ISSN 1815-7041

№ 2 (51)

2017

ЧЕЛОВЕК 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

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

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

© СПб ИУО РАО, 2017

Адрес редакции: 191119, Санкт-Петербург, ул. Черняховского, 2,
филиал ФГБНУ ИУО РАО в городе Санкт-Петербурге.
Тел./факс (812) 764-11-94. Сайт: http://iuorao.spb.ru/ Эл. почта: ipo@iporao.ru

Содержание

Современные проблемы управления и развития образования

Неустроев С.С., Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В. Управление качеством общего образования и проблемы оценки его результативности 4

Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией 9

Радевская Н.С., Иманов Г.М. Структурно-содержательные смыслы компетентностной модели выпускника ВУЗа 15

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Представления об идеалах и антиидеалах у учащихся основной и старшей школы 20

Хусаинова С.В., Мухаметзянов И.Ш. Исследование особенностей психологической защищенности участников образовательных отношений 29

Эрлих О.В. Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях 34

Колычева З.И., Суртаева Н.Н, Марголина Ж.Б. Естественнонаучное образование в России: проблемы развития..... 38

Воспитание, социализация и развитие личности

Лебедева С.С., Безух С.М., Киселева М.В. Непрерывное образование социальных работников как субъектов профессионального творчества 43

Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды 48

Волкова И.П., Писаренко Е.Н. Информационно-коммуникативная компетентность инвалидов по зрению 55

Метелкина Д.С., Родин Ю.И. Состояние здоровья студентов педагогического вуза на этапе адаптации к учебно-профессиональной деятельности 60

Ямщикова Е.Г. Проектирование программ этического развития педагогов на основе профессионального стандарта 66

Митрахович В.А., Митин Д.И. Педагогический потенциал физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих 71

Образовательные системы и технологии

Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Сигачева Н. А. Современные подходы к моделированию магистерского уровня подготовки студентов 77

Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н. Формирование «мягких» компетенций в процессе непрерывного образования 82

Королева Е.Г. Социальные предпосылки развития продуктивного обучения взрослых в России и государствах – участниках СНГ 87

Павлова О.В. Педагогические технологии целостного образовательного процесса в культуроориентированном учреждении 92

Мусина-Мазнова Г.Х., Тарасова И.В., Джумагалиева Г.Р. Акмеологический подход к формирования карьерных ориентаций специалистов социальной сферы 97

Науменко Н.М., Шаврыгина О.С. Использование учебного кино как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин в ВУЗе 102

Дао Тхи Нгок Ань, Чань Тхи Тует Оань Симуляционное обучение на основе сценариев программ телевидения в рамках курса "Общая педагогика" для студентов Ханойского педагогического университета Вьетнама 108

Инновационное развитие региональной системы образования
(к 85-летниму юбилею ЛОИРО). Раздел подготовлен ректором ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» О.В. Ковальчук

Ковальчук О.В. Научно-методическое сопровождение инновационного развития образовательной среды учреждения 114

Реброва В.И. Профессиональная позиция педагога в поддержке инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста 120

Кучурин В.В. Реализация дополнительных профессиональных программ в форме стажировки в условиях введения ФГОС общего образования 125

Букреев А.И. Педагогический этикет и проблемы духовно-нравственного воспитания 132

Педагогические исследования и творческие поиски

Геддис Е. В. Исследование тенденций реформирования образования современной школы Великобритании 137

Новоселов В.А. Опыт внедрения нотного редактора Sibelius 7.5 в класс дирижирования педагогического вуза 142

Белова Т. Л. Обучение математике студентов стран ближнего зарубежья в медицинских вузах РФ 147

Муравьёв Г. В. Программно-диагностическое сопровождение профессиональной напрвленности личности курсантов в морском ВУЗе 151

Юшкевич Е. В. Модель научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения: развитие личностного тезауруса учащихся 155

Жданов А.В. Инновационные технологии развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России 159

Научные концепции, проекты, обзоры (в авторской редакции)

Роберт И.В. Современное состояние и проблемы развития фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования ... 165

Выдающиеся представители отечественной педагогической науки
К юбилею Валентины Григорьевны Рындак, заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора

Москвина А.В. В поисках педагогического идеала: женщина – гуманист, ученый, учитель 175

Авторы выпуска. About authors 182

Правила для авторов 193

Цитирование публикаций журнала 194

С.С. Неустроев,
Ю.М. Федорчук,
Ю.В. Полянинова
(Москва)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

QUALITY MANAGEMENT, EVALUATION OF EFFICIENCY AND EFFECTIVENESS OF ACTIVITIES IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION

В статье рассматривается проблематика управления качеством и оценки эффективности и результативности деятельности в системе общего образования. Представлена взаимоувязанная система показателей эффективности и результативности образовательной деятельности, выстроенная с помощью дорожных карт от федерального уровня до уровня образовательной организации, руководителей и основных категорий работников.
Ключевые слова: *Управление качеством, руководитель образовательной организации, эффективность, результативность, дорожные карты, индивидуальные и дополнительные показатели, рейтинго-балльная система, KPI.*

The article considers the problems of quality management and evaluation of efficiency and effectiveness of activities in the general education system. The interrelated system of indicators of efficiency and effectiveness of educational activity, built with the help of road maps from the federal level to the level of the educational organization, managers and main categories of staff is presented.
Keywords: *Quality management, the head of the educational organization, efficiency, effectiveness, road maps, individual and additional indicators, rating-point system, KPI.*

Управление качеством является первостепенным функционалом руководителя любой организации, тем более в сфере образования. Под качеством образования сегодня подразумевается не только соответствие уровня знаний учащихся государственным образовательным стандартам (а сейчас и международным стандартам/практикам), но и эффективное функционирование самой образовательной организации с функциональной и институциональной точек зрения.

Таким образом, наличествует связь между получаемым результатом качественного образования и качеством образовательного процесса в целом. Качественный образовательный процесс при должных управленческих усилиях и созданных условиях обеспечивает результат. Систематизированный и логически выстроенный процесс управления, который обеспечивает поиск, разработку и практическое применение новых форм и методов управленческой деятельности, позволит обеспечить необходимый результат и должный уровень качества образования.

Управление качеством образования есть разработка стратегии развития образовательного учреждения, постановка целей и задач для их достижения; организация образовательных и других процессов, внедрение систем мотивации и стимулирования всех категорий работников за достижение качественных результатов; организация мониторинга и анализ результатов.

На данный момент продолжается доработка требований к качеству и количеству государственной услуги, а также определение системы требований к работе всей организации. Поэтому в перспективе образова-

тельные организации должны будут переоценить качество труда своих работников на базе принятых требований. Каждая организация будет иметь определенные критерии и показатели эффективности и результативности образовательной деятельности, зафиксированные в эффективном контракте.

Категория «результат» в образовании является спорной и неоднородной, перекликается с показателями качества образовательной деятельности. Именно поэтому решение прикладных задач оценки качества результатов и эффективности деятельности стало опираться на централизованно принятый подход к оценке и набор установленных измерителей. Эффективность в образовании определяется как соотношение цели и результата (качественного и количественного) и то, какой ценой они достигнуты (с точки зрения затраченных ресурсов).

В настоящее время для достижения целей проводимой государственной политики в образовании используется взаимоувязанная система показателей эффективности и результативности образовательной деятельности. Она отстраивается через дорожные карты от федерального уровня до конкретной образовательной организации, так как они являются организациями, оказывающими социальные услуги и встроены в государственную систему, проводящую единую государственную политику.

На федеральном уровне основным документом в этой области является Дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» от 30 апреля 2014 г., в которой определены направления изменений в общем образовании, нацеленные на повышение эффективности и качества услуг в данной сфере [1].

В документе предусмотрено введение эффективного контракта в общем образовании с руководителями образовательных организаций и основными категориями работников в соответствии с показателями качества предоставляемых государственных (муниципальных) услуг организацией и эффективностью деятельности руководителя общеобразовательной организации.

Мероприятия, предусмотренные картой, включают разработку и внедрение:

• системы оценки качества общего образования;

• показателей эффективности деятельности подведомственных государственных (муниципальных) общеобразовательных организаций, ООО, их руководителей и основных категорий работников;

• механизмов эффективного контракта с руководителями общеобразовательных организаций;

• рекомендаций по стимулированию руководителей ООО, направленных на установление взаимосвязи между показателями качества предоставляемых государственных (муниципальных) услуг организацией и эффективностью деятельности руководителя ООО (в том числе по результатам независимой оценки),

• мониторинга влияния внедрения эффективного контракта на качество образовательных услуг общего образования и удовлетворенности населения качеством общего образования.

Показателями повышения эффективности и качества услуг в сфере общего образования являются:

• снижение показателя «отношение среднего балла ЕГЭ (в расчете на 1 предмет) в 10% школ с лучшими результатами ЕГЭ к среднему баллу ЕГЭ (в расчете на 1 предмет) в 10% школ с худшими результатами ЕГЭ» до 1,62 в 2017 году и 1,58 в 2018 г.;

• повышение удельного веса численности российских школьников, достигших базового уровня образовательных достижений в международных сопоставительных исследованиях качества образования, в общей численности российских школьников, принявших участие в исследованиях: PIRLS – 98%, TIMSS – 78% и 90% соответственно, PISA – 74% и т.д.;

• удельный вес «субъектов РФ, в которых оценка деятельности ООО, их руководителей и основных категорий работников осуществляется на основании показателей эффективности деятельности подведомственных государственных (муниципальных) ООО не менее чем в 80 процентах муници-

пальных образований», должен достигнуть 100%, и тем самым во всех субъектах РФ будет внедрена система оценки деятельности ООО.

На уровне субъекта РФ показатели эффективности и результативности деятельности региональных властей в области общего образования представлены в Постановлении Правительства РФ от 3 ноября 2012 г. N 1142 «О мерах по реализации Указа Президента РФ от 21 августа 2012 г. N 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ»[2].

Показателем эффективности деятельности органа исполнительной власти субъекта по сфере общего образования является: «доля обучающихся в государственных (муниципальных) ООО, занимающихся в одну смену, в общей численности обучающихся в государственных (муниципальных) ООО (%)», а в индивидуальный перечень показателей входят:

• отношение среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников государственных (муниципальных) ООО к среднемесячной номинальной начисленной заработной плате работников, занятых в сфере экономики региона (%);

• доля государственных (муниципальных) ООО, соответствующих современным требованиям, в общем количестве государственных (муниципальных) ООО (%) и др.

На местном уровне, в соответствии с Указом Президента РФ от 28 апреля 2008 г. N 607 «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов», показателем эффективности деятельности местных органов власти в сфере общего образования является: «доля детей в возрасте от одного года до шести лет, состоящих на учете для определения в муниципальные дошкольные образовательные учреждения, в общей численности детей в возрасте от одного года до шести лет»; в перечень дополнительных показателей по общему образованию входят:

• среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников (рублей) муниципальных общеобразовательных учреждений, в том числе учителей;

• доля выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, не получивших аттестат о среднем (полном) образовании, в общей численности выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений (%) и др.[3].

В дорожных картах на уровне субъектов РФ и местных органов исполнительной власти определены ключевые структурные показатели эффективности деятельности в сфере общего образования.

На уровне образовательной организации в соответствии с Приказом Минобрнауки РФ от 8 ноября 2010 г. N 1116 «О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки РФ» определены целевые показатели и критерии их эффективности по всем аспектам деятельности образовательной организации, в том числе по качеству обучения и воспитания [4]. Например, критериями эффективности целевого показателя «обеспечение высокого качества обучения и воспитания» являются: показатели успешности ГИА обучающихся, в том числе в форме ЕГЭ; количество обучающихся победителей и призеров олимпиад и конкурсов, проводимых на муниципальном, региональном, федеральном, международном уровнях; количество выпускников, поступивших на бюджетные отделения в образовательные учреждения ВО; количество правонарушений среди обучающихся и тд.

Минобрнауки России подготовило Методические рекомендации по разработке органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников (письмо Минобрнауки России от 20 июня 2013 г. № АП-1073/02 «О разработке показателей эффективности»)[5].

В Примерные направления для разработки показателей эффективности деятельности руководителей образовательных организаций входят следующие индикаторы:

• удовлетворенность населения качеством предоставляемых образовательных услуг образования;

• динамика индивидуальных образовательных результатов обучающихся (по материалам контрольных мероприятий);

• отношение среднего балла ЕГЭ (в расчете на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с лучшими результатами ЕГЭ к среднему баллу ЕГЭ (в расчете на 1 предмет) у 10 процентов выпускников с худшими результатами ЕГЭ, результаты итоговой аттестации.

Достижения образовательной организацией запланированных показателей деятельности обобщаются по району и являются итоговыми показателями результативности и эффективности деятельности муниципальных и региональных органов власти в области общего образования.

Концепция управления эффективностью подразумевает материальное стимулирование исполнителей или организации в целом при достижении ими запланированного уровня показателей. Органы исполнительной власти при достижении запланированного уровня показателей получают гранты в форме межбюджетных трансфертов, ООО, соответственно, гранты от учредителя; руководители и сотрудники ООО получают стимулирующие выплаты в соответствии с показателями, зафиксированными в эффективном контракте[6].

Переход к эффективному контракту руководителей ООО и педагогов уивердил взаимосвязь между оценкой качества образования, эффективности и результативности деятельности с системами стимулирования работников.

На основании Примерных направлений, обозначенных в данных Методических рекомендациях, учредителями разрабатываются соответствующие показатели эффективности деятельности коллективу образовательной организации и критерии, на основании которых осуществляется учет результатов деятельности и устанавливаются выплаты стимулирующего характера руководителю и педагогическому коллективу образовательной организации.

Одним из вариантов постановки и закрепления данных показателей является балльно-рейтинговая система оценки деятельности, давно используемая в системе высшего образования. При использовании балльно-рейтинговой системы стимулирования все достижения и аспекты деятельности работников оцениваются в баллах, соответственно набранному количеству баллов начисляется премия. Регулируется данная система премирования локальными актами организации, для объективности распределения стимулирующих выплат в организации создается балансовая комиссия. Руководители каждого уровня формируют конкретные задачи для своих сотрудников, учитывающие общую стратегию организации, требования к качеству работы и своевременному исполнению внутренних регламентов. По каждому из критериев оценки должна быть разработана шкала, в которой описаны четкие характеристики для каждого из баллов. Полученные баллы фиксируются в специальных оценочных бланках, чтобы, подводя итоги, балансовая комиссия по распределению стимулирующих выплат смогла определить конкретный размер бонуса. Балансовая комиссия по окончании периода анализирует работу и результаты, степень достижения запланированных показателей и на основании премиального фонда и цены одного балла формирует протокол о надбавках и премиях и оформляет в приказ.

Общим недостатком, присущим данной системе, является представление, что итоговая эффективность организации может сложиться как сумма отдельных результатов сотрудников и руководства. На практике подобная логика – суммирование отдельных достижений, успехов отдельных работников для выводов об эффективной деятельности всей организации встречается довольно часто. Это происходит, в том числе, от непонимания сущности категории «эффективность» и постоянного ее замещения более привычной категорией «качество». Однако в данном случае речь идет не об образовательном процессе, а о комплексной деятельности ОО как части системы образования, следовательно, такие подмены искажают смысл оценки эффективности.

Более интересным, является применение популярной в бизнес-среде системы KPI's (от англ. Key Performance Indicators), в основе которой лежит представление об эффективности деятельности всей организации как первичном целевом показателе, а показатели эффективности деятельности каждого сотрудника – производные.

Ключевые различия между этими двумя системами оценки/стимулирования: количество показателей (KPI – до 5, балльно-рейтинговая – неограниченно); объект оценивания (KPI – степень достижения поставленного целевого показателя, в балльно-рейтинговой системе – показатели выполнения должностных обязанностей).

Таким образом, на сегодняшний день сформирована взаимоувязанная система показателей эффективности и результативности деятельности в общем образовании, отстроенная через дорожные карты от федерального уровня до конкретной организации и ее работников. Сотрудники работают на соответствие установленным критериям и улучшают показатели организации, которые вливаются в показатели муниципалитета, которые улучшают показатели региона и т.д. Использование системы стимулирования на каждом уровне управления способствует достижению поставленных целей и заявленного результата, позволяет увязать показатели эффективности деятельности образовательной системы и перейти от оценочных инструментов к системе управления качеством образования.

Литература

1. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержден распоряжением Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р. [Электронный ресурс]: http://government.ru/media/files/41d4da971dd8e35ce817.pdf
2. 2. Постановление Правительства РФ от 03.11.2012 N 1142 (ред. от 26.11.2015) «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 августа 2012 г. N 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» (вместе с «Правилами предоставления субъектам Российской Федерации грантов в форме межбюджетных трансфертов в целях содействия достижению и (или) поощрения достижения наилучших значений показателей по итогам оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации», «Методикой оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации»). [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_137555/
3. «Перечень показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов» утвержден Указом Президента РФ от 28 апреля 2008 года N 607 (с изменениями на 4 ноября 2016 года). [Электронный ресурс]: http://docs.cntd.ru/document/902098953
4. Приказ Минобрнауки РФ от 8 ноября 2010 года N 1116 «О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации» (с изменениями на 17 марта 2017 года). [Электронный ресурс]: http://docs.cntd.ru/document/902246063
5. Письмо Минобрнауки РФ от 20 июня 2013 года N АП-1073/02 «О разработке показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и работников». [Электронный ресурс]: http://docs.cntd.ru/document/499040743
6. Правила предоставления субъектам Российской Федерации грантов в форме межбюджетных трансфертов в целях содействия достижению и (или) поощрения достижения наилучших значений показателей по итогам оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Утверждены Постановлением Правительства РФ от 3 ноября 2012 года N 1142 «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 августа 2012 года N 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ» (с изменениями на 26 ноября 2015 года). [Электронный ресурс]: http://docs.cntd.ru/document/902378408

Р. М. Шерайзина
И. А. Донина
Н. В. Александрова
(Великий Новгород)

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

MARKETING APPROACH TO MANAGING A HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ORGANIZATION

В статье отмечается усиление гетерогенности социума, рост числа мигрантов, детей-инвалидов, расширение технологических возможностей в работе с одаренными детьми и др., что требует от образовательной организации создания условий «образования для всех» и актуализирует поиск новых стратегий развития в мире многообразия
Ключевые слова: *управление многообразием, гетерогенная образовательная среда, маркетинговая компетентность субъектов образовательного процесса, качество образования, развитие образовательных потребностей*

The article notes enhancing heterogeneity of the society, increase in the number of migrants, children with disabilities, expansion of technological opportunities in working with gifted children, etc., which requires creating the conditions for «education for all» by educational organization and actualizes the search for new development strategies in the world of diversity
Key words: *diversity management, heterogeneous educational environment, marketing competence of educational process actors, quality of education, development of educational needs*

Процессы глобализации и интеграции, характерные для современного периода развития России, приводят к тому, что современная образовательная организация ориентируется на ряд приоритетных ценностей: психологический комфорт для ученика и педагога; свободу творчества; сотрудничество; возможность реализации каждым учеником права на получение образования, соответствующего его интересам, склонностям, возможностям, развитие его способностей с учетом этнопсихологических особенностей, познавательных процессов, традиций педагогики и современных достижений педагогической науки. Эти ценности определяют цели и задачи школы как гетерогенной организации, стратегические направления ее развития.

Понимание гетерогенности как разнообразия различий учащихся и педагогов – по возрасту, полу, национальности, способностям, социальному происхождению, которые являются или могут быть препятствием эффективному образовательному процессу, позволяет более широко рассмотреть различные группы детей в зависимости от их гетерогенного признака (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети разных национальностей, возраста, социального происхождения, пола и др.) и, как следствие, открывает более широкий взгляд на проблему управления гетерогенной образовательной организацией в современных условиях [5, 7]. Это актуализирует поиск новых подходов к управлению многообразием в современной образовательной организации.

В этих условиях особую значимость приобретает маркетинговая стратегия развития образовательных организаций, которая предполагает не только использование образовательных услуг, но и преобразование личности потребителя.

Концепция образовательного маркетинга позволяет упорядочить, систематизировать, обобщить и интегрировать знания об управлении многообразием с точки зрения учета образовательных потребностей различных гетерогенных групп: одаренных детей, мигрантов, детей с особыми образовательными потребностями и др.

В научных исследованиях маркетинг трактуется как: особая человеческая деятельность, направленная на удовлетворение потребностей и желаний посредством процесса обмена; деятельность, нацеленная на создание спроса, формируемого на основе потребностей; набор институтов и процессов, обеспечивающих создание, информирование, доставку и обмен предложениями, имеющими ценность для потребителей, клиентов, партнеров и общества в целом [9, 12].

Прямой перенос опыта маркетинга сделок из коммерческой сферы в некоммерческую (тем более в сферу образования) невозможен по ряду причин: во-первых, социальной значимости образования как общественного блага; во-вторых, статуса образовательных организаций как некоммерческих; в-третьих, самой специфики образовательных услуг [2, 11].

Исследования, связанные с вопросами развития идей маркетинга в образовании в России, включают несколько направлений: экономика образования [1, 15], управление образовательными системами и образовательными организациями [8, 10, 13], маркетинг в образовании [2, 3, 4, 6, 11]. В своих работах ученые отмечают, что маркетинговый подход к управлению образовательной организацией реализуется за счет эффективного взаимодействия персонала с потребителями услуг, партнерами и общественностью, «выращивания» спроса на образовательные услуги, формирования потребительской культуры, удовлетворения образовательных потребностей.

В рамках маркетингового подхода к управлению рассмотрим целевые группы современной гетерогенной образовательной организации, каждую из которых характеризуют схожие образовательные потребности, что позволяет представить ее как самостоятельный объект управления. При этом гетерогенную образовательную организацию рассматриваем как организацию, в управлении которой учитываются различия, существующие между людьми относительно пола, возраста, этнической принадлежности, религии, здоровья или инвалидности, специфических признаков личности и др.

Одной из приоритетных задач современного образования являются выявление, поддержка, развитие и социализация талантливых и одаренных детей, которые составляют первую целевую группу. Педагогу и руководителю необходимо знать типы одаренности для того, чтобы суметь вовремя выявить одаренного ребенка, оценить его возможности, разработать образовательные программы и создать организационно-педагогические условия, направленные на его самореализацию. В рамках исследования первую целевую группу составили дети, которые проявляли успешность в определенных направлениях деятельности: предметно-познавательной (53%), художественно-эстетической (48%), спортивно-оздоровительной (36%) и социальной (18%).

Не менее значима для управления образовательной организацией в условиях многообразия вторая группа детей – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основная цель образовательной организации в этом случае – изучение потребностей обучающихся данной целевой группы с целью создания специальных условий для их развития и социальной адаптации, создание оптимальных условий для развития возможностей каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе. В исследовании группа детей с ограниченными возможностями здоровья была представлена достаточно большим составом участников: дети с легкой степенью нарушений слуха (3%), слабовидящие дети (3%), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (3%), дети с задержкой психического развития (88%) и синдромом Дауна (3%).

Рассматривая третью группу, необходимо отметить, что современная образовательная организация все чаще является

учреждением, в котором обучаются дети не только коренной национальности. Большинство респондентов, составляющих третью экспериментальную группу, приехали в Россию из таких стран, как Армения (42%), Азербайджан (12%), Узбекистан (11%), Украина (9%), Туркмения (6%), Казахстан (6%), Грузия (6%), Эстония (3%), Германия (3%), Индия (3%).

И, наконец, необходимо отметить усиление тенденции гендерного обучения, которую нельзя не учитывать в управлении образовательной организацией.

Переход на управление образовательной организацией с точки зрения маркетингового подхода представляет собой качественно новое состояние, когда в своей деятельности она не только опирается на свои внутренние возможности, но и учитывает многообразие внешних факторов, реализуя концепцию управления организацией как «открытой системой». При этом в условиях многообразия управление образовательной организацией направлено не только на адаптацию и максимально выгодное для организации использование изменений внешних факторов (технологических, социально-экономических, культурных, географических, политических и т.д.), но и на анализ образовательных потребностей и ожиданий разных групп обучающихся и воспитанников (одаренные дети, дети, разные по полу, национальности, возрасту, дети с ограниченными возможностями здоровья и др.).

Дадим краткую характеристику каждой из составляющих комплекса маркетинга, который является основой маркетинговой деятельности гетерогенной образовательной организации.

Продуктовое предложение (Product) – это базовый (ведущий) элемент комплекса маркетинга. Чаще всего основным продуктом образовательных организаций являются образовательные услуги. Именно предлагаемый рынку «продукт» максимально влияет на принимаемые решения по отношению к остальным составляющим комплекса маркетинга в условиях многообразия: ассортиментной, ценовой, коммуникационной, сбытовой, имиджевой и кадровой политике. К особенностям образовательных услуг относится их творческий характер, активное участие потребителей в образовательном процессе и в наращивании собственного потенциала, государства в обеспечении качества образовательных услуг (стандарты качества образования, гарантия общедоступности образования, подготовка и повышение квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций), правовая защита потребителей образовательных услуг; отсроченность проявления сформированных знаний, умений, способностей и личностных качеств; зависимость от условий, в которых они будут проявляться.

В условиях многообразия особую значимость приобретает стратегия дифференцированного маркетинга образовательных услуг, когда критерием дифференциации является принадлежность потребителя к той или иной гетерогенной группе. Даже одна и та же типовая образовательная услуга начинает приобретать существенные отличия. Так, например, образовательная услуга «Подготовка к школе» существует практически в каждом детском саду и в каждой общеобразовательной организации. Она чаще всего носит недифференцированный характер, а существенные отличия между услугами в разных образовательных организациях связаны с тем, что программы имеют разных авторов. При этом существует вероятность, что по данной авторской программе осуществляют подготовку к школе 85-90% школ и детских садов микрорайона.

Эффективно с точки зрения маркетингового подхода построить позиционирование образовательной услуги на существенных отличиях, которыми обладают потенциальные потребители образовательных услуг. Так, в программу подготовки для одаренных детей можно включить занятия по шахматам, иностранному языку, рисованию, музыке и т.д. Для слабовидящих детей – предусмотреть специальные средства наглядности или имитаторы (в том числе и компьютерные). Программа подготовки к школе для детей-мигрантов может включать национальные и культурные особенности России, информацию по краеведению

и истории региона, углубленный курс для развития речи и т.д.

Следующий компонент комплекса маркетинга – это ценообразование (Price). Ценообразование не является основной задачей образовательной организации, но в то же время оказывает большое влияние на ее развитие за счет получения дополнительного финансирования, которое может быть направлено как на расширение материально технической базы школы, так и на дополнительную рекламу. Стратегия ценообразования в основном касается дополнительных платных образовательных услуг, поскольку основные образовательные услуги финансируются государством. Так, например, для одаренных детей могут быть приобретены дорогие и редкие музыкальные инструменты, художественные принадлежности, компьютерные программы. Для реализации образовательной программы для детей-инвалидов необходимо приобрести специальные технические средства и средства реабилитации, такие как слуховые аппараты индивидуального пользования и другие технические средства для детей с нарушениями слуха, учебники с крупным шрифтом и азбукой Брайля для детей с нарушениями зрения, обеспечить вход в школу с пандусами, переоборудование внутреннего пространства образовательной организации (поручни в коридорах, широкие дверные проемы, лифт и подъемники на лестницах), что требует поиска источников дополнительного финансирования в условиях ограниченности ресурсов.

Место оказания услуг (Place), обстановка обучения значимы как для позитивного имиджа организации, так и для самого процесса взаимодействия педагогов и учащихся из различных групп. Гетерогенность контингента образовательной организации заставляет по-новому рассмотреть вопрос о создании такой толерантной среды и поиска инновационных решений для взаимопроникновения и взаимообогащения каждой из субкультур.

Рассматривая политику продвижения, необходимо еще раз подчеркнуть, что современная образовательная организация является открытой системой, активно взаимодействующей с внешней средой и реагирующей на ее многообразие. В соответствии с учетом особенностей описанных ранее целевых групп (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети разных национальностей, возраста, пола) рекламные воздействия также должны быть разнонаправленными, и при этом выбор рекламных носителей, коммуникационных каналов и стилей рекламных сообщений должен соответствовать предпочтениям целевой аудитории. Так, например, реклама для слабовидящих детей должна размещаться на радиоканалах или аудионосителях, в то время как реклама для слабослышащих, наоборот, предполагает наличие видеоряда. В рекламе для девочек больше должны присутствовать эмоциональные составляющие, в то время как мальчиков больше привлекают технологические находки и спецэффекты.

Особую роль в реализации маркетинговой деятельности образовательной организации играют такие стратегически значимые направления продвижения, как информирование и консультирование обучающихся и родителей. Именно эти направления позволяют донести информацию как внутри школы, так и вне ее: о тех возможностях, которыми обладает образовательная организация, какое оборудование в ней установлено, какие образовательные технологии для различных категорий детей она использует и т.д.

В ходе проведенного авторами исследования были констатированы различные мнения родителей о степени информационной открытости образовательной организации для семьи и доступности информации о том, как чувствуют себя дети в школе или детском саду, а также о ценности для родителей общения с педагогами в целях обогащения своего родительского опыта. Так, большинство опрошенных нами родителей оценивают доступность предоставляемой информации (56%), открытость организации для родителей (40%), свою информированность о деятельности организации (25%), удовлетворенность организацией

взаимодействия (55,5%), удовлетворенность взаимоотношениями с педагогами (47%), степень вовлеченности в образовательный процесс (23%). К вопросам, вызывающим особое беспокойство родителей, чаще всего относятся следующие: как чувствует себя их ребенок в коллективе сверстников (67%), есть ли у него друзья (86%), нравится ли их ребенку педагог и занятия, которые он проводит (69%), успехи и достижения ребенка как в учебной, так и внеучебной деятельности (67%).

Что касается такого направления, как консультационная деятельность, то необходимо отметить, что при положительной оценке большинством родителей его актуальности (88%), они отмечают трудности, которые не позволяют им активно включаться в данный процесс. К таким трудностям респонденты относят: загруженность работой и нехватку времени, чтобы прийти в школу на консультацию к специалисту (57%), нежелание делать доступными свои личные и внутрисемейные проблемы (64%), психологический барьер, страх демонстрации своей некомпетентности в вопросах воспитания детей с особыми образовательными потребностями (48%).

Анализ мнений родителей позволил разработать новые и адаптировать имеющиеся в образовательной организации формы консультирования. Так, родителям были предложены онлайн консультации на сайтах организаций и в специально созданном сетевом сообществе «Разные дети – равные возможности», ежемесячно выпускался электронный бюллетень, рассказывающий о жизни детей из различных гетерогенных групп в образовательной организации и о возможных путях их поддержки и сопровождения, приводились примеры по конкретным способам помощи. Следствием обратной связи стала специальная рубрика бюллетеня – «Консультационная помощь». Большая роль в организации консультаций отводилась созданию тематических видеоуроков и вебинаров с участием привлеченных специалистов в области помощи и поддержки детей и семей с особыми образовательными потребностями.

Социологические опросы подтвердили верность выбранных направлений (информирование и консультирование) как наиболее значимых для гетерогенной образовательной организации. Многие родители научились формулировать свои ожидания (68%), давать достоверную оценку различным аспектам образовательного процесса (72%), открыто обозначать свои трудности (75%) и проблемы своего ребенка (63%). Выросла потребность родителей в сотрудничестве с образовательной организацией, а именно: в информированности как о самой организации (79%), так и о сущности предлагаемых ею образовательных услуг для различных целевых групп обучающихся (92%), ее миссии (75%), стратегии развития (64%), применяемых образовательных технологиях, позволяющих дифференцировать образовательный процесс в зависимости от особенностей контингента обучающихся (76%); в активности организации по отношению к ним как основным потребителям (85%) с целью обеспечения удовлетворенности их ожиданий от взаимодействия с образовательной организацией.

Разработка и реализация комплекса маркетинга в образовательных организациях–участниках эксперимента привело к принципиально новой коммуникационной политике образовательных организаций за счет принятия информирования и консультирования субъектов образовательного процесса в качестве стратегических направлений маркетинговой деятельности, родителями и педагогами был инициирован процесс организационных изменений, направленный на решение выявленных проблем.

Проведенный анализ показал, что родители, учащиеся, государство и общественность становятся равноправными партнерами образовательных организаций, которые не просто должны быть ориентированы на социальный образовательный заказ личности, общества и государства по реализации основных и дополнительных образовательных программ, но еще обладать отличительной компетентностью, позволяющей стратегически выстраивать дифференцированные коммуникационные процессы

с различными группами потребителей и быть способными к преобразованию своей внутренней и внешней среды с целью создания образовательного продукта и обеспечения его востребованности на рынке образовательных услуг для каждой из целевых групп.

Литература

1. Беляков С. А. Новые лекции по экономике образования. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 424 с.
2. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. Маркетинг в образовании: учеб. пособие для вузов по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». – М.: АКАДЕМИЯ, 2010. – С. 208.
3. Донина И. А., Ситникова Ю. А. Маркетинг персонала общеобразовательной организации как механизм реализации системы стратегического партнерства // Вектор Науки ТГУ. Тольятти. – 2014. – № 3 (18). – С. 88-91.
4. Донина И. А. Развитие школы как общеобразовательной организации: концепция и маркетинговая стратегия: моногр. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2015. – 255 с.
5. Донина И. А., Протасова Н. В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4. – С. 64-66.
6. Донина И. А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 12-14.
7. Донина И. А., Шерайзина Р.М. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 309.
8. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент.– М., 1992.– 135 с.
9. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В. Основы маркетинга. – СПб.: ПитерКосм, 1998. – 896 с.
10. Лебедев О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: метод. пособие для самоанализа управленческих проблем. – СПб.: СПБАППО, 2006. – 96 с.
11. Литвинова Н. П.,. Шереметова В. В., Пилипенко В. И., Андреев В.И. Маркетинг образовательных услуг. Введение в эдукологию. – СПб.: Санкт-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1997. – 108 с.
12. Райс Э., Траут Дж. Маркетинговые войны. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
13. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
14. Шерайзина Р.М., Александрова М. В. Маркетинговый подход к развитию университетского центра региональных проблем образования взрослых // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 33-37.
15. Щетинин В. П., Хроменков Н. А., Рябушкин Б. С. Экономика образования. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – С. 6-42.

Н. С. Радевская,
Г. М. Иманов
(Санкт-Петербург)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

COMPETENCE MODEL OF THE GRADUATE OF THE UNIVERSITY

В статье рассматривается компетентностная модель выпускника вуза, которая позволяет выявить структуру личностных качеств, способностей, черт характера, особенностей развития интеллекта, восприятия, миропонимания и мировоззрения. Автором рассматриваются общекультурные и общепрофессиональные компетенции.
Указываются приоритетные направления деятельности вуза, направленные на формирование социально-профессиональной компетентности выпускника, владеющего знаниями, умениями и опытом в профессиональной и гражданско-общественной деятельности.
Ключевые слова: *модель выпускника, образовательная среда вуза, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, здоровье; интеллектуальная компетентность; коммуникативная компетентность; социальная компетентность; физическая подготовленность; профессиональная компетентность; профессиональная направленность.*

The article deals with the competence model of the graduate of the university. The model of the graduate allows to reveal the structure of personal qualities, abilities, character traits, features of development of intelligence, perception and world outlook. The author considers general cultural and general professional competence.
The priority directions of the University activity are pointed out, aimed at developing social and professional competence of the graduate, who has knowledge, skills and experience in professional and civil-public activities
Key words: graduate model, educational environment of the university, general cultural and general professional competence, health; intellectual competence; communicative competence; social competence; physical preparedness; professional competence; professional orientation

Одним из действенных инструментов оценки результатов образования в контексте компетентностного подхода является компетентностная модель выпускника, которая, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образования. Указанную модель можно определить как описание в терминах компетенций того, к чему должен быть пригоден выпускник вуза, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами обладает [4].

Важным направлением научной и образовательной деятельности вузов является подготовка специалистов для стран СНГ, которые смогут претендовать в обозримом будущем на роль лидеров в своих странах и способствовать поддержанию и развитию дружеских, добрососедских отношений с Россией.

Вузы должны эффективно использовать имеющиеся и создавать новые возможности для подготовки в рамках российской системы образования высокопрофессиональных национальных кадров для зарубежных стран с приоритетным курсом на углубление процессов интеграции в Содружестве Независимых Государств и стран ЕАЭС (евразийского экономического сообщества).

Приоритетными направлениями деятельности вузов должны быть:

• обеспечение профессиональной направленности обучения;

• привлечение работодателей к реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения;

• обеспечение непрерывного процесса духовного и патриотического воспитания студентов;

• обеспечение непрерывного процесса воспитания здорового образа жизни студентов; физического воспитания и укрепления здоровья студентов, а также реабилитации условно здоровых студентов;

• создание непрерывного процесса медицинского и психологического сопровождения студентов;

• обеспечение непрерывного процесса экологического воспитания и образования студентов.

Нами была разработана модель выпускника вуза. Она представляет собой структурно-концептуальную схему, отражающую идеальный образ (эталон) молодого специалиста, выпускника института. Модель выпускника позволяет выявить структуру личностных качеств, способностей, черт характера, особенностей развития интеллекта, восприятия, миропонимания и мировоззрения, даёт возможность определить цели и пути реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся через объем знаний, навыков, умений, необходимых в будущей жизнедеятельности [3]. Формирование компетенций реализуется средствами содержания образования. В итоге у обучающихся развиваются способности и появляются возможности решать реальные жизненные проблемы: личные, социальные, профессиональные, предпринимательские.

По определению ФГОС ВО и Федерального института развития образования компетенция – это способность и готовность применять знания, умения, навыки в решении профессиональные задач. Компетентность, в свою очередь, определяется как набор компетенций, знаний, которые человек способен применять комплексно в профессиональной деятельности [2]. Особое значение при этом придается совокупности личностных качеств специалиста, которые обеспечивают успешность развития профессиональной карьеры.

В ФГОС ВО компетенции делятся на общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Общекультурная компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач независимо от выбранной профессиональной сферы [4]. Общекультурные компетенции формируются намного раньше профессиональных и становятся базисными, являясь основой для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Общепрофессиональные компетенции (по международной терминологии – «ядерные») определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий. Профессиональная компетенция в интерпретации ФГОС ВО – это способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задач профессиональной деятельности.

Как видно на схеме 1 в модели выпускника института выделены следующие составляющие:

– компетенции, которые позволяют быть конкурентоспособным при поступлении на работу, и компетенции, которые позволяют быть конкурентоспособным в обществе, – в их числе: здоровье; интеллектуальная компетентность; коммуникативная компетентность; социальная компетентность; физическая подготовленность; профессиональная компетентность; профессиональная направленность.

Каждая из вышеназванных компетенций имеет определенную наполненность и формируется не только в ходе учебной деятельности обучающихся, но и благодаря созданию единой образовательной среды вуза.

В состав компетенции «здоровье» входит не столько физическое здоровье, сколько психологическая готовность к выполнению трудовых функций, а также валеологическая компетентность. То есть здоровье вы-

Схема 1. Модель выпускника вуза

пускника складывается из психологической составляющей и ознакомления с многообразием традиционных и нетрадиционных средств и методов сохранения и укрепления здоровья, из воспитания потребности в здоровом стиле жизни.

Спорт, физическая культура, здоровый образ жизни должны стать надежной защитой, способной помочь студентам адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, противостоять непрерывно ухудшающейся экологической обстановке. Физическое воспитание и систематические занятия спортом в процессе обучения должны формировать у студентов ценностные ориентации и мышление относительно сознательного укрепления своего здоровья и физического совершенствования.

Интеллектуальная компетентность включает в себя ИКТ-компетентность, способность планировать собственную деятельность и умение работать с информацией. Её формирование происходит не только в учебных аудиториях, но и в ходе внеучебной деятельности, например, в рамках различных конференций.

Коммуникативная компетентность подразумевает хорошее владение речью и иностранным языком в разных ситуациях общения, способность критически оценивать и корректировать свое поведение и умение донести свою позицию до других.

Социальная компетентность также имеет сложную структуру и включает в себя морально-нравственные качества, гражданскую ответственность, экологическое мышление, патриотизм и толерантность. Сформированность этих компетенций определяет успешность и конкурентоспособность выпускника в обществе.

Важнейшим направлением социализации, адаптации к социальной среде

и раскрытия потенциала молодежи в условиях реализации принципа «общество для всех» с целью индивидуализации и расширения пространства образования являются организация и проведение конкурсных мероприятий [1].

Педагогическое значение конкурсных мероприятий:

– выявление уровня специальной подготовки студентов в определенном виде деятельности;

– выявление и поддержка творчески одаренных студентов, в том числе с ОВЗ;

– стимулирование творческой активности студентов;

– поддержка творчески работающих преподавателей.

Духовно-нравственное воспитание и развитие студентов – важнейшая задача воспитания личности гражданина России.

Взаимодействие вузов со школами, с учреждениями культуры и образования предполагает объединение усилий организаций по воспитанию, создание условий для изучения истории и культуры страны. Формирование активной жизненной позиции обучающихся на основе специальных методов и средств организации пространства образования осуществляется с целью усвоения и принятия студентами базовых национальных ценностей.

Профессиональные компетенции формируются на основе личной образовательной траектории и позволяют выбрать персональный путь, реализовать личностный потенциал. Дополнительно к основной специальности обучающийся приобретает компетенции, осваивая отдельные модули смежной профессии, что значительно расширяет диапазон профессиональных компетенций, повышает профессионализм и востребованность выпускника на рынке труда.

Важнейшей составляющей компетенций, делающих выпускника конкурентоспособным на рынке труда, несомненно, является профессиональная направленность, которая определяется мотивированностью выпускника на работу по профессии и его подготовленностью к исполнению профессиональных обязанностей.

Совокупность всех компетенций, отраженных в модели, составляет социально-профессиональную компетентность выпускника вуза, владеющего знаниями, умениями и опытом в гражданско-общественной деятельности.

Вместе с тем хотелось бы особо отметить в модели выпускника вуза такую важную составляющую, как языковая компетентность. Возрастающие масштабы международных связей и широкой вербальной межкультурной коммуникации, интернационализации сфер жизни способствуют формированию большого спроса на специалистов со знанием иностранного языка и резко повышают мотивацию самих студентов его изучать.

Сегодня владение иностранным языком на высоком уровне становится одним из необходимых требований, предъявляемых к специалистам любого профиля в условиях рынка труда, что объясняется целым рядом причин [6]. Особо подчеркнём, что человеку третьего тысячелетия необходимо владеть как минимум тремя языками: родным, языком профессионального и международного общения [5]. Овладение такого рода умениями должно быть обеспечено вузовским образованием.

Таким образом, выпускник вуза – это специалист, обладающий интегративными социально-профессиональными компетенциями как в области технологических процессов, так и в области управления процессами, способный к самовоспитанию, саморазвитию на протяжении всей жизни.

Литература

1. Конкурс как средство индивидуализации и расширения пространства образования обучающихся: метод. рек./ под общ. ред. Н. С. Радевской, Ю. В. Кузнецовой. – СПб.: Изд-во ООО Стикс, 2016.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. //http://www.firo.ru/?page_id=985
3. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Королева Е. Г. Проектирование образовательных маршрутов, содержания, форм и технологий общего и профессионального образования взрослых // Человек и образование. – 2015. – № 1. – С. 184-189.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт как нормативно-правовая основа проектирования и реализации образовательных программ ВПО РФ//http://studme.org/36679/pedagogika/federalnyy_gosudarstvennyy_obrazovatelnyy_standart_kak_normativno-pravovaya_osnova_proektirovaniya
5. Шишкина Н. А. Построение модели обучения иностранному языку при многоуровневой системе профобразования в техническом вузе: дис. … канд. пед. наук. – Тольятти, 2004. – 199 с.
6. Toffler A., Toffler H. Creating a new civilization: the politics of the Third Wave / A. Toffler, H. Toffler Atlanta: Turner Publishing, 1995. – 112 p.

В. С. Собкин,
Е.А. Калашникова,
(Москва)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛАХ И АНТИИДЕАЛАХ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

IDEALS AND ANTI-IDEALS IN PRIMARY AND SENIOR SCHOOL STUDENTS' VIEWS

Статья посвящена исследованию представлений об идеалах и антиидеалах учащихся основной и старшей школы. Она выполнена на материалах социологического опроса 2273 школьников основной и старшей школы. На основе контент-анализа открытых вопросов охарактеризованы содержательные особенности представлений подростков об идеалах и антиидеалах. Выявлены гендерные различия и возрастные особенности.
Ключевые слова: *идеалы, антиидеалы, контент-анализ, современный подросток, гендерная специфика идеалов/антиидеалов, возрастная динамика идеалов, антиидеалов.*

The article is devoted to the sociological study on ideas about ideals and anti-ideals of 2273 students of basic and senior schools. On the basis of content analysis of open questions posed to adolescents the features of their ideals and anti-ideals in various spheres of social reality are characterized. Significant gender and age differences are revealed.
Key words: *Ideals, anti-ideals, content analysis, modern adolescent, gender specific ideals / anti-ideals, age dynamics of ideals, anti-ideals*

Статья посвящена исследованию представлений об идеалах и антиидеалах учащихся основной и старшей школы. Следует подчеркнуть, что изучению проблемы формирования идеалов посвящено большое количество психолого-педагогических исследований (Л. И. Божович, И. С. Кон, Я. Корчак, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). В этих работах было показано, что в подростковом и юношеском возрастах большое значение для личностного развития, становления мировоззрения, построения жизненных и профессиональных планов имеют идеалы, задающие ценностные и нравственные ориентиры [1–7]. При этом изучались различные аспекты проблемы: возрастная динамика содержания, строения и функций идеалов (Л. И. Божович) представленность конкретных литературных персонажей в структуре идеалов и антиидеалов современного подростка (В. С. Собкин, А. С. Буреломова); мнения подростков относительно политических лидеров (В. С. Собкин, М. А. Мнацаканян); влияние степени осознанности идеалов в развитии и регуляции поведения личности (Т. Н. Разуваева, Е. А. Шевченко) и др.

На протяжении последних десятилетий социальная ситуация развития современных учащихся стремительно меняется. На это оказывает влияние целый ряд факторов: модернизация содержания школьного образования; внедрение информационных технологий в различные сферы жизни; «вестернизация» культурных ценностей и информационной среды; смещение ценностных аспектов поло-ролевой идентификации и национально-культурной идентичности (Е. М. Дубовская, Т. Д. Марцинковская, О. А. Карабанова, Д. И. Фельдштейн и др.). В последние годы резко обострилась политическая ситуация в стране и мире, что вызвало выраженную политизацию СМИ и общества

в целом, что также отражается на содержательных особенностях идеалов и антиидеалов учащихся. Перечисленные выше моменты оказывают влияние на формирование их мировоззрения, выбор ценностных ориентиров и личностнозначимых образцов. Сказанное обусловливает актуальность изучения представлений об идеалах и антиидеалах у современных учащихся основной и старшей школы.

Настоящая работа является продолжением цикла исследований, проведенных сотрудниками Центра социологии образования в рамках исследования проблем социализации современного подростка, которые посвящены различным аспектам: от значимости личностных качеств для формирования «образа Я» до влияния разнообразных внешних факторов на становление идеалов современного подростка [8–17].

Статья основана на материалах социологического опроса 2016 года, который был проведен в рамках проекта «Социологический портрет современного ребенка на разных этапах социализации» сотрудниками Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО». Опрос проводился среди 2 273 учащихся основной и старшей школы: 1087 мальчиков (47,8%) и 1186 девочек (52,2%). Распределение респондентов по возрастам выглядит следующим образом: 5 класс – 615 человек (27,1%); 7 класс – 692 человека (30,4%); 9 класс – 633 человека (27,8%); 11 класс – 333 человека (14,7%).

Анкета содержала 75 вопросов, среди которых подросткам предлагалось дать ответ на два открытых вопроса: 1) «Кого из героев книг, фильмов, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим «идеалом»? и 2) «Кого из героев книг, фильмов, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим «антиидеалом»? При этом количество персоналий, которых могли назвать респонденты, не ограничивалось. Ответы на эти вопросы и анализируются в этой статье.

Всего было получено 7176 ответов респондентов на вопрос об идеалах. Для дальнейшего анализа фиксировались персоналии, которые упоминались респондентами два и более раз. Таким образом, было учтено 5128 ответов, что составило 71,5% от всех поданных ответов. В результате был получен список из 668 персоналий-идеалов. С помощью специально проведенного контент-анализа названные учащимися персоналии были сгруппированы в два обобщенных блока. Блок «реальные люди» – политики, исторические деятели, ближайшее окружение, писатели, медийные лица, актеры кино, эстрадные исполнители, спортсмены, молодежная субкультура, деятели науки, культуры и общественные деятели; представители религиозной сферы, «сам для себя идеал». Блок «образы» – герои литературы, герои экранизированных литературных произведений, герои кино, герои мультфильмов. В процессе обработки данных был также выделен блок «отказ от ответа», куда вошли группы ответов с неопределенным содержанием: «нет идеалов/антиидеалов» или «не знаю, затрудняюсь с ответом».

На вопрос об антидеалах было получено 5684 ответа. После аналогичной процедуры, учитывающей те персоналии, которые встречаются два и более раз, было получено 4305 ответов, что составляет 75,7% от всех поданных голосов. Список антиидеалов включает 395 персоналий. Материалы обрабатывались по той же схеме контент-анализа, как и при исследовании идеалов.

В статье мы рассмотрим три момента, которые затрагивают особенности идеалов и антиидеалов современных подростков. К ним относятся:

1) соотношение обобщенных блоков «реальные люди» и «образы» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся.

2) распределение различных групп персоналий в блоке «реальные люди» в идеалах и антиидеалах подростков;

3) распределение различных групп персоналий в блоке «образы» в идеалах и антиидеалах подростков.

1. Соотношение обобщенных блоков «реальные люди» и «образы» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся. Проведенный анализ показал, что в представлениях под-

ростков об идеалах и антиидеалах доминирует блок «реальные люди». Блок «образы» – оказывается менее значимым.

Так, в структуре идеалов на долю блока «реальные люди» приходится 64,2%. Блок «образы» составляет 27,0%. Остальные 8,8% связаны с «отказом от ответа». Сходная структура и в антиидеалах: «реальные люди» – 61,3%, «образы» – 21,8%, «отказ от ответа» – 16,9%

Полученные данные позволяют сделать вывод, что зона позитивных социальных образцов превалирует в массовом сознании учащихся основной и старшей школы по сравнению с негативными. Подростки называют их значительно чаще и здесь гораздо меньше отказов от ответа.

Особый интерес представляет анализ поло-возрастной динамики значимости «реальных людей» и «образов» в структуре идеалов и антиидеалов подростков. Эти данные представлены в таблице 1.

является и относительно антиидеалов. С возрастом увеличивается значимость блока «реальные люди» и снижается значимость блока «образы». Причем среди девочек (11-й класс) «образы» в антиидеалах имеют большую значимость, чем для мальчиков: 27,9% и 9,3% (p=.000).

Таким образом, полученные материалы позволяют сделать два вывода. Во-первых, «реальные люди» доминируют в представлениях об идеалах и антиидеалах у учащихся на этапе обучения в основной и старшей школе и с возрастом их доли приобретают все большую значимость. Во-вторых, блок «образы» более выражен в представлениях об идеалах и антиидеалах у девочек. Причем на завершающем этапе обучения в школе блок «образы» для девочек становится более значим в структуре идеалов и антииделов, чем у мальчиков.

2. Распределение различных групп персоналий в блоке «реальные люди» в структуре

Таблица 1

Возрастная динамика значимости блоков «реальные люди» и «образы» в структуре идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек (% от общего числа ответов в каждой возрастной группе)

	Пол	Блоки	5 класс	7 класс	11класс		Пол	Блоки	5 класс	7 класс	11класс
ИДЕАЛЫ	М	Реальные люди	55,0	68,0	76,1	АНТИИДЕАЛЫ	М	Реальные люди	54,5	65,3	76,8
		Образы	35,6	24,0	14,7			Образы	28,1	20,0	9,3
		Отказ от ответа	9,4	8,0	9,2			Отказ от ответа	17,4	14,7	13,9
	Ж	Реальные люди	48,4	63,8	72,9		Ж	Реальные люди	47,1	58,5	61,6
		Образы	38,9	24,7	22,0			Образы	31,5	21,5	27,9
		Отказ от ответа	12,7	11,5	5,1			Отказ от ответа	21,4	20	10,5

Как видно из таблицы, у мальчиков и девочек возрастная динамика структуры идеалов и антиидеалов имеет сходный характер: с возрастом последовательно увеличивается доля «реальных людей» и сокращается доля «образов». Вместе с тем следует обратить внимание на то, что у девочек на завершающем этапе обучения (11-й класс) «образы» в структуре идеалов занимают более значимое место, чем у мальчиков: 22,0% и 14,7%; (p=.000). Такая же тенденция про-

идеалов и антиидеалов подростков. С целью более детального анализа своеобразия структуры идеалов и антиидеалов подростков нами была использована процедура контент-анализа. Суть ее состоит в том, что названные школьниками персоналии были отнесены к группам, которые, как правило, связаны с соответствующим видом деятельности или проявлением социокультурной активности. Например: «политики», «писатели», «киноактеры», «эстрадные исполни-

тели», «исторические деятели», «деятели науки, культуры и общественные деятели», «представители религии» и др. Учитывались также и персоналии, которые можно отнести к ближайшему социальному окружению подростка: родители, родственники, друзья, учителя. Соотношение процентных долей респондентов, назвавших персоналии, относящиеся к различным группам в блоке «реальные люди» среди идеалов и антиидеалов, представлено в таблице 2.

Из представленных данных видно, что группа «политики» занимает ведущее место в представлениях учащихся как об идеалах (44,5%) так и об антиидеалах (55,2%). Среди своих идеалов учащиеся указывают Д. Медведева, С Лаврова, С. Шойгу, В.Жириновского, Б. Обаму, П. Порошенко, С. Собянина, Г. Зюганова, М. Прохорова, Д. Трампа. В антиидеалах в основном – Б. Обаму, П. Порошенко, А. Яценюка, В. Кличко, Б. Ельцина, В. Путина, Р. Эрдогана, М. Горбачева, А. Меркель, Ю. Тимошенко и др. Анализ списков позволяет сделать вывод о том, что целый ряд политиков связан с амбивалентным отношением подростков: они включены как в группу идеалов, так и антиидеалов. Данные о наиболее часто называемых политиках, относительно которых встречаются амбивалентные оценки, представлены в таблице 3.

В целом, доминирование группы «политики» в структуре блока «реальные люди» подтверждает выводы целого ряда авторов о характерном для данного возраста повышенном интересе к сфере общественной идеологии. Так, Л.С. Выготский, упоминая П. П. Блонского, В. Штерна и др., писал: «Ум подростка все больше занимает политика, которой он очень интересуется». [2, с. 61].

Сопоставление процентных долей относительно представленности выделенных групп в структуре блока «реальные люди» как в идеалах, так и в антиидеалах показало, что в идеалах по сравнению с антиидеалами подростки чаще указывают представителей художественной и научной интеллигенции: «киноактеры» (соответственно: 24,2% и 5,9%; p=.000), «эстрадные исполнители» (соответственно: 16,8% и 4,2%; p=.000), «писатели» (соответственно: 12,4% и 2,4%; p=.000), «деятели науки, культуры, общественные деятели» (соответственно: 11,9% и 2,7%; p=.000). Помимо этого в структуре идеалов более значимое место занимают и представители спорта (соответственно: 9,3% и 2,8%; p=.000).

Вместе с тем важно обратить внимание на то, что в антиидеалах подростки чаще указывают представителей группы «исторические деятели» по сравнению с тем, как они представлены в структуре идеалов (соответственно: 14,8% и 8,5%; p=.000). Понятно, что и представители «антикультуры» (в основном это нарушители закона) представлены именно в структуре антиидеалов – 3,4%. В идеалах учащихся они, естественно, отсутствуют.

Группы представителей «молодежной субкультуры» (в основном это видеоблогеры и киберспортсмены) и «медийных лиц» (чаще всего здесь указывались персоналии, относящиеся к шоу- и модельному бизнесу) имеют практически одинаковые процентные доли как в идеалах, так и в антидеалах учащихся (различия статистически не значимы).

Особый интерес представляет анализ возрастной динамики значимости выделенных различных групп блока «реальные люди» с учетом пола и возраста респондентов. Данные контент-анализа ответов представлены в таблицах 4 и 5.

Из таблицы 4 видно, что в структуре блока «реальные люди» в идеалах мальчиков 5-го класса на первых позициях (к ним относятся группы, набравшие более 10% голосов) находятся группы: «политики» (39,9%); «молодежная субкультура» (19,4%) и «спортсмены» (16,5%). Среди представителей «молодежной субкультуры» наиболее часто называются видеоблогеры и киберспортсмены: Д. Купинов, Д. Ишутин, «Лолошка», Я. Гордиенко и др. Среди «спортсменов» в основном футболисты и хоккеисты– Л. Месси, К. Роналду, И. Акинфеев, Д. Ларин, А. Овечкин и др.

К седьмому классу к доминирующим трем группам присоединяются «актеры кино», процентная доля учащихся, считающих их своим идеалом, увеличивается – с 12,5% в

Таблица 4

Динамика значимости различных групп персоналий в структуре идеалов блока «реальные люди» у мальчиков и девочек 5, 7 и 11 классов (% от числа респондентов соответствующей подвыборки)

Группы блока	Пол	5 класс	7 класс	11 класс
Политики	М	39,9	57,5	78,6
	Д	30,1	36,4	44,7
Актеры кино	М	12,5	24,1	14,5
	Д	13,1	32,6	32,7
Эстрадные исполнители	М	11,3	9,7	10,7
	Д	19,6	22,9	13,8
Молодежная субкультура	М	19,4	14,4	7,6
	Д	21,8	15,4	8,6
Писатели	М	10,5	10,0	15,3
	Д	9,9	12,2	21,4
Деятели науки, культуры, общественные деятели	М	7,6	9,1	22,2
	Д	8,0	8,8	12,6
Спортсмены	М	16,5	16,6	8,4
	Д	1,6	4,7	5,7
Исторические деятели	М	5,2	16,3	18,3
	Д	1,9	1,9	9,4
Медийные лица	М	4,8	10,6	9,9
	Д	6,1	8,5	13,8

5-м классе до 24,1% в 7-м классе, (p=.000). Среди них мальчики указывают Д. Нагиева, А. Шварценеггера, Л. Ди Каприо, Р. Дауни-младшего, Д. Керии и др. Также явно увеличивается значимость группы «исторические деятели» – с 5,2% в 5-м классе до 16,3% в 7-м классе (p=.000). Здесь указывают И. Сталина, В. Ленина, Петра 1, Э. Че Гевару, Ф. Кастро, Г.- Ю. Цезаря, А. Суворова и др.

В 11-м классе структура идеалов юношей существенно меняется: резко увеличивается процентная доля учащихся, указывающих в идеалах «политиков» – с 57,5% в 7-м классе до 78,6% (p=.000). Увеличивается и процентная доля учеников, называющих среди идеалов «деятелей науки, культуры и общественных деятелей» – с 9,1% в 7-м классе до 22,2% в 11-м классе (p=.000). Среди них упоминаются композиторы, кинорежиссеры, бизнесмены, ученые, изобретатели, художники: П. Чайковский, Г. Ричи, К. Тарантино, Г. Ньюэлл, Л. Ландау, П. Капица, М. Фарадей, С. Джобс, Б. Гейтс, М. Цукерберг и др.

Параллельно с этим сокращаются доли учащихся, указывающих в своих идеалах представителей «молодежной субкультуры», с 14,4% в 7-м классе до 7,6% в 11-м классе (p=.000) и «актеров кино» с 24,1 % в 7-м классе до 14,4% в 11-м классе (p=.000).

У девочек, в целом, прослеживается сходная возрастная динамика. Так, в структуре идеалов девочек-пятиклассниц также доминирует группа «политики» (30,1%). На втором месте по значимости, как и у мальчиков, находится группа «молодежная субкультура» (21,8%). Среди них девочки называют видеоблогеров: К. Клеп, М. Вей, М. Рожкову, С. Спилберг и др. В то же время имеются определенные различия. Место «спортсменов» занимают «эстрадные исполнители» (19,6%). Здесь указывают Е. Крида. П. Гагарину, В. Брежневу, Пелагею и др.

В 7-м классе увеличивается процентная доля девочек, считающих воплощением своего идеала «актеров кино»: с 13,1% в 5-м классе до 32,6% в 7-м классе (p=.000). Здесь называют А. Джоли, Л. Ди Каприо, Д. Нагиева, Д. Лето, Д. Деппа и др.

В 11-м классе, как и у мальчиков, увеличивается процентная доля девочек, указывающих в идеалах представителей группы «политики»: от 36,4% в 7-м классе до 44,7%

в 11-м классе (p=.000). Помимо этого растет значимость группы «писатели» – с 12,2% в 7-м классе до 21,4% в 11-м классе (p=.000). Здесь указывают С. Есенина, В. Маяковского, С. Кинга, Э.М. Ремарка и др. И, наконец, повышается значимость группы «медийные лица»: с 8,5% в 7-м классе до 13,8% в 11-м классе (p=.003). Среди них девушки называют Е. Летучую, К. Делевинь, П. Волю, А. Малахова, А. Беднякова, К. Собчак, Д. Хадид, А. Скоромную.

Подводя итог, следует обратить внимание на пять моментов. Во-первых, группа «политики» в идеалах у мальчиков и девочек является доминирующей на каждом возрастном этапе (в 5-м, 7-м и 11-м классах). При этом мальчики указывают политиков чаще, чем девочки в каждой возрастной параллели.

Во-вторых, в 5-классе среди доминирующих групп как у мальчиков, так и у девочек находятся две группы – «политики» и «представители молодежной субкультуры». При этом характерно, что предпочтения персоналий представителей группы «молодежная субкультура» явно строятся по гендерному признаку: девочки называют «девочек», а мальчики «мальчиков». Вместе с тем на этом возрастном этапе обнаруживаются гендерные различия, которые связаны с изменением значимости отдельных групп: у мальчиков на третьей позиции находится группа «спортсмены», у девочек – «эстрадные исполнители».

В-третьих, среди семиклассников, как у мальчиков, так и у девочек, явно снижается значимость представителей «молодежной субкультуры». Сам по себе этот факт можно рассматривать как проявление на данном возрастном этапе характерного психологического новообразования – «чувства взрослости». При этом здесь явно возрастает значимость такой группы, как «актеры кино». Характерно, что значимость этой группы у девочек значительно выше, чем у мальчиков.

В-четвертых, обращают на себя внимание гендерные различия, проявляющиеся среди семиклассников: если у мальчиков по сравнению с 5-м классом явно увеличивается значимость группы «исторические деятели», то у девочек – «эстрадные исполнители».

В-пятых, на этапе обучения в 11-м классе явно усиливается тенденция, увеличения значимости в структуре идеалов учащихся группы представителей «политики». Помимо этого характерны и гендерные различия: если у мальчиков заметно увеличивается значимость группы «представители науки, культуры, общественные деятели», то у девочек наряду с «политиками» и «актерами кино» явно возрастает значимость групп «писатели» и «медийные лица».

Сходный анализ проведен и относительно представленности различных групп блока «реальные люди» и в антиидеалах мальчиков и девочек. В таблице 5 приведены лишь те группы, относительно которых проявляются статистически значимые возрастные различия.

При анализе данных, приведенных в таблице 5, обращают на себя внимание два момента.

Во-первых, сам спектр значимых групп, определяющих блок «реальные люди», в антиидеалах существенно уже по сравнению с идеалами.

Во-вторых, с возрастом явно увеличивается как у мальчиков, так и у девочек значимость представителей группы «исторические деятели». Среди них подростки указывают И. Сталина, Наполеона, В. Ленина, Н. Хрущева и др. Это свидетельствует о том, что с возрастом, при характеристике антиидеалов, подростки все более склонны учитывать исторический опыт, т.е. оценивать негативные проявления, связывая их не столько с ситуативным поведением или чертой характера, сколько с общим социальным контекстом.

3. Распределение различных групп персоналий в блоке «образы» в идеалах и антиидеалах. Контент-анализ ответов,

отнесенных нами к блоку «образы», позволил выделить четыре характерные группы: «герои литературы», «герои кино», «герои экранизированных литературных произведений», «герои мультфильмов». Они определяют как сферу идеалов, так и сферу антиидеалов. Распределение значимости этих групп в структуре идеалов и антиидеалов учащихся, приведено в таблице 6.

Таблица 5

Динамика значимости различных групп персоналий в структуре антиидеалов блока «реальные люди» у мальчиков и девочек 5, 7 и 11 классов (% от числа респондентов соответствующей подвыборки)

Группы блока	Пол	5 класс	7 класс	11 класс
Политики	М	17,2	20,3	6,8
	Д	20,0	20,5	10,6
Молодежная субкультура	М	5,9	15,8	6,1
	Д	18,3	17,0	12,4
Эстрадные исполнители	М	1,2	1,6	11,4
	Д	1,3	1,9	4,9
Деятели науки, культуры, общественные деятели	М	14,3	14,5	20,5
	Д	5,4	8,3	25,5
Исторические деятели	М	10,5	10,0	15,3
	Д	9,9	12,2	21,4

Особый интерес представляет анализ возрастной динамики ответов относительно выделенных групп в идеалах и антиидеалах с учетом пола респондентов. Эти данные представлены в таблице 7.

Таблица 6

Значимость различных групп блока «образы» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся основной и старшей школы (% от числа респондентов}

Группы блока	Идеалы	Антиидеалы
Герои литературы	21,2	25,2
Герои кино	11,4	19,8
Герои экранизированных литературных произведений	7,5	15,1
Герои мультфильмов	7,6	7,3

При анализе материалов, представленных в таблице 7, можно отметить несколько моментов.

Так, у мальчиков последовательно снижается от 5-го к 11-у классу представленность в структуре идеалов «героев литературы» (с 29,4% в 5-м классе, 15,2% в 7-м, до 11,5% в 11-м; p=.000). Такая же тенденция наблюдается относительно «героев кино» (с 37,1% в 5-м классе, 24,4% в 7-м до 13,0% в 11-м; p=.000) и «героев мультфильмов» (с 18,5% в 5-м классе, 11,6% в 7-м до 6,9% в 11-м; p=.000). Менее выражена эта динамика лишь относительно «героев экранизированных литературных произведений». В 7-м классе у мальчиков явно увеличивается значимость представителей этой группы (соответственно: 9,3% – в 5-м классе до 16,9% – в 7-м классе и 8,4% – в 11-м классе; p=.000). Возможно, это связано с механизмом идентификации подростка с идеальным героем, который задает модель поведения и личностно-значимые образцы. Актуализация подобной потребности является характерной чертой пубертатного периода.

У девочек, по сравнению с мальчиками, в целом, во всех анализируемых нами возрастных параллелях выше значимость «героев литературы». Причем на начальном этапе обучения в основной школе (5-й класс) «герои литературы» доминируют в структуре идеалов (соответственно: 47,7% и 36, 3%; p=.000). На завершающем же этапе обучения (11-й класс) – в структуре антиидеалов (соответственно: 27,0% и 41, 6%; p=.000).

***

Таблица 7

Возрастная динамика значимости групп блока «образы» в идеалах мальчиков и девочек основной и старшей школы (%).

	Группы блоков	Пол	5 класс	7 класс	11 класс		Группы блоков	Пол	5 класс	7 класс	11 класс
ИДЕАЛЫ	Герои литературы	М	29,4	15,2	11,5	АНТИИДЕАЛЫ	Герои литературы	М	16,0	12,9	11,4
		Д	47,7	18,9	27,0			Д	36,3	12,8	41,6
	Герои кино	М	37,1	24,4	13,0		Герои кино	М	14,3	22,2	4,5
		Д	10,9	19,1	6,3			Д	3,4	11,3	3,7
	Герои экранизированных литературных произведений	М	9,3	16,9	8,4		герои экранизированных литературных произведений	М	6,7	6,4	0,8
		Д	21,2	16,9	16,4			Д	11,9	9,0	9,3
	герои мультфильмов	М	18,5	11,6	6,9		герои мультфильмов	М	21,4	7,1	3,8
		Д	22,1	11,0	8,2			Д	11,2	6,1	0,6

В заключение отметим наиболее важные моменты.

Контент-анализ материалов проведенного нами социологического исследования показал, что представления об идеалах и антиидеалах у подростков имеют сложную структуру, в которой представлены как «реальные люди», так и «образы». При этом как в идеалах, так и в антиидеалах доминируют «реальные люди». Наиболее значимое место в блоке «реальные люди занимают персоналии, которые относятся к группе «политики», в блоке «образы – «герои литературы». С возрастом значимость группы «политики» последовательно увеличивается в идеалах и антиидеалах как у мальчиков, так и у девочек. Важно подчеркнуть, что как в идеалах, так и в антиидеалах часто фигурируют одни и те же персоналии, что, по-видимому, является следствием ситуации ценностно-нормативной неопределенности, в которой происходит возрастная социализация современных подростков.

Детальный анализ конкретных персоналий позволил выделить характерный социокультурный феномен амбивалентного отношения к отдельным политическим лидерам среди подростков. Другой важной тенденцией является последовательное снижение с возрастом значимости персоналий, определяющих группу «молодежная субкультура». Подобное снижение является проявлением общей тенденции взросления, когда идеальные образцы задаются либо образами конкретных людей, либо персонажами художественных произведений.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
2. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4 Детская психология. – М.: 1984. – С 6–242.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
4. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Корчак Я. Как любить ребенка. - М.: АСТ , 2014.– 480 с. Серия «Библиотека Ю. Гиппенрейтер»
7. Разуваева, Т.Н. Путь к идеалам личности: персонологическая модель исследования // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2015. – №12(209), вып.26.– С. 152–158.
8. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997 – 318 с.
9. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Мин-во образования РФ, 1992. – 159 с.
10. Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. – М.: Министерство образования РФ, 1992. – 79 с.
11. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. – М.: ЦСО РАО, 2005. – 358 с.
12. Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева № 7 / ред.-сост. И.В. Усачева. – М.: НИЦ ИНЛОККС, 2007. – С. 8–19.
13. Собкин В. С., Буреломова А. С. Идеалы и антиидеалы подростка: роль литературных персонажей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. – С. 115–129.
14. Собкин В. С., Смыслова М. М., Буреломова А.С. Идеалы российского подростка: от личностных характеристик к культурным образцам // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. – С. 7–25.
15. Собкин В. С., Мнацаканян М. А. Сравнительный анализ особенностей отношения двух поколений мальчиков-старшеклассников к политическим лидерам России (по материалам психосемантических исследований 2004 и 2014 гг.). // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4(24) – С. 79–86.
16. Собкин В. С., Мнацаканян М. А. Отношение к политическим лидерам современных старшеклассников (по материалам психосемантического исследования) // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 41–59.
17. Собкин В. С. Современный подросток в социальных сетях. ¬ М.: Педагогика, 2016,.– № 8.- С. 61–72.

С.В. Хусаинова,
(Казань)
И.Ш. Мухаметзянов
(Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

INVESTIGATION OF PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF EDUCATIONAL RELATIONS PARTICIPANTS

В статье представлены результаты авторского исследования личностных характеристик учащейся молодежи, а также деятельностной тревожности в условиях ситуации изменения. Результаты анкетирования обучающихся по изучению значимости для них проводимых мероприятий рекомендуется использовать в профилактических мероприятиях образовательной организации в целях совершенствования психологической безопасности.
Ключевые слова: *образовательная среда, психологическая защищенность, участники образовательных отношений, деятельностная тревожность, профилактические мероприятия.*
The article presents the results of the author's research on the personality characteristics of students, as well as the activity anxiety in the situation of change. The results of the students' questionnaire survey studying the significance of the provided activities for them are recommended to be used in preventive measures of the educational organization in order to improve psychological safety.
Key words: *educational environment, psychological security, participants in educational relations, activity anxiety, preventive measures.*

Современное турбулентное состояние общества, значительное количество геополитических и социокультурных потрясений приводят к актуализации проблем безопасности и защищенности личности. Одним из аспектов безопасности является психологическая защищенность личности, в которой особенно явно нуждается молодое поколение – учащаяся молодежь, как наиболее социально подвижная группа. В рамках образовательной среды психологическая защищенность ставится важной задачей, поскольку множественность образовательных отношений предполагает множественность коммуникаций между всеми участниками образовательных отношений. Исследователи отмечают рост психологического насилия во взаимодействии учащихся, педагогов, родителей и школьной администрации, причинами которого могут являться и средовые условия, и межличностные отношения учителей, учащихся и их родителей (И.А. Баева [1], Т.С. Кабаченко [2], Н.В. Россоха [5], R. Sautter [7] и др.).

Психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное профессионально-личностное развитие всех участников образовательных отношений. Мы понимаем риск нарушения психологической безопасности как степень представленности в ситуации взаимодействия субъективных и объективных факторов, повышающих вероятность возникновения нарушения психологической безопасности. Такие риски могут воздействовать на участников образовательных отношений комплексно и проявить свое негативное действие не сразу, а накапливаться в течение более или менее длительного временного промежутка. В то же время риск – это потенциальная угроза

и не всегда его наличие обусловливает появление нарушений в развитии обучающегося и потерю психологической безопасности. Исследователи отмечают, что именно оценка психологической безопасности через возможные риски позволит учесть и объективные, и субъективные компоненты психологической безопасности образовательной организации (Т.С. Кабатченко, Е.Б. Лактионова, П.И. Беляева) [2].

Мы выделяем *следующие критерии психологической безопасности образовательной организации:*

– отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательных отношений;

– удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении участников образовательных отношений;

– укрепление психического здоровья участников образовательных отношений;

– предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности обучающихся.

Риск-ресурсный подход в обеспечении психологической безопасности образовательной организации предполагает анализ и выделение рисков в конкретной образовательной организации с помощью аналитической и экспертной оценок (внешней и внутренней). Необходимо осуществить идентификацию факторов риска для конкретной образовательной среды и осуществить разработку программы психологического сопровождения участников образовательных отношений с целью повышения психологической безопасности образовательной среды.

Таким образом, риск-ресурсный подход позволяет видоизменить стратегию психологического сопровождения человека в конкретной среде жизнедеятельности и таким образом выработать его индивидуальное сопровождение. Для выделенных факторов риска необходимо провести эмпирические исследования видов нарушений психологической безопасности в образовательной организации и определить степень их выраженности. Это позволит осуществить проектирование или адаптацию образовательной среды, противопоставляющей ресурсы обнаруженным рискам, что обеспечит состояние психологической безопасности обучающихся.

Нами адаптированы следующие принципы обеспечения психологической безопасности образовательной организации:

– *принцип личностного развития* обучающихся, обусловливающий развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер. В структуре данного принципа первостепенное значение отводится «развивающему воспитанию», понимаемому как оказание помощи и поддержки в личностном развитии обучающегося через обогащение психологических ресурсов образовательной среды на основе коммуникативных взаимодействий;

– *принцип безопасной коммуникации*, являющийся основой формирования психологически безопасной образовательной среды вуза и обеспечивающий психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие всех участников образовательных отношений; реализацией данного принципа является устранение всех видов психологического насилия (публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы; обидное обзывание; принуждение делать что-то против своего желания; игнорирование; неуважительное отношение; недоброжелательное отношение) в образовательной среде;

– *принцип психологической компетентности* участников образовательных отношений, обусловливающий формирование умений и готовности участников образовательных отношений к самостоятельному выбору своего жизненного пути, самостоятельному решению своих проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее ей поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого, исключающее психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности. Данный принцип предполагает наличие и реализацию психологических программ, внедрённых в образовательных процесс, способствует гуманизации профессионального образования в целом;

– *принцип приближенности*, который состоит в оказании помощи в привычной обстановке и социальном окружении, а также в минимизации отрицательных последствий. Данный принцип направлен на развитие позитивных взаимодействий участников образовательных отношений.

Требования психологической безопасности устанавливают порядок организации образовательного процесса и реализации образовательной деятельности через создание следующих организационных условий рекомендуемых при обеспечении психологической безопасности.

– *уровень образовательной организации:*

1) направленность на создание безопасной образовательной среды и на выявление факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды;

2) создание психологической службы в образовательной организации;

3) разработка планов, методов, и технологий обеспечения психологической безопасности образовательной организации;

– *уровень психологической службы образовательной организации:*

1) создание условий для реализации психологического сопровождения участников образовательных отношений;

2) организация контроля проведения мероприятий, связанных со скрининговыми исследованиями, диагностикой личностных качеств лиц, требующих особого внимания;

– *уровень психолого-педагогического взаимодействия:* повышение квалификации сотрудников в сфере образования по направлению комплексной безопасности образовательной организации. Подготовка лиц, ответственных за психологическую безопасность участников образовательных отношений, осуществляется по следующим направлениям: профилактика и психологическая коррекция негативных социальных проявлений в поведении социальных групп и отдельных лиц (асоциальное и конфликтное поведение, социальное сиротство и другое); психологическая помощь представителям социально уязвимых слоев населения (маргиналы, мигранты, беженцы); лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации; лицам, имеющим разные виды зависимости; лицам, совершившим суицидальные попытки; сиротам и лицам с ограниченными возможностями здоровья; лицам, получившим посттравматические стрессовые расстройства.

До настоящего времени нами проводилось исследование для выявления личностных и психофизиологических особенностей подверженности внешнему влиянию молодежи, в результате которого определились личностные характеристики лиц, нуждающихся в особом внимании (группа «риска»)[3].

Сотрудниками ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» было проведено изучение личностных характеристик и идентичности на выявление обучающихся, нуждающихся в особом внимании. В исследовании принимали участие 600 старшеклассников в возрасте 16–18 лет. Анкетирование проводилось анонимно, в два этапа: первый в 2016 году, где принимали участие 300 старшеклассников (11 класс), на втором этапе в 2017 году участвовали 300 старшеклассников (11 класс) школ Республики Татарстан.

В исследовании была использована анкета «Подверженность внешнему влиянию» [4], которая содержит в себе пять типов вопросов, направленных на изучение личностных характеристик (агрессивность, конформность, деятельностная тревожность, ригидность, самооценка) крайние позиции, которых приближены к портрету лиц конформного, виктимного и манипулятивного воздействия, а также вопросы на самоописание и характеристику проводимых мероприятий.

Результаты анкетирования показывают, что большинство старшеклассников характеризуют себя в соответствии со своим возрастом развития. В юношеском возрасте определяются жизненная позиция и ее активность, приходит понимание значимости собственного «Я». Для этого возраста характерно самоутверждение среди сверстников, что выражается в отстаивании своих взглядов, агрессивности, а иногда грубоватости и закрытости, – это говорит о недостаточной самостоятельности в адаптированности. Во

Рис. 1. Гисторамма распределения средних результатов ответов студентов - личностные характеристики.

Ряд 1 **–** тестирование 2016 года; ***ряд 2*** **–** тестирование 2017 года; ***шкалы, определяющие личностные характеристики старшеклассников*** **–** 1 – стеничность, 2 – ригидность, 3 – экстраверсия-интроверсия, 4 – сензитивность, 5 – самооценка, 6 – деятельностная тревожность.

время анализа результатов исследования выявлен высокий уровень деятельностной тревожности (ДТ), который показывает состояние внутреннего напряжения в ситуации изменения. Деятельностная тревожность – психическое состояние, которое переживается субъектом перед началом новой деятельности, при построении алгоритма выбора способа действия, направленного на преодоление внутреннего напряжения этого периода [6].

Выявлено, что у студентов преобладает незрелость психических реакций на внешнее воздействие; присутствует механизм противостояния повышенной внушаемости. Вызывает некоторую настороженность низкий потенциал противодействия давлению со стороны.

Сравнительный анализ результатов проведения профилактических мероприятий среди старшеклассников показал, что старшеклассники к проводимым мероприятиям относятся одобрительно, группа колеблющихся (69%) оценивает проведенные профилактические мероприятия в образовательной организации как важные для развития общительности, агрессивные в основном посещают мероприятия для развития кругозора (27,7%), а стабильные (19,33%) говорят, что они нужны для устойчивого стремления к цели.

Рис.2. Средние показатели ответов подверженности влиянию экстремистской идеологии школьников (11 класс).

Ряд1 **-** тестирование 2016 года; ***ряд 2*** **– тестирование 2017 года.**

Таблица 1.

Оценка старшеклассниками проводимых с ними профилактических мероприятий в образовательной организации

	Тип реагирования на внешнее воздействие		
	Стабильный	Колеблющийся	Агрессивный
Оценка мероприятия	Устойчивое стремление к цели	Для развития общительности	Развитие кругозора
Кол-во выборов	58	208	82
%	19.33 %	69.33 %	27.33 %

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующему заключению.

Психолого-педагогические условия осуществления данного направления деятельности связаны с реализацией мероприятий:

1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся: психопрофилактическая работа; диагностика; консультирование, индивидуальное и групповое консультирование, коррекционная работа (индивидуальная и групповая).

2. Разработка системы совместных профилактических мероприятий просветительско-пропагандистского характера, реализация которых будет способствовать: целенаправленному распространению знаний, повышающих общую и политическую культуру обучающихся, с целью противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма; формированию ценностно-ориентированных отношений; гуманизации отношений между представителями разных поколений; развитию процессов саморегуляции личности.

Нами определено, что совокупность всех представленных действий способствует формированию психологически устойчивой личности обучающихся. В условиях психологической защищённости вырабатывается позитивное социальное поведение обучающегося, способствующее реализации его цели, направленной на благополучие его жизнедеятельности. Обеспечение психологической безопасности образовательной организации и, как следствие, принятие и поддержание психологической защищенности участников образовательных отношений должно быть приоритетным направлением деятельности службы психологического сопровождения в системе образования.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Кабаченко Т.С. Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03.- М., 2000. - 409 с.
3. Мухаметзянов И. Ш., Хусаинова С. В. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи // Казанский педагогический журнал. 2016. № 3 (116). С. 113-120.
4. Мухаметзянова Ф.Ш., Камалеева А.Р., Шайхутдинова Г.А., Хусаинова С.В., Шибанкова Л.А. Комплекс диагностического материала: анкеты, опросники, тесты для оценки психолого-педагогического состояния безопасности образовательной среды. Казань: Данис, 2016. – С. 11-16. . [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26502809. (Дата обращения: 28. 05.2017).
5. Россоха Н.В. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников: автореф. дис. … канд. психол. наук. –Санкт-Петербург, 2005.- 22 с. [Электронный ресурс]. URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/rassoha_ng_akd.pdf. (Дата обращения: 28. 05.2017).
6. Хусаинова С. В. Тест на определение психического состояния деятельностной тревоги субъекта // Вестник Торгово-технологического института. – 2010. №3 С. 308 – 316.
7. Sautter R. Standing up to violence, Phi Delta Kappan (Special Report), Phi Delta Kappan, 1995. 76, pp. k1-k2. [Электронный ресурс]. URL: https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds%255B%255D=citjournalarticle_414689_38 (Дата обращения: 28. 05.2017).

О. В. Эрлих
(Санкт-Петербург)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN NEW SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

В статье предпринят анализ проблем, возникающих в процессе взаимодействия семьи и школы, оказывающих существенное влияние на развитие и социализацию детей. Определены механизмы партнерства и взаимодействия институтов образования и современной семьи
Ключевые слова: *современная семья, взаимодействие семьи и школы, государственная политика правового регулирования отношений в сфере образования, механизмы взаимодействия семьи и школы*

The article analyzes the problems that arise in the process of interaction of the family and school and have a significant impact on children's development and socialization. The mechanisms of partnership and interaction of educational institutions and modern families are revealed.
Key words: *modern family, family and school interaction, state policy of legal regulation of relations in the sphere of education, mechanisms of interaction of family and school*

В настоящее время изменилась социально-педагогическая ситуация, в которой происходит взаимодействие институтов семьи и школы. Специфика новой социально-педагогической ситуации, оказывающей существенное влияние на характер взаимодействия таких ключевых институтов социализации ребенка, как семья и школа, во многом определяется следующими обстоятельствами:

– существенно изменились и зачастую ухудшились все ключевые характеристики развития личности ребенка – когнитивные, эмоциональные, волевые, что привело к появлению трудностей в процессе педагогической деятельности по воспитанию, развитию, социализации ребенка;

– дополнительным риском в развитии современного ребенка выступает стихийный характер его социализации в глобальном информационном пространстве, прежде всего в интернете. Как показывают наши исследования, в настоящее время семья (большая часть родителей) пока не способна оказывать существенное педагогическое влияние на ребенка, защищая его от современных социальных рисков, транслирующихся через интернет;

– снизилась эффективность воспитательного влияния семьи как первичного института социализации ребенка на формирование ключевых социальных характеристик его личности, что во многом обусловлено кризисным, переходным характером развития самого института семьи;

– повысилась требовательность родителей, семьи как к учебной деятельности ребенка, так и к деятельности школы, что приводит к высокому уровню конфликтов родителей с детьми и школьными педагогами.

В свою очередь, неготовность значительной части школьных педагогов выйти из границ «предметной парадигмы» педагогического мышления, непонимание ими причин объективных трудностей современного ребенка в учебной деятельности приводит также к воспроизводству конфликтов учителя и ребенка в школе.

Данная проблема могла бы в определенной степени решаться за счет компенсации современных рисков развития ребенка, заложенных в семье, в процессе педагогиче-

ской деятельности в школе, что и предусмотрено содержанием современных нормативных и правовых документов, регулирующих образовательную деятельность. Однако необходимость осуществления такой работы сегодня также вызывает фактическое сопротивление у значительной части педагогов в сочетании с их недостаточной методической оснащенностью в данных областях деятельности.

Глубина и системный характер данных проблем объективно повышают необходимость консолидации усилий семьи и школы по педагогической поддержке ребенка, и это также закреплено сегодня в содержании нормативных и правовых документов. Однако фактически деятельность семьи и школы сегодня зачастую носит характер противостояния. Так, проведенное нами с использованием проективных методов пилотное исследование показало, что в настоящее время в сознании педагогов преобладает скорее отрицательное отношение к родителям. Об этом свидетельствует, например, количественное преобладание отрицательных характеристик при ответе на вопросы «С каким существительным у вас ассоциируется слово «родитель?» и «С каким прилагательным у вас ассоциируется слово «родитель?» Следует отметить, что подобные аналогичные результаты были получены нами при исследовании общественного мнения педагогов как общеобразовательных школ, так и школ, дающих повышенный уровень образования (гимназии, лицеи).

В свою очередь, воспитательный потенциал современного института семьи значительно ослабел. Место семейного воспитания, как «…осознанных усилий по взращиванию ребёнка, предпринимаемых старшими членами семьи, выступающих как составная часть относительно социально контролируемой социализации человека (наряду с социальным воспитанием и религиозным воспитанием)…» [1, с. 255-257] все чаще стали занимать трансформационные (переходные) модели семейного воспитания, отражающие переходный характер развития современной семьи, несущие в себе неустойчивость и мозаичность ценностных установок родителей, влияющих на формирование мировоззрения детей в семье.

Авторитетные исследователи полагают, что в качестве механизма формирования семейных ценностей и отношений в современной России в настоящее время вместо прежних разрушенных каналов семейной социализации выступают так называемые «индивидуальные ограничения семейных отношений». Сами эти модели весьма вариативны: внебрачное материнство, сожительствующие семьи, добровольно бездетные семьи, гостевые, пробные, неполные и т.д. [2, с. 36-37]. Результатом такого семейного воспитания сегодня зачастую выступают внутренне противоречивые, рассогласованные ценностные установки у ребенка, не способные обеспечивать социальную направленность его поведения.

Таким образом, мы находимся сегодня в новой и непростой социально-педагогической ситуации. С одной стороны, государство и общество предпринимают попытки по повышению педагогической ответственности родителей за воспитание ребенка в семье. Отражением этих усилий выступает нормативное закрепление приоритетной ответственности за воспитание ребенка в семье за семьей и родителями в современном российском законодательстве, изложенное в статье 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В ней же отмечается, что Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами и обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [3, Ст. 44 п.1]. Следствием этого в общественно-педагогическом дискурсе явилось и активно обсуждается сравнительно новое понятие «ответственное родительство». С другой стороны, государство и общество осознают то, что сегодня объективно, ввиду слабости современного института семьи родителям и семье необходима педагогическая поддержка в воспитании детей. Отражением этих

процессов в нормативном поле выступает законодательное закрепление необходимости деятельности, направленной на помощь семье и родителям в воспитании ребенка, в компенсации рисков его развития, за системой образования.

В содержании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [там же, Ст.44 п.2].

Наряду с этим государство сегодня признает объективную необходимость оказания помощи современной семье и для того, чтобы она могла выступить партнером школы в процессе обучения и воспитания ребенка. В законе декларированы, по сути, принципы солидарной ответственности семьи и школы за воспитание ребенка в процессе образовательной деятельности: и родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, и педагогические работники, и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность, рассматриваются как равноправные участники, партнеры в образовательных отношениях [там же. Ст. 2.].

Демократический характер управления образованием, в том числе обеспечение прав родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями, выступает как один из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [3. Ст. 3]. Определена возможность привлечения родителей к управлению образовательной организацией. Для этого и в целях учета мнения обучающихся и родителей по их инициативе и инициативе педагогических работников в образовательной организации создаются советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся или иные органы [3. Ст.26 п.6].

Однако реально механизм такого партнерства в воспитании ребенка в современной школе зачастую создается формально, что приводит к поиску «консенсуса» между родителями и педагогами, администрацией школы в форме стихийного конфликтного взаимодействия. По мнению и педагогов, и представителей системы управления образованием, уровень конфликтов между педагогами и родителями в последние годы остается стабильно высоким, что выражается в значительном объеме жалоб родителей в управленческие инстанции на те или иные несправедливые с их точки зрения действия педагогов и администрации школ. Анализ этих конфликтов отражает спектр современных противоречий в сфере семейного воспитания – его направленность на социализацию ребенка в семье, что предполагает приоритет родителей в воспитании ребенка, и одновременно стихийность семейного воспитания, определенную независимость семейного воспитания от прямого регулирования со стороны общества, что порождает риски в воспитании ребенка, исправлять которые необходимо будет уже другим социальным институтам и прежде всего школе.

Таким образом, в настоящее время на основе имеющихся в современном законодательстве разработанных нормативных и правовых оснований необходимо моделирование механизмов партнерства и взаимодействия институтов образования и современной семьи. Создание на практике таких механизмов позволит осуществлять психолого-педагогическую поддержку процессов воспитания, социализации и развития современного ребенка в семье и школе и одновременно оказывать помощь институту семьи в реализации своих педагогических функций.

Структурно модель такого механизма партнерства может состоять из четырех основных компонентов:

1. Информирование семьи и родителей об актуальных для них юридических, психолого-педагогических новациях, позволяющих им более компетентно реализовывать свои базовые функции по отношению к ребенку (например, об условиях прохождения

обучающимися государственной итоговой аттестации, о возможностях в случае необходимости получения ребенком психолого-медико-социальной помощи, порядок регламентации и оформления отношений государственной и муниципальной образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому) [3. Ст. 41] и др.

2. Просвещение родителей по широкому кругу правовых и психолого-педагогических вопросов. В соответствии с содержанием современного законодательства потенциальная предметная область просвещения родителей достаточно широка. Это психолого-педагогическое консультирование не только обучающихся, но и «их родителей (законных представителей)», «осуществление связи с семьей…» для «выявления причин социальной дезадаптации детей и оказания помощи детям» [там же. Ст.42], «обучение» родителей несовершеннолетних обучающихся возможностям использования своего права «обжаловать в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений меры дисциплинарного взыскания и их применение к обучающемуся» как альтернатива стихийным конфликтам между родителями и педагогическим коллективом» [там же. Ст.43 п.12.] и др.

3. Вовлечение родителей в образовательную деятельность. Формы такой работы, широко представленные в федеральных государственных стандартах различного уровня, весьма вариативны. Это участие родителей в организации и проведении совместных с детьми мероприятий – конкурсов, экскурсий, слетов, квестов. Создание элементов родительского самоуправления – родительских ассоциаций, советов отцов и пр. Вовлечение родителей в школьные мероприятия различного уровня выступает формой социальной коммуникации, повышающей уровень доверия между родительским и педагогическим сообществом, что снижает риски возникновения стихийных конфликтов.

4. На основе получения родителями опыта участия в вышеназванных формах партнерства и взаимодействия возможно их реальное (а не формальное, как зачастую это происходит сегодня) участие в системе государственно-общественного управления за счет осознанного вхождения в органы государственно-общественного управления: в попечительский, управляющие советы и пр. В этом случае семья, родители смогут выступать в качестве реальных, а не номинальных субъектов партнерства во взаимодействии со школой в интересах ребенка.

Литература

1. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 255-257.
2. *Верещагина А. В.* Трансформация института семьи и демографические процессы в российском обществе: автореф. дис. … д-ра социолог. наук: 22.00.04. – Ростов-на-Дону, 2009.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс.: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

З.И. Колычева,
(Тобольск)
Н.Н. Суртаева,
(Санкт-Петербург),
Ж.Б. Марголина
(Санкт-Петербург)

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

NATURAL SCIENCE EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS OF DEVELOPMENT

В статье обсуждаются состояние современного естественнонаучного образования, его основные проблемы, которые вызваны как состоянием общества и научного знания, так и особенностями развития самого естественнонаучного образования. Рассматриваются направления и содержание современных исследований, направленных на повышение качества естественнонаучного образования.
Ключевые слова: *естественнонаучное образование, цели и задачи естественнонаучного образования, качество естественнонаучного образования, гуманизация и дегуманизация естественнонаучного образования.*

The article discusses the state of modern natural science education, its main problems, which are caused both by the state of society and scientific knowledge in general, and by specific features of development of natural science education. The directions and content of modern research aimed at improving the quality of natural science education are considered
Key words: *natural science education, goals and objectives of natural science education, quality of natural science education, humanization and dehumanization of natural science education.*

На современном этапе практически на всех дискуссионных площадках утверждается, что развитие инновационной или «умной» экономики и общества, основанного на знаниях, невозможно без опережающего инновационного развития системы образования, в том числе естественнонаучного образования. Инновационные преобразования практически всех составляющих образовательной системы выступают сегодня основой ее модернизации. Естественнонаучное образование выступает главным инструментом построения промышленности будущего. Многочисленные исследования, в том числе и международного уровня (PISA), а также исследования The Boston Consulting Group и Всемирного экономического форума (Давос) «Новый взгляд на образование» подчеркивают, что экономика XXI века от работников потребует не только знания математики, естественных наук, но определенных «мягких навыков» (soft skills) – это критическое и творческое мышление, умение работать в коллективе, инициативность, любознательность, настойчивость, что заставляет усиливать мировоззренческие акценты естественнонаучных дисциплин.

Следует отметить, что в процессе изучения естественных наук в Российской системе образования планомерной работы по развитию «мягких навыков» не ведется и отсутствует система измерений сформированности этих навыков, в том числе и в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, что в дальнейшем приводит к тому,

что порядка 40% молодых специалистов не могут найти работу по специальности.

Естествознание и современное естественнонаучное образование являются важным фактором развития общества. Естественные науки (физика, химия, биология, математика) формируют научно-технический потенциал страны, лежат в основе научно-технического прогресса, обеспечивают надежность технологических решений, обеспечивают конкурентоспособность страны в целом на мировом уровне.

Основными *целями* естественнонаучного образования являются: создание у обучающихся целостного представления о научной картине мира, усвоение научного метода познания и включение его в систему ценностей современного человека.

В соответствии с целями можно выделить *задачи* естественнонаучного образования: формирование научного мировоззрения, современной естественнонаучной картины мира и естественнонаучного миропонимания обучающихся; раскрытие единства строения материи, универсальности, фундаментальности законов природы; воспитание научной культуры; применение полученных знаний в повседневной жизни; приобретение умений ориентироваться в окружающем мире; развитие личности обучающихся; формирование природоохранных знаний и экологической культуры.

Современное естественнонаучное образование базируется на ряде идей, среди которых отметим:

• *единства,* ориентирующая на изучение природы с единой точки зрения, обусловленной единством природы, существованием естественнонаучной картины мира;

• *деятельности,* подразумевающая реализацию деятельностного подхода в естественнонаучном образовании;

• *совмещения,* постулирующая сочетание логики развития личности с логикой развития науки;

• *вариативности,* провозглашающая возможность выбора и активного участия обучающегося в реализации собственного потенциала, построении индивидуальной образовательной траектории;

• *гуманизации,* определяющая место естественнонаучного образования в общей культуре общества и личности.

В России, по мнению многих исследователей, естественнонаучное образование на протяжении последних десятилетий практически не реализует свои возможности, поскольку находится в кризисном состоянии [5]. Следствием этого являются технологический и научный барьеры: первый выражается в неспособности отечественных инженеров осваивать и повторять технологии стран-лидеров, второй – в отставании отечественной науки от мировых позиций [8].

Можно выделить две группы проблем естественнонаучного образования – внешние и внутренние. Под *внешними* проблемами понимаются проблемы, которые задаются социальным развитием общества, развитием науки, состоянием образования в целом:

– разрыв между достижениями в развитии естественных наук и уровнем естественнонаучного образования, что приводит к утрате конкурентоспособности отечественных науки и техники на мировом рынке;

– разрыв между естественнонаучным и гуманитарным образованием, что препятствует диалогу и дальнейшему сближению двух направлений общечеловеческой культуры;

– утрата традиций и фундаментальности российского естественнонаучного образования; падение престижа в обществе и снижение интереса к естественным наукам и естественнонаучному образованию в целом.

Внутренние проблемы, присущие естественнонаучному образованию, порождаются его состоянием как системы и взаимосвязями компонентов данной системы:

– низкое качество естественнонаучной подготовки выпускников средних учебных заведений, отсутствие мотивации к дальнейшему изучению естественнонаучных дисциплин;

– направленность содержания естественнонаучных дисциплин на освоение объективной системы знания о природе, отсутствие должного внимания к смысловой и ценностной сферам естествознания, развитию личности обучающихся;

– недостаточный объем часов, предусмотренных учебными планами на изучение естественнонаучных дисциплин, отсутствие должной материально-технической базы профессиональных учебных заведений;

– ориентация образовательного процесса изучения естественнонаучных дисциплин на традиционные формы и методы и др. [3].

Повышение качества естественнонаучного образования в России является сложной, многоплановой и системной проблемой. Исследования данной проблемы проводятся в различных аспектах и направлениях как отечественными, так и зарубежными учеными, научными коллективами (TIMSS, PISA) [2], в которых по естественным наукам Россия занимает срединное место, уступая Польше и Вьетнаму, которые ранее всегда отставали от России. При этом можно выделить несколько наиболее важных направлений в проводимых исследованиях.

1. Осуществляется рефлексия социально-философских оснований эволюции образования в целом, естественнонаучного образования как его части. Вырабатываются подходы для создания современной системы естественнонаучного образования. При этом постулируется, что данная система должна формироваться в соответствии с тенденциями эволюции отечественного образования, в том числе естественнонаучное образование, мировыми тенденциями развития образования, долгосрочным прогнозом.

2. Определяется объем и содержание естественнонаучного образования в целом, его отдельных уровней и дисциплин; проводится анализ адекватности содержания естественнонаучного образования императивам гуманизации, социоприродной и социокультурной эволюции, обеспечивающих устойчивое развитие цивилизации на базе современного естествознания [1].

3. Обосновывается, что современное естественнонаучное образование должно быть адекватным постнеклассическому этапу развития науки и естествознания, а научное мировоззрение, формирующееся в процессе естественнонаучного образования, характеризуется как эволюционное, ноосферное, синергетическое, креативное.

Можно также постулировать, что исследования проводятся и по уровням образования – общее естественнонаучное образование, профессиональное естественнонаучное образование, педагогическое образование (подготовка педагогов естественнонаучных дисциплин).

Практическая реализация результатов проведенных исследований является достаточно долгосрочной задачей. Несомненно, решение проблемы кризиса образования включает управленческие стратегии. Мы наблюдаем воплощение данных стратегий в изменении образовательных стандартов, программ и УМК, поиске критериев и показателей качества естественнонаучного образования, разработке требований к контрольно-измерительным материалам.

Нельзя не отметить изменение финансирования, материально-технического, кадрового, информационного обеспечения образовательного процесса и пр. Все это находит отражение в правовых и нормативных документах, регулирующих образовательную деятельность уровней и направление естественнонаучного образования в стране.

Однако основная проблема, на наш взгляд, состоит в изменении *ценностей, целей и смыслов образования.* Цели образования на современном этапе носят прагматичный, утилитарно-прикладной характер. Образование (и естественнонаучное образование не исключение) из цели превратилось в средство повышения социального статуса, престижа, а смыслом образования являются не образовательные ценности, а конечный прагматический результат. Формирование духовных, нравственных и мировоззренческих качеств обучающихся отступило на задний план после профессиональной компетентности, а декларируемая креативность как результат образования понимается как инструментальные и поисковые (менеджерские) характеристики личности, умеющей находить нужную информацию, нужные алгоритмы решения задач, принимать нужные решения и т.п. [7].

Исходя из сказанного, можно утверждать, что кризис образования (в том числе и естественнонаучного) имеет не столько соци-

альный, сколько общекультурный характер. Он ставит проблему миссии образования в обществе. Первичным является вопрос ценностей и целей образования: *для чего учить?* Именно *антропологический* аспект образования из работ философов и педагогов, где он присутствует лишь в декларативном формате, должен перейти в практическую плоскость.

Неклассический идеал естественнонаучного образования должен опираться на человека, но не на «человека желания», возделывающего свою человечность, уничтожая окружающую среду, а на человека–творца, обладающего креативностью, которая подразумевает *самостоятельное выстраивание своей гуманитарности, своей человекоразмерности.*

Изменения должны начаться *с мировоззрения субъектов*, причастных к системе естественнонаучного образования, их отношения к естественнонаучному образованию, понимания его значимости в становлении обучающихся, развития «человеческого капитала» [4].

Особую роль и особую значимость имеет подготовка педагогов естественнонаучного образования, поскольку именно этот фактор развития образования является определяющим. Сутью нового мировоззрения педагога естественнонаучного образования должно стать представление и убеждение в том, что естествознание – это национальное достояние, стратегический ресурс и условие инновационного развития; его уровень определяет уровень развития цивилизации и человеческого потенциала; оно было и должно снова стать областью национального превосходства России.

Процесс подготовки педагога естественнонаучного образования должен претерпевать существенные изменения не столько содержательного характера, сколько процессуального деятельностного, где обучающийся ставится в активную позицию, при которой естественнонаучное знание выступает инструментом развития мировоззрения, естественнонаучной картины мира, инструментом формирования «мягких навыков». Обучающиеся по данной технологии находятся в позиции самостоятельного принятия решения, постоянная такая деятельность позволяет решать проблемы воспитания ответственности за свою жизнь, подготовки к жизнедеятельности после окончания образовательного заведения – это и обозначено в качестве задач образования XXIв. Пока в большей степени преобладает традиционная система образования, в том числе и естественнонаучного образования , что отмечает Паси Маттила, констатируя, что сегодня ученик живет в 21 веке, учат его преподаватели из 20 века, а обучение происходит в классах 19 века. Нам нужно понять и признать, что если мы будем учить сегодня так, как учили вчера, мы украдём у детей завтра, на это не настроены ни родители, ни педагоги, и это не способствует развитию «умной» экономики, человеческого капитала.

Литература

1. *Алиева Н. З.* Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания: Монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.monographies.ru/ru/book (дата обращения: 19.03.2016)
2. *Андреева Н. Д.* Проблемы, недостатки и достоинства стественнонаучного образования российских школьников //Известия ДГПУ. – 2014. –№3. – С.92 – 95.
3. *Денисов В. Я.* Проблемы естественнонаучного образования // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 5 – С. 43 – 45.
4. *Колычева З. И.* Проблемы подготовки педагога естественнонаучного образования // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования: материалы VII всероссийской научно-методической конференции. – М.: МИОО. – 2016. – С. 36 – 39.
5. *Попова Т. Н.* Гуманистическая и культурологическая образовательные парадигмы в дидактике современного естественнонаучного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interactive-plus.ru/e-articles/monography-20141031/monography (дата обращения: 19.03.2016).
6. *Колычева З. И.* Проблемные поля и аспекты исследования естественнонаучного образования // Современное естественнонаучное образование: Содержание, инновации, практика: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Тобольск, 2016. – С. 64 – 68.
7. *Соложнина Н. А.* Содержание, цели и задачи естественнонаучного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pandia.ru/text/78/564/70204.php (дата обращения: 08.04.2016)
8. *Старостина С.Е.* Естественнонаучное образование как фактор экономического развития общества и становления современной личности // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-1. – С. 56 – 60; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: / fundamental-research. ru/

С.С. Лебедева , С.М.Безух,
М.В.Киселева
(Санкт-Петербург)

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

CONTINUING EDUCATION FOR SOCIAL STAFF AS ACTORS OF PROFESSIONAL CREATIVITY

В статье ставится вопрос о взаимосвязи базового и дополнительного образования социальных работников в условиях использования принципов непрерывности. Авторы акцентируют внимание на особенностях дополнительного образования, содержание и технологии которого ориентируют на создание инновационной практики и творческое развитие личности современного социального работника.
Ключевые слова: *базовое образование, дополнительное образование, принципы непрерывности, содержание и технологии дополнительного образования, инновационная практика, творческое развитие личности, социальные работники.*

The article deals with the issue of interconnection of basic and additional education of social staff in terms of using continuity principles. The authors focus on the features of additional education content and technologies which orient learners towards innovative practices and creative development of social staff personalities.
Key words: *basic education, additional education, principles of continuity, content and technology of additional education, innovative practices, creative development of personality, social staff.*

Развитие системы непрерывного образования специалистов социальной сферы связано с постоянной подготовкой субъектов профессионального творчества, совершенствование которых во многом зависит от вектора инновационного обновления содержания программ профессионального обучения реализуемых в высшей школе. В систему этого обучения должна быть заложена идея непрерывного образования творческой личности специалиста и человека [1].

Как известно, настоящий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) представляет собой совокупность образовательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 39.03.02 – социальная работа. Программы этого уровня образования осуществляются только в образовательной организации высшего образования. Из выбранного профессионального стандарта образовательная организация может отобрать одну из нескольких обобщённых трудовых функций (ОТФ), полностью или частично в соответствии с установленными для ОТФ уровнем квалификации. При этом учитывается основная образовательная программа, включающая в соответствующий реестр. Объём программы бакалавриата составляет 240 зачётных единиц вне зависимости от формы обучения. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты РФ реализуется

в рамках ФГОС ВО 39.03.02 – социальная работа. В этом стандарте находят отражение трудовые функции, необходимые для них трудовые действия и трудовые умения.

Система непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы как стратегия должна быть направлена на создание социального опыта в условиях многоуровневой системы подготовки кадров, что актуализирует значимость принципа дополнительности. При этом система образования социальных работников должна характеризоваться интегративным характером деятельности, взаимосвязью теоретической и практической, исследовательско-аналитической, научно-педагогической деятельности.

Комплекс ниже названных подходов, которые целесообразно использовать в системе подготовки специалистов социальной сферы, в целом, предоставлятт возможности на разных этапах системы непрерывного образования обогатить содержательный и процессуальный потенциал, необходимый для подготовки к профессиональной деятельности социального работника на определённом этапе её становления и создать условия для творческого развития его личности [4].

Реализация профессионального стандарта «специалист по социальной работе» на основе принципа дополнительности создаёт условия для непрерывного профессионального развития и предполагает опору на ряд научно-методических подходов, позволяющих комплексно в соответствии с общими гуманистическими принципами исследовать проблему развития образования специалистов данного направления и определять пути её дальнейшего совершенствования.

Гуманистический подход в образовании специалистов социальной сферы в системе образовательных программ в формате бакалавриата закладывает такое проблемное поле, которое даёт представление как о норме социальных взаимоотношений, так и об отклонении от неё. Именно эти отклонения создают трудные жизненные ситуации, характеризующиеся следующими терминами: ситуация социальной нестабильности, стрессогенная, кризисная ситуация, критическая ситуация, неопределённая, переломная, экстремальная и др. Гуманистически обоснованные пути выхода из этих ситуаций являются предметом функциональной деятельности специалистов по социальной работе. Предусматривается, что в системе образования будущий специалист должен научиться решать эти ситуации с гуманистических позиций. Это означает, что необходимо помогать человеку преодолевать нарушения, вызванные текущей социальной деятельностью, поддерживать человека в случае неадекватного поведения - как его отклик на изменившиеся условия, предупреждать возникновение стрессовых ситуаций и т.д.

Целенаправленная деятельность социального работника предусматривает вооружение его целым комплексом научных знаний междисциплинарного характера, которые позволяли бы ему с гуманистических позиций анализировать явление и факты, лежащие в основе рассматриваемых им ситуаций [2].

Для решения многообразных задач, направленных на предупреждение или исправление негативных ситуаций в обществе, социальному работнику необходимо знать и использовать отраслевую нормативно-правовую систему социальной защиты граждан с её постоянным уточнением с учётом меняющихся условий. Важную роль выполняет развитие институциализации социальной сферы, создание организационно-правовых форм, учреждений и организаций, осуществляющих конкретные виды деятельности, которые имеют отражение в перечне социальных услуг для разных социальных групп и слоёв, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Подготовка к содержанию профессиональной деятельности в данном направлении отражена в программах обучения специалистов социальной сферы в формате

требований к бакалавриату, однако это содержание подвергается постоянно в дальнейшем модернизации в связи с развивающейся теорией и практикой социальной работы.

В настоящее время утвердилось несколько научных подходов, рассматривающих проблему творчества. В нём видят деятельность, способность, а также рассматривают творчество как личностную характеристику человека. Мы рассматриваем творчество как атрибутивное качество человека, которое складывается в условиях социализации и особенно ярко проявляется в профессиональной деятельности.

Тем самым гуманистический подход обеспечивается вооружением специалистов знаниями всесторонних взаимодействий в системах социальной защиты, образования, ставящих гуманные цели и раскрывающих структурно и содержательно пути их гибкой реализации в многообразных условиях изменяющегося социума.

Компетентностный подход ориентирует на отбор конкретного содержания в связи с развивающейся теорией и нормативно-правовой базой, достижениями институциализации, на основе которых осуществляется основная модель профессиональной деятельности специалиста социальной сферы с его конкретными функциями, которые ему необходимо реализовать на практике. При этом он должен проявить умения, свидетельствующие об уровне владения всем набором универсальных и практических компетенций.

В условиях контекстного обучения актуализируются возможности познавательной деятельности слушателя и их переход в профессионально- ориентированную деятельность в соответствии с целями, содержанием и условиями полученного уровня образования. Мы исходим из того, что понятие «контекст» обозначает наличие системы внутренних и внешних факторов, особенностей жизнедеятельности, которые влияют на понимание и преобразование ситуации как системы конкретных условий, заставляющих субъекта действовать в соответствии с творческим потенциалом его активности. Контекстное обучение специалистов социальной сферы может быть реализовано лишь в условиях полной всесторонней информации, связанной со спецификой отрасли в целом, её институциализацией внешних и внутренних процессов, которые касаются социальных субъектов и агентов социализации.

Компетентностный и контекстный подходы, используемые в период обучения в формате получения статуса бакалавра, ещё не определяют высокий уровень компетенции, связанный с умением пользоваться ими в условиях многообразной практической деятельности. Только глубокое проникновение в проблемное поле социальной практики и ориентация на проявления творчества позволяют успешно применять эти подходы в соответствии с многообразными, часто непредсказуемыми ситуациями реальной социальной деятельности.

Для аргументации данной точки зрения можно провести пример реализуемой в течение ряда лет программы дополнительного образования социальных работников, прошедших базовое обучение в СПб ГИПСР. Анализ программы дополнительного образования показывает, что в процессе её освоения слушатели хотят достичь следующих групп целей:

* развить профессиональные компетенции за счёт более углублённого контекста профессиональной деятельности, часто в связи с созданием новых институциональных форм (медико-социальные отделения, кризисный центр, гериатрические отделения и т.д.);

* освоить особенности творческого взаимодействия с отдельными социальными субъектами – получателями социальных услуг с учётом их многообразных потребностей;

* изучить использование инновационных технологий, побуждающих к творчеству, в системе социального взаимодействия и обобщения собственного опыта и др.

Большинство специалистов, занимающихся в системе дополнительного образования, как правило, выбирают перечисленные выше направления. Опросы социальных работников показали, что они испытывают трудности в работе, связанной с реабилитацией клиентов -18%, в работе с педагогами учреждений в процессе совместной деятельности -20%. Многие не готовы дать рекомендации родителям - 42%. Значительная часть слушателей испытывает затруднения в работе с руководителями своих учреждений - 41%.

Слушатели отметили, что им необходимо углубить знания по следующим вопросам: общественное и индивидуальное здоровье, социальный риск здоровья, структура заболеваемости населения, болезни цивилизации, социальные и медицинские аспекты инвалидности, организация медико-социальной работы с разными возрастными группами населения [5]. При этом значительное число слушателей, работающих в реабилитационных центрах для инвалидов и детей-инвалидов и в прошлом имеющих педагогическое или культурологическое образование, указали, что при получении второго высшего образования – социальная работа – хотели бы углубить свои знания в области организации творческой работы с детьми.

Более 12 лет на базе СПбГИПСР в условиях арт-терапевтической студии реализуются программы дополнительного образования, где прошли обучение слушатели по программам арт-терапии: изо-терапия, музыкотерапия, игротерапия. В этой программе приняло участие более 600 слушателей, из которых подавляющее большинство составляли работники реабилитационных учреждений, более 30% – социальные работники. Проходили занятия также психологи и руководители социальных и социально-реабилитационных структур [3].

Однако даже пройдя обучение, некоторые из них стремятся повысить свою квалификацию, связанную не только с содержанием профессиональной деятельности, но и развитием своих профессионально-значимых личностных качеств личности.

Мы обратились к изучению потребности выпускников СПб ГИПСР, осваивающих программы дополнительного образования после нескольких лет практической работы (2-4 года), содержание занятий они выбрали исключительно из-за личностных проблем, с которыми они столкнулись в процессе практической деятельности в статусе социального работника. Определённая неудовлетворённость своей социальной и профессиональной жизнью заставила их поставить перед собой задачи, обеспечивающие:

* более успешную социальную адаптацию в профессиональной среде, преодоление робости и неуверенности в работе с коллегами и родителями детей, которых они сопровождают;

* гармонизацию внутреннего состояния, поиск оптимального состояния, равновесие, которое обеспечивается их творческим развитием и в котором они испытывают потребность;

* формирование нового взгляда на самого себя, принятие самого себя, раскрытие потенциальных возможностей для творчества;

* удовлетворённость от процесса творческих поисков, которые позволяют найти в себе новые резервы для развития личности.

Новый образовательный стандарт ставит новые проблемы не только перед базовым, но и перед дополнительным образованием, касающиеся развития личности как субъекта творческой деятельности. В связи с этим перед системой образования социальных работников стоит ряд задач:

* выявлять доминирующий спектр потребностей, мотивов, устремлений социализирующейся личности, стремящейся работать в социальной сфере;

* умение определять личностно-развивающий потенциал профессиональной деятельности как основы образа жизни человека, ориентированного на социальные взаимодействия в разных социальных сферах;

* поддерживать социализирующую лич-

ность, активно действующую, отличающуюся креативной доминантой социального выбора, стремящуюся к инновационному творческому обновлению форм и методов социальной работы, готовую адекватно оценивать как собственные практические достижения, так и резервы развития личностного роста.

Литература

1. *Горшкова В.В.* Непрерывное образование как способ бытия человека: моногр.– СПб: Астерион, 201. -288 с.
2. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: моногр.- СПб.: СПб АППО, 2008. – 155 с.
3. *Киселёва М.В., Кулганов В.А.* Арт-терапия в психологическом консультировании: учебно-методическое пособие.-СПб.: Речь, 2016.- 64 с.
4. *Кудрявцева М.Е.* Творческое развитие взрослого человека в образовательной деятельности.- СПб.: ГОУ «Экспресс», 2006. - 271 с.
5. *С.С.Лебедева, С.М.Безух.* Творческое развитие людей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционных и реабилитационных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области // Учёные записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы.- 2016. № 25.

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

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH CARE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматривается феномен информационно-образовательной среды через призму медико-психологических аспектов её здоровьесберегающей составляющей, являющейся одним из наиболее актуальных проблемных вопросов в системе современного образования, требующих самого пристального внимания со стороны учёных и практиков.
Ключевые слова: *Ключевые слова: информационно-образовательная среда, медико-психологические аспекты, здоровьесбережение, информационно-коммуникационная предметная среда, информационные и коммуникационные технологии, здоровье обучаемых, интерактивный диалог, медицинское и санитарно-гигиеническое обеспечение, личностно ориентированный подход, психолого-эргономические требования.*

The article discusses the phenomenon of informational-educational environment through the prism of medical and psychological aspects of health care component, which is one of the most urgent problematic issues in the system of modern education, requiring close attention from scientists and practitioners.
Key words: *information educational environment, psychological aspects, health protection, educational technology, information and communication subject environment, informatization of education, information and communication technologies, health of students, psychological and pedagogical features, an interactive dialogue, health and sanitation, learner-centered approach, psychological and ergonomic requirements*

В журнале «Человек и образование» (2016, № 4/49) была опубликована наша статья, посвящённая проблеме медико-психологических аспектов здоровьесберегающей информационно-образовательной среды (далее по тексту – ИОС). В этом номере мы продолжаем рассмотрение обозначенной выше проблемы.

Глобальное информационное пространство призвано гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке опытных преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, обеспечивать сетевое взаимодействие образовательных учреждений, использование творческого и профессионального потенциала педагогов [2].

Личностно-образовательные технологии ставят в центр образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природного потенциала. Личность обучающегося в этой технологии не просто субъект, но субъект приоритетный. Такие технологии называют ещё антропоцентрическими.

Медико-психологические требования к здоровьесберегающей информационно-коммуникационной предметной среде (далее по тексту – ИКПС) учебного заведения неотрывны от организационных, направленных на их обеспечение и интеграцию в процесс обучения. В целом они представляют собой совокупность условий, необходимых и рекомендуемых для обеспечения реализации соответствующих образовательных программ. В первую очередь это требования к организации обучения в части соблюдения действующих нормативно-правовых актов.

Достаточно условно эти требования можно отнести к двум основным группам:

1) *базовые* для информационно-коммуникационных технологий (далее по тексту – ИКТ) требования в части доступности информационных ресурсов и удобства их использования; системности, содержательности и полноты информации; качества и достоверности информации, необходимой для отражения реального состояния объекта; защищённости от несанкционированного доступа и преднамеренного искажения; своевременности, практической ценности информации в конкретный промежуток времени. Все технические средства и средства обучения, находящиеся в ИКПС образовательного учреждения, должны иметь инструкцию по использованию, своё постоянное место хранения, подписанное и отраженное в картотеке (материальной или виртуальной).

Одним из таких требований является наличие необходимых предупредительных знаков с целью правильной эксплуатации учебного оборудования и соблюдения мер безопасности (эти требования распространяются на те элементы и технологии обучения в рамках здоровьесберегающей ИКПС, что имеют в большей степени виртуальный характер, представлены в цифровом виде и используются в качестве распределённого информационного образовательного ресурса не только в учебном заведении, но и вне его);

2) *специальные,* ориентированные на учреждение образования требования, к которым можно отнести: *организационно-управленческие требования* (взаимосвязь и взаимообусловленность планируемых результатов освоения основных образовательных программ, элементов образовательного процесса с вопросами кадрового, ресурсного, нормативного, финансового обеспечения, что позволяет создать систему эффективного управления качеством образования в образовательном учреждении); *материально-технические требования* (материально-техническое, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в соответствии с существующими СанПиН и строительными нормативами); *санитарно-гигиенические и психолого-эргономические требования* (площади, численность обучаемых, температурный и световой режим и т.д.), а также требования к санитарно-бытовым условиям (водоснабжение, канализация, горячее питание и т.д.); *организационно-содержательные требования* в части доступа к информационно-методическим фондам и базам данных, сетевым источникам информации, наглядным пособиям, мультимедийным, аудио- и видеоматериалам; эстетические требования в части установления соответствия эстетического оформления функциональному назначению ИКПС (обусловлены необходимостью обеспечения легкости восприятия рабочего пространства посредством оптимального цветового решения, оптимального распределения яркостей в поле восприятия зрительной информации, достаточных информационных, зрительных и слуховых связей, наличия необходимой свободы движения и перемещения в ходе образовательного процесса; учитывают психофизиологические особенности субъектов образовательного процесса в цветовом оформлении, в размещении рабочих столов, в том числе компьютерных столов; упорядоченность и выразительность графических и изобразительных элементов и т.д.); *антропометрические требования* в части определения соответствия размеров учебной мебели, массы передвижных технических средств, средств обучения и т.д. антропометрическим параметрам субъектов образовательного процесса); медицинские требования в части соответствия различных типов образовательных ресурсов требованиям безопасности для здоровья обучаемых (регламентация в части использования в образовательном процессе ПЭВМ согласно СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации

работы»); *требования безопасности* (в том числе медицинской), предъявляемые к электронным учебным изданиям (Постановление Правительства РФ от 04.02.2011 № 44); наличие у обучаемых медицинского допуска к использованию в образовательном процессе технических средств п. 13.3. «Медицинское освидетельствование студентов высших учебных заведений, обучаемых средних специальных учебных заведений, детей дошкольного и школьного возраста на предмет установления противопоказаний к работе с ПЭВМ» проводится в установленном порядке – 1 раз в год (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03; СанПиН 2.4.2.2821-10).

Кроме того, к организационным требованиям необходимо отнести те, что предусматривают определённую иерархию решений, ориентированных на построение здоровьесберегающей ИКПС:

– *оперативные решения* – приведение существующего ИКТ обеспечения образовательного учреждения к требованиям СанПиН (критерий – соответствие действующему законодательству); разработка и реализация программы переподготовки педагогических кадров в сфере ИКТ на уровне самого образовательного учреждения (критерий – наличие постоянно действующей программы переподготовки кадров образования в сфере ИКТ); комплексность проводимых мероприятий (критерий – здоровьесберегающая ИКПС не только в рамках образовательного учреждения, но и как часть информационной культуры, формируемой у обучаемого);

– *тактические решения* – разработка и внедрение плана формирования здоровьесберегающей ИКПС учебного заведения: инфраструктура, коммунальное обеспечение, организация и содержание учебного процесса, формирование дополнительных образовательных программ подготовки и переподготовки педагогических кадров в сфере применения ИКТ в образовании и т.д. [1] (критерий – соответствие действующим нормам и положительная динамика основных показателей здоровья участников педагогического процесса); разработка квалиметрической шкалы качества образовательной продукции на базе ИКТ, добровольная сертификация такой продукции (критерий – использование в целях образования продукции, методически и содержательно соответствующей требованиям безопасности и действующих образовательных стандартов); системность, согласованность, достижимость мероприятий как на уровне подразделений образовательного учреждения, самого образовательного учреждения и образовательной системы муниципального или регионального уровня (критерий – соответствие уровня и объема мероприятий возможностям муниципального и регионального уровня принятия управленческих решений);

– *стратегические решения* – формирование здоровьесберегающей культуры участников педагогического процесса, навыков здоровьесберегающего поведения не только в пределах образовательного учреждения, но и вне его (критерий – здоровьесберегающая культура как элемент общей культуры человека и критерий эффективности социальной политики государства); формирование ИКПС образовательного учреждения с целью повышения качества образования в условиях сохранения и развития здоровья участников педагогического процесса (критерий – эдоровьесберегающая ИКПС как критерий конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда; создание гибкой, измеряемой, адаптивной к внешним и внутренним изменениям модели здоровьесберегающей ИКПС образовательного учреждения, приемлемого для существующей социальной системы и предусматривающей наличие механизма гармонизации и обратной связи, высокой как материальной, так и нематериальной мотивированности участников образовательного процесса и их социальных партнёров (критерий – здоровьесберегающая ИКПС образовательного учреждения как элемент политики государства в социальной сфере).

Организационно-управленческая деятельность в рамках предлагаемых решений предполагает: разработку и апробирование методического, информационно-технологического и управленческого обеспечения процесса формирования здоровьесберегающей ИКПС в системе образования; разработку научных рекомендаций по программе подготовки и переподготовки кадров информатизации образования в части медико-социальной и психолого-педагогической оценки образовательных ресурсов

на стадии разработки и внедрения в практику педагогического процесса (уровни подготовки: завуч, преподаватель информатики, зав. кабинетом информатики, лаборант кабинета информатики) [15]; разработку системы квалиметрических показателей (параметров эффективности), характеризующих уровень и динамику развития здоровьесберегающей ИКПС образовательного учреждения, а также муниципальных и региональных образовательных систем (наиболее сложна для реализации с учётом крайней неравности стартового уровня для разных образовательных учреждений и динамичности процесса реформирования образования).

Организационно-педагогическая деятельность подразумевает использование ИКТ в обучении с учётом сохранения и развития здоровья, обучаемых в соответствии со следующими организационно-дидактическими требованиями: наличие в образовательных учреждениях современных средств ИКТ, позволяющих реализовать новые ИКТ обучения с учётом индивидуальных параметров здоровья обучаемых (личностно ориентированная здоровьесберегающая образовательная среда) [6]; достаточный уровень компетентности обучающих как в вопросах использования ИКТ, так и сохранения, развития здоровья обучаемых; готовность к инновациям, наличие положительной психолого-педагогической и здоровьесберегающей установки субъектов обучения к применению ИКТ в образовании; создание интегрированных (на основе информатики, основ психологии, безопасности жизнедеятельности, медицинской профилактики, физкультуры и т.д.) образовательных курсов, адекватных новым целям образования и переходу к информационному обществу [4, 8, 10].

Рассмотрение *организационно-дидактических требований* в части научного обоснования отбора содержания обучения позволяет выделить в моделировании содержания образования следующие ключевые параметры:

1) адекватное отражение научных знаний в конкретной предметной области с применением средств ИКТ в рамках ИКПС;

2) обеспечение усвоения учебного материала через деятельность обучаемых как в учебном заведении, так и с применением дистанционных технологий и образовательной деятельности в ИКПС;

3) конструктивная возможность динамического контроля уровня и качества усвоения изучаемого материала в рамках взаимодействия обучающий – обучаемые – средство обучения.

Первая группа требований определяет содержание предметов и выделяет базовые и вариативные части, отражающие современный уровень знаний в конкретной предметной области, которые войдут в состав учебного предмета из общей системы научных знаний применительно к задачам сохранения и развития здоровья обучаемых, и позволяет выделить два основных блока.

Первый блок по обеспечению санитарно-гигиенического и медико-психологического сопровождения учебного процесса.

Второй блок интегрирует в себя возможности учебного заведения по обеспечению личностно ориентированной здоровьесберегающей предметной среды конкретному обучаемому в соответствии с его уровнем здоровья.

Вторая и третья группы требований формируют систему правил и ограничений, регулирующих процесс отбора содержания. При наличии отобранного содержания образования необходимо определить адекватные ему технологии обучения с применением ИКТ, интерактивного компонента.

Необходимо отталкиваться от того, что они должны обеспечивать: объективность содержания образования; представление его обучаемому в объёмах, соответствующих индивидуальным образовательным возможностям, темпам усвоения материала и уровню здоровья обучаемого; использование интерактивных возможностей ИКТ в усвоении материала и сочетания различных (аудио, видео, виртуальная реальность и т.д.) методик воздействия на обучаемого; обеспечивать возможность самостоятельного усвоения знания обучающимся не только в рамках классно-урочной системы организации учебного процесса, но и вне его, в рамках личностно ориентированного информационно-коммуникационного образовательного пространства обучаемого, в свободном режиме; наличие оператив-

ной обратной связи между субъектами обучения; формирование в режиме реального времени индивидуализированных заданий для корректировки процесса обучения.

Рассматривая деятельность в ИКПС образовательного учреждения, обучающего и обучаемого как субъектов образовательного процесса, проанализировав выше требования к ИКПС образовательного учреждения, считаем, что ИКПС должна отвечать совокупности следующих условий: способствовать возникновению и устойчивому развитию информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса; формировать познавательную активность обучаемого при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием; обеспечивать осуществление деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области с помощью интерактивных средств; обеспечивать с помощью интерактивных средств информационное взаимодействие между субъектами образовательного процесса [3].

Для того чтобы все субъекты образовательного процесса ощущали себя комфортно и их деятельность в ИКПС была эффективной, создание ИКПС образовательного учреждения должно происходить при совместной работе всех субъектов образовательного процесса.

Одной из основных тенденций современного образования в условиях его информатизации является широкое использование метапредметных связей и формируемых на их основе специальных курсов на базе традиционных и информационных технологий обучения. Вопросы здоровьесбережения также носят метапредметный характер и интегрируются во всё содержание современного образования. В данном случае обучающий, рассматривая содержание конкретного предмета, использует содержание и технологии других предметов (например, безопасность жизнедеятельности в части основ здорового образа жизни) и ИКТ для представления содержания предмета и обеспечения оперативного контроля его усвоения. Вопросы сохранения и развития здоровья при этом интегрируются в иные отрасли знания, носят не отвлечённый, а конкретный и контролируемый характер. Получаемые знания синтезируются в новое метапредметное содержание, имеющее явную здоровьесберегающую направленность в соответствии с индивидуальными потребностями обучаемого, формируют у него так называемую «информационную культуру» [14].

Рассматривая представленные выше положения, считаем необходимым обратить внимание на то обстоятельство, что превалирующими по отношению к образовательной системе факторами, задающими требования к ИКПС, в которой она существует, являются: доступность средств ИКТ как в образовательном учреждении, так и по месту проживания учащегося, наличие устройств с мобильным интернетом, наличие средств контент-фильтрации на всех устройствах доступа в личностно ориентированную образовательную среду и интернет [9]; требования, предъявляемые обществом к уровню образования и информационной культуры обучаемых; разработанность содержания образования по предметным областям с учётом использования ИКТ для повышения эффективности процесса обучения; уровень профессиональной подготовки обучающих в части использования средств ИКТ в своей практической работе; наличие уровня здоровья, позволяющего личности реализовывать знания в практической деятельности [7]; гибкость системы управления образовательным учреждением, его готовность к изменениям в содержании образования, способность осваивать новое, перестраиваться, порождать и распространять прогрессивные организационные формы и методы работы.

Рассматривая дидактические условия внедрения ИКТ в здоровьесберегающих условиях, необходимо исходить из такого понимания состояния субъектно-объектной среды образовательного учреждения, которое возникает в результате инновационной деятельности обучающих, способствующей качественному изменению педагогической действительности на основе использования ИКТ, меняющих уровень здоровья обучаемых за счёт использования здоровьесберегающих технологий и использования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной образовательной среды [13].

К дидактическим условиям формирования такой среды можно отнести: наличие сертифицированных средств обучения и аттестованных рабочих мест, действенная программа определения медицинских доступов к использованию ИКТ, индивидуализация ИКТ нагрузки на обучаемого, наличие индивидуальной программы реабилитации обучающихся, достаточный уровень компетентности обучающих в вопросах применения средств ИКТ в образовании с учётом индивидуальных особенностей обучаемых и в безопасных условиях; готовность осваивать новое, наличие положительной психолого-педагогической и здоровьесберегающей установки субъектов обучения (обучаемых и обучающих) к применению современных образовательных технологий (ИКТ); наличие интегрированных образовательных курсов (предметная область – ИКТ – сохранение и развитие здоровья), адекватных новым целям образования и деятельности в рамках информационного общества [11, 12].

Эффективность управленческих решений в образовании представляет собой соотношение между затратами в рамках как финансово-хозяйственной, так методической и кадровой деятельности по обеспечению рассматриваемого процесса к уровню здоровья участников педагогического процесса и их конкурентоспособности на существующем рынке труда. Подбор конкретных методов, процедур, описательного и математического аппарата для оценки эффективности определяется сложностью и характером объекта оценки. В этом случае представляется рациональным сегментирование объекта оценки на простые составляющие, анализ которых позволяет выработать обобщающую оценку эффективности, учитывающую различные факторы. Экспертные методы оценки эффективности в части сохранения и развития здоровья участников педагогического процесса основываются как на определении значимости частных оценок эффективности, так и на выработке согласованного мнения о возможной эффективности деятельности образовательного учреждения (муниципального образования, региона) в рамках существующей экономической и социальной политики государства.

В условиях современного развития общества (с учётом имеющихся различий в стартовых условиях образовательного учреждения) приоритетное значение в деле достижения формирования эффективной здоровьесберегающей образовательной ИКПС приобретает эффективность принимаемых решений на уровне конкретных руководителей, общая эффективность управления, эффективность разрабатываемых и реализуемых управленческих решений, динамика процесса достижения и достижимость поставленных целей [5].

Таким образом, приоритетным направлением развития системы образования в настоящее время становится формирование результативного управления как следствия способности руководителя разрабатывать эффективные управленческие решения и добиваться достижения поставленных целей. В условиях высокой социальной значимости системы образования в общей шкале ценностей современного общества оценка её эффективности только с экономических позиций (как измеряемых критериев системы управления и качества принимаемых решений) не представляется достаточной. Необходима оценка сочетания экономических и социальных (сложно измеряемых и, как правило, отсроченных по времени) аспектов управления. Кроме того, необходимо учитывать и то, что система образования не может и не должна подменять собой всю систему воспитания граждан (семью, общество, государство), что представляет собой дополнительный, сложно учитываемый фактор, влияющий на оценку эффективности системы образования в вопросах образования, воспитания, сохранения и развития здоровья граждан.

Процесс формирования здоровьесберегающей ИКПС актуализирует разработку подходов к использованию как потенциала ИКТ в образовании, так и потенциала здоровьесбережения в целях развития личности обучаемого, повышения качества образования, развития потребности в здоровье и способностей к его достижению, формированию информационной культуры и культуры здоровья, умения разрабатывать стратегию поиска решения образовательных и здоровьесберегающих задач, прогнозировать результаты реализа-

ции принимаемых решений, влиять на социализацию личности.

Вместе с тем необходимо констатировать, что в настоящее время содержание рассматриваемой проблематики требует дальнейшего уточнения и развития, что открывает широкие возможности для исследований в этой проблемной области. Наиболее перспективным может быть совершенствование методологии и стратегии отбора содержания профессионального образования в части здоровьесберегающей компоненты, методов и организационных форм здоровьесберегающего обучения на базе использования возможностей ИКТ; обеспечение преемственности учебных программ в рамках классно-урочной системы и обучения вне учебного заведения; создания единого информационно-образовательного пространства обучающегося как основы личностной системы непрерывного образования.

Литература

1. Бутакова О. А. Теория и дидактика непрерывного здоровьеформирующего образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Оренбург, 2010. – 48 с.
2. Морозов А. В. Информационно-образовательная среда в практике инклюзивного образования на основе современных здоровьесберегающих технологий // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 2 (2). – С. 99-111.
3. Морозов А. В. Психолого-педагогические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 21-26.
4. Морозов А. В. Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде // Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования: Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2015. – С. 256-261.
5. Морозов А. В. Управленческая психология. – М.: Академический Проект, 2003. – 288 с.
6. Морозов А. В., Мухаметзянов И. Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49-55.
7. Морозов А. В., Чебыкина А. В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Казань, 2015. – С. 83-85.
8. Мухаметзянов И. Ш. Здоровьеформирующее образование: сущность и технология. – Казань: Медицина, 2011. – 218 с.
9. Мухаметзянов И. Ш. Социальные последствия информатизации образования // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 109-116.
10. Мухаметзянов И. Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 5 (112). – С. 239-245.
11. Мухаметзянов И. Ш., Мухаметзянова С. В. Здоровьесберегающая среда как условие профессионального и личностного развития выпускников средних специальных учебных заведений: моногр. – Казань: Данис, 2006. – 96 с.
12. Мухаметзянова Ф. Ш., Мухаметзянов И. Ш., Храпаль Л. Р., Камалеева А. Р., Хадиуллина Р. Р. Экология комфортности виртуальной образовательной среды вуза физической культуры // Информатизация образования – 2015: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. И. Ш. Мухаметзянова, Р. Р. Фахрутдинова. – Казань, 2015. – С. 31-51.
13. Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. И. В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
14. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
15. Храпаль Л. Р., Шарифзянова К. Ш. Научно-методическое обеспечение проектирования индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 26-30.

И. П. Волкова
Е. Н.Писаренко
(Санкт-Петербург)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE

В статье рассматриваются концептуальные основы проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности инвалидов по зрению. Представлены компонентная структура и содержательное наполнение информационно-коммуникационной компетентности с учетом специфических особенностей восприятия и деятельности человека при наличии глубокой зрительной патологии
Ключевые слова: ассистивные компьютерные технологии, инвалиды по зрению, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, социальная адаптация, социальная интеграция

The article contains studies on development of informational and communicational competence of the visually impaired persons. The component structure and contents of informational and communicational competence regarding features of perception and activities of visually impaired people are presented
Key words: assistive computer technologies, visually impaired person, informational and communicational technologies, informational and communicational competence, social adaptation, social integration

Современное общество характеризуется широким применением новых информационных и телекоммуникационных технологий в разных сферах жизнедеятельности. Сегодня человек любой специальности и любого возраста должен обладать способностью применять новые способы деятельности с использованием компьютерных и сетевых технологий. В связи с этим одной из актуальных проблем исследований в разных областях научных знаний становится проблема формирования информационно-коммуникативной компетентности личности.

В психолого-педагогических исследованиях повышенный интерес к данной проблеме связан с усилением практикоориентированной направленности российского образования, с необходимостью реализации компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов. Как отмечает Т. В. Панкова, особое значение в образовательной практике приобретают активное коммуникативное взаимодействие между участниками образовательного процесса, развитие коммуникационного потенциала при помощи новых информационных и коммуникационных технологий [5].

Особую актуальность проблема информационно-коммуникативной компетентности личности приобретает не только в связи со сменой образовательной парадигмы, но и с необходимостью поиска путей оптимизации адаптации человека к современной информационной среде. Появление новых инструментов работы с информацией, новых способов коммуникации предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям человека.

Как отмечают исследователи, активное использование человеком компьютерных и сетевых технологий может увеличивать нагрузки на адаптационную систему человека, приводить к формированию новых стереотипов поведения и ценностных ориентаций, которые могут осложнять процессы социализации личности, оказывать негативное влияние на психологическое здоровье [9]. Очевидно, что существенные трудности адаптации к условиям быстро меняющейся информационной среды характерны для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Общей особенностью развития данной категории населения является ограничение возможностей в приеме, переработке, хранении, интерпретации и воспроизведении получаемой из окружающей среды информации [8]. При этом инвалиды по зрению отличаются специфическими трудностями социальной адаптации, поскольку зрительная анализаторная система имеет наибольшую познавательную ценность для современного человека. Так как современная социокультурная среда является преимущественно визуальной, инвалиды по зрению без специальных средств не в состоянии осваивать динамичные и разнонаправленные информационные потоки[2].

Сегодня проводится значительная работа по обеспечению доступности современных информационных ресурсов и сетевого пространства для людей с ОВЗ и инвалидов. Достижения информационной индустрии обеспечивают расширение возможностей удовлетворения информационных потребностей и коммуникации инвалидов по зрению посредством компьютерных ассистивных тифлотехнологий (*tyhlos* от греч. – слепой), основанных на комплексе специализированных программных средств и обеспечивающих преобразование визуальной информации в доступные для восприятия незрячих и слабовидящих формы. Использование данных технологий расширяет ограниченные возможности инвалидов по зрению в получении значимой информации, открывает дополнительные возможности для получения образования, трудоустройства, организации культурно-досуговой деятельности и пр. Особое значение для инвалидов по зрению приобретают технические средства (например, GPS навигаторы), облегчающие процесс пространственной ориентировки.

Как отмечают исследователи, сеть Интернет стала первым в истории широкомасштабным общественно значимым информационным ресурсом, доступным для активного избирательного (в отличие от радио и телевидения) невизуального восприятия [10].

Таким образом, специализированные компьютерные средства и тифлотехнологии можно рассматривать в качестве «обходных путей» (Л. С. Выготский) для удовлетворения потребностей инвалидов в получении значимой информации, необходимой в разных сферах жизнедеятельности, что в конечном счете будет способствовать их социальной адаптации и интеграции.

В то же время, по мнению исследователей, процесс обучения инвалидов по зрению компьютерной грамотности часто носит фрагментарный характер, осложняется недостаточной оснащенностью учебно-методической литературой, специализированными учебными пособиями по информатике [1, 10].

Это подтверждает и проведенный нами пилотажный опрос, в котором приняли участие 50 инвалидов по зрению в возрасте от 22 до 55 лет. Более половины респондентов (55%) овладели навыками и умениями использования современных тифлокомпьютерных средств и программного обеспечения самостоятельно, 35% прошли обучение в реабилитационных центрах, 25% – в школе, только 10% прошли специализированные курсы обучения компьютерной грамотности. Все опрошенные хотели бы повысить уровень своей информационно-компьютерной грамотности.

Таким образом, сегодня отмечается возрастающая потребность в повышении и компьютерной грамотности инвалидов по зрению, и уровня их компетентности в области использования современных средств информации и телекоммуникации. В то же

время, несмотря на их огромное компенсаторное и реабилитационное значение, проблема формирования информационно-коммуникативной компетентности инвалидов по зрению еще не нашла должного внимания.

В имеющихся психолого-педагогических исследованиях сложилось понимание информационно-коммуникативной компетентности как сложного многоуровневого образования, в структуре которого, как правило, выделяют когнитивный, технологический, мотивационный, личностный, рефлексивный компоненты. В русле деятельностного и компетентностного подходов содержание информационно-коммуникативной компетентности связывают со способностью человека к деятельности, связанной с поиском, обработкой, передачей и хранением информации, а также способностью к осуществлению эффективного коммуникационного взаимодействия в сетевом пространстве [5, 6, 7].

Существует также трактовка информационно-коммуникативной компетентности как интегративного качества личности, отражающего способность человека к коммуникации в условиях современной информационной среды, его умение действовать в пространстве информационных ресурсов Интернет, создавать оптимальное коммуникативное пространство и пр. [3].

Теоретико-методологические подходы являются основополагающими при изучении информационно-коммуникативной компетентности (ИКК) инвалидов по зрению, которая рассматривается нами как способность и готовность инвалидов по зрению использовать современные компьютерные средства и информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности – образовательной, профессиональной, социокультурной, бытовой и др. Выделение компонентов ИКК инвалидов по зрению и их содержательное наполнение предполагает учет особенностей познавательной деятельности и коммуникации слепых и слабовидящих, изменение способов восприятия информации при наличии слепоты путем использования современных средств информации и сетевых технологий.

Особое значение в структуре ИКК инвалидов по зрению имеет выделение таких взаимосвязанных компонентов, как операционально-технологический, мотивационно-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный. Содержание операционально-технологического компонента отражает специфику работы с информационно-коммуникационными технологиями инвалидов по зрению и предполагает наличие у них базовых знаний, умений и навыков использования современных информационных и коммуникационных технологий, для овладения которыми требуются специальные тифлокомпьютерные средства и программы. В качестве особенностей процесса работы на компьютере с помощью специализированных программ, например программ экранного доступа JAWS, выделяют отсутствие возможности одномоментного восприятия общей картины рабочей ситуации, существенные трудности и даже невозможность воспроизведения графической информации, невозможность полноценного использования компьютерной мыши, что обусловливает особое внимание к работе с клавиатурой и с горячими клавишами и др. [10]. В связи с этим для эффективного использования современных информационных и сетевых технологий незрячие и слабовидящие должны освоить целостную систему знаний и навыков, включающую не только базовые знания в области информатики, но и специальную часть, связанную с использованием тифлокомпьютерных средств и технологий [11].

Мотивационно-деятельностный компонент ИК компетентности выражается в наличии у инвалидов по зрению осознанной потребности в выполнении разных видов деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий и их активном применении как средств познания, коммуникации, саморазвития.

Известно, что отсутствие или существенное снижение мотивационно-деятельностного компонента затрудняет взаимодействие человека с предметным миром и приводит к снижению его познавательной

и социальной активности. Снижение активности познавательной деятельности связано с недоразвитием у детей перцептивных потребностей и познавательных интересов, а также низким уровнем развития навыков осязательного (у незрячих) и визуального (у слабовидящих) обследования, что, как отмечает А. Г. Литвак, требует с раннего детства самого широкого педагогического вмешательства, которое способствовало бы развитию навыков осязательного и визуального обследования, формированию познавательных потребностей и интересов [4].

Образовательные услуги по освоению компьютерных технологий требуются не только детям, но и взрослым инвалидам по зрению, поскольку освоение рельефно-точечной системы Брайля в данном возрасте затруднено из-за недостаточного развития осязания. Для данной категории инвалидов по зрению компьютер, оснащенный программой синтезатора речи, становится единственным средством самостоятельной работы с информацией.

Коммуникативный компонент ИКК инвалидов по зрению выражается в наличии знаний технических средств и технологий коммуникации, в способности к эффективной коммуникации в пространстве современных информационных ресурсов. Наличие любого дефекта, в том числе наличие зрительной патологии, осложняет процесс взаимодействия человека с социальным окружением. Коммуникативная сфера личности инвалидов по зрению может проявляться в меньшей общительности, скрытности, установках на избегание контактов, монологическом характере общения и пр. В то же время дефицит общения, обусловленный зрительной депривацией, может проявляться в стремлении человека к его преодолению за счет расширения социальных контактов [2].

Для инвалидов по зрению, испытывающих трудности в пространственной ориентировке, современные сетевые технологии, средства общения в виртуальном пространстве открывают широкие возможности преодоления территориальных барьеров в социальном взаимодействии, способствуют преодолению дефицита общения.

Рефлексивный компонент ИКК отражает способность инвалидов по зрению к самооценке, самоанализу, самоконтролю, корректировке собственной активности в современном информационном пространстве. Наличие дефектов зрения и связанные с этим трудности коммуникации могут отрицательно сказываться и на развитии способности человека к рефлексии. В то же время формирование рефлексивных способностей не является процессом, замкнутым в индивидуальном пространстве самосознания, и не может зародиться в недрах обособленной личности, вне коммуникации. Рефлексивные способности активизируются при условии создания установки наблюдать и анализировать собственное поведение.

Коммуникация в сетевом пространстве может оказывать позитивное влияние на развитие способности инвалидов по зрению регулировать свое поведение в рамках значимых общечеловеческих ценностей, общепринятых норм и этических правил поведения, способствовать их самовыражению и саморазвитию.

Каждый из описанных выше компонентов информационно-коммуникативной компетентности инвалидов по зрению предполагает наличие, с одной стороны, знаний, умений и навыков работы с современными информационными и телекоммуникационными технологиями, с другой стороны, сформированности личностных качеств, необходимых для их освоения и успешного использования в разных видах деятельности.

Таким образом, компенсаторное и реабилитационное значение современных средств информации и телекоммуникации для инвалидов по зрению обусловливает необходимость совершенствования системы их обучения компьютерной грамотности, использования постоянно совершенствующихся ассистивных технологий. Предложенная структура, содержание компонентов ИКК могут быть использо-

ваны для теоретико-методологического обоснования критериев, показателей и диагностического инструментария определения уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности инвалидов по зрению разного возраста с учетом степени и времени утраты зрения, а также индивидуальных особенностей личности.

Литература

1. *Ахпашева И. Б.* Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Красноярск, 2013. – 26 с.
2. *Волкова И. П.* Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 203 с.
3. *Клименко Е. И.* Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 816-818.
4. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
5. *Панкова Т. В.* Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 206-210 [Электронный ресурс] –– URL: http://e-koncept.ru/2013/64042.htm
6. *Попова Г. И.* Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 23 с.
7. *Пьяных Е. Г.* Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 23 с.
8. Специальная психология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. завед. / под. науч. ред. В. И. Лубовского. 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
9. *Тимошенко Т. В.* Адаптация человека к современной информационной среде // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Вып. № 11 (136). – Т.136. – 2012. – С. 155-159.
10. *Швецов В. И., Рощина М. А.* Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения: учеб.пособие. – Н. Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2007. – 154 с.
11. *Укатова Н. И.* Обучение незрячих компьютерной грамотности // Вестник ПсковГу – серия «Естественные и физико-математические науки». – 2014. – № 4. – С. 136-138.

Д. С. Метелкина
Ю. И. Родин
(Тула)

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

STATUS OF HEALTH OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AT THE STAGE OF ADAPTATION TO EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье представлены результаты исследования состояния здоровья студентов педагогического вуза на начальном этапе обучения. Высказывается предположение о негативном воздействии постоянно действующих и различных по природе факторов на физическое и психологическое здоровье первокурсников, выдвигается тезис о необходимости комплексного подхода к решению проблемы оздоровления студенческой молодежи психолого-педагогическими средствами.
Ключевые слова: физическое и психологическое здоровье, студенты педагогического вуза, стрессогенная ситуация, симптом профессионального выгорания.

The article presents the results on the study of the health status of pedagogical university students at the initial stage of training. An assumption is made about the negative impact of constantly acting and various by nature factors on physical and psychological health of first-year students, the thesis about the need for the integrated approach to solving the problem of improving students' health by psychological and pedagogical means is suggested
Key words: physical and psychological health, students of pedagogical university, stressful situation, professional burnout symptom.

В последние годы особую тревогу вызывает состояние здоровья студентов младших курсов высших учебных заведений. Социальная и профессиональная неопределенность студенческой молодежи в обществе, низкий социальный статус, интенсификация образовательной деятельности, высокая требовательность преподавателей, ожидание «наказания» за невыполнение учебных обязанностей – все это вызывает у первокурсников негативные эмоциональные переживания, чувство страха и неопределенности, порождает заниженные ожидания по отношению к результатам своей учебно-профессиональной деятельности [1, 5].

На этом фоне происходит активное вхождение молодого человека в новую социальную среду. Оно характеризуется действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе сверстников, часто средствами, не способствующими сохранению здоровья (никотин, алкоголь, наркотики) [5].

В результате кумулятивного воздействия постоянно действующих и различных по природе факторов возникает стрессогенная ситуация, превышающая адаптационные возможности первокурсников. У них наблюдается рост неудовлетворенности результатами своей учебно-профессиональной деятельности, разочарование,

фрустрация, снижение мотивации достижений и, как следствие, истощение резервов организма и психики, появляются симптомы профессионального выгорания.

С целью изучения влияния условий жизнедеятельности на этапе адаптации к учебно-профессиональной деятельности на состояние физического и психологического здоровья студенческой молодежи в сентябре 2015 года и в сентябре 2016 года нами было проведено пилотажное исследование юношей и девушек 17 лет, поступивших на первый курс факультетов математики, физики, информатики, иностранных языков и естественно-научного факультета Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого.

При подборе диагностических методик мы исходили из холистического представления о здоровье человека как о динамичном нетривиальном и в то же время относительно равновесном состоянии единой иерархически организованной, саморегулирующейся, саморазвивающейся биосоциальной суперсистемы, открытой к средовым воздействиям различной природы.

Предварительно, опираясь на результаты ответов респондентов на вопросы опросника поведения и переживания, связанного с работой «AVEM» (У. Шааршмидт, А. Фишер), адаптированного Т. И. Ронгинской [7], нами были отобраны первокурсники (120 юношей и 220 девушек), относящиеся к двум наиболее распространенным типам поведения, соответствующим синдрому профессионального выгорания. Эта группа исследуемых составила около 80% от общего количества поступивших на первый курс.

Для студентов первого типа поведения были характерны высокое субъективное значение учебно-профессиональной деятельности и связанная с ним высокая готовность к энергетическим затратам, которая сочеталась с низкой устойчивостью к фрустрации, стрессу, психической перегрузке, преобладанием негативных эмоций и неудовлетворенностью эффектами своей деятельности.

У первокурсников второго типа поведения наблюдалась слабая значимость учебно-профессиональной деятельности, низкая стрессоустойчивость к неблагоприятным средовым факторам, ограниченная способностью к релаксации, также наблюдались избегание или отказ от конструктивного решения возникающих проблем (особенно в трудных ситуациях), постоянное чувство беспокойства, беспредметный страх [5, 7].

Состояние физического здоровья студентов определялось нами на основе анализа медицинских карт, сравнения данных физического развития обследуемых со среднестатистическими показателями юношей и девушек 17 лет. По полученным данным была определена гармоничность физического развития студентов. На основании индивидуальных значений длины, массы тела, жизненной емкости легких, пульса в состоянии покоя, силы сжатия кисти, уровня систолического давления и времени восстановления пульса после функциональной пробы Маритинэ-Кушелевского (20 приседаний за 30 сек.), по методике Г. Л. Апанасенко, произведена интегральная оценка уровня физического здоровья каждого студента [2, 4, 5].

Психологическое здоровье первокурсников изучалось с использованием следующих диагностических методик: «Шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности», методика «Самооценка психического здоровья», «Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения (САН)». Анализ результатов обследования проводился с учетом данных психолого-педагогического наблюдения за учебно-профессиональной деятельностью студентов [3, 4, 7, 8].

Описание результатов исследования. Состояние физического здоровья студентов. Анализ результатов медицинского осмотра позволил нам отнести 54% юношей и 35% девушек 17 лет к основной группе. Они не имели медицинских противопоказаний для занятий физической культурой. При-

мерно 25% юношей и 34% девушек были отнесены к подготовительной группе. Им было временно рекомендовано ограничить интенсивность физической нагрузки и закаливающих мероприятий. Как правило, это часто болеющие студенты. Значительную долю от общего числа обследуемых составила группа студентов, отнесенных к специальной медицинской группе «А» (2% юношей и 3% девушек). У данной группы студентов наблюдались хронические заболевания, врожденные пороки развития в стадии компенсации.

При анализе показателей роста студентов выявлена относительно благополучная картина. Длина тела большинства вчерашних школьников соответствовала возрастной норме, у 15% – наблюдались высокие и средние показатели, и только у 5% исследуемых зафиксирована длина тела ниже среднестатистического значения. А вот анализ показателей массы тела показал, что избыток массы тела характерен для 18% юношей и 31% девушек. Большой разброс зафиксирован нами и при оценке показателей окружности грудной клетки первокурсников. У 10% юношей и 15% девушек выявлены характеристики, превышающие возрастную норму. У 12% юношей и 10% девушек окружность грудной клетки была ниже среднестатистических значений. Только у 78% студентов и 75% студенток окружность грудной клетки соответствовала возрастной норме (рис. 1).

Настораживают данные оценки гармоничности физического развития студентов и интегрального показателя физического здоровья. Дисгармоничное физическое развитие выявлено у 16% юношей и 17% девушек. Интегральный показатель состояния физического здоровья у 62% процентов юношей соответствовал низкому и ниже среднего уровню, доля девушек с низким и ниже среднего уровнем здоровья составила 61%. Студентов с выше среднего и высоким уровнем здоровья не наблюдалось (рис. 1).

Состояние психологического здоровья. Анализ полученных данных по шкале ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина выявил высокий уровень ситуативной тревожности у 27% юношей и 15% девушек. Данная категория студентов воспринимала широкий круг объективно

Рис. 1. Оценка состояния физического развития и состояния здоровья первокурсников (к-во студентов в %).

безопасных обстоятельств как содержащих угрозу. Низкий уровень ситуативной тревожности наблюдался соответственно у 2% и 14% студентов. Для них были характерны депрессивное, неактивное состояние и низкий уровень мотиваций.

С высокими показателями личностной тревожности зафиксировано 46% юношей и 65% девушек. Они были склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности и реагировали весьма выраженным состоянием тревожности в обширном диапазоне ситуаций, включая учебно-профессиональную деятельность. Низкий уровень личностной тревожности наблюдался у 2% студентов и 14% студенток. Для данной категории обследуемых были характерны низкая личностная активность, низкий уровень мотивации, учебно-профессиональной деятельности, сопровождаемые слабой заинтересованностью как процессом, так и ее результатом, несформированностью чувства ответственности за выполнение своих учебных обязанностей.

Экспресс-оценка по методике САН выявила неблагоприятное самочувствие у 6% юношей и 5% девушек; низкую активность соответственно у 10,5% и 15% первокурсников, пониженное настроение у 4% студентов и 2% студенток. В то же время 20% юношей оценили свое психологическое здоровье высоко и 40% как соответствующее среднему уровню. Среди девушек 25% респондентов оценили состояние своего здоровья высоко и 35% как среднее *(рис. 2).*

В ходе пилотажного исследования было изучено наличие взаимосвязи физического и психологического здоровья студентов. Мы исходили из имеющихся в научной литературе данных о том, что физическое здоровье является предпосылкой позитивного приобщения к миру культуры, освоения ее ценностей и, как следствие, психологического здоровья человека [2, 6]. При сопоставлении отдельных показателей

Рис. 2. Оценка состояния психологического здоровья первокурсников (к-во студентов в %).

физического и психологического здоровья с использованием метода ранговой корреляции Спирмена статистически значимой корреляционной связи не выявлено. В то же время наблюдалась тенденция наличия более высокого уровня психологического здоровья у студентов с высокими интегральными показателями физического здоровья. Это свидетельствует об отсутствии простой, лапласовской зависимости между отдельными показателями физического и психологического здоровья и подтверждает выработанный в психологии здоровья тезис о сложных «взаимоотношениях» между различными уровнями здоровья человека. Этот тезис можно выразить двумя на первый взгляд противоречивыми, а на самом деле взаимодополняющими фразами: «в здоровом теле – здоровый дух» и «здоровый дух определяет здоровье тела».

Таким образом, нами получены выводы:

1. Выявленный у более половины обследуемых (65% юношей и 68% девушек) неадекватный тип реагирования на учебно-профессиональную деятельность свидетельствует о высокой вероятности развития у первокурсников симптомов дезадаптации и профессионального выгорания на начальном этапе обучения в вузе.

2. Вероятность возникновения профессионального выгорания сопровождается высоким процентом студентов с низкими показателями состояния физического и психологического здоровья.

3. Негативное влияние различных по природе факторов на состояние физического здоровья студентов проявилось: в достаточно высоком проценте обследуемых, отнесенных к специальной медицинской и подготовительной группам (27% юношей и 37% девушек); в физическом развитии первокурсников (избыток массы тела наблюдался у 18% юношей и 31% девушек, дисгармоничность физического развития соответственно у 16% и 17% исследуемых); в интегральных показателях физического здоровья (низкий и ниже среднего уровень здоровья зафиксирован у 62% процентов юношей и 61% девушек).

4. Неблагоприятное воздействие стрессогенной ситуации на состояние психологического здоровья студентов в период адаптации к учебно-профессиональной деятельности проявилось в снижении физической и психической активности, ухудшении настроения, что сопровождалось жалобами на общее самочувствие, более чем у половины исследуемых с высокой или низкой ситуативной и личной тревожностью.

5. Выявленная в ходе исследования тенденция наличия более высоких показателей, характеризующих психологическое здоровье, у студентов с высокими интегральными показателями физического здоровья, на наш взгляд, подтверждает тезис о витальном единстве человека и окружающей его действительности. Полученные данные позволяют говорить о кумулятивном влиянии постоянно действующих различных по природе средовых факторов на состояние здоровья учащейся молодежи на физическом и психологическом уровнях. Каждый из нас является не просто частью ноосферы (термин Вернадского), а растворен в ней благодаря культуре. Телесность (имеется в виду не только соматика, но и двигательное поведение) и психика человека отражены в преобразовываемом им предметном мире. И наоборот, любое изменение в ноосфере ведет к изменениям сопряженного характера в различных функциональных системах организма и психики индивида и, следовательно, отражается в целом в состоянии его здоровья [6].

6. Полученные данные являются основанием для разработки образовательных технологий оздоровительной направленности. Они должны быть направлены на повышение культуры здоровья студентов, создание здоровьесберегающих условий осуществления учебно-профессиональной деятельности, включающих: благоприятный для здоровья режим учебных занятий и отдыха, программу психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на укрепление физического и психологического здоровья первокурсников.

Литература

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Апанасенко Г. Л.* Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.: Петрополис, 1992. – 138 с.
3. *Батаршев А. В.* Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – С. 44–49.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова [Электронный ресурс] СПб.: Питер, 2007. – 960 с. URL: http: /www.ozon.ru/context/detail/id/3188833/ (дата обращения 12.09.16.).
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
6. *Родин Ю. И., Капралова М. И., Метелкина Д. С.* Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования // Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых. – Часть 8. – 2015. – № 2 (7). – С. 132-135.
7. *Ронгинская Т. И.* Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. №2. URL: http: //cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sindroma-vygoraniya-v-professiyah-s-vysokim-urovnem-stressa (дата обращения: 29.01.2017).
8. Исследование тревожности / Ч. Д. Спилбергер (адаптированная Ю. Л. Ханиным) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С.124-126.
9. *Шувалов А. В.* Антропологические аспекты психологии здоровья // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: Материалы Международной научно-практической конференции / сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 14-25.

Е.Г. Ямщикова
(Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

DESIGNING TEACHERS' ETHICAL DEVELOPMENT PROGRAMS BASED ON THE PROFESSIONAL STANDARD

Статья посвящена особо актуальной проблеме – развитию профессиональной этики педагогических работников в процессе образовательной деятельности, анализу возможностей применения в педагогической практике программы по профессиональной этике педагогических работников.
Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, дополнительные профессиональные программы, повышение квалификации педагогов, профессиональный стандарт педагога, профессионально-этические качества педагога (ПЭК).

The article is devoted to a particularly urgent problem - development of the professional ethics of pedagogical staff in the process of educational activity, analysis of the possibilities for applying programs on pedagogical staff professional ethics in pedagogical practice.
Key words: additional vocational education, additional professional programs, in-service teachers' training, teacher's professional standard, teacher's professional and ethical qualities (PEC).

Проблема профессиональной этики педагогических работников впервые в истории законодательства нашла отражение в нормативных документах, а именно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и в профессиональном стандарте педагога. Данное обстоятельство позволило сделать вывод о том, что нормы профессиональной этики педагогов из моральных категорий переходят в морально-правовые. Вопросы профессиональной этики педагогических работников рассматриваются в тесной связи с особым статусом, их правами, свободами и особенностями.

Новое федеральное законодательство в области образования принесло серьезные изменения в дополнительное профессиональное образование, являющееся частью непрерывного образования и направленное на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Профессиональные стандарты представляют собой нормативные документы, описывающие в рамках конкретной области профессиональной деятельности содержание трудовых функций специалиста и необходимых для их выполнения компетенций по раз¬личным квалификационным уровням, а также ряд других параметров, харак¬теризующих специфику труда.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ, к которым относятся программы повышения квалификации и программы профес¬сиональной переподготовки, которые направлены на совершенствование или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Таким образом, анализ нормативной правовой базы в области дополни-тельного профессионального образования позволяет сформулировать сле-дующие основания для проектирования дополнительных профессиональных программ:

1. В основу разработки и реализации дополнительных программ должен быть положен компетентностный подход, предполагающий, что формулирование результатов освоения программы необходимо осуществлять на языке компетенций и компетентностей. При этом результаты освоения программы являются основным критерием отбора содержания учебного материала и разработки фонда оценочных средств для текущей и итоговой аттестации обучающихся (слушателей).

2. Результаты освоения дополнительных профессиональных программ в виде компетенций формулируются на основе требований, излагаемых:

• в профессиональных стандартах соответствующих отраслей и видов деятельностей;

• в ФГОС высшего и/или среднего профессионального образования, учитывающих базовый уровень подготовки обучающихся по соответствующим направлениям подготовки (специальностям);

• в квалификационных требованиях к профессиональным умениям, навыкам, компетенциям, установленных различными федеральными и ведомственными документами к разным группам специалистов или государственных служащих.

Модульный принцип разработки и реализации дополнительных профессиональных программ заключается в необходимости выделения базовых (инвариантных) и вариативных модулей повышения квалификации (или профессиональной переподготовки), которые проектируются в соответствии с требованиями профессионального стандарта к группам компетенций (обобщенные функции профессиональной деятельности).

Предусмотрен компетентностно ориентированный подход к реализации дополни¬тельных профессиональных программ, определяющий практикоориентированность образовательного процесса, его направленность на решение проблем профессиональной деятельности, применение целого спектра методов активного и интерактивного обучения, в том числе деловых и организационно¬-деятельностных игр, стратегических сессий, анализа конкретных ситуаций (кейсов), дискуссий, проектных и исследовательских заданий с прогнозом событий (действий), методов инициации мышления, тренингов и пр.

Данные методы должны позволять достигнуть планируемых результатов освоения программы в виде компетенций.

В контексте заявленной темы нас интересует необходимость детального рассмотрения проектирования программ профессиональной этики педагоги-ческих работников (далее - педагогов), а также перспективные направления системы повышения квалификации и ее аксиологические смыслы. Профес-сиональная этика, по мнению А. М. Новикова, состоит в достижении такого уровня профессиональной деятельности педагогов, когда следование требованиям профессиональной этики становится нравственной нормой поведения педагогов, неотъемлемой частью их профессиональной культуры.

Профессиональная этика в структуре профессиональной культуры педагогов может рассматриваться как система норм нравственного поведения, свойственного людям, избравшим педагогику своей профессией. Для учителя она предусматривает выявление таких требований к личности педагога, которые являются целесообразными с точки зрения педагогики и необходимыми при установлении профессионального общения с участниками образовательных отношений.

В контексте реализации развития профессиональной этики педагогических работников в методологии современного образования удво-енную ответственность за понимание этого феномена несут специалисты системы повышения квалифика-

ции, претендующие на право просвещать и обучать других, которые должны системно и целенаправленно затрагивать сферу личностного развития педагогических работников в контексте развития их профессиональной этики.

Поэтому, осознавая важность и сложность поставленных перед педагогами задач развития профессиональной этики, необходимо обеспечивать при отборе содержания модульных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации и условия реализации и достижения данных задач.

Важно мотивировать позитивное отношение педагогических работников к принятию Кодекса профессиональной этики, организовать его обсуждение на курсах повышения квалификации.

Результатом повышения квалификации по программам этического воспитания педагога на основе профессионального стандарта будет понимание каждым учителем, воспитателем необходимости принятия данного важного документа; который призван компенсировать позитивные моменты во взаимоотношениях «ученик – учитель», «учитель – родитель», «учитель – учитель», которые были утрачены в последнее время, вернув в общество авторитет и уважение к профессий педагога.

На основании теоретического изучения и анализа полученных в ходе эксперимента эмпирических данных нами была'разработана авторская учебная программа повышения квалификации учителей «Педагогическая этика: теория и практика современности», имеющая целью развитие профессионально-этических качеств с учетом современных проблем и профессионального стандарта педагога.

Программа включает модули: ***Деонтология;*** Современные концепции и тенденции профессиональной этики педагога; Информационная этика как новое профессионально-этическое качество педагога; Этика и культура межличностного общения педагога (родители, социум); ***Толерантность:*** инклюзивный, многонациональный и религиозный аспекты; Этика отношений в системе «педагог - учащийся» в учебно-воспитательной системе; Этика отношений в системе «педагог - педагог» в системе методической и практической деятельности.

Для эффективной реализации данной программы необходимо создание специальных условий, направленных на:

– осознание педагогом ценности выполняемой работы и смысла профессиональной деятельности;

– развитие у учителя концептуального видения и получение знания конкретных технологий решения наиболее актуальных этических проблем. Это создает ощущение собственной компетентности и позволяет переживать опыт успеха;

– идентификацию с профессиональным сообществом, то есть понимание того, что ты не один решаешь возникающие вопросы, а это делают многие и имеют схожие с тобой трудности и радости;

– возможность получить поддержку, обменяться опытом, а также подтвердить чувство собственной значимости в глазах профессионалов – коллег по цеху.

В ходе эксперимента успешно реализованы педагогические практикумы.

Приведем содержание одного из них — «Составление этического кодекса педагога как перечня необходимых профессионально-этические качества педагога. Анализ и классификации основных последствий в случае их отсутствия».

Кодекс педагогической этики определяет совокупность требований, опирающихся на принципы педагогической морали. Эти требования в идеале должны стать нравственной нормой для каждого конкретного педагога, в его основе лежит целый ряд принципов, среди которых можно отметить ненасилие, паритетность взаимоотношений; безусловную любвовь воспитателя к воспитаннику; оптимальную требовательность и уважение, опору на положительные стороны в обучаемом; создание условий для личностной самореализации участников образовательного процесса; компромиссность спорных решений.

Ценностно-смысловой аспект релизации практикума предусматривал групповую дискуссию на тему «Этический кодекс педагога, в чем его необходимость, что будет в случае его отсутствия».

Основные идеи, которые резюмируются после практикума: профессиональная этика - это нравственное самосознание человека, рассматриваемого в качестве представителя своей профессиональной группы, для которой характерны те или иные нормы, принципы, идеалы, а также формы практического поведения и механизмы, способствующие их передаче (ритуалы, традиции и т.п.); профессиональная этика характеризует потенциал развития специалиста как личности и как профессионала, содействуя наиболее эффективному решению профессиональных задач.

Мотивационный аспект практикума опирался на следующие методы: тематическая группа с привлечением личного опыта обучающихся по программе, причем не как педагога, а как представителя другой стороны образовательного процесса, обсуждала следующие вопросы:

1. Вспомните конкретные ситуации педагогического взаимодействия, где в отношении Вас, когда Вы были ребенком, и/или Ваших детей проявилось этически-корректное поведение педагога, которое оставило позитивный след.

2. Приведите примеры конкретных ситуаций педагогического взаимодействия, где в отношении Вас, когда Вы были ребенком, и/или Ваших детей проявилось этически-некорректное поведение педагога, которое оставило негативный след.

3. Каким, на Ваш взгляд, должно быть педагогическое взаимодействие, чтобы оно устраивало Вас как ребенка или родителя?

Основные идеи модуля – необходимость выработки четких этических стандартов, поддерживающих формирование и дальнейшее развитие профессионально-этических качеств педагога.

Информационный аспект.

Методы: малая группа с последующим репортажем, групповая дискуссия, теория в диалоге.

Теория в диалоге «Этический кодекс педагога»; так как данная тема является недостаточно представленной, педагогам необходима дополнительная теоретическая информация по ней.

Работа в малых группах «Анализ существующих этических кодексов» с последующей презентацией её результатов. Так как педагогический этический кодекс – достаточно неразработанная тема, педагогам предлагается проанализировать четыре этических кодекса: педагога, социального работника, педагога-психолога и международный этический кодекс педагога. Анализ проводится по следующим параметрам: 1. Выделить наиболее значимые положения, применимые к собственной работе. 2. Какие аспекты не отражают действительность и являются лишними.

Материал для анализа: Этический кодекс социального работника, Этический кодекс педагога-психолога, Международный, этический кодекс педагога, Этический кодекс педагога.

Работа в малых группах с последующей презентацией «Составление собственного этического кодекса педагога».

Дискуссия на тему «Вариативный и инвариантный компонент в представленных этических кодексах педагога». Основные идеи, которые предваряют дискуссию и резюмируются после: деятельность педагога многогранна, во многом определяется спецификой субъектов образовательного процесса.

Идентификация с сообществом.

Данный модуль предполагает постоянную групповую работу по выработке единого решения. Поэтому специальной работы, направленной на идентификацию с сообществом, не требуется.

В качестве дополнительного метода работы, усиливающего идентификацию с сообществом, возможно торжественное принятие в группе выработанного Этического кодекса педагога, а также обсуждение возможности и способов трансляции выработанного кодекса за пределы учебной группы.

Ожидаемым результатом реализации повышения квалификации по программам

этического воспитания педагога на основе профессионального стандарта является повышение качества педагогического образования, что проявляется в осознании как значимости профессионально-этических качеств педагога во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса, так и необходимости постоянного самосовершенствования собственной личности; в сформированности мотивации и осознании личностного ресурса для реализации педагогических задач; овладении технологией и техникой работы; закреплении опыта педагогических достижений.

Ожидаемый результат реализации авторской программы:

– повышение качества педагогического образования;

– осознания значимости профессионально-этических качеств во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса;

– принятие профессионально-этических качеств как необходимого постоянного процесса самосовершенствования собственной личности;

– сформированность мотивации и осознание личностного ресурса для реализации педагогических задач;

– овладение технологией и техникой работы;

– осознание выбранной педагогической профессии как ценной и интересной, дающей возможность самореализации;

– закрепление опыта педагогических достижений.

Таким образом, предлагаемая программа этического воспитания педагога на основе профессионального стандарта направлена на восполнение у педагогов пробела в теоретических знаниях, повышение уровня концептуальности, что позволяет им более глубоко осмыслить полученный педагогический опыт. В практическом аспекте педагоги овладевают конкретными приемами и техникой работы для решения актуальных педагогических задач, получают возможность развить множество взаимосвязанных характеристик (отношений, чувств, состояний, привычек, качеств), которые выступают как интегральные профессионально-этические качества.

Литература

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Апанасенко Г. Л.* Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.: Петрополис, 1992. – 138 с.
3. *Батаршев А. В.* Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – С. 44–49.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова [Электронный ресурс] СПб.: Питер, 2007. – 960 с. URL: http: /www.ozon.ru/context/detail/id/3188833/ (дата обращения 12.09.16.).
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
6. *Родин Ю. И., Капралова М. И., Метелкина Д. С.* Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования // Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых. – Часть 8. – 2015. – № 2 (7). – С. 132-135.
7. *Ронгинская Т. И.* Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. №2. URL: http: //cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sindroma-vygoraniya-v-professiyah-s-vysokim-urovnem-stressa (дата обращения: 29.01.2017).
8. Исследование тревожности / Ч. Д. Спилбергер (адаптированная Ю. Л. Ханиным) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С.124-126.
9. *Шувалов А. В.* Антропологические аспекты психологии здоровья // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: Материалы Международной научно-практической конференции / сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 14-25.

В. А. Митрахович
(Санкт-Петербург)
Д. И. Митин
(Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PHYSICAL TRAINING IN DEVELOPING PROFESSIONALISM OF MILITARY PERSONNEL

В статье рассматривается сущность педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих: определение, функции, структура, критерии и уровни сформированности
Ключевые слова: педагогической потенциал физической подготовки, формирование профессионализма, профессионализм военнослужащих

The article studies the key idea of physical training pedagogical potential in the process of military personnel professionalism development: its definition, functions, structure given, criteria and levels of formation are given
Key words: pedagogical potential of physical training, developing professionalism, professionalism of military personnel

В современных условиях переориентация приоритетов в области национальной безопасности ставит перед Вооруженными Силами Российской Федерации (далее ВС РФ) совершенно новые задачи. Очевидно, что их эффективное решение невозможно без высокого уровня боеспособности военнослужащих и их профессионализма. Одним из действенных механизмов профессионализации личного состава воинских частей и организаций ВС выступает педагогический потенциал физической подготовки военнослужащих. Это объясняется тем, что физическая подготовка является неотъемлемой частью повседневной и учебно-боевой деятельности военнослужащих всех категорий, проводится ежедневно и в различных формах. Это позволяет предположить, что как сложно организованный социальный феномен она может выступать резервом невостребованных по различным причинам педагогических средств, методов, приемов и условий.

Анализ научных исследований [7] позволяет утверждать, что педагогический потенциал физической подготовки представляет собой присущую ей совокупность возможностей, способностей и ресурсов, действие которых актуально или может быть направлено на формирование профессионализма военнослужащих при определенных педагогических средствах и условиях.

При этом сама физическая подготовка военнослужащих понимается нами как совокупность одновременно существующих своих качественных состояний, каждое из которых представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях роль, имеет разные формы проявления, специфические механизмы реализации, с помощью которых достигается результат – высокий уровень физической готовности военнослужащих

для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением, и вместе с этим их профессионально-личностный рост.

Данное определение сообразуется с Концепцией совершенствования физической подготовки в ВС РФ до 2016 года, целью которой является обеспечение физической готовности военнослужащих эффективно выполнять обязанности военной службы, а задачей – повышение статуса физической подготовки в системе воинского обучения как базового элемента военно-профессиональной и морально-психологической готовности войск [8].

Анализ результатов научных исследований [9, 10, 11 и др.] позволяет нам определить физическую готовность как целостную интегративную характеристику физического состояния военнослужащего, обеспечивающую успешное выполнение задач по предназначению, поставленных перед ним военно-профессиональной деятельностью.

Физическую подготовку и ее педагогический потенциал мы рассматриваем в роли эффективного механизма влияния на формирование не только высокого уровня физической готовности военнослужащих к военно-профессиональной деятельности, но и их профессионализма в целом. Для того чтобы конкретизировать направленность воздействия указанного механизма и наполнить его содержанием, необходимо определить сущностные характеристики физической подготовки.

Сущностными характеристиками физической подготовки, оказывающими прямое или косвенное педагогическое влияние на формирование физической готовности в частности и профессионализма военнослужащих в целом выступают: системность (обеспечивает организованное взаимодействие между элементами системы физической подготовки, в результате чего осуществляется ее целостное функционирование), историческая преемственность (позволяет использовать в процессе физической подготовки богатую научно-методическую базу, накопленную предшествующими поколениями и на основе традиций героического прошлого воспитывать у военнослужащих необходимые морально-боевые качества), нормативная обусловленность (наполняет содержанием и конкретизирует деятельность всех участников процесса физической подготовки военнослужащих в рамках установленных в ВС РФ нормативных требований); специальная направленность (позволяет «адресно» воздействовать на военнослужащих с учетом особенностей их военно-профессиональной деятельности).

В представленных характеристиках в самом общем виде отражается сущность физической подготовки, ее специфика. Они являются своего рода основой, опора на которую позволяет соответствующим должностным лицам в комплексе представить и использовать в своей работе весь арсенал находящихся в их распоряжении инструментов педагогического влияния на военнослужащих с целью их профессионализации средствами физической подготовки.

Следует отметить, что потенциал физической подготовки не является статичным феноменом. Постоянно обогащаясь и развиваясь, он прямо или опосредованно влияет на образование военнослужащих, тем самым обусловливая качественный переход всех участников педагогического процесса на следующий, более совершенный уровень.

Рассматривая педагогический потенциал как сложно организованную систему, развитие которой осуществляется посредством образования военнослужащих как целостного педагогического процесса, мы выделяем в его структуре три составляющих: обучающую, воспитывающую, развивающую.

Обучающая составляющая, обеспечивая военнослужащим развитие и совершенствование физических качеств, формирование военно-прикладных навыков, приобретение специальных знаний и умений, необходимых им для выполнения военно-профессиональных обязанностей, выполняет функцию нормативной самореализации военнослужащего. Данная функция заключается в получении и накоплении военнослужащими специальных знаний, формировании навыков и умений в соответствии с требованиями нормативов в целях самореализации не только в процессе физической подготовки,

но и в военно-профессиональной деятельности в целом. Проявляется функция нормативной самореализации в высоком уровне физической подготовленности военнослужащих, их стремлении к постоянному физическому развитию, обогащению знаниями и творческой реализации своего личностного потенциала в рамках нормативных актов, регламентирующих физическую подготовку.

Воспитывающая составляющая, обеспечивая военнослужащим развитие морально-психологических качеств воина-профессионала и служащая источником повышения сплоченности воинских коллективов, выполняет функцию ценностного самоутверждения в военно-профессиональной деятельности. Данная функция заключается в привитии военнослужащим нравственных ценностей, формировании у них в процессе физической подготовки определенного набора личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения учебно-боевых задач и вследствие этого – самоутверждения в указанной деятельности. Проявляется функция ценностного самоутверждения в чувстве коллективизма и взаимопомощи, эмоциональной устойчивости, целеустремленности, смелости и решительности, настойчивости и упорстве, выдержке и самообладании военнослужащих, их волевой готовности применить все свои знания, навыки и умения в экстремальных ситуациях и условиях военной службы.

Развивающая составляющая, способствуя накоплению у военнослужащих количественно-качественных изменений, совершенствованию личностных, физических и специальных качеств, выполняет функцию смыслового самоопределения в процессе физической подготовки. Указанная функция заключается в поиске и выборе военнослужащими личностного смысла в совершенствовании физических, специальных и личностных качеств, обогащении знаниями, укреплении здоровья, то есть накоплении количественно-качественных изменений. Проявляется функция смыслового самоопределения военнослужащего в осознанном и самостоятельном построении, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития в процессе физической подготовки. Данные составляющие при любых условиях находятся в тесной взаимной связи, а их функции своей совокупностью отражают механизм педагогического влияния физической подготовки на профессионализацию военнослужащих.

Для того чтобы детально представить указанный механизм в действии и оценить результаты его работы необходимо описать сущность профессионализма.

В научных исследованиях [12, с. 65] профессионализм военнослужащего рассматривается как «интегративное качество, свойство личности, социальное явление, определяющее продвижение военнослужащего к собственной вершине в воинском труде, формирующееся в процессе его военно-профессиональной деятельности в условиях воинского социума, и как результат целостного развития личности военнослужащего, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях». Основными функциями профессионализма военнослужащего выступают: ценностно-смысловая, коммуникативная, нормативная, преобразовательная, результативная, каждая из которых решает свои специфические задачи, а их совокупность отражает процесс продвижения военнослужащего к собственной вершине в воинском труде. При этом результативная и нормативная функции позволяют обнаружить деятельностный компонент профессионализма, преобразовательная, ценностно-смысловая и коммуникативная – личностный, а коммуникативная и нормативная – коммуникативный. В данном подходе к пониманию функционально-содержательной структуры профессионализма отражена авторская концепция формирования профессионализма в условиях воинского социума, направленная на преобразование всех сторон воинского труда, всей военно-профессиональной деятельности.

Однако направленность исследования обусловливает акцентирование внимания

на таком аспекте профессионализма, который формируется в процессе физической подготовки благодаря ее педагогическому потенциалу и влияет на эффективность всей военно-профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно рассматривать функции и компоненты профессионализма с учетом функциональных и содержательных особенностей указанного аспекта.

Так, ценностно-смысловая функция профессионализма ориентирована на осознание военнослужащими необходимости повышения уровня своей физической готовности к решению задач военной службы, обнаружение и раскрытие смысла деятельности по развитию физических, специальных и личностных качеств, формирование военно-прикладных навыков и соотнесение этого смысла со своей жизненной позицией.

Коммуникативная функция обеспечивает взаимодействие военнослужащих со всеми участниками процесса физической подготовки, в том числе друг с другом, и основана на взаимном уважении, выполнении правил воинской вежливости, соблюдении субординации, чувстве коллективизма и товарищеской взаимопомощи, взаимной ответственности за достижение общих целей.

Нормативная функция профессионализма направлена на регламентацию процесса формирования физической готовности военнослужащих к решению учебно-боевых задач на основе знания руководящих документов, регламентирующих физическую подготовку, отношения к нормативным требованиям, и их практического выполнения.

Преобразовательная функция обеспечивает сам процесс развития физических, специальных и личностных качеств, формирования военно-прикладных навыков и основывается на мотивации военнослужащих к физическому совершенствованию, их активности, умении организовать свою деятельность в соответствии с поставленными целями.

Результативная функция, характеризующая результативную сторону формирования физической готовности военнослужащих, основывается на умении прогнозировать результаты своей работы, способности анализировать и корректировать свое физическое развитие, своё самосовершенствование, уровне развития физических и личностных качеств, двигательных навыков.

Структурными компонентами профессионализма военнослужащих выступают: деятельностный компонент, подразумевающий выполнение военнослужащими всех нормативных требований по физической подготовке с учетом возраста, пола, рода деятельности, способность проектировать свое физическое совершенствование; личностный компонент – набор психологических качеств (общих и специфических), убеждения, ценности, взгляды, мотивы, установка военнослужащих на физическую готовность к военно-профессиональной деятельности, совокупность специальных знаний; коммуникативный компонент, обеспечивающий взаимодействия военнослужащих с сослуживцами, с собственным «Я», командирами (начальниками) в процессе физической подготовки с учетом требований руководящих документов, норм спортивной этики и нравственности. Выделенные структурные компоненты тесно взаимосвязаны и своей совокупностью обеспечивают эффективное решение задач военной службы.

Поскольку компоненты структуры профессионализма военнослужащих характеризуют только содержательную сторону его формирования, актуализируется вопрос о выборе критериев и показателей их выраженности, а также обоснования уровней сформированности.

Учитывая, что критерий – «мерило оценки, суждения» [4, с. 263] и ориентируясь на функции профессионализма военнослужащего, мы выделили ценностно-смысловой, коммуникативный, нормативный, преобразовательный и результативный критерии профессионализма военнослужащего.

Каждый критерий включает в себя показатели, которые служат оценочным основанием для определения уровня сформированности профессионализма. Например, показателями ценностно-смыслового критерия являются: осознание социальной значимости формирования своей физической готовности к решению задач военной служ-

бы и профессионализма в целом; осознание и принятие необходимости всестороннего личностного развития средствами физической подготовки.

Показателями коммуникативного критерия выступают: наличие и практическое применение умений и навыков общения в процессе физической подготовки и всей военно-профессиональной деятельности в целом. Нормативный критерий включает в себя следующие показатели: осознание и принятие нормативных требований к физической подготовленности военнослужащего; знание ведомственных руководящих документов, регулирующих физическую подготовку; практическое выполнение указанных требований и норм.

Показателями преобразовательного критерия являются: умение чётко определять перспективные и текущие цели в развитии физических и личностных качеств, формировании навыков, освоении знаний; активность в процессе формирования физической готовности и профессионализма в целом; организация своей деятельности по формированию профессионализма средствами физической подготовки.

Показатели результативного критерия: прогнозирование результатов физического и личностного совершенствования; анализ и корректировка деятельности по формированию физической готовности; сформированность знаний, физических качеств и двигательных навыков в соответствии с требованиями руководящих документов.

Объективным основанием для определения уровней сформированности профессионализма военнослужащих в нашем исследовании послужили положения четырехуровневой модели развития целостности изучаемого феномена в рамках научной школы профессора В. С. Ильина [13].

Опираясь на указанные положения, мы выделили четыре уровня сформированности профессионализма военнослужащего: низкий, допустимый, стабильный, высокий. Каждый из уровней характеризует изменение функционирования профессионализма в структуре личности военнослужащего: ценностно-смысловой функции – от безразличного отношения к формированию физической готовности к решению учебно-боевых и других задач, поставленных военно-профессиональной деятельностью, на низком уровне до осознания и принятия необходимости развития физических и личностных качеств, формирования военно-прикладных навыков и получения специальных знаний в целях повышения боеспособности ВС РФ на высоком уровне; коммуникативной функции – от незнания нормативно обусловленных способов взаимодействия в процессе физической подготовки и нежелания формировать умения и навыки общения на низком уровне до их полной реализации при проведении различных форм физической подготовки на высоком уровне; нормативной функции – от отсутствия желания знать положения руководящих документов, регламентирующих физическую подготовку, на низком уровне до осознанного выполнения нормативных требований на высоком уровне; преобразовательной функции – от неумения ставить перед собой цели в формировании физической готовности к решению разнообразных задач военной службы на низком уровне до способности организовать свою активную деятельность по физическому и личностному развитию на высоком уровне; результативной функции – от неразвитых физических и личностных качеств, несформированности военно-прикладных навыков на низком уровне до их полной реализации в военно-профессиональной деятельности на высоком уровне.

Таким образом, обоснованная сущность педагогического потенциала физической подготовки позволит командирам (начальникам) воинских подразделений, а также другим должностным лицам, оказывающим им помощь в организации и проведении различных мероприятий физической подготовки, выстраивать процесс формирования профессионализма военнослужащих организованно, целенаправленно и научно обоснованно.

Литература

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2003 [Электронный ресурс]: Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2003. – 2 CD.
2. *Крысин Л. П. Т*олковый словарь иностранных слов [Электронный ресурс] // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2003: Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2003. – 2 CD.
3. *Мясоедова Е. А.* Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды: дис. … канд. пед. наук. – Астрахань, 1997. – 220 с.
4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
5. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2001. – 1536 с.
6. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд. – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999. – Т.3. – 752 с.
7. *Митрахович В. А.* Развитие педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы: моногр. / науч. ред. Н. М. Борытко. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 411 с.
8. Концепция совершенствования физической подготовки в Вооруженных силах Российской Федерации до 2016 года (утверждена Министром обороны Российской Федерации 6 мая 2008 года).
9. *Дубровский А. В.* Физическая готовность человека к деятельности (сущность, проблемы, перспективы: моногр. – ЧГИФК, 2002. – 175 с.
10. *Шейченко В. А.* Физическая готовность военнослужащих в структуре боевой готовности войск // Прогнозирование в системе физической подготовки и спортивной тренировки. – Л.: ВДКИФК, 1987. – С. 91.
11. *Терещенко С. Г.* Формирование готовности к деятельности танкистов у курсантов учебных подразделений средствами и методами физической подготовки: дис... канд. пед. наук. – Л., 1978.
12. *Митрахович В. А.* Структура профессионализма военнослужащего // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – №9-10 (104). – С. 64-69.
13. *Ильин В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Сигачева Н. А.,
(Казань)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

MODERN APPROACHES TO MODELING MASTER'S LEVEL STUDENTS TRAINING

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена недостаточной разработанностью современных подходов к подготовке будущих магистров. Цель статьи – теоретическое обоснование и выявление современных подходов к процессу подготовки студентов магистратуры. Материалы статьи могут быть полезными для преподавателей и слушателей курсов повышения квалификации
Ключевые слова: студент, моделирование, обучение, магистр, субъект учебно-профессиональной деятельности

The urgency of the researched problem is due to the lack of elaboration of modern approaches to future masters' training. The purpose of the article is theoretical substantiation and identification of modern approaches to the process of master's degree students training. The materials of the article can be useful for teachers and learners of in-service training courses
Keywords: student, modeling, learning, master, actor of educational and professional activities.

Процессы реформирования и модернизации высшего образования в России актуализировали проблему исследования подходов к обучению студентов магистерского уровня подготовки. Магистратура в современном университете является важным звеном высшего образования. Возникновение магистерского образования имеет достаточно длительную предысторию в Европейском образовательном пространстве и короткую историю в Российской системе высшего образования.

Магистратура – это второй уровень высшего образования. Историческими корнями магистерское образование уходит в университеты Франции, в которых подготовка магистров была главной прерогативой университета. Предыстория вопроса понятия магистр начинается с древнего Рима, в котором под магистром понимали важное должностное лицо. В Византии магистр рассматривался как высший титул служебной знати, в средние века – это особое звание, которое носил учитель «семи свободных искусств».

В современной англо-американской системе высшего образования магистр занимает промежуточное положение между бакалавром и доктором наук. В России ученая степень магистра была введена императорским указом в 1803 году, и с момента основания Казанского императорского университета (1804 год) ученые, получившие эту степень, имели право заведовать кафедрой. После 1917 года по различным причинам подготовка магистров была отменена. Таким образом, в подготовке магистров начиная с 1917 по 1992 гг. сформировался «образовательный вакуум» или пробел.

Процесс перестройки в стране, начавшийся в середине 80-х годов XX века и затронувший все стороны общественной жизни, вновь сделал проблему подготовки магистров в России актуальной. В соответствии с постановлением «О введении многоуровневой структуры высшего образования

Российской Федерации» наряду с подготовкой дипломированных специалистов стала осуществляться подготовка бакалавров и магистров.

В своей деятельности по развертыванию магистратуры университеты руководствовались Положением о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации, утвержденном Постановлением Государственного Комитета РФ по высшему образованию № 42 от 10.09.1993 г. Данный нормативный документ сыграл и продолжает играть важнейшую роль в становлении института магистратуры в России.

Переход России на двухуровневую систему высшего образования (бакалавр + магистр) был детерминирован решением о присоединении к Болонскому процессу. 19 июня 1999 года министры, отвечающие за высшее образование в 29 странах Европы, подписали Болонскую декларацию. Они сформулировали ряд общих целей, достижение которых позволило к 2010 году создать единое Европейское пространство высшего образования, ориентированное на содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения. Для этого необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – наиболее прозрачными и легко сопоставимыми. Это, в свою очередь, напрямую связано с введением в вузах системы перезачета кредитов, модульной системы обучения и специального Приложения к диплому. Это также вызвало процесс реформирования учебных планов, разработки нескольких поколений ФГОС.

Подготовка современных магистров строится на основе сближения концепций национального образовательного поля и глобального образования, которые проявляются в стратегии профессионально ориентированной подготовки магистров. Одним из требований обязательной подготовки современного специалиста, например «Болонского магистра», является владение минимум двумя иностранными языками на уровне коммуникативной направленности, а также глубокое освоение в соответствии с принципом интегративности знаний профессиональными информационными, научными и социально-экономическими навыками и умениями.

По данным ЮНЕСКО, наиболее востребованными специалистами в ЕС сегодня являются не выпускники традиционных факультетов классических университетов, а специалисты высокой профессиональной подготовки – «Болонские магистры», получившие специализацию в нескольких университетах и владеющие несколькими языками (английским, немецким, французским, итальянским, турецким, китайским, арабским и др.) [3].

Сегодня в российской системе образования магистратура входит в структуру высшего профессионального образования. Выпускники вузов могут иметь квалификацию бакалавра, дипломированного специалиста или магистра по соответствующим направлениям подготовки (специальностям), причем соответствующие образовательные программы могут быть реализованы как непрерывно, так и ступенями.

Итак, современный магистр рассматривается как эрудированный специалист, владеющий методологией научного творчества и современными информационными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной, аналитической, преподавательской и менеджерской видам деятельности.

В исследованиях последних лет выявлены индикаторы качества магистерской подготовки: уровень профессорско-преподавательского состава; высокий образовательный уровень подготовки бакалавров; оптимальное соотношение количества и качества образовательных программ; уровень организации вузовской науки; информационное обеспечение; модернизация инфраструктуры вуза; ориентация на инновационные преобразования [13].

Перед формирующейся новой структурой высшего образования были поставлены задачи, ориентированные на расширение возможности вуза в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности, повышения научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом потребностей экономики,

рынка труда и самих субъектов образовательной деятельности [8]. Такой подход предусматривает также понимание бакалавриата и магистратуры как двух составных частей единой двухуровневой системы.

Для перехода на уровень магистерской подготовки в университетах потребовался длительный период, необходимый для решения ряда задач: методологических, нормативно-правовых, организационных, материально-технических, научно-методических и кадровых.

Причем для ученых, занимающихся изучением проблем магистратуры, приоритетной является задача исследования методологических основ процесса моделирования магистерского образования. При этом значительная часть преобразований в университетском образовании связана с реализацией образовательной модели «бакалавриат + магистратура». В федеральных университетах созданы и успешно реализуются условия для свободного «входа» и «выхода» из системы «бакалавриат-магистратура», что позволяет говорить о реализации идеи «возобновляемого обучения» [13]. Отсюда усиливается интерес исследователей и практиков к разработке инновационных форм обучения – «университета без стен» (экстернат), «дистанционного образования», «кооперированного обучения» и др.

Для решения методологических задач магистерского образования необходимо определиться с выбором основных подходов к данному процессу. В этом аспекте может считаться перспективным рассмотрение проблем магистерского образования с позиций системного, синергетического, пространственно-средового и субъектно-ориентированного подходов.

В контексте системного подхода (В. Г. Афанасьев, В. П. Кузьмин, Э. С. Маркарян и др.) магистратура вуза может определяться, во-первых, как множество взаимосвязанных структурных и функциональных элементов (содержание обучения, методы, технологии и пр.), подчиненных цели подготовки исследователя, а во-вторых, как структурный элемент другой иерархической системы – системы факультета, вуза, образовательного региона и пр. [1, 6, 7].

С точки зрения законов синергетики – развивающейся науки о способах и закономерностях самоорганизации сложных систем (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) – магистратура рассматривается как сложная, иерархически взаимосвязанная система, в которой объединение процессов работает на усиление результатов обучения. С позиций синергетического подхода ведущими характеристиками магистратуры, как синергийного агента, являются: нелинейность, неравновесность, упорядоченность, бифуркация и др. [10, 11].

В современной магистратуре необходимо создать особое, нелинейное, открытое образовательное пространство, существенными характеристиками которого являются протяженность, структурность, взаимообусловленность элементов. В контексте этой позиции магистерское образование «перерастает» из категории «среда» в категорию «пространство». В этом аспекте синергетический подход не противоречит и сопряжен с основами пространственно-средового подхода, рассматривающего студента в процессе пребывания (бытийности) личности в образовательном пространстве. По мнению Н. М. Борытко, этот процесс обуславливает диалогичность сознания и процесс духовного становления человека, который начинает самоосознавать себя, делая себя и субъектом, и объектом самопостроения, саморазвития. Образ пространства, выделенный из среды, воспринимается воспитанником субъективно и является продуктом активности сознания личности, то есть проекцией образа идеального пространства, конструируемого в сознании человека и транслируемого культурой [2].

Несомненно, что вышепредставленные подходы логически связаны с субъектно ориентированным подходом, который относительно подготовки будущих магистров может быть рассмотрен с точки зрения субъектно-деятельностной теории (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн). При этом субъектность студента магистерского уровня подготовки рассматривается как свойство личности быть субъектом учебно-профессиональной деятельности [8]. Субъектность магистра в нашем понимании – это «сдвиг» в поведении,

им самим же вызванный в процессе учебно-профессиональной деятельности. Студент-магистр как субъект учебно-профессиональной деятельности – это личность на высоком индивидуализированном для него уровне самостоятельности и активности.

Увеличение количества исследовательских работ подчеркивает проблему магистерского образования как второго высшего образования.

Изучению целесообразности введения второго уровня высшего образования посвящены работы В. И. Байденко [2], В. С. Сенашенко [5], В. Д. Шадрикова [12], Л. Гребнева [4], Я. С. Чистовой [13] и др. Результаты их исследований особенно значимы для сохранения лучших традиций подготовки магистров в условиях реформирования высшего образования.

Однако, несмотря на многочисленность глубоких и важных исследований проблем подготовки магистров, вопросы, связанные с моделированием профессиональной подготовки магистров, направленной на формирование их компетентности (прежде всего исследовательской компетентности как базовой составляющей подготовки магистров) в условиях специально организованной образовательной среды, рассмотрены локально, преимущественно в плане описания отдельных аспектов проблемы.

Теоретическое обоснование обучения студентов магистратуры в университете позволяет моделировать данный процесс. В этом контексте, на наш взгляд, наиболее разработанной является модель, представленная в ряде исследований Я. С. Чистовой [13]. Динамическая структурно-функциональная модель подготовки магистров профессионального обучения включает в себя целевой, содержательный, технологический и диагностический компоненты, каждый из которых состоит из инвариантной и вариативных частей, позволяющих гибко и оперативно реагировать на изменяющиеся требования к профессиональной компетентности магистров.

Проектирование связано с выявлением механизма динамического моделирования системы подготовки магистров профессионального обучения на основе построения индивидуальных образовательных траекторий научно-исследовательской работы с учетом метода «дерева принятия решений». Эффективная реализация модели подготовки магистров связана с педагогическими условиями, позволяющими обеспечить гибкость, оперативность, высокую практикоориентированность профессионального обучения [9].

Следует подчеркнуть, что базисным компонентом разрабатываемой модели является формирование исследовательской компетентности магистров. В связи с чем он должен быть представлен в содержании образования двояко: имплицитно и апикально. В качестве апикального компонента выступает научно-исследовательская работа магистрантов, включающая следующие критерии: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, личностный – и соответствующие показатели для диагностики уровня сформированности исследовательской компетентности магистров.

В то же время следует отметить, что эффективной реализации разработанной модели способствует комплекс педагогических условий: развитие инновационной коммуникативно-творческой образовательной среды (рассматривается как ключевое условие); обеспечение исследовательской направленности содержания подготовки магистров, включая учебные дисциплины, практики, научно-исследовательскую работу, самостоятельную работу, итоговую государственную аттестацию; применение инновационных образовательных технологий; проведение внеучебных мероприятий по организации взаимодействия с работодателями и представителями научных организаций; разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий подготовки магистров; оперативный мониторинг образовательной деятельности; повышение квалификации.

Следует также отметить важность создания условий для формирования транскультурного образовательного пространства как идеала университета. Это образование, конечная цель которого – генерировать одновременно с позитивным знанием критическое понимание, которое сбалансиру-

ет принципы эффективности, демократии, свободы и т.д. В развитии университета тогда можно пойти от «уни-верситета» к «плюри-верситету» [13], который уже будет контролироваться не только лишь корпорациями и нациями-государствами, но и самими субъектами учебно-профессиональной деятельности. Поэтому в современном магистерском образовании, как феномене культуротворчества, ориентация на знания уступает место личностно-смысловому и субъектно-ориентированному развитию. При этом репродуктивные способы усвоения культурного наследия меняются на творческие, а коллективные формы обучения – на групповые и индивидуальные. Авторитарный стиль педагогического общения вытесняется диалогом, полилогом и сотрудничеством.

От обучения студента как объекта («teaching») [4] в многоуровневом образовательном пространстве магистратуры мы переходим к формату изучение самим субъектом («learning»), то есть к парадигме непрерывного, продолженного обучения – «обучения через всю жизнь» на основе изучения. Это означает, что магистерское образование призвано не просто дать набор актуальных знаний в определенной профессиональной сфере, а развить способность магистранта к познанию, обеспечить развитие его как субъекта учебно-профессиональной деятельности [12].

В заключение следует отметить, что вышеперечисленные подходы дают обобщенное представление о сложности и многогранности феномена магистерского образования. Синергия сущностных позиций различных подходов определяет направления проектирования магистерской подготовки и прогнозирования результатов обучения выпускников университета.

Литература

1. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. *Байденко В. И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Исследовательский центр ПКПС, 2006. – 111 с.
3. *Гладченкова Н. Н.* Многоуровневое образование как условие модернизации и интернационализации высшей школы // Известия Южного федерального университета. Сер. Пед. науки. – 2008. – № 1/2. – С. 15-23.
4. *Гребнев Л.* Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 3-17.
5. *Сенашенко В.* О структуре современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 18-26.
6. *Кузьмин В. П.* Системный подход в современном научном познании // Вопросы философии. – 1980. – № 1. – С. 19-24.
7. *Маркарян Э. С.* Вопросы системного исследования общества. – М.: Знание, 1972. – 62 с.
8. *Морозов А. В.* Особенности управленческой деятельности руководителя вуза как субъекта образовательной деятельности // Субъектность студента и преподавателя вуза: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2016. – С. 83-92.
9. *Морозов А. В.* Психологическое сопровождение профессионального становления педагога нового типа в системе инновационного образования // XXXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию образования ПГПИ-ПГПУ. – Пермь, 2011. – С. 24-25.
10. *Николис Г., Пригожин И.* Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
11. *Хакен Г.* Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985. – 340 с.
12. *Шадриков В. Д.* Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 5-9.
13. *Чистова Я. С.* Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург: РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2016. – 26 с.

Н. Н. Суртаева, О.Н. Суртаева,
(Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ «МЯГКИХ» КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF «SOFT» COMPETENCIES IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION

В статье говорится об изменениях непрерывного образования, связанных с изменениями целевых установок образования, ориентированием на компетентностную модель обучения, развитие «мягких» компетенций.
Ключевые слова: непрерывное образование, мягкие компетенции, компетентностная модель, человеческий капитал.

The article refers to the changes in continuing education connected with changes in the aims of education, orientation to the competence model of education, development of «soft» competencies.
Key words: continuing education, soft competences, competence model, human capital.

На современном этапе в рамках множества дискуссионных площадок по вопросам образования обсуждаются вопросы, связанные с компетенциями, трансформацией профессионального образования, профессиональными стандартами, подготовкой молодого поколения для будущего. Практически уже никто не отрицает, что образование – это ключевой фактор устойчивого развития экономики XXI века любой страны. Образование, рассматривают как мощный инструмент создания человеческого капитала, влияющий на построение единого образовательного пространства. А. Кондаков приводит следующие данные: «Массовое овладение компетенциями XXI века обеспечивает до 0.5 – 0.65% роста ВВП в год. Сформированность компетенций более значима для экономического роста, чем традиционные индикаторы – продолжительность обучения, охват образованием и прочее. Сформированность компетенций – требование не уникальное, а всеобщее» [1]. Отсюда понятен интерес к новым формам, новому пониманию организации, миссии непрерывного образования. В Докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» в качестве ключевых качеств выпускников школ XXI века обозначают: критическое мышление и способность решения сложных комплексных задач, в т.ч. в ситуациях неопределенности; личностные качества и ценности; инновационность и креативность ; коммуникацию и сотрудничество; лидерство и ответственность; мотивацию к труду[2].

Выход на компетенции XXI веке и будет влиять на формирование человеческого капитала, который представляется как совокупност знаний, навыков, компетенций, социального и креативного потенциала личности, на это и должно быть направлено непрерывное образование.

Термин «непрерывное образование» понимается по-разному, используются разные подходы к его трактованию. Первый подход – традиционный, непрерывное образование рассматривают как профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимостью компенсации знаний, умений и компетенций, недополученных в ходе обучения, как своеобразный

ответ на технологические изменения, прогресс, поставившие труд человека в состояние функциональной безграмотности. В данном случае речь идет о компенсаторном, дополнительном образовании. Второй подход рассматривает явление непрерывного образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, ФПК, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.). Третий подход акцентирует идеи пожизненного образования через личностные потребности к познанию. Стремление личности к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае становится саморазвитие человека, его биологических, социальных и духовных потенций, его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества, человеческого капитала. Третий подход акцентирует внимание на деятельностном аспекте, при котором непрерывное образование рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человеческого капитала, человека, формирование у него прогностических качеств, опирающихся на социальную и культурно-историческую среду, развитие новых «мягких компетенций» и совершенствование устаревающих компетенций в связи с трансформацией профессий[7].

На современном этапе человеческий капитал определяет место государства в мире, уменьшение его роли может поставить под угрозу безопасность страны. Это благо длительного пользования, но с ограниченным сроком службы, оно может устаревать, изнашиваться, требует расходов на поддержание, ремонт и содержание[1]. Его ценность может расти и падать. Чтобы этот процесс происходил позитивно, необходимо преобразование непрерывного образования. Развитие непрерывного образования, создание конкурентоспособной системы образования на современном этапе возможно при участии эффективного частного, частно-государственного, государственного партнерства с крупными бизнес–структурами, влияющими на единое образовательное пространство. Глобализирующийся мир, глобализирующаяся экономика требуют глобализирующегося образовательного пространства. Преобразование системы образования предполагает построение эффективной и преемственной системы непрерывного образования как инструмента роста производительности труда, реализацию системного подхода к консолидации усилий участников образовательных отношений (государства, семьи, общества), эффективное расходование как инвестиций частных компаний, так и бюджетных средств, а также необходимость непрерывного совершенствования компетенций самих работников системы непрерывного образования, в дальнейшем влияющих на повышение эффективности бизнеса. Само непрерывное образование призвано мотивировать сотрудников на профессиональный рост посредством развития компетенций, освоения новых компетенций, что одновременно должно происходить с ростом предприятия, а развитие компетенций позволяет закреплять кадры, сокращать расходы на поиск и адаптацию новых сотрудников.

Вопросы формирования компетенций и соответственно этого преобразования систем образования рассматриваются на современном этапе практически во всех странах, поэтому в этом ключе можно говорить, что данный аспект может играть роль объединяющей тенденции построения единого образовательного пространства. От того. как будет решаться вопрос формирования компетенций, как это будет связано с модернизирующимся производством, будет зависеть и уровень экономического развития стран, в том числе и глобальное экономическое пространство, связанное непосредственно с развитием человеческого капитала . Американский физик японского происхождения Митио Каку, рассуждая о современном образовании, отмечает, что действующая система образования готовит специалистов прошлого. «Мы учим их для того, чтобы они шли на работу, которой уже не существует, обеспечиваем теми

интеллектуальными инструментами, которые давно неэффективны. Поэтому в мире такой высокий процент безработных» [3]. Смогут ли люди быстро перестроиться на самообразование, онлайн-обучение? В этом ключе ученый придает большое значение электронному обучению, отмечая, что университетские онлайн-курсы уже существуют, это действительно блестящая идея, хотя процент бросивших учёбу на таких программах пока очень высок, что связано с тем, что люди еще не перестроились, не научились работать без наставника по принципу «только ты и монитор компьютера». В связи с отсутствием высокой мотивации и не достаточной разработанностью дидактического аппарата онлайн-система только в начале зарождения. Развивается онлайн-система и совершенствуется быстро, в том числе и в контексте непрерывного образования и за ними будущее. Митио Каку считает, что в будущем университеты сохранятся, но это будут преимущественно виртуальные вузы, обучение в которых основано на облачной системе, а тех, кто посещает лекции в традиционных учебных заведениях, будут считать неудачниками, о них будут говорить: «Он не смог сам сконструировать свое образование» [3]. С.С. Неустроев и А.В. Симонов справедливо отмечают, что «электронное обучение (e-learning)» выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы. При этом замечено, что электронное обучение, являясь по своей сути инструментом дистанционных форм организации учебного процесса, во все большей мере вовлекает в себя весь спектр современных сетевых информационно-технологических решений, которые насытили мировой Интернет различными социальными сервисами коммуникации, информационного онлайн обмена и взаимодействия, формирования и поддержки сетевых профессиональных сообществ » [4.- С.-9]. Поэтому на электронное обучение делается такой огромный акцент в плане обеспечения согласованного непрерывного профессионального образования как педагогических, так непедагогических кадров для обеспечения всех сфер жизнедеятельности человека. Становление и развитие инновационной или «умной» экономики и общества, основанного на знаниях, невозможно без опережающего инновационного развития системы образования. Инновационные преобразования практически всех составляющих образовательной системы, включая непрерывное образование, выступают сегодня основой ее модернизации.

Непрерывное образование – это непрекращающийся процесс, в который вовлечен человек с ранних лет и до глубокой старости, требующий гибкости ума, стремления к пополнению и расширению знаний как профессиональных, так и социокультурных, желания постоянно развиваться как полноценная и многогранная личность. Таким образом, постепенно формируется человеческий капитал, значимый для развития экономики страны, общества единого образовательного пространства.

Инновационная направленность в сфере непрерывного профессионального образования и подготовки в современных условиях развития общества, культуры определяется следующими обстоятельствами:

– необходимостью социально-экономических преобразований, которые обуславливают и необходимость обновления системы образования, содержания и технологий организации образовательного процесса, перехода на электронное обучение, разработки новых моделей управления. Инновационная направленность выступает средством реализации и обновления образовательной политики, ведет к увеличению доли электронного образования, в том числе в системе непрерывного профессионального роста;

– непрерывного изменения содержания и объема образовательных программ, введением новых направлений профессиональной подготовки, новых предметов, требующих постоянного поиска новых форм и технологий обучения, активизируя процесс перехода на электронное обучение. В этом случае усиливается значимость профессии педагога, обостряется необходимость постоянного повышения его мастерства и квалификации, освоения новых компетенций, становится все более востребованной ком-

петентностная модель обучения специалистов;

– изменения условий применения технических и методических средств (нами апробированы различные формы непрерывного образования преподавателей – морфологическая матрица, педагогическая решетка, педагогические хабы, которые применяются с помощью различных методов – шедоуниг, secondment, mentoring, аудио-, видео-курсы и др.). На сегодняшний день значительно возросла степень свободы педагогов в выборе технологий, методического и дидактического материала, организации образовательного пространства, отсюда важно и разнообразие средств и методов обучения самих педагогов. Инновационная деятельность в образовании приобретает все более значимый характер, поэтому важными оказываются анализ и оценка новых технических средств в образовании, а также создание необходимых условий для их дальнейшего успешного применения в контексте развития непрерывного образования в условиях электронного обучения.

Инновационные процессы в непрерывном образовании направлены на связь изолированных друг от друга областей: использование новейших разработок в сфере образования как теоретического, так и практического свойства для их взаимодополнения и взаимообогащения, на благотворное воздействие на образовательный процесс как в частностях, так и в целом, меняя несколько миссию непрерывного образования, добавляя социальный и культурологический акценты в плане развития человеческого капитала.

Исследованиях обеспечения согласованного непрерывного образования в профессиональной среде показывают, что на современном этапе идет попытка включения различных образовательных систем в образовательные организации как в России, так и за рубежом, что определяет вариативность организации педагогического процесса [5].

М.В. Кларин [6] проблемы непрерывного образования делит на две области. Одна из них связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики (социально–образовательный аспект непрерывного образования, затрагивающий вопросы личностного развития); другая определяется самим процессом освоения человеком нового жизненного опыта, социального, профессионального опыта (психолого-педагогический аспект непрерывного образования), в том числе опыта жизнеустройства в условиях постоянных изменений.

В современной социально-образовательной практике важное значение для непрерывного профессионального образования имеет преемственность звеньев образовательной системы, а также разветвленность каналов неформального образования за пределами базового образования.

Обновления различных составляющих профессионального образования происходят настолько часто, что в реальной жизни бывает очень трудно обеспечивать согласованное непрерывное образование в профессиональной среде, но оно является необходимым. Электронное обучение может помочь более качественной организации этого образования по освоению, развитию новых компетенций специалиста. Здесь имеют место изменение управленческих установок и содержательной составляющей профессионального образования, информационно-технического обеспечения, и подготовки профессорско-преподавательского состава для реализации профессионального образования, учебно-методического обеспечения. В этом случае сетевое взаимодействие, различные его модели как составные электронного обучения в построении профессионального образования в условиях инновационных преобразований могут сыграть чуть ли не лидирующую роль в обеспечении согласованного непрерывного образования в профессиональной среде при формировании «мягких компетенций».

Литература

1. *Кондаков А.* Образование – время перемен.– М.: ООО «Институт мобильных образовательных систем»//myshared.ru slide/1011630. Материалы презентации
2. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» ifap.ru›library/book201.pdf. Материалы презентации
3. *Каку Митио,* Учёба уже не будет базироваться на запоминании http://www.vospitaj.com/blog/mitio-kaku-uchjoba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii/. Материалы презентации
4. *Неустроев С.С., Симонов А.В.,* Инновационные направления развития электронного обучения // Человек и образование.–№3.– 2015.– С.– 9-15.
5. *Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н.,* Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование.–2016.– №1.–С.– 99-104.
6. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения. –М.: Луч, 2016.– 630 с.
7. *Лукша П.* Новые социальные тенденции, влияющие на современное образование (Международный проект по выявлению направлений развития передовых образовательных систем мира) Global education futures Павел Лукша директор global education futures. Материалы презентации.

Королева Е.Г.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ И ГОСУДАРСТВАХ — УЧАСТНИКАХ СНГ

SOCIAL PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE ADULT LEARNING IN RUSSIA AND CIS COUNTRIES

В статье предпринят анализ продуктивного обучения, рассматриваются его основные принципы, социально-экономические предпосылки развития продуктивного обучения взрослых в России и государствах-участниках СНГ.
Ключевые слова: продуктивное обучение, концепция продуктивного обучения, образование взрослых, государства-участники СНГ

The article analyzes productive learning, considers its basic principles, social and economic prerequisites for the development of productive adult learning in Russia and the CIS member states.
Key words: productive learning, concept of productive learning, adult education, CIS member states.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, требуют постоянного обновления теории и практики непрерывного образования взрослых, в частности концепции продуктивного обучения.

Первоначально концепция продуктивного обучения получила распространение на Западе. В качестве основоположников идей продуктивного обучения называют таких ученых, как И. Бём, Д. Дьюи, Й. Шнайдер и др. Внедрение основ продуктивного обучения в систему российского образования связывают с именами А.В. Хуторского, М. И. Башмакова, Н. Б. Крыловой, О.М. Леонтьевой. В исследованиях, направленных на изучение феномена продуктивного обучения, отмечается, что в отличие от зарубежных педагогов, стремящихся к реализации его как целостной системы, в России основное внимание уделялось внедрению его методов в практику работы общеобразовательных школ (А.А. Востриков, И.А. Сивцева, И.С. Сорокина и др.) средних специальных учебных заведений (О.И. Апасова, М.А. Корочкина, Е.В. Борисова и др.) [12, с. 2.].

Наиболее развернутое определение продуктивного обучения мы находим в работах М.И. Башмакова. Продуктивное обучение автор рассматривает как «личностно ориентированную педагогическую систему, обеспечивающую получение образования на основе создаваемой сети образовательных маршрутов, представляющих собой последовательность учебных и производственных модулей, самостоятельно выбираемых индивидуумом и обеспечивающих рост его общеобразовательной подготовки и культуры, профессиональную ориентацию, осуществление различных этапов профессионального образования, его уверенное вхождение в социум с учетом своих склонностей и особенностей своего развития на основе широкого использования информационных обучающих технологий» [10, с 56].

Проведя анализ определений понятия «продуктивное обучение», данных и другими авторами, можно сделать вывод об условиях его реализации. Это индивидуальный образовательный маршрут, выстроенный «в логике обучаемого и в соответствии с его зоной ближайшего развития» (С.М.Каплу-

нович); познавательная самостоятельность самого обучаемого как источник самоорганизации своего образовательного процесса; его интересы и склонности; информационные технологии, обеспечивающие уровень образовательного процесса, соответствующего современным требованиям.

Отличительными признаками продуктивного обучения выступают нацеленность образовательного процесса на решение реальных жизненных ситуаций, приобретение необходимых жизненных навыков; обеспечение личностного роста и развития обучаемых, изменение их роли и места в социуме. Еще одним существенным признаком продуктивного обучения является его многоаспектность. Так, его личностный аспект заключается в создании условий, необходимых для наиболее полного развития личности обучаемого, его способностей, интересов, талантов, создании стимулов для самообразования. Социальный аспект выражается в том, что учащийся принимает участие в социально ориентированной деятельности, а продукт, получаемый в результате этой деятельности, имеет социальное значение. Деятельностный аспект продуктивного обучения вытекает из его осуществления через деятельностную составляющую учебного процесса.

Для обучения взрослых важное значение приобретает профессиональный аспект продуктивного обучения. Его смысл заключается в предоставлении возможности для профессионального развития и профессионального общения, приобретения новых компетенций и навыков, освоения новых видов деятельности, выстраивания стратегии профессиональной карьеры.

Следует отметить, что принципы, на которых основывается система продуктивного обучения, имеют непосредственное сходство с андрагогическими принципами. Это – индивидуализация процесса обучения, реализация своей образовательной траектории; приоритет самостоятельности обучения; субъектность как отражение в образовании возможностей взрослого человека в сфере нового познания и освоения способов деятельности; как рассмотрение взрослого в качестве носителя социального и жизненного опыта; диалоговый характер обучения, где преподаватель выступает в роли тьютора, фасилетатора, советчика; социальная обусловленность результата обучения.

В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой – строится с учетом профессиональной, социальной деятельности обучающегося.

Социальная обусловленность включения продуктивного обучения в систему образования взрослых выражается также в усилении социального спроса на более высокий уровень профессионального образования, соответствующего современной экономике, отвечающего потребностям рынка труда, удовлетворяющего потребности различных социальных групп взрослых, имеющих специфические образовательные запросы.

Основные тенденции модернизации системы продуктивного обучения выражаются:

– в продуктивном обучении изменяется роль субъектов образования, так как личность поставлена в центр образовательной системы и самостоятельно определяет образовательные маршруты, что приводит к развитию конкурентоспособности на рынке труда, обеспечению более высоких показателей трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений; изменяет отношения между субъектами образовательного процесса;

– в повышение значения профессиональных образовательных учреждений в социально-образовательном пространстве в связи с новыми целями образования, что приводит к возникновению и усилению конкуренции между профессиональными образовательными учреждениями, развитию и расширению их профессионального поля деятельности;

– в необходимости активного и эффективного участия взрослых в различных направлениях общественной жизни, включения в социально значимую деятельность, продуктивные социальные практики, спо-

собствующие самореализации взрослого, формированию необходимых социальных компетенций;

– в развитии специализированных технологий и средств обучения – сетевых средств, мультимедиа технологий, специализированного программного обеспечения для подготовки, учебных курсов и обучения взрослых слушателей.

Все это характерно для России и для государств – участников СНГ, как государств с растущей экономикой, нуждающихся в развитии и росте человеческого капитала, в росте эффективности производства и производительности труда. Общим направлением для государств – участников СНГ стала необходимость возрождения профессионального образования, способного удовлетворить запросы экономики и промышленности в квалифицированной рабочей силе [9, с. 65].

Также имеют место и специфические процессы и тенденции, характерные для отдельных стран Содружества, обусловленные социально-экономической ситуацией, сложившейся в стране, стимулирующие развитие концептуальных основ продуктивного обучения взрослых.

Так, анализ социально-образовательной ситуации, сложившейся в Республике Казахстан, обозначил следующие проблемы. Прежде всего это дефицит рабочей силы, и в первую очередь дефицит квалифицированных кадров, работников технического и обслуживающего труда. Отмечается низкое качество трудовых ресурсов и отсутствие реальной связи производства и обучения. Значительная часть занятого населения не имеет профессионального образования, а специалисты-профессионалы не всегда работают по полученной специальности. Как отмечает В.В. Можарова, 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 [10, с. 234.].

В числе основных социальных факторов, формирующих потребность в развитии системы образования и обучения взрослого населения в Казахстане, называются: уровень текучести кадров, который оценивается экспертами как ключевой показатель эффективности управления человеческими ресурсами, занятость в неформальном секторе, особенно в таких сферах, как мелкая торговля, приводящая к утрате имеющейся квалификации, профессиональных навыков; нерегулярный характер занятости; появление новых видов деятельности (операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг потребителям, предоставление коммунальных, социальных и персональных услуг).

Как отмечают представители казахской педагогической науки, в последние годы отмечается тенденция увеличения образовательных запросов взрослых, стремление повысить профессиональную квалификацию, функциональную и технологическую грамотность, общую культуру. План действий по образованию взрослых Казахстана интегрирован в стратегические государственные программы в области образования, экономики и социальной политики, такие как Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы; Стратегия «Казахстан 2030» и др. [7. с. 47.].

Актуальность развития сферы образования взрослых, внедрения технологий продуктивного обучения для Кыргызстана обусловлена сходными социально-экономическим проблемами: трудностью адаптации взрослого населения к новым социально-экономическим условиям; снижением занятости взрослого населения; ростом безработицы; потерей квалификации [1, с. 37.]. Большое количество взрослых людей оказались функционально неграмотными и не обладающими необходимыми жизненными навыками в условиях развивающегося рынка. В настоящее время Правительство Казахстана успешно реализует Программу занятости 2020. Реализуется Стратегия развития образования в Кыргызской Республике 2012–2020.

Как отмечено в концепции образования взрослых в Кыргызской Республике, перед страной и системой образования остро стоит вопрос создания различных обра-

зовательных организаций, помогающих взрослым быстрее ориентироваться в существующих жизненных реалиях, получать жизненно необходимые знания и навыки, осваивать приоритетные специальности, имеющие спрос на рынке труда, расширять профессиональные знания и умения в целях повышения конкурентоспособности на рынке труда [8].

Для Республики Таджикистан образование взрослых также является одной из актуальных проблем в контексте социально-экономических преобразований, происходящих в стране. В числе социальных проблем, выступающих предпосылками для формирования продуктивной системы образования взрослых, актуальны: высокий уровень безработицы, что приводит к повышению уровня бедности населения; низкий уровень профессионального образования и мобильности трудовых ресурсов, а также неконкурентность трудовых ресурсов на рынке труда.

Постановлением Правительства Республики Таджикистан утверждена Государственная стратегия развития рынка труда в Республике Таджикистан до 2020 года. Одной из основных задач стратегии является переориентация образования для поддержки структурных реформ в экономике, что само по себе для Таджикистана является инновационным подходом, для переориентации образования для нужд рынка труда и обеспечения взаимосвязи между экономической политикой, занятостью и образованием [6. с.76].

Характерные признаки подуктивного обучения можно отметить в системе образования взрослых, сложившейся в республике Беларусь. Страна достигла практически стопроцентного уровня грамотности взрослого населения, а 98% работающего населения имеют среднее или высшее профессиональное образование. Современные процессы, происходящие в сфере образования взрослых, обусловлены рядом тенденций социокультурного развития общества, в числе которых представители белорусской науки называют: возрастание динамизма экономики; интеллектуализация, интенсификация и технологизация труда; возрастание роли образования и престижа образованности в процессах социального развития, усиление роли образования и здравоохранения в обеспечении качества человеческих ресурсов [3, с. 17].

В связи с тем, что Республика Беларусь имеет экспортно-ориентированную экономику (70% выпускаемой продукции идет на экспорт), осуществляется активное развитие наукоемких технологий, возникают качественно новые требования к профессиональной подготовке специалистов. В рамках Государственной программы развития среднего специального образования создана система прогнозирования потребности отраслей экономики и социальной сферы в трудовых ресурсах, определен порядок формирования заказа на подготовку кадров с ответственностью отраслей и регионов, разработаны образовательные стандарты по всем специальностям, оптимизирована структура подготовки кадров, повысилась адресность подготовки, улучшились показатели трудоустройства выпускников [4, с.22].

В стране создана гибкая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с потребностями инновационного развития. Система дополнительного образования взрослых развивается на основе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий, интеграции профессионального образования, науки и производства.

Как отмечает Г. В. Веремейчик, в последние годы Республика Беларусь делает уверенные шаги в развитии образования взрослых. Важную роль в этом сыграл принятый в 2011 году Кодекс об образовании Республики Беларусь, который обозначил образование взрослых как равноправную часть национальной системы образования. Важнейшие задачи в практике образования взрослых – в расширение тематического спектра обучающих программ для различных целевых групп, повышение их качества и обеспечение стоимостной и территориальной доступности. Наряду с программами повышения квалификации, переподготовки, стажировок специалистов и руководящих кадров важнейшее значение придается

развитию неформального дополнительного образования взрослых как фактору поддержки участия граждан в культурном, социальном, экономическом развитии страны [2. с.5.].

Таким образом, несмотря на определенное различие целей и задач, стоящих перед системой образования взрослых в странах-участниках СНГ, андрагогический аспект продуктивного обучения должен основываться на комплексном подходе к обучению взрослого – опираться на возможности его развития, формировать человека мобильного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата.

Эффективность внедрения основ продуктивного обучения в практику работы со взрослыми может быть выражена в расширении деятельности и спектра образовательных маршрутов за счет новизны и отсутствия аналогов в предыдущем опыте; организации профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения с учетом процессов преемственности и интеграции; в достижении целостности профессиональной подготовки, посредством взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа диверсификации; в проявлении гибкости и самостоятельности личности в выборе и построении обучения в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда.

Литература

1. *Бойко Е.В.* Политика в области образования в Кыргызской республике//Непрерывное образование взрослых - характерная черта современного общества: материалы форума/ под общ.ред. М.С.Якушкиной – СПб.: СПб ИУО РАО, 2016, –313 с.
2. *Веремейчик Г.В.* Дополнительное образование взрослых: опыт программно-методического обеспечения: сборник программ дополнительного образования взрослых / сост. С.И. Тарарышко. – Минск : Пропилеи, 2012. – 180 с.
3. *Воднева Г. Д.* Дополнительное образование взрослых: принципы, содержание, формы реализации// Дополнительное образование взрослых: опыт программно-методического обеспечения: сборник программ дополнительного образования взрослых / сост. С.И. Тарарышко. – Минск : Пропилеи, 2012. – 180 с.
4. *Жук А.И.* Педагогическое образование в республике Беларусь: государственная поддержка, тенденции, перспективы// Человек и образование.– 2016.– №1.– С.22-39.
5. *Каплунович С.М.* Продуктивное обучение как один из путей реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика.–Волгоград.: ВГСПУ «Перемена», 2011. –474 с.
6. *Каримова И.Х.* Образование взрослых в Республике Таджикистан: проблемы и пути решения//Педагогическое образование в государствах–частниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика.: сб. науч. ст./ под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2012. – Ч. 1.– 386 с.
7. *Калиева Э.И.* Актуальность проблемы образования взрослых в Казахстане. //Непрерывное образование взрослых - характерная черта современного общества: материалы форума/ под общ.ред.М.С. Якушкиной - СПб.: СПб ИУО РАО, 2016. -313 с.
8. Концепция развития образования взрослых Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. UPL:http //davaiknam.ru
9. *Марон А.Е., Монахова Л.Ю.* Тенденции развития национально-региональных образовательных пространств государств-участников СНГ// Человек и образование.–2017.– №1.– С.64-68.
10. *Можарова В.В.* Система непрерывного образования взрослого населения Казахстана как фактор роста человеческого капитала// Формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в Казахстане: Материалы международ.науч.-практ. конф.– Алмааты, 2010.-405 с.
11. Теория и практика продуктивного обучения (коллективная монография). — М.: Народное образование, 2000. — 284 с.
12. *Чамина О.Г.* Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.

О. В. Павлова
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОМ УЧРЕЖДЕНИИ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS IN CULTURAL-ORIENTED INSTITUTION

В статье автор показывает, что целостный образовательный процесс культурооориентированного учреждения будет эффективен только в случае интеграции формального, неформального и информального образования
Ключевые слова: информальное образование, педагогические технологии, дискурсивно-оценочный подход, культурооориентированная организация

In the article the author shows that the holistic educational process of a culturally oriented institution will be efficient only in the case of integration of formal, non-formal and informal education
Key words: informal education, pedagogical technologies, discursive-evaluating approach, culturally oriented organization.

При построении системы образовательного процесса в исследуемом целостном педагогическом пространстве культурооориентированного учреждения отчетливо проявляется специфика инновационных технологий, форм и методов обучения и воспитания. Данное обстоятельство обусловлено тем, что на фоне существующих традиционных форм образования (формальное и неформальное) на первый план в настоящее время выступает спонтанное, свободное, самостоятельное, независимое образование, названное ЮНЕСКО информальным образованием.

В настоящее время информальное образование становится стилем жизни современного человека. Под информальным образованием понимается процесс освоения новых знаний, протекающий вне рамок системы образования, реализуемый в ходе общения граждан в повседневной жизни и профессиональной деятельности, в котором человек приобретает знания и навыки и получает образовательное влияние из ресурсов окружающей среды; это индивидуальная познавательная деятельность, которая формирует систему взглядов, ценностей и не имеет атрибутов педагогической формы [1]; это социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности, как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре [2].

Образовательный процесс в любом учебном заведении протекает, как правило, везде одинаково. Различные его формы акцентируют то один из компонентов, то другой. В первой половине дня – учебный процесс, в котором реализуются предметные образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС, во второй – творческая художественно-эстетическая деятельность, различные внеучебные мероприятия (праздники, знаменательные даты, конкурсы, спортивные соревнования, концерты, презентации и т.п.), где совершается непосредственное включение субъектов в социокультурное пространство города, региона,

страны и мира. В этой связи вопрос о педагогических технологиях, формах и методах воссоединения этих видов деятельности, о тех конкретных способах «сборки», которые оказываются наиболее эффективными для формирования сознания личности, остается одним из самых сложных и дискуссионных.

Традиционный педагогический процесс обучения и воспитания (формальное образование), как правило, протекает в строго оформленной учебной группе, по определенному учебному плану, по строго очерченным предметным программам. Воспитательная работа – другое дело, организованное по отдельному плану, который не всегда корреспондирует с содержанием учебных занятий (внеучебные мероприятия). Поэтому возникла необходимость в новых технологиях организации учебной и воспитательной деятельности, которые бы способствовали становлению разносторонне гармонически развитой личности, ориентированной на систему ценностей и потребностей современного общества.

На смену традиционным технологиям пришли новые виды педагогических технологий: информационные (компьютерные, мультимедиа, сетевые, дистанционные); проективные и деятельностные; креативные; игровые (имитационные, операционные, исполнение ролей) и др.

Если традиционные педагогические технологии предполагали построение учебного процесса на созерцательной, эмпирической, последовательной, знаниевой, монологической, академической основе, то современные технологии предполагают построение учебного процесса на деятельностной, концептуальной, блочной, лично-смысловой, диалоговой, ситуативной, опережающей основе.

Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество [3]. Безусловно, что традиционные методы, такие как вербальный (рационально-логический, беседы-наставления) или практически-деятельностный (обсуждение результатов поступков и творческая созидательная мотивированная деятельность), остаются в силе, не отменяются, но их включенность в целостный образовательный процесс порождает новое качество результатов.

Рассмотрение проблемы исследования в контексте моделирования технологий образовательного процесса культурооориентированного учреждения является на сегодняшний день перспективным направлением в системе современных образовательных инноваций. Технология организации учебной и воспитательной деятельности культурооориентированного образовательного процесса должна представлять следующую структуру:

1. Концептуальная основа.
2. Содержательная часть (цели – общие и конкретные, содержание учебной и воспитательной деятельности).
3. Процессуальная часть (организация учебного и воспитательного процесса, методы и формы учебной и воспитательной деятельности, методы и формы субъект-субъектных отношений по управлению учебным и воспитательным процессом).
4. Диагностика учебного и воспитательного процесса.
5. Оценка деятельности учебного и воспитательного процесса.

Организация образовательной деятельности основана на принципе межпредметной интеграции и метаметодическом подходе. В педагогической литературе сложилось мнение, что интеграция – это механизм связи отдельных частей в целое; причем этот способ достижения целостности отличается от межпредметных связей тем, что основанием для интеграции выступает общность целей – воссоздание целостной картины мира и человека в нем усилиями всех дисциплин, изучаемых субъектами всех уровней [4].

Каждый из учебных предметов занимает свое место в формировании этого образа: представления о природе живой и неживой, об обществе и его историко-культурных формах, о человеке (себе самом и Другом), о современном состоянии страны и мира. Для реализации этих проблемно-содержательных взаимосвязей необходима продуманная в соответствии с содержанием учебных

программ система интегрированных занятий. Метаметодический подход означает комплексное применение частых предметных методик, поиск общих содержательных оснований для межпредметной интеграции.

Вторым основанием интеграции выступает возраст. Рассмотрим, какие методы являются приоритетными на каждом возрастном этапе. На этапе младшего школьного возраста наряду с учебно-познавательной деятельностью предпочтительны игровые занятия. Для подросткового возраста основной учебно-методической задачей является создание комплекса изучаемых учебных предметов, внутрициклового и целевого их единства. На ступени старшей школы учебный материал должен строиться с элементами вузовской программы (чтение лекций, проведение коллоквиумов, зачетов, выполнение курсовых работ), причем должен быть приоритетен самостоятельный поиск способов разрешения проблемных ситуаций. Занятие-практикум, занятие-диспут, занятие-выставка, занятие-экскурсия, занятие-экспедиция, занятие-мастерская, занятие-лаборатория, занятие-конференция – эти инновационные формы учебно-воспитательной работы существуют и варьируются в культуроориентированном образовательном процессе инновационного типа. Такая деятельность отличается от традиционного обучения и воспитания не только внешними формами и методами, но активизацией познавательной деятельности, поскольку предполагает возможность получения умений и навыков, необходимых для овладения своей будущей профессией.

Инновационные занятия могут быть организованы в форме дискуссии как общегрупповое мероприятие, где активно действуют субъекты всех уровней. Так, например: «Конфликты в нашей жизни». Обсуждаются понятия «конфликт», «конфликтная ситуация», «инцидент»; приводятся примеры конфликтных ситуаций и обсуждаются способы их разрешения. Затем проводится тестирование, в котором предлагается определить собственную позицию в том или ином конфликте, обосновать ее и представить варианты поведенческих решений. Здесь цель – развитие рефлексивных практик, навыков и инструментов самоанализа и самооценки. Участники искренне отвечают на вопросы тестирования. При подведении итогов тестирования применяются методики Н. Е. Щурковой [5], А. А. Реан, Н. В. Бордовской и др. [6]; объявляются и комментируются результаты.

Подобного рода занятия могут быть переведены в систему online-тестирования, что в настоящее время становится все более популярно у молодого поколения и с удовольствием приветствуется. В данном случае подростки могли бы с точки зрения нравственных поступков оценивать в конфликтной ситуации свои действия и действия своих сверстников. При проектировании таких новых сетевых педагогических технологий будут не только выполняться коммуникативные и информационные функции образовательного процесса, но и посредством вводимых шкал оценивания социальных действий подростков, мотивирующих их этичное поведение, будет возможность визуализации отношений одних подростков к социальным действиям других подростков. В таком образовательном процессе реализуются принципы: дискурса, оценивания, визуализации, авторский принцип, принцип комментария, измерения и открытости, позволяющие судить о нравственном поведении учащегося. В основу проектирования таких технологий предполагается заложить новые подходы в области светской этики.

Весной 2010 года в качестве эксперимента Министерством образования и науки РФ в школьную программу был включен учебный предмет – «Основы светской этики», а с сентября 2012 года он стал преподаваться во всех регионах России. Много было критики и комментариев по поводу написания учебника. Светская этика даст знания, которые помогут учащимся самостоятельно совершать моральные поступки, а значит, сделать свою жизнь и жизнь других людей лучше [7]. Учебник, по сути, представляет собой довольно занимательный рассказ о том, что в разные эпохи и в разных традициях понимали под понятиями «хорошо» и «плохо». Иеродиакон Лаврентий в своей статье «Светская этика в светской школе “за” и “против”» высказал мысль, что «…с го-

лосом совести человек может справиться и сам определить для себя шкалу нравственных и безнравственных поступков, которая может и не совпадать с общепринятыми человеческими ценностями, и, совершая преступление, он будет находить оправдание своим поступкам, исходя из личного нравственного закона» [8]. Чтобы этого не произошло, необходимо ввести в курс «Светской этики» раздел практического дискурса, где подростки могли бы с точки зрения нравственных поступков оценивать действия как исторических лиц, так и действия своих сверстников в обыденной жизни. Зная, что любой поступок (нравственный, безнравственный) может быть не только оценен, но и осужден, любой подросток задумается, совершать его или нет. То есть любой учащийся-пользователь сети получает возможность в режиме реального времени влиять на социальные процессы, оценивая социальные действия своих сверстников, и иметь возможность видеть результаты своего влияния.

Таким образом, все субъекты образовательного процесса включаются в разнообразные виды деятельности и воспитательные ситуации, которые обеспечивают результативность решения задачи становления культурной идентичности.

Вторая половина дня в культурооориентированных образовательных учреждениях посвящена работе в художественных мастерских и различных студиях (неформальное образование). Заметим предварительно, что эта форма художественно-эстетической деятельности, связанная с выбором будущей профессии и получением диплома о начальном профессиональном образовании, лишь весьма условно может быть названа «внеучебной». Здесь необходимы знания, полученные на интегрированных занятиях, где формируются навыки и умения профессионального характера.

Понятно, что определенность мотивации повышает интерес к тем учебным предметам, где приобретается исследовательский интерес. Преподаватели-предметники, преподаватели дисциплин дополнительного образования и начальной профессиональной подготовки совместно составляют свои авторские, рабочие программы.

В соответствии с правительственными нормативными документами становление самосознания субъектов образовательного процесса в учебной и внеучебной деятельности включает выработку в них таких качеств, как трудолюбие, коллективизм, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование культуры мира и межличностных отношений, самореализации личности.

Анализ трудов отечественных педагогов – Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанского, И. П. Иванова, В. А. Караковского, Б. Т. Лихачева, Т. А. Стефановской, В. А. Сухомлинского, Е. Е. Хатаева, И. А. Шорова, Н. Е. Щурковой и др. – позволяет заключить, что в современной теории и практике внеучебной деятельности сложились основные направления:

– связь учебной и внеучебной деятельности. Эта связь реализуется в том, что при проведении внеучебных занятий педагог опирается на имеющийся у обучаемых запас представлений, понятий, знаний. При этом приобретаемые во внеучебных занятиях знания расширяют культурный кругозор на компетентностной основе, включающей опыт решения актуальных жизненных проблем, формирование духовно-нравственных ориентиров;

– максимальный охват субъектов конкретными видами внеучебной деятельности в соответствии с их интересами, желаниями, потребностями;

– разумное сочетание во внеучебных занятиях познавательной, трудовой, нравственной, художественной деятельности, отдыха, общения и развлечений;

– общественная и индивидуальная направленность занятий;

– систематичность, последовательность и непрерывность во внеучебных занятиях, оперативное выявление недостатков, пробелов в знаниях и поведении и внесение соответствующих коррективов в знания, поведение;

– учет возрастных особенностей субъектов, соответствие содержания, форм и методов работы жизненному опыту, позна-

вательным возможностям, физическим и духовным силам;

– личностно ориентированный подход к субъектам всех уровней, то есть отношение к ним как личности, как сознательному субъекту воспитательного взаимодействия: оказание помощи в осознании себя личностью, выявление возможностей в становлении самосознания, осуществление личностно значимых и общественно приемлемых ценностных установок, способностей самоопределения, самореализации и самоутверждения.

В образовательном процессе культурооориентированного учреждения используются как традиционные, так и инновационные формы учебной и внеучебной деятельности. Образовательный процесс строится в проблемно-тематическом, содержательном и целевом единстве обучения и воспитания: нельзя обучать, не воспитывая, равно как нельзя воспитывать, не обучая. Здесь особую роль играет системный подход: любая форма должна соответствовать основной задаче, последовательно и преемственно вписываться в ряд других. Бессистемность, неупорядоченное многообразие предпринимаемой деятельности не только не приносит пользы, но категорически снижает эффективность воспитательной работы. Выбор формы производится на основании содержания, при условии ясности цели, которой эта форма служит.

Предложенные сетевые педагогические технологии в образовательном процессе как в первой, так и во второй половине дня, включающем в себя в обязательном порядке информальное образование, обладают мощной воспитательной функцией, способствующей социальной адаптации учащегося, под которой понимается приобщение его к нравственным нормам. В этом контексте такое образование выступает как условие социальной адаптации обучающихся, как процесс формирования активной жизненной позиции, где социальные связи и отношения становятся более независимыми и основываются на индивидуальности человека, возросших возможностях выбора своей социальной ниши. Образование в этом случае действительно можно назвать свободным и полноценным, так как создается воспитательный блок.

Таким образом, образовательный процесс культурооориентированного учреждения, включающий в себя не только традиционные формы образования (формальное и неформальное), но и информальное образование, приобретает такую характеристику как открытость – открытость в пространстве города, региона, Российской Федерации и других стран мира, где на основе дискурсивно-оценочного подхода воспитывается новый человек, гражданин своего отечества, ориентированный на творчество и созидание.

Литература

1. Непрерывное образование взрослых. Терминологический словарь / под общ. ред. О. В. Павловой. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ИНОВ, 2015. – С. 172.
2. *Павлова О. В.* Информальное образование в контексте воспроизводства современной культуры // Академия профессионального образования. Научный журнал. – 2014. – № 5-6. – С. 14-18.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
4. *Павлова О. В.* Развитие интегрированных умений учащихся профессионального лицея на основе взаимосвязи общетехнических и специальных предметов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2003. – 230 с.
5. *Щуркова Н. Е.* Новое воспитание. – М.: Пед. общество России, 2000.
6. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000.
7. *Шемшурин А. А., Брунчукова Н. М., Демин Р. Н., Савченко К. В., Шапошникова Т. Д.* Основы светской этики. 4 кл. (4-5 кл.): учеб. для общеобразовательных учреждений.– М.: Дрофа, 2012. – 174 с.
8. *Иеродиакон Лаврентий.* Светская этика в светской школе «за» и «против». / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://media.otdelro.ru/content/Svetskaja-yetika-v-svetskoi-shkole-za-i-protiv-.html.

Г.Х. Мусина-Мазнова ,
И.В. Тарасова,
Г.Р. Джумагалиева
(Астрахань)

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

ACMEOLOGICAL APPROACH TO DEVELOPING CAREER ORIENTATIONS OF PROFESSIONALS IN THE SOCIAL SPHERE

В статье формирование карьерных ориентаций специалистов социальной сферы исследуются с позиции акмеологического подхода и определяется как сформированность индивидуальной стратегии на пути к достижению вершин в профессиональном пространстве. Представлена классификация карьерных ориентаций и алгоритмы успешного формирования карьерных ориентаций.
Ключевые слова: карьерные ориентации, карьера, акмеологический подход, самореализация.

Development of professionals' career orientations in the social sphere is researched on the basis of acmeological approach and defined as formation of individual strategies on the way to achieving heights in the professional space. The article focuses on classification of career orientations and algorithms for successful development of career orientations.
Key words: career orientations, career, acmeological approach, self-realization.

Изменение социально-экономической ситуации в российском обществе повлекло за собой трансформацию ценностного сознания россиян, что привело к формированию нового отношения к карьерному становлению специалистов. Советская система ограничивала потребности и возможности карьерного роста субъектов в сфере профессиональной деятельности. В настоящее время в социально-экономической сфере деятельности индивида на первый план выходит его конкурентоспособность на рынке труда, продвижение по ступеням профессиональной, должностной, статусной иерархии.

Профессиональный стандарт специалиста социальной сферы требует включение в понятия об уровне профессиональной подготовленности специалиста кроме профессиональных знаний, умений и навыков, также способности к самоанализу, к самопознанию, определению своих личностных качеств, способностей, склонностей, к мобилизации внутренних ресурсов личности, выстраиванию оптимальной траектории жизненного пути в зависимости от условий жизнедеятельности и своих личностных параметров.

Современная действительность способствует созданию условий для свободного самоопределения, самореализации человека, самостоятельного выбора им путей своего движения в социальной структуре и профессиональной деятельности. Динамичная карьера в настоящее время считается одним из ключевых показателей делового успеха и ощутимым результатом профессиональной деятельности человека. В основе карьерной мотивации специалистов социальной сферы лежит взаимосвязь самоутверждающих ориентаций и собственно профессиональных, способствующих самореализации, по-

вышению материального положения и престижа как основы высокого социального статуса и карьерного становления.

В научной литературе карьерные ориентации субъекта анализировались в следующих контекстах: стратегий жизни (К.А. Абульханова-Славская), поведения (Е.Ю. Коржова), жизненных ориентаций (Н.А. Низовских), мотивов (А.В. Герасимов, А.С. Лукьянов), ценностей (Б. Идзиковски, И.Е. Акопова, Е.А. Махрина), отмечались как фактор успешности карьеры (Е.Н. Жорникова, Л.А. Зайцева, Е.А. Могилевкин, М.В. Сафонова, Н.А. Тугунцева).

Теоретическими основами акмеологического подхода к формированию карьерных ориентаций являются: концепции профессионального становления и развития карьеры специалистов (М.В. Александрова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С. В. Митюнина, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков, Р.М. Шерайзина); исследования в сфере карьерных ориентаций студентов (Ю.А. Бурмакова, А.А. Жданович, О.П. Терновская); карьерная готовность выпускников вуза (А.С. Миронова-Тихомирова); факторы карьерного роста специалиста (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.Г. Молл, Н.С. Пряжников).

Профессиональное развитие специалистов в процессе карьерного становления привлекает все больше внимания исследователей в области акмеологии. Положения акмеологического подхода позволяют рассматривать личность как высшую ценность, а карьерное становление как результат достижения этой личностью максимальной вершины своего развития (К. А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская). Акмеологический подход ориентирует будущего специалиста на прогрессивное развитие как личности и как профессионала. В процессе обучения создаются условия для максимальной творческой самореализации в профессиональной сфере [9].

Акмеологический подход формирует новый, системный способ мышления, практическую методологию, которая помогает создавать индивидуальные программы целостного развития и достижения успеха в жизнедеятельности растущего и взрослого человека, модели их самореализации в непрерывной образовательной деятельности [2] Акмеологический подход актуализирует творческую активность специалиста, позволяет изучить потенциальные возможности профессионального роста, нацеливает на самосовершенствование, самореализацию, на достижение вершин в профессиональной деятельности.

Целью использования акмеологического подхода является сформированность акмеологической культуры. К.К. Ахметова акмеологическую культуру рассматривает как личностное новообразование, включающее всю совокупность индивидуально-личностных механизмов саморазвития, саморегуляции и самореализации; как вид личностной культуры, от которого зависит степень самореализации специалиста и который формируется в процессе непрерывного образования с помощью акмеологических технологий[2]. Таким образом, с акмеологической точки зрения способность к самоактуализации и самореализации является необходимым условием для формирования карьерных ориентаций специалистов социальной сферы.

Чтобы перейти к сущности и характеристике карьерных ориентаций, кратко рассмотрим психологические карьерные устремления человека, которые, по мнению А.К. Канаматовой, являются «побудителями его активности в карьерной сфере, стимулирующими деятельность в направлении карьерного продвижения, карьерного роста, достижения высокой профессиональной успешности» [6, с. 15].

Карьерные устремления характеризуются рядом психологических феноменов человека. Отмечается связь карьерных устремлений субъекта с его карьерной ориентацией. В качестве таковых рассматриваются ценности карьеры, способ достижения успеха при построении карьеры, система оценки личностью этих способов достижения успеха в карьере, регулятор поведения личности в социальных условиях (Н.А. Волкова, Т.Г. Гнедина, Дж. Келли, Н.Л. Кирт, Е.Ф. Рыбалко, Мак Адамс, Е.Г. Молл, Ч. Осгуд, Э. Шейн и др.).

В основе карьерных ориентаций субъекта выделяется образ карьеры, сформированный у него в результате проживания некоторого потока жизненных событий и обретения в результате этого жизненного опыта. Карьерные устремления определенным образом зависят от отношения субъекта к своей карьере. Отношение к карьере представляет собой содержательно-целостную психологическую связь субъекта с различными сторонами его карьеры, интегрирующую в себе направленность на познание, оценку и построение карьеры [6, с. 12].

А.А. Жданович представляет карьерную ориентацию как элемент структуры профессиональной Я-концепции субъекта, «смысловая диспозиция, отражающая приоритетное направление профессионального продвижения. Имея для субъекта устойчивый жизненный смысл, она проявляется в эффектах смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности» [5, с. 18].

Среди структурных компонентов профессиональной Я-концепции А.А. Жданович рассматривает профессиональные ценности, образы профессионального Я, карьерную ориентацию, мотив профессиональной деятельности, личностные смыслы профессионального продвижения, установку работать по специальности [5].

На основе анализа научных подходов к рассмотрению профессиональной карьеры и карьерных ориентаций выделяются следующие основные виды карьерной ориентации субъекта: вертикальная (стремление к социально-должностному росту) и горизонтальная (стремление к профессиональному мастерству). Перечисленные карьерные ориентации как смысловые диспозиции сопряжены с моральной оценкой субъекта, когда «горизонтальная карьерная ориентация воспринимается позитивно вне зависимости от культурных и концептуальных оснований, вертикальная, испытывая влияние культурного контекста, дифференцирована в зависимости от преобладания стратегий поведения» [5].

Теоретическое значение научного исследования «карьеры» Т.Г. Гнединой заключается в определении структурной модели карьеры как личностного проекта; выявлении карьерных ориентаций в целевом компоненте развития профессиональной карьеры; выделении взаимосвязи между карьерными ориентациями и мотивацией достижения успеха, локусом контроля, самооценкой и структурой потребностей [4, с. 15]. Таким образом, карьерную ориентацию в профессиональном росте специалиста можно представить, как разработку и реализацию личностной карьерной программы.

Карьерные ориентации выражают направленность личности на определенные нормы и ценности в области карьеры. О.П. Цариценцева выделяет функцию карьерных ориентаций в качестве внутреннего источника карьерных целей человека, выражающую то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом в профессиональной деятельности. Система карьерных ориентаций, таким образом, определяет путь и стратегию для саморазвития и личностного роста, включая в себя одновременно их направление и способы их осуществления [10, с. 186].

Т.Г. Гнедина исследует карьерные ориентации в тесной взаимосвязи с уровнем субъективного контроля. Осознанные карьерные ориентации и адекватная самооценка побуждают к реальным действиям, проявлению энергичности и настойчивости в достижении целей и преодолении препятствий. Взаимосвязь карьерных ориентаций с субъективным контролем, способствует достижению успехов в карьере, формированию высокой самооценки, уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях [4, с. 17].

Исходя из изученных нами точек зрения ученых относительно понятия «карьерные ориентации», предлагаем следующее определение. Профессиональные карьерные ориентации – это совокупность профессиональных и личностных целей, направленных на удовлетворение потребностей как профессионального, должностного роста, так и личностного саморазвития, детерминирующегося спланированными и регулятивными механизмами успешной реализации потребности карьерного становления:

стратегии, тактики, стили, поведение, отношения [7, с. 89] .

Для выделения карьерных ориентаций специалистов социальной сферы исследуем и проанализируем карьерные ориентации Э.Х. Шейна. Ученый выделяет восемь карьерных ориентаций («якорей»): профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность (места работы и места жительства), служение, вызов, интеграция, предпринимательство [11, с. 141]. Шкалы карьерных ориентаций включают в себя социальные установки, сформированные в процессе социализации, и личностные проекты профессионального развития. Карьерные ориентации («якоря») Э. Шейна можно объединить в три группы: профессиональные ориентации, управленческие ориентации, личностные интересы. Карьерные ориентации рассматриваем в двух аспектах: с одной стороны, исследуются профессионально-личностные возможности и компетентность, с другой – психофизиологические особенности личности. Психофизиологические характеристики: темперамент, склонности и способности (в том числе общие способности), здоровье, работоспособность. К психофизиологическим особенностям относятся мотивационные, эмоциональные, поведенческие характеристики.

Изучив личностные и профессиональные потребности специалистов социальной сферы, предлагаем классификацию карьерных ориентаций.

1. *Собственно профессиональные ориентации.* Профессиональные ориентации связаны прежде всего с интересом к данному виду деятельности, с потребностью личности признания своих способностей, компетенций и талантов в специализированной профессиональной области. Специалист социальной сферы выбирает профессиональное пространство для своего развития, планирует соответствующие этапы своего продвижения к профессиональному идеалу и стремится к его достижению. Профессиональные ориентации и профессиональное мастерство совершенствуются и развиваются в процессе непрерывного профессионального образования.

2. *Управленческие ориентации.* Специалист социальной сферы проявляет управленческие и организаторские способности, отсюда вытекает его готовность управлять и желание организовывать деятельность, руководить коллективом и нести полноту ответственности за конечный результат.

3. *Самоутверждающие ориентации.* Потребностью специалиста социальной сферы является стремление к победе над собой и другими в конкурентном процессе, через преодоление трудностей получить возможность самореализоваться. Стремление к независимости и возможность самостоятельной профессиональной деятельности позволяет специалисту реализовать цели в профессиональном и социальном пространстве.

4. *Созидательные ориентации.* Потребности карьерного становления связаны со стремлением специалиста социальной сферы творчески работать, созидать, проектировать, находить инновационные подходы и варианты, рефлексировать творческие инновации.

5. *Масштабные всеобъемлющие ориентации.* Данные ориентации являются следствием высокой гуманистической направленности личности. Основными ценностями специалиста социальной сферы являются работа с людьми, помощь людям, желание принести пользу людям, государству и обществу, сделать мир лучше.

В основе карьерной мотивации специалистов социальной сферы лежит взаимосвязь самоутверждающих ориентаций и собственно профессиональных, способствующих самореализации и повышению престижа как основы высокого социального статуса.

Сформированность карьерных ориентаций представляет собой максимальное раскрытие профессионального потенциала специалиста социальной сферы. При планировании и реализации профессиональной карьеры необходимо акцентировать внимание на степени выраженности карьерных ориентаций и личностных особенностях, характеризующих сферу самосознания (самооценка), саморефлексию, мотивационную

сферу (мотивацию достижения и удовлетворенность основных потребностей).

Рассмотрим алгоритмы успешного формирования карьерных ориентаций.

1. Самопознание, самоисследование, самодиагностика – изучение своих профессиональных способностей, интересов, направлений, раскрытие своих профессиональных потребностей и возможностей.

2. Самоанализ возможности карьерного роста – соотношение потребности организации и собственной личности в карьерном росте, адекватная самооценка возможности поэтапного карьерного становления и адекватная самооценка вершины карьерного роста.

3. Целеполагание собственной карьеры – объективная и адекватная постановка цели и задач поэтапного развития карьеры, умение определить конечную цель карьерного роста в соответствии с собственным профессиональным потенциалом.

4. Самопроектирование поэтапного карьерного становления – повышение профессионального образования, выполнение профессиональных заданий и поручений.

5. Самоконтроль и самооценка – получение обратной связи.

6. Самореализация карьерного продвижения.

Таким образом, карьера выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему профессиональная жизнь видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями. Карьера выстраивает путь человеческого развития, внося определенность в трудовую жизнь, ориентируя человека во времени и пространстве.

Литература

1. *Александрова М.В.* Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 37с.
2. *Ахметова К.К.* Акмеологический подход в развитии личностного и профессионального роста человека // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5-3. – С. 359-359.
3. *Бегалиева С.Б.* Акмеологический подход – новая парадигма в совершенствовании подготовки будущих специалистов // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 7. – С. 123-126.
4. *Гнедина Т. Г.* Динамика карьерных ориентаций личности руководителя. Автореферат. Хабаровск, 2006. С. 15-16.
5. *Жданович А. А.* Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов. Автореферат. Москва – 2008. С. 15-16.
6. *Канаматова А. К.* Межличностные отношения студентов вуза как детерминанта развития карьерных устремлений. Автореферат. – Пятигорск, 2010. – С. 15 .
7. *Мусина-Мазнова Г.Х.* Формирование карьерных ориентаций будущих социальных работников в процессе двухуровневой подготовки: монография/ -Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012.- С. 146.
8. *Овсейчик Н.В.* Карьерные ориентации и жизненные цели работников железнодорожного транспорта / Н.В Овсейчик // Вестник БГУ. Сер. Социальная работа, психология. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят, гос. Университета, 2007. - Вып. 4 - С.96-98.
9. *Тарасова И.В.* Акмеологические особенности профессионального самовыражения кадров управления. Автореферат. - Москва 2006.- С.16.
10. *Цариценцева О.П.* Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг. Оренбург: Изд-во РИО ОУНБ им.Н.К.Крупской, 2009. С. 186 .
11. *Шейн Э. Х.* Организационная культура и лидерство. — СПб.: Питер, 2002. — С.336.

Н.М. Науменко,
О.С. Шаврыгина
(Оренбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО КИНО КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

USING EDUCATIONAL FILMS AS A MEANS OF DEVELOPING GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

В статье обосновывается целесообразность использования на занятиях по педагогическим дисциплинам учебного кино как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студента. Раскрываются педагогические возможности учебного кино, описываются эффективные методические приемы работы преподавателя и виды учебных заданий для студентов на каждом из этапов образовательного процесса.
Ключевые слова: учебное кино, общепрофессиональная компетенция, профессиональная компетенция, дидактическое средство, методический прием, учебное задание, внеаудиторная работа.

The article substantiates the expediency of using educational films for teaching pedagogical disciplines as a means of developing students' general professional and professional competences. The pedagogical possibilities of the educational films are disclosed, effective methods of the teacher's work and types of traning tasks for students at each stage of the educational process are described.
Key words: educational films, general professional competence, professional competence, didactic means, method, traning task, extracurricular work.

Широкое внедрение в современную образовательную практику источников экранного преподнесения информации дает основание признать учебное кино эффективным средством обучения, а работу с учебным кино – самостоятельным видеометодом обучения, основанным на использовании наглядности, активизирующей наглядно-чувственное восприятие. Нельзя не согласиться с С. И. Архангельским, который определяет учебное кино как «самое наглядное из всех педагогических средств обучения и самое педагогическое из всех средств наглядности» [2, с. 103]. Эффект его воздействия на сознание неоспорим, поскольку кинофильм использует одновременно несколько способов убеждения: звук, динамичная картина, результат психологического вовлечения и эмоционального сопереживания. Поэтому понятны тот интерес и значение, которые имеют учебные фильмы.

В настоящее время к учебному кино относят научно-популярные, документальные, художественные, мультипликационные, телевизионные фильмы, кинофрагменты, используемые в образовательном процессе. В самом общем смысле под учебным фильмом понимают видеоматериал, предназначенный для обучения, записан-

ный на электромагнитной пленке, жестком диске, DVD-диске или флэш-карте, т.е. доступный видеорассказ [5].

Если говорить о классификации учебных фильмов, то одним из наиболее распространенных делений является принадлежность обучаемых к той или иной образовательной группе (обучаемые высших и средних учебных заведений, лицеев, колледжей, спецшкол, гимназий, техникумов и т.д.). Кроме того, учебные фильмы могут делиться по характеру сообщаемой информации, предметам, тематике, длительности и т.п. Однако главным и решающим признаком деления учебных фильмов должны быть цель и назначение фильма [3, с. 43]. В зависимости от дидактического назначения учебные фильмы классифицируют на инструктивные, обучающие, тренировочные, тестовые. Выделяют учебные фильмы, созданные в форме видеокурса, хрестоматии, лекции, инструкции, тренинга, экскурсии, репортажа, телепередачи, документального очерка, художественной постановки [1].

Тот факт, что учебное кино дает возможность заглянуть в сущность явлений, скрытых от глаз человека, позволяет утверждать, что оно может широко использоваться при обучении педагогике – науке о сущности, закономерностях, принципах, методах, формах организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей жизни.

Для современного этапа развития образования характерна изменчивость потенциала средств обучения в зависимости от контекста и целей использования (И. А. Колесникова). Использование средств обучения не сводится к иллюстрированию материала с целью сделать курс более доступным и легким для усвоения, а ставится задача сделать средства обучения органичной частью познавательной деятельности самого обучающегося, средством формирования и развития компетенций [4, с. 1].

Дидактические и воспитательные возможности использования учебного кино на занятиях по педагогике в вузе определяются:

1) целью данного курса, которая состоит в формировании у студентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области педагогики, необходимых в будущей профессионально-педагогической деятельности;

2) содержанием курса, связанным с освоением основ педагогической деятельности («Введение в педагогическую профессию», «Теории и технологии обучения и воспитания», «Методика воспитательной работы» – названия педагогических дисциплин определены рабочими учебными планами по направлениям подготовки бакалавров Оренбургского государственного педагогического университета);

3) методикой преподавания педагогики, которая в широком смысле понимается как методика педагогического просвещения и обучения практическим педагогическим умениям;

4) методическими возможностями учебного фильма как средства обучения, которое, обеспечивая синхронную подачу звука и иллюстративного материала, органично сочетается с другими традиционными средствами обучения (например, живым словом, традиционными учебными пособиями на печатной основе).

Анализ литературы по проблеме и собственного педагогического опыта позволил выявить случаи, когда учебное кино может быть с успехом использовано на занятиях по педагогическим дисциплинам:

– представление хроники событий, связанных с развитием педагогической науки. Например, «История Советского образования», «Так принимали в пионеры», цикл фильмов «Ищу учителя», Е. А. Ямбург «Стратегия и тактика развития образования в 21 веке»;

– включение в содержание занятия документальных материалов по педагогике. К примеру, фильмы, посвященные жизни и деятельности знаменитых педагогов: «Януш Корчак – долгий путь к себе», «О педагогике А. С. Макаренко», «Сердце отданное людям…», «В. А. Сухомлинский»; фильмы о культурном различии детей: «Толерантность, или Жизнь с непохожими людьми», «Проблема толерантности в молодежной среде»; фрагменты уроков, культурно-досуговых и воспитательных мероприятий; беседа с классным руководителем по теме «Папка классного руководи-

теля», «Как работать со школьной документацией»;

– ознакомление с многообразием психолого-педагогических подходов, принципов, форм, методов, приемов, средств обучения и воспитания обучающихся; моделей и стилей педагогического общения: «Ключ без права передачи», «Доживем до понедельника», «Куколка», «Расписание на послезавтра», «Училка»;

– демонстрация фрагмента художественного фильма, содержащего проблемную ситуацию из школьной или семейной жизни. К примеру, «Республика ШКИД», «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Корчак», «Ох, уж эта Настя», «Уроки французского», «Приключения электроника», «Чучело», «Чудак из 5 «Б», «Вам и не снилось», «Соблазн», «Это мы не проходили», «Дорогая Елена Сергеевна», «В моей смерти прошу винить Клаву К», «Большая перемена», «Гостья из будущего»;

– раскрытие сущности речевой культуры, объяснение механизмов овладения ею с помощью документальных съёмок виртуальных тренингов, направленных на преодоление страха публичного выступления и обучающих многим коммуникативным техникам, например, просмотр документального фильма «Учимся выступать публично» президента компании «Академия ораторского мастерства» Радислава Гандапаса;

– наглядное обучение практическим педагогическим умениям: «Гуманистическая педагогика. Мастер-класс Ш.А. Амонашвили», «Три главных совета по воспитанию детей», «О воспитании дочери», «Как воспитать сына», «Как погасить агрессию у ребенка», «Как любить детей», «О смысле жизни», А. И. Осипов «Ошибки в воспитании детей»;

– проведение виртуальной экскурсии в такие типы образовательных организаций, как авторские школы. К примеру, познакомить студентов с авторской методикой и технологией В. А. Сухомлинского, Е. А. Ямбурга, А. Н. Тубельского, М. П. Щетинина, В. А. Караковского, М. Монтессори, Р. Штейнера, которые в реальности студенты посетить не могут;

– «организация встречи» с интересным человеком – известным ученым, педагогом-исследователем, заслуженным учителем РФ, например, С. Л. Соловейчиком, В. Ф. Шаталовым, В. А. Караковским, С. Н. Лысенковой, Ш. А. Амонашвили.

Содержание и форма используемого на занятии по педагогике учебного кино обусловливают выбор методических приемов работы преподавателя и видов учебной работы студентов.

Обобщение педагогического опыта авторов по использованию учебного фильма на занятиях по педагогике в Оренбургском государственном педагогическом университете, а также опыта отечественных вузов (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Омский государственный медицинский университет, Коряжемский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова) способствовало определению методических приемов работы преподавателя педагогических дисциплин с учебным фильмом:

- подготовка заданий к фильму с учетом индивидуальных психологических особенностей студентов (например, типа темперамента, ведущего канала восприятия), уровня их подготовленности по дисциплине;

– инструктаж относительно цели просмотра фильма и задания к нему;

– вступительный рассказ, отражающий особенности структуры и, при необходимости, содержания фильма;

– беседа для восстановления опорных знаний студентов, необходимых для усвоения содержания фильма;

– записи на доске, уточняющие термины, фамилии, относящиеся к фильму;

– комментарий по ходу просмотра фильма;

– логические акценты на отдельных моментах фильма;

– организация физкультпаузы для предупреждения зрительного утомления в процессе длительного просмотра фильма;

– наблюдение за эмоциональной реакцией студентов и привлечение их внимания к наиболее важным эпизодам фильма;

– беседа с целью проверки понимания содержания фильма путем организации

обсуждения, подкрепляемого ссылками на конкретные эпизоды фильма;

– обобщение, выводы из увиденного и сказанного [5].

Виды учебной работы студентов с учебным кино на занятиях по педагогическим дисциплинам весьма разнообразны и зависят от этапа осуществления образовательного процесса.

Так, на этапе ознакомления с новым учебным материалом целесообразным видится использование следующих видов работы студентов с фильмом: написание в процессе просмотра фильма конспекта, используемого в нем научного материала; составление плана просмотренного фильма; пересказ содержания просмотренного фильма; сопоставление содержания фильма с содержанием соответствующего раздела учебного пособия; просмотр фильма с последующим выполнением задания теоретического характера (например, идентифицировать педагогическое явление; выделить практическую педагогическую проблему, дать ей теоретическое обоснование; сравнить представленную в фильме педагогическую информацию с научными фактами; обобщить данные и сформулировать выводы и т.п.); просмотр фильма с последующим выполнением письменного задания (например, заполнить таблицу, составить схему) для установления связей между различными сторонами изучаемых педагогических явлений; просмотр фильма с последующей беседой с целью уточнения полученных из фильма знаний по педагогике, дополнения их учебным материалом, не содержащимся в эпизодах фильма; сравнение содержания данного фильма с другими фильмами, близкими ему по теме; написание эссе, отзыва, рецензии на фильм.

На этапе закрепления и применения знаний на занятиях по педагогике возможным представляется организация деятельности студентов с помощью таких видов учебной работы с фильмом, как: просмотр фильма с последующим решением практических (жизненных и профессионально ориентированных) задач, выполнением упражнений, тренировочных работ для обеспечения связей теории с практикой, обучения с жизнью; фрагментарный (пошаговый) просмотр фильма в сочетании с выполнением упражнений с целью формирования и отработки специальных педагогических приемов; просмотр фильма с последующим выполнением проекта исследовательского характера (например, выделить идею авторов фильма, проследить за развитием педагогической проблемы, отраженной в фильме) [5].

Результативность деятельности студентов на этапе проверки полученных знаний на занятиях по педагогике можно повысить, используя следующие виды учебной работы с фильмом: устный опрос после просмотра фильма; научное комментирование фильма параллельно с его просмотром; составление субтитров для фильма (текст, который отображается на экране в любой момент просмотра); интерпретация представленных в фильме педагогических явлений; комментирование параграфа учебного пособия с учетом просмотренного фильма; проектирование: разработка своего варианта фильма (придумать другое его название, написать другое его продолжение в виде сценария, кадроплана (серия режиссерских зарисовок, иллюстрирующая развитие сюжета в видеоролике)).

Учебные фильмы позволяют давать информацию в нужной для преподавателя последовательности, обращая внимание именно на те вопросы, которые имеют значимость для темы и предмета.

Так, например, при изучении курса «Введение в педагогическую профессию» на лабораторном занятии на тему «Законы логической речи учителя» (формируемая компетенция ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры) мы предлагаем следующие учебные задания студентам: просмотр виртуальных видеотренингов, направленных на преодоление страха публичного выступления и обучающих многим коммуникативным техникам (например, «Учимся выступать публично» президента компании «Академия ораторского мастерства» Радислава Гандапаса), документальных видеороликов,

посвященных владению грамотной устной и письменной речи педагога (устные выступления педагогов с докладом на конференциях, педсоветах, методобъединениях; оформление школьной документации с последующим выполнением упражнений, тренировочных работ для обеспечения связи теории с практикой или фрагментарный (пошаговый) просмотр фильма в сочетании с выполнением упражнений с целью формирования и отработки специальных педагогических умений.

Следует отметить, что использование учебного фильма как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов целесообразно и особенно эффективно при организации практических и лабораторных занятий по педагогике проблемно-поискового, исследовательского характера. Используя на таких занятиях учебный фильм, педагог может поставить студентов перед необходимостью критически пересмотреть имеющиеся знания, использовать различные способы переработки новой информации. В этом отношении высокий результат обеспечивают задания к фильму на интерпретацию, сопоставление уже знакомых студентам педагогических фактов и явлений с новой формой их изложения, на проведение исследования, составление психолого-педагогической характеристики обучающегося и классного коллектива, выполнение творческого проекта [5].

Кроме того, учебный фильм может быть с успехом использован и во внеаудиторной работе со студентами. Приведем пример из личного опыта: в рамках проведения студенческой олимпиады по педагогике в ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» с целью актуализации профессионально-педагогической компетентности конкурсантов была применена такая форма педагогической интерпретации эпизода художественного фильма о школе, учителе и учениках, как «Педагогический киноклуб», организационная сущность которой состояла в следующем: просмотр участниками фрагмента художественного фильма, содержащего проблемную ситуацию из школьной жизни, его интерпретация с точки зрения педагогической обоснованности использованных учителем средств, авторское решение обозначенной проблемы.

Важно помнить, что эффективность использования учебного кино на занятиях по педагогике в вузе во многом определяется качеством используемого видеоматериала и технического устройства, которое должно соответствовать техническим, санитарно-гигиеническим требованиям и правилам безопасности эксплуатации, а также соблюдением организационных и психолого-педагогических условий применения источников экранного преподнесения информации в учебном процессе.

В заключение отметим, что использование учебного кино на занятиях по педагогике в вузе способствует повышению уровня познавательной мотивации, степени активности студентов в учебном процессе. Эмоциональный подъем, вызванный просмотром фильма, побуждает студентов к поиску дополнительной учебной информации, приобретению новых специальных знаний и умений, которые могут им пригодиться во время прохождения педагогической практики в образовательной организации. Несомненным достоинством учебного кино как средства обучения в вузе являются его педагогические возможности в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые могут быть полезны не только в профессионально-педагогической деятельности, но и за пределами образовательной сферы. Таким образом, учебный фильм – это тот ценный инструмент обучения педагогике (а следовательно, существенная составляющая современного педагогического образования), который позволяет учить и учиться.

Литература

1. *Альтшулер Б.А.* Учебный кинематограф: этапы развития: учеб. пособие. – М.: ВГИК, 1987. – 68 с.
2. *Архангельский С.И.* Учебное кино.- М.: Учпедгиз, 1959. – 264 с.
3. *Винник М.А., Харламенко И.В.* К вопросу о классификации научных и учебных фильмов // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика.- 2015. – № 4. – С. 40–46.
4. *Менг В. А.* Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе: автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2016. – 24 с.
5. *Осадчук О.Л., Педан Т.Н.* Использование учебного кино на практических занятиях по психологии в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.- 2014. – № 8–1.– С. 294–297.
6. *Стрезикозин В.П.* О некоторых дидактических требованиях к учебному фильму. – М., 1968. – 21 с.
7. *Харитонова И. В.* Использование учебных фильмов при обучении в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) .Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 197–198.

Дао Тхи Нгок Ань,
Чань Тхи Тует Оань
(Вьетнам)

СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ СЦЕНАРИЕВ ПРОГРАММ ТЕЛЕВИДЕНИЯ В РАМКАХ КУРСА "ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА" ДЛЯ СТУДЕНТОВ ХАНОЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ВЬЕТНАМА

USING EDUCATIONAL FILMS AS A MEANS OF DEVELOPING GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

В статьи описана разработанная модель симуляционного обучения на основе сценариев телепрограмм как организационная инновация процесса обучения педагогике в высшей школе Вьетнама. Авторами статьи обобщенно представлены результаты экспериментального применения данной модели обучения на занятиях по курсу "Общая педагогика" для студентов Ханойского педагогического университета, что подтверждает ее практическую значимость.
Ключевые слова: обучение, симуляционное обучение, педагогический сценарий, симуляционное обучение на основе сценариев телепрограмм.

The article describes the developed model of simulation education on the basis of the scenario of television programs as an organizational innovation of pedagogy teaching process at higher school of Vietnam. The authors of the article summarize the results of experimental application of this training model in the course "General pedagogics" for students of Hanoi Pedagogical University, which confirms its practical value.
Key words: training, simulation training, pedagogical scenario, simulation training based on the scenario of television programs.

В рамках интенсивных реформ образования в педагогических вузах Вьетнама в первой половине 21-го века важнейшую роль стал играть курс "Общая педагогика". Перед тем, как обсуждать роль этой учебной дисциплины в развитии педагогических компетентностей будущих педагогов, следует рассмотреть специфику педагогики в системе социально-гуманитарных наук. Об этом пишут Г. И. Батурина и Т. Ф. Кузина: «Итак, основу педагогической специальности, педагогической профессии составляет особая наука - педагогика. Казалось бы, зачем нужна эта наука, если есть физиология, психология, медицина, антропология (антропос - человек), психолингвистика, социология и, наконец, философия, изучающие человека всесторонне, с разных позиций. Может быть, для получения педагогической профессии достаточно этих наук? ... И, конечно, нельзя в этом списке забывать биологию, где человек выступает как часть природы. А есть еще экология, кибернетика, бионика и т.д. и т.п. Но ни одна из названных выше наук не отвечает на очень важные вопросы: «Какова цель развития человека, зачем его надо обучать и воспитывать? Чем человек биологически отличается от других живых существ?» Оказывается, только педагогика может ответить на вопрос о целях и задачах

обучения, воспитания ребенка, конкретно выражая разрабатываемый философией общечеловеческий идеал» [1, с.8-9].

Во Вьетнаме педагогику включили в систему учебных дисциплин педвузов в 90-х годах. Например, в Ханойском педагогическом университете Вьетнама в настоящее время существуют учебные программы педагогических дисциплин для бакалавров педагогического образования и бакалавров специальности Психолога и Педагога. Студенты (бакалавры педагогического образования), обучающиеся не по психолого-педагогической специальности, на втором курсе осваивают «Общую педагогику», которая состоит из трех частей: общие проблемы педагогики, теория обучения (дидактика) и теория воспитания. Эта дисциплина для будущих учителей играет роль фундаментального предмета, ибо она вооружает студентов необходимыми знаниями о сущности, принципах, закономерностях, содержании, формах и методах обучения и воспитания в школе, а также формирует и развивает у будущих педагогов профессиональные умения [5, 6, 7].

Для повышения качества изучения курса "Общая педагогика" в последнее время вьетнамские исследователи ввели много инноваций. В контексте данного бурного нововведения необходимо отметить применение преподавателем Дао Тхи Нгок Ань модели симуляционного обучения с разработкой сценариев учебных занятий по курсу "Общая педагогика", подражающих сценариям телепрограмм. Здесь нужно охарактеризовать ключевые понятия данной модель обучения, такие как обучение, симуляционное обучение, педагогический сценарий. В педагогической литературе существуют различные определения понятия обучение. По нашему мнению, обучение в высшей школе – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия педагога и учащихся (преподавателей и студентов) [2]. Понятие "симуляционное обучение" достаточно популярно в технической, военной, медицинской литературе, но не очень хорошо знакомо педагогике. Под понятием симуляционного (имитационного) обучения нами понимается главным образом обучение, при котором обучаемый осознанно выполняет действия в обстановке, моделирующей реальную, с использованием специальных методов, средств и техник [3].

Необходимо отметить, что в последнее время наблюдают сильное влияние телевидения на сознание и личность студентов, в том числе студентов-педагогов, поэтому выдвигаем идею включения телевидения в учебную деятельность студентов как одного из ее компонентов. В русле этой идеи нами разработана модель симуляционного обучения на основе сценариев телепрограмм и применена на занятиях по курсу "Общая педагогика" для студентов-педагогов Ханойского педагогического университета. В основе этой модели находится понятие "симуляционное обучение на основе сценариев телепрограмм», которое трактуем таким образом: это обучение, в котором деятельность преподавателя и студентов происходит по педагогическому сценарию, разработанному на основе имитации сценариев телепрограмм. Здесь педагогический сценарий – это целенаправленная, личностно ориентированная, методически выстроенная последовательность педагогических методов и технологий для достижения педагогических целей [4, с. 79].

Модель симуляционного обучения на основе сценариев телепрограмм включает в себя 3 этапа:

ПЕРВЫЙ ЭТАП: ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

1. Определение целей учебного знания. Каждое занятие ориентируется на формировании у студентов педагогических компетентностей и искусства. Это дидактические компетентности, компетентности воспитания и педагогического творчества.

2. Отбор содержания обучения. Содержание обучения разделяется на конкретные темы, которые определяются по следующим принципам: тема должна иметь общественный характер, помогать формированию педагогического искусства у студентов; при освоении той или иной темы студентам легко осуществлять разного вида познавательно-исследовательскую деятельность.

На основе таких принципов выбраны следующие темы для реализации данной модели обучения:

– Образование как особое социальное явление.

– Образование и развитие общества и личности человека.

– Тенденции и стратегии развития образования Вьетнама в контексте процесса глобализации.

– Особенности современного процесса обучения.

– Искусство решения педагогических ситуаций учителями.

3. Разработка методов и средств обучения, имитирующих телепрограммы.

Методы обучения определяются следующим образом (см. рис. 1).

Опираясь на организационные этапы обучения, выделим методы обучения:

– Методы " резинка": Эти методы имеют своими задачами вызывать у студентов интерес к учебе, дать им радость, чтобы изменять их учебную мотивацию. Такие методы были созданы на основе имитации телеигр (game show). Например: телеигры "Смотри рисунки – угадай слова" (см. одну серию на http://hanoitv.vn/duoi-hinh-bat-chu-ngay972016-v47407.html), "Умный покупатель", «Кто хочет стать милионером?» и т. д.

– Методы усвоения темы занятия, В ходе применения этих методов студенты усваивают теоретические знания, обсуждают варианты решения образовательных проблем, постепенно и систематично формируют у себя педагогическое творчество. Такие методы имитируют популярные теледиалоги вьетнамского телевидения.

– Методы рефлексии. Они были созданы на основе идеи таких телепрограмм, как "Почта телевидения", "Окно культур"и т.д. В ходе их реализации студентам предлагали писать письма или эссе о своих внутренних сознательных, эмоционных, мотивационных изменениях после участия в таких занятиях, что считается обратной информацией для преподавателя.

В соотвествии с каждым созданным методом обучения разработаны средства обучения. Особенное внимание обращено на создание учебных карточек, в которых студентам предлагались учебные задания и тесты.

4. Создание сценария обучения для каждой выбранной темы по курсу "Обшая педагогика".

– Формирование листа последовательности деятельностей преподавателя и студентов с соответстующими методами в форме листа телепрограмм.

– Конкретное описание действий и ролей преподвателя и студентов в последовательности применения разработанных методов обучения.

ВТОРОЙ ЭТАП
ЭТАП РЕАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На данном этапе преподатель и студенты реализуют созданные сценарии обучения на практике. Осуществление разработанных сценариев обучения требует от преподавателя гибкости, мобильности, потому что преподаватель должен действовать по ситуации, когда сталкивается с неожиданностями (ситуацией, не описанной в уже подготовленном сценарии обучения).

ТРЕТИЙ ЭТАП – ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ

В форме итогового контроля предлагаем студентам разработать педагогические проекты, которые требуют от них обобще-

Рис. 1. Процесс разработки методов обучения, имитирующих телепрограммы

ния усвоенных знаний, творческого мышления и гибкого взаимодействия. Проекты оцениваются по следующим критериям с 10 баллами:

Таблица 1

Критерии оценивания проекта

Критерия оценивания	Кол-во баллов по критериям
Оригинальные идея и название проекта	0-1
Оригинальная логика создания	0-3
Практическая значимость проекта	0-3
Адекватное использование разного типа информации	0-2
Адекватная форма представления проекта	0-1

Созданная нами модель обучения была применена на занятиях по курсу "Общая педагогика" с участием 100 студентов разных специальностей Ханойского педагогического института в течение 5 учебных недель (от октября 2016 года до января 2017 года).

Для измерения изменения учебной мотивации студентов после изучения каждой темы мы создали короткий тест.

Тест измерения изменения учебной мотивации студентов

Изучение данной темы по педагогике: (пометить «+» внизу варианта, подходящего для вас)

В результате мы получили следующую обобщенную таблицу (табл. 2, стр.114).

Полученные результаты тестирования, представленные в табл. 2 и гистограммами, показывают, что разработанная нами модель обучения положительно влияет на учебную мотивацию студентов. Если до проведения занятий большинство студентов сказали, что они изучают педагогику ради выполнения требований учебного плана, требования преподавателя, то после

Гистограмма 1: Выборы студентами вариантов учебной мотивации до изучения тем

Гистограмма 2: Выборы студентами вариантов учебной мотивации после изучения тем по сценариям, имитирующим сценарии телепрограмм

экспериментальных занятий они отметили, что у них изучение таких тем педагогики вызвало интерес, радость, осознание личностной необходимости. Здесь наблюдается превращение внешней учебной мотивации у студентов во внутреннюю.

Кроме того, мы брали интервью у студентов с таким вопросом: По вашему мнению, что у вас развивает изучение тем педа-

гогики с такими методами обучения, имитирующими телепрограммы?

Большинство студентов считают, что у них развиваются умения проведения педагогической беседы, взаимодействия, критическое и творческое мышление и т.д.

Более того, в результате итогового контроля мы получили 10 педагогических проектов, выполненных 10 группами студентов (каждая группа состоит из 10 студентов). В этих проектах ярко выражаются оригинальные идеи и логика студентов, что подтверждает влияние разработанной модели обучения на творческое мышление студентов.

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Результаты исследования подтверждают целесообразность применения модели симуляционного обучения на основе сценариев телепрограмм.
2. Для повышения эффективности обучения педагогике в педвузах необходимо многократное повторение занятий с такими разработанными методами.
3. Разработанная нами модель обучения реально является образцом педагогических инноваций, что способствует формированию у студентов-педагогов профессиональных компетенций, необходимых для эффективного прохождения производственных практик.

Таблица 2

Результаты теста измерения изменения учебной мотивации у студентов до и после изучения каждой выбранной темы при применении модели симуляционного обучения на основе сценариев телепрограмм

Тема изучения	До изучения темы				После изучения темы			
	(на % из 100 выборов студентов)	(на % из 100 выборов студентов)	Мне это радостно	Я должен, несмотря ни на что	Мне это нужно	Мне это интересно	Мне это радостно	Я должен, несмотря ни на что
Тема 1	60	29	7	4	30	36	20	14
Тема 2	70	22	5	3	15	37	37	11
Тема 3	59	25	10	6	12	31	40	17
Тема 4	71	15	7	7	21	42	21	16
Тема 5	81	10	9	0	29	27	24	20

Литература

1. *Батурина Г. И., Кузина Т. Ф.* Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 176с.
2. *Воронин А.С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.
3. *Ершова А.Ю.* Формирование клинического мышления студентов посредством имитационных технологий: [Электронный ресурс]. – URL:
http://www.informio.ru/publications/id1725/Formirovanie-klinicheskogo-myshlenija-studentov-posredstvom-imitacionnyh-tehnologii. (дата обращения 11.05.2017)
4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования.- М., 2009.
5. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên). Giáo dục học tập 1, NXB: ĐHSP 2005, tái bản 2009. – 295tr. (Педагогика. Том 1. /под ред. Чан Тхи Тует Оань. – Ханой: Изд-во Ханойского педагогического института, 2005. – 295 с.).
6. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên). Giáo dục học tập 2, NXB: ĐHSP 2005, tái bản 2008. – 206 tr. (Педагогика. Том 2. /под ред. Чан Тхи Тует Оань. – Ханой: Изд-во Ханойского педагогического института, 2005. – 206 с.).
7. Trần Thị Tuyết Oanh, Đào Thị Ngọc Anh và một số tác giả khác. Xây dựng và sử dụng bài tập thực hành môn giáo dục học theo tiếp cận phát triển năng lực để rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên ĐHSP. Đề tài cấp bộ giai đoạn 2010-2011 do PGS. TS. Trần Thị Tuyết Oanh chủ nhiệm đề tài. Hà Nội: 2012. (Чан Тхи Тует Оань, Дао Тхи Нгок Ань и другие. Разработка и использование практических заданий педагогики по компетентностному подходу для тренировки профессиональных умений у студентов педвуза. Научное исследование министерской степени под руководством Чан Тхи Тует Оань. – Ханой, 2010-2011).

Раздел подготовлен ректором ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» О.В. Ковальчук

О.В. Ковальчук
(Санкт-Петербург)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ENVIRONMENT

В статье представлено исследование модели научно-методического сопровождения инновационного развития образовательной среды учреждения, выявлены эффективные технологии сопровождения, способствующие профессиональному росту педагогов, росту их профессиональной мобильности.
Ключевые слова: научно-методическое сопровождение учреждения и педагога, образовательная среда, профессиональная компетентность, профессиональная мобильность педагога, инновационное развитие.

The research of the model of scientific and methodological support of innovative development of institution educational environment is presented. Effective support technologies, contributing to professional teachers' development and growth of their professional mobility are identified.
Key words: *Scientific and methodological support of institution and teacher, educational environment, professional competence, teacher's professional mobility, innovative development.*

Обязательным условием инновационного развития учреждения образования, его образовательной среды является система эффективного научно-методического сопровождения. Наше исследование научно-методического сопровождения педагогов проводилось на базе Многопрофильного центра социальной и трудовой интеграции Ленинградской области (далее Мультицентр).

Мультицентр представляет собой государственное автономное учреждение профессионального обучения, повышения квалификации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в возрасте от 16 лет, открытое в сентябре 2015 года по инициативе Благотворительного фонда «Место под солнцем» при поддержке Правительства Ленинградской области.

На социально-педагогическом уровне актуальность проведенной нами работы обусловлена возрастающими потребностями региональной системы образования, общества в педагогах свободно и критически мыслящих, готовых к реализации компетентностного подхода в обучении, проектированию стратегии собственного профессионально-личностного развития, способных к инновационной образовательной деятельности. Сформированность такой команды в Мультицентре будет определять качество и результаты его работы.

В рамках исследования рассмотрены *научно-методическое сопровождение* педагога как деятельность по обучению и развитию кадров, повышению их профессионального мастерства; выявлению, обобщению и

распространению наиболее ценного опыта; созданию авторских методических разработок по актуальным темам успешного осуществления образовательного процесса, повышения качества образования [5].

Успешность инновационного развития образовательного учреждения определяется готовностью педагогических работников к гибкому, мобильному реагированию на непрерывное изменение потребностей общества, рынка труда, к оперативному восприятию и освоению развивающихся социально-профессиональных технологий и постоянно обновляющейся информации, то есть *профессиональной компетентностью* педагога. Профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями педагога, его мотивированным стремлением к непрерывному образованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Важной составляющей профессиональной компетентности педагога является его *профессиональная мобильность,* которая понимается как разновидность социальной мобильности и заключается в перемещении индивида или профессиональной группы в профессиональной структуре без изменения социального статуса [6].

Поэтому в модели научно-методического сопровождения профессиональная мобильность специалистов становится важнейшим условием развития всех сфер жизнедеятельности воспитанников – лиц с ОВЗ, инвалидов, а также важным фактором инновационного развития образовательного учреждения. Все это обусловливает актуальность проблемы, связанной с ролью педагога профессионального образования в развитии инновационной образовательной среды.

Среди основных «реперных точек» исследования и конструирования модели научно-методического сопровождения педагогов Мультицентра выделим следующие:

– целью инновационных процессов в системе социально-трудовой интеграции обучающихся с ОВЗ, инвалидов в Мультицентре являются разработка и внедрение новых технологий восстановления статуса людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания условий, позволяющих обучающемуся максимально использовать свои внутренние резервы для успешной интеграции в социальную среду;

– инновационные процессы носят статусный, ролевой, нормативный, адаптационный, интеграционный характер, создавая таким образом, новые возможности для успешной социализации лиц с ОВЗ, инвалидов, смягчая существующие условия и повышая результативность;

– особые возможности здоровья, инвалидность влекут за собой множество проблем, связанных с социализацией, адаптацией, трудоустройством и интеграцией в

Таблица 1

Динамика профессионального развития педагога (С.А. Дружилов, Е.А. Климов)

Стадии профессионального развития	Основные характеристики стадии профессионального развития
Стадия допрофессионализма	Педагог адаптируется к работе, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, результативность деятельности недостаточно высокая
Стадия суперпрофессионализма (мастерства)	Приближение к вершине профессиональных достижений, педагог хорошо известен в профессиональном сообществе
Стадия собственно профессионализма	Педагог демонстрирует стабильно высокие результаты
Стадия «послепрофессионализма» (наставник)	Педагог может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может являться советчиком и наставником для молодых педагогов

общество молодых людей, что требует от педагога выполнения не только образовательных, воспитательных и профессиональных функций, но и владения компетенциями, обеспечивающими социализацию личности и полноценное ее развитие;

– инновационные процессы создания и внедрения новых способов социальной и трудовой интеграции лиц с ОВЗ, инвалидов выступают механизмом реализации новых идей и предполагают комплексное использование управленческих, содержательных, организационно-методических новаций в работе Мультицентра в период становления и развития.

Назовем наиболее значимые идеи, определившие принципиальную позицию разработчиков модели сопровождения, ее содержание, структуру, инструментарий исследования и конструирования.

1. Формирование современной модели научно-методического сопровождения инновационного развития образовательной среды учреждения базируется на понимании сущности научно-методического сопровождения как *целостной, многоуровневой, многофункциональной открытой системы*.

2. Инновационное развитие образовательной среды учреждения понимаем как *совокупность инновационных процессов* по разработке и внедрению нововведений в образовательную и управленческую деятельность учреждения с целью получения нового образовательного эффекта, включающего экономический, управленческий, социальный, учебно-методический, экологический, здоровьесберегающие аспекты.

3. Процесс моделирования был направлен на решение следующих задач:

– повышение качества профессионального уровня и педагогического мастерства педагогов;

– инициирование педагогического творчества;

– освоение современных педагогических технологий;

– повышение эффективности педагогического процесса и обеспечение качества образования;

– дидактическое и методическое обеспечение введения содержания процессов социальной, трудовой адаптации воспитанников, их профессиональное определение.

4. Одной из ведущих целей становится подготовка педагога к участию в эффективной реализации приоритетных направлений развития Мультицентра в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта педагога.

Конструируя модель научно-методического сопровождения, мы учитывали динамику профессионального развития педагога, представленную в научных работах С.А. Дружилова и Е.А. Климова, включающую четыре взаимосвязанных стадии [6].

В исследованиях С.А. Дружилова и Е.А. Климова приведены следующие «профессионально значимые качества педагога профессионального обучения:

– Умение преподавать, объяснять учебный материал в доступной форме.

– Справедливость

– Знание преподаваемой дисциплины.

– Владение навыками правильной грамотной речи.

– Уважение человеческого достоинства, прав и свободы человека» [6]. В нашей модели перечисленные выше профессиональные качества являются критериями в оценке деятельности педагога в Мультицентре.

Исследование показало, что инновационное развитие образовательной среды, профессиональной мобильности педагога происходит интенсивнее, если модель научно-методического сопровождения включает: систему мониторинга качества профессиональной деятельности педагога; разработку индивидуальной модели повышения профессионального мастерства педагога; самообразование педагога; наставничесто; временные творческие группы педагогов (поиск путей разрешения педагогических затруднений); методические объединения педагогов; повышение квалификации педагогов.

В разработке индивидуальной модели повышения профессионального мастерства педагога Мультицентра использованы следующий алгоритм:

– *проведение мониторинга и анализ качества работы* педагогов (два раза в год) с целью получения информации о том, в каких именно видах поддержки нуждаются педагоги, какова динамика профессиональных запросов педагогов; развитие профессиональных ценностей педагогических кадров, уровня квалификации;

– *диагностика педагогических затруднений педагога* по итогам мониторинга с целью создания условий для выявления, анализа и решения профессиональных затруднений педагогов, необходимых для разработки индивидуальной траектории повышения квалификации педагога;

– *разработка индивидуальной модели* повышения профессионального мастерства педагога;

– *оказание практической помощи* педагогу в реализации намеченного, контроль (персональный, тематический, фронтальный) с целью оценки качества работы, а также уровня удовлетворенности содержанием и организацией процесса непрерывного повышения квалификации педагогических кадров [3].

Разработка и реализация индивидуальной модели повышения профессионального мастерства педагога ориентирует его на самообразование, развитие творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, способности адаптироваться к меняющимся условиям социальной среды, образовательного процесса и в конечном итоге способствует обеспечению качества профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

Самообразование педагога более эффективно в том случае, когда оно «связано не только с узкодидактическими целями, а исходит из идеи всестороннего развития специалиста как личности. Чем активнее педагог использует информацию для развития собственной личности, тем больше ее «педагогический выход», тем больше информация превращается в средство профессионального воздействия педагога. И наоборот, стремление к прямому переносу информации в деятельность, минуя личностное переосмысление информации, ограничивает использование ее в работе с обучающимися» [2]. Следовательно, целевой функцией самообразования является всестороннее развитие личности педагога для обеспечения высокого качества профессионального обучения, воспитания и социализации обучающихся.

Данные мониторинговых исследований, беседы с педагогами, посещение занятий, выявление педагогических затруднений показали, что необходимы *системная работа* по повышению профессионального мастерства педагогов Мультицентра, создание команды единомышленников, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями.

Следующим шагом в развитии образовательной среды стала разработка *дополнительной профессиональной образовательной программы переподготовки* всех педагогов Мультицентра «Педагог профессионального обучения». *Межкафедральная программа* была разработана специалистами факультета развития профессионального образования, кафедры педагогики и психологии, кафедры специального образования нашего института. Группу слушателей составили все педагоги учреждения, определена стажировочная площадка. Программа переподготовки реализована в *очно-заочном режиме с активным использованием дистанционных образовательных технологий.* Основу программы составили *интерактивные формы* работы с педагогами учреждения. Самостоятельная работа слушателей строилась на материале Мультицентра, опыте аналогичных учреждений. Защита дипломных проектов показала, что освоение программы переподготовки прошло успешно, поставленные цели выполнены. Сделан важный для дальнейшего развития Мультицентра вывод: в процессе совместной работы слушателей, корпоративного обучения педагоги стали настоящей командой единомышленников.

Опыт показал, что эффективным является модульное обучение. Такой подход позволил вести обучение целенаправленно, с погружениями в самостоятельную работу. Промежуточный контроль позволил проследить процесс формирования профессиональных компетенций педагогов в ходе

корпоративного обучения. Педагог-слушатель, вовлеченный в интерактивные формы обучения, получал и теоретические знания, восполняющие его интеллектуальный багаж. Личностная направленность современных технологий обучения проявилась в гибких формах, позволяющих учесть индивидуальные особенности, профессиональные затруднения, заявки на проблемы каждого слушателя и выстроить вместе с ним *индивидуальный маршрут*. Использование современных технологий позволило вовлечь педагогов в процесс обучения, активизируя их умения и навыки, нацеливать их на решение инновационных задач, формируя тем самым новые профессиональные компетенции. Основной упор в процессе обучения делался на совершенствование навыков самостоятельной работы, самостоятельного углубления знаний. В отличие от традиционных форм обучения научно-методическое сопровождение позволяет значительно расширить возможности *индивидуального обучения,* учитывать и гибко реагировать на запросы слушателя с учетом динамики его профессионального развития, конкретных условий Мультицентра, мотивируя тем самым его на самоанализ и саморазвитие.

Послекурсовой период показал, что командное обучение сделало реальным коллективное проектирование, моделирование, а также реализацию локальных, модульных, системных инноваций, направленных на развитие образовательной среды учреждения. А взаимная поддержка и помощь в коллективе способствуют повышению ценностного аспекта совместной деятельности, снижают возможность рисков.

Процесс конструирования и апробации модели научно-методического сопровождения педагога профессионального образования в инновационно развивающейся образовательной среде объективно подтвердил ряд ключевых позиций, в том числе:

– целью инновационных процессов в системе социально-трудовой интеграции обучающихся с ОВЗ, инвалидов являются разработка и внедрение *новых технологий восстановления статуса людей с ограниченными возможностями здоровья* на основе создания условий, позволяющих обучающемуся максимально использовать свои внутренние резервы для успешной интеграции в социальную среду;

– участие в инновационных процессах требует от педагога *педагогической мобильности*, которую мы понимаем как интегративную характеристику, включающую в себя все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации педагога в профессиональной деятельности, в социуме и культуре; среди характеристик современного педагога профессионального обучения – *активность, готовность к инновациям, адаптивность, креативность*;

– акцентирование внимания на личностно-профессиональном развитии педагога профессионального обучения и средствах, его обеспечивающих, привело нас к разработке и реализации *индивидуальных моделей профессионального роста педагога*, к возможности «вписать» каждого педагога в процесс развития инновационной образовательной среды Мультицентра трудовой и социальной интеграции;

– система научно-методического сопровождения личностно-профессионального роста педагога в условиях инновационного развития образовательной среды включает *диагностический, практический и аналитический компоненты* [7].

– необходимо активно включать педагога в разработку, совершенствование содержания преподаваемого предмета (курса), его технологического обеспечения, нацеливать совокупность используемых средств на активизацию и развитие инновационной образовательной среды, эффективное обучение и социальную адаптацию обучаемых-инвалидов, лиц с ОВЗ.

Таким образом, реализация модели научно-методического сопровождения педагога профессионального образования является важным фактором инновационного развития среды учреждения.

Литература

1. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. – М.: Флинта, 2000.
2. *Киселев А. Ф.* Развивать социальное партнерство // Профессиональное образование. -. 2002 .-№7- С. 3-7.
3. *Ковальчук О.В., Кошкина В.С.* Повышение профессионального мастерства специалистов в процессе корпоративного обучения // Инновационное образование в развивающемся регионе: сб.ст. XVIII Междун. науч.-практ.конференции «Личность. Общество. Образование», 2 т.- СПб.,-ЛОИРО.-2015.
4. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская.* Педагогическое проектирование: ечеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. -М.: Издательский центр « Академия», 2005.
5. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монограф. / под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
6. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности. Дружилов С.А. // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2013/07/25595
7. *Суходольский Г.В., Дружилов С.А.* Инженерная психология профессионализма // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6.-2002.- Выпуск 3 (№ 22). – С.98-105.

В.И. Реброва
(Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПОДДЕРЖКЕ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

TEACHER'S PROFESSIONAL POSITION IN SUPPORTING THE INITIATIVE AND INDEPENDENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

В статье подчеркивается актуальность формирования профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации в поддержке инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, необходимость введения новых форм обучения и воспитания ребенка-дошкольника, способствующих решению задачи развития самостоятельной, творчески активной личности.
Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональный стандарт «Педагог», дошкольное образование, самостоятельность и инициативность детей дошкольного возраста.

In the article the urgency of developing professional position of preschool educational organizations teacher in supporting the initiative and independence of children of preschool age; the need for introducing new forms of training and education of the preschool child that contribute to the solution of the problem of developing independent, creative personality are emphasized
Key words: federal state educational standard of preschool education, professional standard «Teacher», early childhood education, independence and initiative of preschool age children.

Дошкольный этап развития ребенка в контексте современных тенденций приобретает новые ценностные ориентиры. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) провозгласил необходимость отказа от «школяризации» (schoolification) дошкольного образования. В связи с этим получило развитие широкое обсуждение педагогической и родительской общественностью новых ценностей предшкольного этапа и новых форм обучения и воспитания ребенка-дошкольника.

Дошкольное детство – период первоначального самораскрытия личности, становление основ индивидуальности (Л.И.Божович, Л.С.Выготский и др.). Рассматривая образование как фундаментальное средство культуры и развития индивида, современная педагогика ставит задачу формирования самостоятельной, творчески активной личности, готовой к продуктивному участию в разнообразных областях жизни общества, начиная с раннего детства.

Пытаясь ответить на вопрос «Каким мы хотим видеть своего ребенка на дошкольном этапе?», нужно расставить приоритеты: «играющий, интересующийся явлениями природы и окружающего мира, пением, живописью, танцами; задающий множество вопросов – «почемучка»; желающий все исследовать и попробовать; желающий «испытать» свои возможности в разных видах деятельности и т.д.» или «умеющий считать и работать с числами; умеющий читать; усидчивый и готовый точно выполнять инструкции взрослого и т.д.

Очевидно, что большинство из нас выберет первый пункт, поскольку мы все уже давно понимаем, что для последующего

школьного обучения намного важнее, чтобы ребенок был самостоятельным, любознательным и интересующимся, инициативным и мотивированным, чем то, чтобы он обладал широким спектром знаний, умений и навыков.

И это совершенно не означает, что знания, умения и навыки «остаются в стороне» образовательного процесса. Секрет успеха в том, что, если создаются условия для развития самостоятельности и любознательности, поддерживается детский интерес и инициативность, образовательный процесс «выстраивается» с учетом интересов и потребностей самого ребенка, то мы, таким образом, «открываем» ему путь к новым знаниям, и эти знания становятся его личной «находкой», его личным «открытием» и остаются с ним на всю жизнь.

В результате многолетнего руководства экспериментальной и инновационной деятельностью дошкольных образовательных организаций (ДОО) и проведения исследований качества образовательной деятельности, нами получены данные о степени владения воспитателями трудовыми действиями в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2].

Воспитателям предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень владения каждым из 13 трудовых действий, представленных в Профессиональном стандарте «Педагог» (реализация основных образовательных программ дошкольного образования). В исследовании приняли участие более 300 респондентов из числа воспитателей ДОО нескольких регионов РФ (Ленинградская область, Республика Татарстан, Калининградская область, Санкт-Петербург). Выборочные данные этого опроса приведены в *Табл. 1.*

Результаты исследования показали достаточно низкую степень владения трудовым действием «Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности" - 2,4 балла (Таблица 1), что свидетельствует о явных затруднениях воспитателей ДОО в реализации данного направления деятельности.

Более подробный опрос педагогов ДОО выявил следующие факты: если проявления детьми самостоятельных действий бытового плана взрослыми (педагогами и родителями) в основном поощряются, то самостоятельность и инициативность в познавательной сфере зачастую даже не замечается. Около 60% опрошенных педагогов не владеют или не используют в своей практике разнообразные способы поддержки детской инициативы и самостоятельности. В основном образовательный день проходит по заранее составленному плану, и педагоги не позволяют себе отступать от запланированных мероприятий. Более 70% педагогов указали на то, что имеют недостаточно времени для наблюдения за детьми, чтобы увидеть проявления ими инициативы и демонстрации интересов.

Данные проведенного исследования позволяют говорить о необходимости коррекции профессиональной позиции педагога в поддержке инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

При традиционных подходах, основанных на передаче готового знания от педагога к ребёнку, мы не развиваем его индивидуальность, личностные качества, его «самость» – это и самостоятельное получение знания, и самостоятельный выбор, и самостоятельное планирование своей деятельности, и самостоятельный вывод…

Мы воспитываем прилежных учеников и исполнителей, неосознанно прививаем мысль о том, что нам всегда скажут и подскажут, что и как делать. Тем самым снижаем понимание ребёнком того, что успешность человека в жизни зависит только от него самого, от того, как он будет мыслить, планировать, пробовать, пытаться, стараться, осмысливать результаты, получать желаемое и т.д.

Происходит переосмысление роли педагога, который становится в большей степени «координатором» или «наставником», чем непосредственным источником информации. Позиция педагога дошкольного об-

Таблица 1

Оценка степени владения воспитателями дошкольных образовательных организаций трудовыми действиями в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

Трудовые действия	Оценка в баллах от (0 до 5)
Участие в разработке основной общеобразовательной программы	2,5
Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды	4
Планирование и реализация образовательной работы в группе	3,7
Организация и проведение педагогического мониторинга	3,5
Участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами)	3
Реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.)	4
Развитие профессионально значимых компетенций	3,6
Формирование психологической готовности к школьному обучению	3,4
Создание позитивного психологического климата в группе для детей разных национально-культурных, религиозных общностей и социальных слоёв, с различными возможностями здоровья	4
Организация различных видов деятельности, создание широких возможностей для развития свободной игры детей	3,5
Организация конструктивного взаимодействия детей, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов	3
Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности	2,4
Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей	3,8

разования по отношению к детям сегодня изменяется и приобретает характер сотрудничества, когда ребенок выступает в ситуации совместной с педагогом деятельности и общения равноправным партнером. В этой связи важно найти такую оригинальную форму взаимодействия с воспитанниками, совместных размышлений с ними, в процессе которой дети сами получают необходимую информацию. Одновременно с этим необходимо постоянно придерживаться четкой линии на развитие ребенка и познание им окружающего мира через приобретение собственного опыта деятельности посредством чувственного и активного познания окружающего мира.

Позиция педагога в этой связи – не столько учить, сколько помогать ребёнку осваивать окружающий мир, помогать находить смысл в совместной деятельности, ставить цели, планировать и организовывать свои действия.

Ещё один ориентир – это важность процессов социализации ребенка в общество. Социальные роли и статусы, ценности, культурные особенности, нормы общения и взаимодействия – все эти модели усваиваются в раннем возрасте и проносятся через всю жизнь. Чем раньше маленький человек получит представление об обществе, в котором живет, тем адекватнее будет проходить дальнейший процесс самой социализации и

его личностного становления, тем меньше трудностей его ждет впоследствии. Нормы и правила, принятые в семье и в детском саду, становятся фундаментом морально-нравственной системы, формирующейся у малыша.

Если говорить о социализации, то детский сад сегодня, в эпоху частичной утраты ценностей семьи (кризиса семьи), становится социокультурным центром, компенсирующим недостатки, возникающие в системе семейного воспитания.

В ФГОС ДО образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» предполагает развитие детей в соответствии с целевыми ориентирами, направленными на формирование правильных стереотипов поведения в различных видах деятельности и общения с детьми и взрослыми; самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [1].

Анализ социального взаимодействия детей 6-7 лет показывает, что в дошкольном возрасте нужно знакомить с социальными явлениями с учётом эгоцентрической позиции ребёнка. Именно поэтому необходимо больше внимания уделять переживаниям ребёнка в этот период, поскольку он центрирован на своих чувствах и не видит другой точки зрения. Задача педагога состоит в том, чтобы дать возможность детям рассказать о своём видении мира, выразить собственную точку зрения. Непосредственно в ходе таких рассуждений и подготавливается переход к выработке групповых норм. Освоение групповых норм – одно из условий успешной социализации. Педагог для ребёнка 6-7 лет перестаёт быть просто источником знаний, его главная роль – в обеспечении возможностей для отработки и координации различных стратегий взаимодействия ребёнка с окружающей реальностью. Для этого педагогу необходимо постоянно предлагать детям ситуации, требующие адекватных форм активности, соответствующих уровню его интеллектуального развития.

Решение задач социально-коммуникативного развития может достигаться через инициирование и поддержку следующих ситуаций:

- дети устанавливают и поддерживают отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми): игры, свободное общение, творческая деятельность и т.д.;
- дети учатся понимать мотивы собственных действий и действий других людей, анализировать действия и поступки, прогнозировать результаты действий и поступков: обсуждение реальных создавшихся ситуаций («Почему ты помог другу?», «Как правильно поступить?»), обсуждение различных сюжетов из жизни, из сказок и рассказов и т.п.;
- дети пытаются принимать разные социальные роли и действовать в соответствии с ними в контексте ситуации: это и сюжетно-ролевая игра («Моя семья», «Супермаркет», «Ферма» и др.), и организованные взрослыми игры по правилам и с ролями («Бригада строителей строит овощехранилище», «В лаборатории», игровые ситуации в парах и малых подгруппах), и реальные жизненные ситуации (уборка игрушек, помощь маленьким, попытка договориться о той или иной игрушке и т.д.);
- дети учатся управлять своим поведением и способами общения (слушать друг друга и взрослого, не бегать, когда все дети спят, не мешать чужой игре; выразить словами свои планы, чувства, желания и т.д.);
- дети учатся регулировать конфликты (поделить игрушки, договориться, извиниться за поступок);
- дети пытаются и пробуют действовать самостоятельно и сотрудничать в группе; противостоять неуверенности и сложности; делать выбор и принимать решения; организовывать свою работу; извлекать пользу

из опыта (своего и других людей); отстаивать собственную точку зрения; инициировать, включаться и поддерживать диалог; задать вопрос; выбрать стиль общения, соответствующий ситуации и т.д.

Итак, ценными и важными ориентирами в воспитании и становлении детей дошкольного возраста являются поддержка процесса развития их личностных качеств, создание условий для «развертывания» внутреннего, личностного потенциала каждого ребенка-дошкольника. Все это должно способствовать формированию таких социальных качеств, как самопознание и самообразование, сотрудничество и забота об окружающих, соперничество и инициативность, самостоятельность и независимость, социальная адаптированность, открытость и социальная гибкость.

И главная задача для педагога не в том, что ребенок научится тому, что мы от него хотим, а в том, чтобы позволить ребенку смело шагнуть в огромный мир, чтобы он захотел его познать и чтобы этот интерес к познанию сопровождал его на протяжении всей жизни.

Литература

1. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. – М.: Флинта, 2000.
2. *Киселев А. Ф.* Развивать социальное партнерство // Профессиональное образование. -. 2002 .-№7- С. 3-7.
3. *Ковальчук О.В., Кошкина В.С.* Повышение профессионального мастерства специалистов в процессе корпоративного обучения // Инновационное образование в развивающемся регионе: сб.ст. XVIII Междун. науч.-практ.конференции «Личность. Общество. Образование», 2 т.- СПб.,-ЛОИРО.-2015.
4. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская.* Педагогическое проектирование: ечеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. -М.: Издательский центр « Академия», 2005.
5. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монограф. / под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
6. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности. Дружилов С.А. // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2013/07/25595
7. *Суходольский Г.В., Дружилов С.А.* Инженерная психология профессионализма // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6.-2002.- Выпуск 3 (№ 22). – С.98-105.

В. В. Кучурин
(Санкт-Петербург)

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ФОРМЕ СТАЖИРОВКИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS IN THE FORM OF INTERNSHIP UNDER THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы проектирования программ дополнительного профессионального образования в форме стажировки. Показывается роль стажировок в совершенствовании переподготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических кадров общеобразовательных учреждений. Дается характеристика программы стажировки «Управление процессом введения ФГОС общего образования», которая была разработана на факультете менеджмента Ленинградского областного института развития образования и реализовывалась на базе общеобразовательных организаций Ленинградской области
Ключевые слова: проектирование программ дополнительного профессионального образования, стажировка, переподготовки и повышение квалификации руководящих и педагогических кадров общеобразовательных учреждений, ФГОС общего образования.

The article deals with the design of additional professional education programs in the form of internship. The role of internships in improving retraining and in-service training of managerial and pedagogical staff of general education institutions is shown. The characteristic of the internship program «Management of introduction of State educational standards of general education», which was developed at Management faculty of Leningrad Regional Institute of Education Development and implemented on the basis of general education organizations of Leningrad Region is given
Key words: designing additional professional education programs, training, retraining and in-service training of managerial and pedagogical staff of general education institutions, State educational standards of general education.

Обеспечение достижения нового качества образования в соответствии с запросами личности, общества и государства требует существенного обновления содержания и технологий обучения, переориентации образования на формирование высокого уровня интеллектуальных и универсальных способностей, творческую систему обучения, духовно-нравственное развитие и гражданско-патриотическое становление личности в условиях открытой информационно-образовательной среды как фактора достижения нового качества образовательных результатов.

Особенно актуальной тема достижения нового качества образовательных результатов в условиях открытой информационно-образовательной среды становится в связи с введением ФГОС общего образования, ориентирующих школу и учителя на работу с деятельностным содержанием образования, на формирование умений осваивать и использовать информацию для решения учебных и практических задач, самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения, анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью, а также

на подготовку к осознанному выбору индивидуальной образовательной траектории, жизненного и профессионального пути.

Избежать рисков формализации сложного, многопланового процесса внедрения ФГОС и сделать новый стандарт эффективным инструментом модернизации всей системы образования возможно в том случае, если руководители и учителя школ смогут освоить и эффективно применять новые формы организации образовательного процесса, методы, средства и технологии обучения.

В связи с этим образовательные организации дополнительного профессионального образования должны предлагать новые образовательные программы, которые будут содержательно привлекательны для потенциальных слушателей, максимально результативны, то есть качественно улучшают или совершенствуют профессиональные компетенции руководителей и педагогов, способствуют решению стоящих перед ними конкретных задач, минимизируют расходы командирующих организаций (в виде частичного или полного освобождения командируемых от работы).

Кроме того, в настоящее время приоритетными в организации дополнительного профессионального образования являются формы и технологии, которые обеспечивают его практикоориентированный характер, эффективное формирование и закрепление профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций в условиях реальной управленческой и педагогической деятельности. Слушателю курсов переподготовки и повышения квалификации важно не столько узнать о новых подходах, изменениях, инновациях, сколько увидеть, как они реализуются в практике конкретного образовательного учреждения, получить личный опыт их применения и дать им профессиональную оценку.

Сделать это можно посредством организации переподготовки и повышения квалификации в форме стажировки, под которой «понимается практикоориентированная образовательная деятельность, протекающая в учреждении системы общего образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли» [3, с. 100].

По мнению специалистов, стажировка имеет целый ряд преимуществ. В частности:

• предоставляет личности возможность активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения, то есть стажер получает возможность влиять на содержание, формы и методы обучения, контролировать организацию обучения, адаптировать обучение к своим индивидуальным потребностям и особенностям;

• обучение в форме стажировки является персонифицированным, адресным;

• способствует формированию и развитию у стажера самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению, позволяет повысить эффективность и реальную значимость процесса обучения для каждого стажера;

• обучение в форме стажировки, проходящей в условиях, приближенных к рабочему месту педагога, активизирует его образовательную деятельность, значительно повышает уровень его мотивации [1].

Именно поэтому в нормативно-правовых документах, регламентирующих порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, стажировка рассматривается как одна из форм переподготовки и повышения квалификации, целью которой являются «изучение передового опыта, в том числе зарубежного, а также закрепление теоретических знаний, полученных при освоении программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, и приобретение практических навыков и умений для их эффективного использования при исполнении своих должностных обязанностей» [2].

Содержание стажировки, ее сроки и характер (индивидуальная или групповая) определяются образовательной организацией самостоятельно с учетом предложений учреждений, направляющих специалистов, содержания дополнительных профес-

сиональных программ и исходя из целей обучения.

Стажировка осуществляется по индивидуальному плану, составленному по желанию заказчика, и может предусматривать решение конкретной управленческой, научно-методической, педагогической или другой профессиональной задачи.

Переподготовка и повышение квалификации в форме стажировки могут быть организованы в разных формах: очно, очно-заочно, заочно. Особый интерес представляют дистанционные стажировки, например, в форме веб-школы, с созданными специализированными Интернет-порталами и сайтами, мультимедийными лекториями, круглыми столами, электронными выставками-презентациями учебных, методических, справочных изданий и др.

Важным представляется вопрос о видах деятельности, которые предусматривает стажировка. В нормативно-правовых документах указывается, что стажировка может включать:

• самостоятельную работу с учебными изданиями;

• приобретение профессиональных и организаторских навыков;

• изучение организации и технологии производства, работ;

• непосредственное участие в планировании работы организации;

• работу с технической, нормативной и другой документацией;

• выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера);

• участие в совещаниях, деловых встречах [2].

Вместе с тем использование активных форм обучения вовсе не исключает теоретических, в том числе лекционных занятий для стажеров. Иногда, прежде всего для молодых начинающих работников, лекционные занятия могут даже специально включаться в стажировку по рекомендации командирующей организации. В конкретных ситуациях целесообразно включать в стажировку консультации по определенному кругу вопросов. Однако теоретические занятия не должны преобладать, так как в этом случае невозможно обеспечить практикоориентированный характер обучения. Основное внимание необходимо сосредоточить на создании условий для получения стажерами самостоятельных научно-методических или педагогических результатов.

На факультете менеджмента Ленинградского областного института развития образования имеется большой опыт реализации дополнительных профессиональных программ в форме стажировки. Например, разработанная на факультете программа стажировки по теме «Управление процессом введения ФГОС общего образования», которая реализовывалась на базе общеобразовательных организаций Ленинградской области и получила положительные отзывы стажеров, в том числе из других регионов Российской Федерации.

Цель программы – формирование и развитие профессиональных компетенций управленческих кадров общеобразовательных учреждений, необходимых для эффективной организации процесса введения ФГОС нового поколения в школьную практику.

Программа стажировки ориентирована на решение следующих задач:

• помочь стажерам освоить методы структурного анализа образовательных стандартов как средства управления качеством образования (педагогическая компетентность, аналитическая компетентность);

• сформировать у стажеров понятие о новых смыслах, целях и ценностях образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения (управленческая компетентность, аналитическая компетентность, педагогическая компетентность);

• научить стажеров обеспечивать эффективную коммуникацию и согласование позиций участников образовательного процесса (учащиеся, родители, учителя) посредством организации «переговорных площадок», в том числе в виртуальном образовательном пространстве школы (коммуникативная компетентность, ИКТ-компетентность);

• помочь стажерам освоить технологии разработки образовательной программы

школы с использованием «переговорных площадок», в том числе в виртуальном образовательном пространстве школы, на основе планирования результатов (компетентностей) учащихся (управленческая компетентность, коммуникативная компетентность, ИКТ-компетентность);

• научить стажеров проводить профессиональную и общественную экспертизу основной образовательной программы школы и анализировать экспертные данные (педагогическая компетентность, аналитическая компетентность);

• научить стажеров способам анализа и проектирования образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения (аналитическая компетентность, педагогическая компетентность).

В основу программы стажировки положены результаты современных исследований в области педагогической инноватики, согласно которым образовательные изменения (инновации), будучи многомерными, включают в себя как минимум три обязательных взаимосвязанных компонента: изменение целей, смыслов и принципов образования; использование новых или пересмотренных учебных материалов (образовательных программ); использование новых подходов к обучению [4, с. 40.].

В связи с этим положительный результат комплексного, многомерного процесса перехода образовательного учреждения на ФГОС нового поколения будет во многом зависеть от того, в какой мере управленческие и педагогические кадры школы готовы к принятию стратегических целей и смыслов изменений в российском образовании, использованию новых или пересмотренных (адаптированных) учебных и программных материалов, а также освоению новых подходов к обучению и современных форм организации образовательного процесса.

С учетом этого стадии обучения в процессе стажировки были соотнесены с обязательными компонентами образовательных изменений: от понимания смыслов (тема «ФГОС общего образования нового поколения: методология, структура, требования») через разработку образовательных программ (тема «Основная образовательная программа школы как инструмент реализации требований ФГОС общего образования») к новой организации образовательного процесса (тема «Анализ и проектирование образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения»). Именно эта логика лежит в основе разработанной и реализованной на факультете менеджмента программы стажировки для управленческих и педагогических кадров по теме «Управление процессом введения ФГОС общего образования в школе».

Разработка и практическая реализация стажировки осуществлялись в рамках регионального эксперимента по апробации программ основного и среднего общего образования и отработке механизмов введения стандартов нового поколения в образовательных учреждениях Ленинградской области.

В содержании стажировки представлены разработанные на факультете и апробированные в образовательных учреждениях Ленинградской области:

• технологии проектирования основной образовательной программы школы с использованием «переговорных площадок» (в том числе виртуальных) как средства обеспечения эффективной коммуникации участников образовательного процесса;

• алгоритм проектирования основной образовательной программы на основе планирования личностных, метапредметных и предметных результатов (компетентностей) учащихся;

• система внутришкольной оценки качества образования и экспертизы образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации;

• модель образовательного процесса с использованием виртуального пространства Интернет и открытых образовательных технологий для достижения новых образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) в соответствии с требованиями ФГОС общего образования;

• технологии структурного, аспектного и системного анализа современного урока с

учетом требований ФГОС нового поколения к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы;

• модель оценки достижения планируемых результатов освоения учащимися основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных), разработанной на основе концепции формирующего оценивания.

По мнению авторов программы стажировки, использование на практике предложенных моделей и механизмов проектирования и реализации основной образовательной программы стажерами позволит им перейти в своих образовательных учреждениях от традиционной классно-урочной системы организации образовательного процесса к новым открытым образовательным технологиям, в том числе на основе использования виртуального образовательного пространства Интернет, от репродуктивного обучения (передача знания) к активной познавательной деятельности учащихся, формированию универсальных учебных действий и умения учиться, к самостоятельному овладению знанием.

В целом содержание программы стажировки представляет собой описание учебных задач и способов их решения в ходе теоретических установочных вебинаров и практических занятий.

Образовательный процесс организуется в соответствии с моделью «перевернутый класс». Теоретические установочные вебинары проводятся накануне практических занятий, практические занятия – в течение следующего учебного дня. Теоретические и практические занятия ориентированы на решение ключевых задач темы и достижение планируемых результатов.

В качестве примера приведем содержание темы «ФГОС общего образования нового поколения: методология, структура, требования».

Задачи:

• научить стажеров использовать методы структурного анализа образовательных стандартов как средства управления качеством образования;

• сформировать у стажеров понятие о новых смыслах, целях и ценностях современного образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Содержание работы по теме:

• установочный вебинар «ФГОС общего образования нового поколения в контексте модернизации российского образования»;

• семинар «Особенности образовательных стандартов нового поколения», включающий в себя практикум по анализу ФГОС общего образования;

• стажерская проба: участие в Интернет-дискуссии по актуальным проблемам современного образования.

Планируемые результаты:

• понимание новых смыслов, целей и ценностей современного образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения;

• освоение методов структурного анализа образовательных стандартов как средства управления качеством образования;

• умение вести Интернет-дискуссию по актуальным проблемам современного образования.

В течение всего обучения за рамками учебных занятий научным консультантом стажировки проводятся индивидуальные дистанционные консультации. Образовательные результаты стажеров оцениваются посредством внешней оценки и самооценивания.

Внешняя оценка результатов стажеров осуществляется на основе Интернет-голосования практических результатов стажерских проб, размещенных в блоге на сайте института. Интернет-голосование проводится экспертной группой в составе наставников стажеров, самих стажеров и экспертов из числа руководителей и преподавателей школ. Голосование оформляется в виде таблицы в соответствии с 5-балльной шкалой оценивания: 2 – результат достигнут на низком уровне или вообще отсутствует; 4 – результат достигнут на пониженном (недостаточном) уровне; 6 – результат достигнут на базовом (оптимальном) уровне; 8 – результат достигнут на повышенном уровне; 10 – результат достигнут на высоком (исключительном) уровне.

№№	Результаты стажерских проб	Баллы
1	Участие в Интернет-дискуссии по актуальным проблемам современного образования	
2	Доклад об особенностях ФГОС для разных категорий слушателей	
3	Проект «переговорной площадки» по предложенной схеме	
4	Экспертное заключение на ООП школы или ее отдельный компонент	
5	Экспертное заключение на урок и систему оценивания достижения планируемых результатов.	

Самооценивание стажерами достижения планируемых результатов стажировки осуществляется в процессе заполнения листа самооценки в соответствии с предложенной выше 5-балльной шкалой оценивания:

Общий результат прохождения стажировки определяется по итогам подсчета баллов: низкий результат стажировки или результат отсутствует – до 30% баллов; пониженный результат стажировки – 30-50% баллов; базовый результат стажировки – 51-60% баллов; повышенный результат стажировки – 61-85% баллов; высокий результат стажировки – 86-100% баллов. Условием сертификации стажировки является достижение базового уровня.

Результаты стажеров, обучавшихся по программе стажировки «Управление процессом введения ФГОС общего образования в школе», подтверждают мнение специалистов о положительном потенциале стажировки как формы переподготовки и повышения квалификации руководящих и управленческих кадров общеобразовательных организаций в условиях введения ФГОС общего образования.

№№	Планируемый результат	Баллы
1	Понимание основных смыслов, целей и ценностей современного образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.	
2	Освоение методов анализа образовательных стандартов как средства управления качеством образования.	
3	Умение вести Интернет-дискуссию по актуальным проблемам современного образования.	
4	Умение организовать эффективную коммуникацию участников образовательного процесса посредством «переговорных площадок».	
5	Умение проектировать деятельность «переговорной площадки».	
6	Умение организовать эффективную коммуникацию участников образовательного процесса посредством «переговорных площадок».	
7	Представление об особенностях экспертизы и современных экспертных технологиях в сфере образования.	
8	Умение определять критерии и показатели экспертизы образовательных программ.	
9	Умение проводить экспертизу образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.	
10	Умение анализировать данные экспертизы.	
11	Представление о требованиях ФГОС к рабочим программам по учебным предметам.	
12	Представление о современных подходах к анализу урока.	
13	Умение анализировать урок в соответствии с требованиями ФГОС, в том числе в части организации комплексного оценивания достижения планируемых результатов.	
14	Умение делать экспертные заключения об уроке.	

Литература

1. *Новохатько О. В.* Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2004.
2. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
3. *Тимофеева С. В.* Организационно-педагогические условия повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного опыта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2010.
4. *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании. – М.: Просвещение, 2006.

А. И. Букреев
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭТИКЕТ И ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

PEDAGOGICAL ETIQUETTE AND PROBLEMS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

В статье анализируются проблемы педагогического этикета, его значение для становления демократического общества.
Ключевые слова: педагогический этикет, духовно-нравственное воспитание, этические нормы.

The article analyzes the problems of pedagogical etiquette, its importance for democratic society development.
Keywords: pedagogical etiquette, spiritual and moral education, ethical norms.

В период становления демократического государства, в котором прогресс во многом зависит от личностей, образованных, воспитанных на христианских ценностях, умеющих их сохранить и передать следующим поколениям, грамотно, правильно и эффективно, важной проблемой является введение этикета в жизнь современного общества. Именно этикет как свод общепризнанных правил, касающихся внешности и образа действий в обществе, способе доставлять радость общения. Этикетное поведение всегда связано с гармонией и порядком, в нем проявляется не только нравственная, но и эстетическая основа. Общество ставит перед своими членами задачу вести себя не только правильно и в соответствии с общепринятыми нормами морали, но и сообразно понятию красоты, идеалу прекрасного, вызывая своим поведением позитивное эстетическое переживание и способствуя тем самым эстетическому развитию общества, формированию эстетики чувств. Этикет базируется на морально-нравственной и формально-организационной основах.

Формирование этих основ опирается на ключевые этические нормы, которые человечество призвано было усвоить еще в ветхозаветные времена. Они были начертаны на каменных скрижалях, данных Богом пророку Моисею на Синайской горе. Заповеди Божии: «не убий», «не укради», «не лжесвидетельствуй», «не прелюбодействуй», «чти отца и матерь твою», «не завидуй» – являются, по сути, ограничительными вехами на пути, следуя которым человек нравственно возрождался, восходя от рабства греху к образу и подобию Божию [2].

Однако усвоение и использование этикетных норм и правил бездуховной личностью будет лишь лживой декорацией. Духовность в ее христианском понимании плюс знания этикета и умения использовать их в повседневной жизни делают личность по-настоящему благовоспитанной. К большому сожалению, в том числе и в педагогической среде, духовность трактуется, как своеобразный результат деятельности поэтов, писателей, композиторов, музыкантов других деятелей культуры. Слово «духовность» происходит от слова «дух». Как известно, человек состоит из духа, души и тела. Дух – это то, что возводит человека к Богу. Другими словами, духовность – это путь, конечная цель которого – соединение с Богом именно в Духе Святом.

В последнее время в образовательную среду под предлогом формирования «успешности», стали проникать теории, которые можно отнести к числу вредных. К Примерам крайне негативного развития подобных теорий относятся так называемые манипулятивные теории – нейро-лингвистического программирования (НЛП), разного рода коучинги, тренинги и т.п., которые призваны научить человека манипулировать другим человеком, используя воздействия на психику.... А этикет, основанный на нравстенном отношении к человеку, на общих гуманистических принципах, признающих ценность, целостность и внутреннюю красоту каждого человека, – основной противовес этой моде. Они противопоставлены как душа и материя, как человеколюбие и человеконенавистничество.

Духовно-нравственное воспитание в системе образования невозможно без сотрудничества и взаимодействия с Православной церковью. Успешно осуществляется сотрудничество Ленинградского областного института развития образования с Тихвинской и Выборгской епархиями. Вызывают интерес среди педагогической общественности выступления Председателя отдела катехизации и церковного образования протоиерея Евгения (Горячева). Его выступления на конференциях, встречи в институте с завучами по воспитательной работе, педагогами института, учителями Ленинградской области наполняют многие аспекты образовательной и воспитательной деятельности духовным содержанием, раскрывают христианские основы воспитания и просвещения. Заслуживает внимания и сотрудничество с Отделом катехизации и церковного образования Выборгской епархии РПЦ в части проведения курсов повышения квалификации педагогов, которые выбрали Православие в преподавании ОРКСЭ под руководством его Председателя кандидата философских наук, протоиерея Игоря (Аксенова). Большое уважение в педагогическом сообществе снискали конкурсы, проводимые совместно: «За нравственный подвиг учителя» и «Уроки веры и благочестия», тема этого конкурса в 2017 году – «Нравственные ценности и будущее человечества». Мы видим в нашем сотрудничестве большой потенциал и будем его реализовывать в нашей совместной деятельности, направленной на воспитание школьников. Что мы хотим от наших детей? Да то, что хотели наши родители, родители наших родителей, родители наших дедушек и бабушек. Чтобы дети наши были благовоспитанными, образованными, добрыми, смелыми, здоровыми, любили своих родителей и окружающих.

На решение этой задачи направлен этикет. Он несет в себе нравственную нагрузку, укрепляя моральное состояние общества, являясь практическим отражением в поведении личности норм морали. Можно сказать, что этикет дает личности технику поведения, позволяющую ей демонстрировать нравственное отношение к окружающим людям.

Формально-организационная основа этикета обнаруживается в наглядном проявлении личностью уважения и доброжелательности к людям, в выполнении для этого ряда общепринятых поведенческих операций, в придании нравственному требованию уважения конкретной поведенческой формы. Когда мы говорим о любви, уважении, доброжелательности, мы говорим о нравственном отношении и нравственных качествах личности. Когда же мы задумываемся, как внешне проявить нравственное отношение, на помощь приходят правила этикета. Например, ребенок видит, что педагог, входя в классную или групповую комнату, здоровается с детьми первым, –так подкрепляется знание этикетного правила: первым здоровается тот, кто входит в коллектив. Но и поздороваться педагогу с воспитанниками надо так, чтобы настроить их на доброжелательное восприятие окружающего мира, а значит, улыбнуться и ни в коем случае не допустить в момент приветствия хмурого взгляда. Смотреть на детей так, чтобы у них возникало ощущение доверия и радости от встречи с педагогом и чтобы они тоже видели: он, как и они, рад этой встрече. В данном случае мы говорим о технологии поведения педагога, через которую демонстрируется его нравственное отношение к людям.

Проблема введения этикета в жизнь современного общества имеет многоаспектный характер.

Во-первых, в обществе уже возникли условия, при которых этикетность может стать эталоном общественного поведения и каждая личность стремилась бы к этому эталону вне зависимости от того, в какой ситуации или социальной группе оказалась. Тогда этикет, созданный для совершенствования межличностных отношений, станет позитивно влиять на эти отношения, способствовать личностноориентированному общению, при котором каждый его участник ориентирован на другого и получает от общения удовольствие и позитивный настрой. Благодаря соблюдению правил этикета даже в трудном разговоре, в котором спорят носители разных точек зрения, даже в сложной ситуации, из которой желательно выбраться с достоинством, даже при волнении и несогласии можно разрешать возникшие сложности и оставаться приятным собеседником, партнером, коллегой, компаньоном и т.п.

Что мешает осуществлению такой позиции? Прежде всего непонимание сути и значения этикета в общественной и личностной жизни.

Современная личность, активно действующая в деловом мире, показывает готовность к соблюдению этикета. Но, к сожалению, у большинства таких личностей отсутствуют знания, необходимые для полновесного соблюдения этикета. Возникло формализованное понимание этикета, упускающее важнейшую – нравственно-моральную – сторону этого поведенческого порядка. Не осознано, что этикет создан для проявления и демонстрации окружающим людям уважения к ним, для создания доброжелательной и приятной обстановки общения.

Во-вторых, современному педагогу необходимо знание этикета, которое понимается нами как овладение его сущностью и содержанием, осознание его значимости для развития общества и личности, для осуществления педагогической деятельности, овладение его правилами в той степени, в которой можно выбрать эффективную поведенческую позицию в той или иной педагогической ситуации. Проводя исследование среди педагогов, проходивших курсы повышения квалификации, мы убедились в следующем: общество нуждается в педагоге, способном применять в профессиональной деятельности этикет, но в педагогических вузах отсутствует качественная подготовка, направленная на овладение правилами этикета и использование его воспитательного потенциала.

Владение правилами педагогического этикета является одной из важнейших составляющих успешной реализации Профессионального стандарта педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.

Деловое взаимодействие образовательных организаций по различным направлениям образовательной и воспитательной деятельности с внешними партнерами невозможно строить без знания правил этикета и протокола. Последние, в свою очередь, являются основой разработки протокола образовательной организации, а именно порядка проведения официальных мероприятий, приема, формирования и направления делегаций, подготовки, организации и проведения переговоров, организации конференций, выставок, торжественных линеек, порядка вручения итоговых документов, церемоний награждений, организации праздников, приемов по случаю, подписания двусторонних документов, правил ведения официальной переписки, составления требований к одежде педагогов и обучающихся и т. д. Формирование и следование такому порядку базируется на правилах делового, светского, религиозного, семейного, профессионального и иных видов этикета.

Наши наблюдения свидетельствуют о необходимости введения этикета как учебной дисциплины в профессиональную педагогическую подготовку, так как, к сожалению, в педагогических вузах Северо-Западного Федерального округа такая учебная дисциплина либо отсутствует, либо дается на факультативных занятиях.

При этом в содержание такой дисциплины необходимо включить два равнозначных направления, одно из которых раскрывает суть современного этикета, второе – методы, приемы, условия обучения детей его правилам.

Хорошим примером является деятельность Московского городского педагогического университета, где на факультете дошкольной педагогики и психологии, благодаря стараниям доктора педагогических наук, профессора И. Н. Курочкиной, студенты получают знание этикета в полном объеме – и в основном учебном курсе, и в дисциплинах по выбору, и на факультетских занятиях.

В-третьих, педагог призван быть источником культуры поведения, деятельным проводником, но он не вполне готов к выполнению этой роли: недостаточны его знания о сущности и содержании этикета, его собственное поведение нередко не отражает современных требований общества, он не владеет психолого-педагогическими основами введения этикета в жизнь ребенка.

В разрешении этого вопроса необходимо обратиться к выявлению связи культуры поведения и этикета.

Культура поведения представляет собой совокупность форм и способов поведения, в которых личность отражает моральные и эстетические нормы, выработанные обществом. Переработав собственным сознанием общественные нормы, личность берет их на вооружение и соблюдает в поведении, что способствует осуществлению эффективного общения с окружающими людьми. Под эффективным общением мы понимаем такое, в котором раскрываются все позитивные стороны его участников, создаются условия для совершенствования, возникает гармония отношений, свидетельствующая о том, что личность, принимаемая обществом. и сама принимает это общество.

В этикете заложена техника поведения, потому владение правилами этикета повышает уровень культуры поведения личности вне зависимости от того, в какой сфере деятельности эта личность развивается. Культура поведения педагога несет в себе двойную нагрузку. Во-первых, она характеризует педагога как личность, которая соответствует требованиям современного общества, во-вторых, она является профессиональным качеством, оказывающим воспитывающее воздействие. Только обладая культурой поведения, педагог может качественно формировать ее у тех, кто находится в зоне его педагогической деятельности. Воспитатель и школьный учитель формируют культуру поведения у своих воспитанников, а также воздействуют на культуру поведения родителей воспитанников. Преподаватель колледжа или вуза совершенствует культуру поведения будущих педагогов. Такое опосредованное воздействие педагога на общество представляется нам достаточно значимым. В рамках огромной социальной группы – воспитателей, учителей, преподавателей –вырабатываются правила поведения, объединенные в педагогический этикет.

В-четвертых, - введение этикета в управленческую деятельность руководителей образовательных организаций. В обществе возникла острая потребность в высококлассных управленцах образования, обязанных в целях эффективного развития своих образовательно-воспитательных учреждений соблюдать деловой и управленческий этикет [3].

Решение задач обучения руководителей и педагогов образовательных организаций деловому этикету и протоколу на курсах повышения квалификации было принято в ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» в 2012 году. Автором данной статьи была разработана профессиональная программа «Этикет и протокол в профессиональной культуре руководителя образовательной организации». Задачи программы включают: осознание необходимости и целесообразности соблюдения делового и профессионального этикета и протокола в профессиональной деятельности, углубление и систематизация знаний о сущности и значении этикета и протокола, совершенствование культуры поведения руководителей образовательных учреждений. Практическая значимость данных курсов состоит в возможности овладения правилами и механизмами регулирования профессионального поведения, а

также в возможности создания базы для совершенствования коммуникативных и организационных навыков, индивидуального стиля поведения и имиджа современного руководителя; овладения методикой организации мероприятий различного уровня. Модули указанной программы были включены в различные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Впервые данная программа прошла апробацию на факультете профессионального образования ЛОИРО. Затем эта программа была реализована на курсах профессиональной переподготовки руководителей образовательных организаций и показала свою востребованность, о чем свидетельствуют курсовые и дипломные работы, подготовленные слушателями.

Из всего вышесказанного следует: современному педагогу необходимо владение этикетом, т.к. этикет является регулятором поведения, и, следовательно, педагог может выбрать наиболее успешную линию поведения, а также ориентироваться на возможные варианты поведения детей и взрослых людей. Учитывая функции этикета, педагог имеет возможность разумно строить свое поведение, создавая благоприятные для педагогического общения условия, что способствует повышению качества его деятельности, развитию доброжелательных отношений с коллегами, повышению его авторитета. Современная образовательная организация является открытой образовательно-воспитательной системой, доступной различным по многим характеристикам людям (национальности, социальному положению, психологическим и возрастным особенностям, взглядам, образовательному уровню и т.д.). Правила этикета учитывают все эти различия, потому их соблюдение успешно сказывается на воспитательно-образовательном процессе. Зная этикет, педагог определит, как вести себя наилучшим образом в той или иной группе детей и взрослых людей.

В заключении, хочу привести мысли, изложенные почти 130 лет назад в книге «Правила светской жизни. Хороший тон»: «Грубо ошибаются те, которые правила светского этикета европейцев отождествляют с пустыми церемониями, подозревая под светскостью внутреннюю пустоту, прикрытую внешними формальностями. Это неверно уже потому, что этикет европейских народов основан на благовоспитанности, а благовоспитанность имеет широкое и серьезное значение. Никогда не надо забывать, что законы общежития, подобно христианским, из которых они черпают свое начало, свои принципы, требуют любви, согласия, долготерпения, кротости, доброты, гуманного обращения и уважения к личности. «Манеры не пустяки; они плод благородной души и честного ума», – говорил Теннисон [4].

Таким образом, «Этикет и воспитание у детей культуры поведения» – это задача, которая требует дальнейшего тщательного исследования, определения новых ее аспектов, выявления новых противоречий и их последующего разрешения.

Литература

1. *Букреев А.И.* Педагогический этикет в современной системе образования// Воспитание в современной образовательной среде: материалы международ. науч.-практ. конф./ науч.ред. С.В.Тарасов, от.ред. И.В.Васютенкова.- СПб.: ЛОИРО, 2013.- С 17-18.
2. *Епископ Егорьевский Марк*. Церковный протокол.- М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2007.-С.3.
3. *Курочкина И.Н.* Этикет как социальное явление и его значение в педагогической деятельности.- М., 2012.
4. Правила светской жизни и этикета. Хороший тон/ сост. Юрьев и Владимирский.-СПб, 1889.

Е. В. Геддис
(Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

RESEARCH OF TRENDS OF REFORMING EDUCATION OF GREAT BRITAIN MODERN SCHOOL

В статье исследуется влияние реформы образования 1988 года на изменения в системе школьного образования – на централизацию образования, государственный контроль над образованием в начальной и средней школе; доступность качественного образования для детей из всех слоев общества; повышение уровня компетенции учителей; повышение уровня результатов успеваемости учащихся; оценочную систему; снижение показателей прогулов занятий.
Ключевые слова: реформа образования, национальный учебный план, централизация образования, ключевые этапы, оценка, экзамен.

The article examines the impact of the education reform of 1988 on changes in the school system - on the centralization of education, state control over education in primary and secondary schools; access to quality education for children from all segments of society; increasing the level of teachers' competence; improving students' achievement; evaluation system; decreasing truancies
Key words: education reform, national curriculum, centralization of education, key stages, assessment, examination.

На протяжении многовековой истории британского школьного образования в Соединенном Королевстве, состоящем из Великобритании (Англия, Уэльс и Шотландия) и Северной Ирландии, принимались законы, направленные на улучшение качества образования в соответствующий период времени. В данной статье автор проводит исследование принятого в 1988 году «Закона о реформе образования», а также уделяет внимание нововведениям и изменениям, произошедшим в системе образования в период реформирования.

Глобализация и стремительное развитие новых технологий, начавшиеся в мировом сообществе в конце прошлого века, повлекли за собой целый ряд изменений в школьном образовании и отразились на его качестве. В связи с этим в 80-х годах прошлого столетия правительство Великобритании, рассматривая современную общеобразовательную школу как некую учебную структуру, являющуюся «локомотивом экономики страны, основой культуры и местом, в котором проходит подготовка учащихся к взрослой жизни» [3], ставит перед Министерством образования новые требования к школьному образованию.

Способствуя усилению государственного контроля в сфере образования, регулированию процессов образования на местах, а также учитывая специфику населения в Англии, Уэльсе, Шотландии и в Северной Ирландии, в 1998-99 гг. правительство Великобритании передает полномочия управления образованием в регионы страны. В Англии полномочия в сфере образования были делегированы «Департаменту по делам детей, школ и семей» (The Department for Children, School and Families, DCSF) и «Департаменту образования и профориентации» (The Department for Business Innovation and Skills, BIS); в Уэльсе – «Департаменту по делам детей, образования, непрерывного обучения

и профориентации» (The Wales Assembly Government's Department for Children, Education and Lifelong Learning, DCELL); в Северной Ирландии – «Департаменту по делам образования» (The Department of Education, DE) и «Департаменту по делам занятости и обучения» (the Department of Employment and Learning, Del) [6, p.9]. В Шотландии «Исполнительный департамент образования Шотландии» получил право автономного и независимого управления системой образования.

Новая цель образования в соответствии с запросами общества была направлена в первую очередь на формирование мировоззрения личности каждого учащегося, а также на развитие умений и навыков самостоятельной жизни в XXI веке. Для достижения поставленной цели были сформулированы три основные задачи образования учащихся общеобразовательной школы:

– развитие умения коммуникации,
– развитие умения логически мыслить,
– формирование и развитие знаний об окружающем мире.

Для решения поставленных задач в учебных программах всех типов общеобразовательных школ Великобритании были выбраны обязательные дисциплины: английский язык для развития коммуникации, математика для развития умения логически мыслить, естествознание для развития знаний об окружающем мире [3]. Разработанные требования к учебной программе стали новыми для общеобразовательных школ, поскольку до 1988 года выбор дисциплин для учебных программ школы определяли сами.

Стандарты и требования к обучению школьным дисциплинам были отражены в разработанной государственной программе – единый «Национальный учебный план», которая была направлена на оказание влияния на управление образованием и на развитие контроля над образованием во всех государственных школах.

В процессе реформирования были внесены значительные поправки и изменения в организацию системы образования, направленные на усовершенствование образовательного процесса. В соответствии с требованиями единого «Национального учебного плана 1988 года» в учебные программы государственных школ в обязательном порядке вводятся обязательные дисциплины, разрабатываются ключевые этапы (периоды) обучения, усовершенствуются экзаменационные требования, вводится ряд нормативов, а также меняются оценочные стандарты. Рассмотрим нововведения в школьном образовании подробнее.

Реформирование образования преследует цель повышения качества образования в каждой отдельной школе, что в свою очередь дает возможность каждому учащемуся получить качественное образование. Для этого было организовано новое направление для общеобразовательной школы: от общего образования «школа для всех» к селективному образованию «школа для каждого». Данный девиз предусматривал создание новых учебных программ, ориентированных не только на обучение фундаментальным знаниям, но и на внедрение в учебную программу проектно-ориентированного образования. Создание учебного проекта и работа в нем дают возможность каждому учащемуся закрепить полученные теоретические знания в практическом их применении, а также развивать полученные умения и навыки как в самостоятельной работе, так и в коллективной работе учебной группы.

Новая государственная политика, направленная на централизацию образования, предполагает развитие системы школ государственного финансирования, которая затрагивала бы все типы британских школ кроме частных. Для достижения этой цели государство переводит финансирование школ из грантовой поддержки к финансированию из государственного бюджета, что способствует переходу от децентрализованной системы образования к централизованной, а бесплатное образование дает возможность привлекать к обучению в государственных школах большее количество учащихся разных слоев населения.

В Великобритании дети могут получать образование в различных типах начальных и общих школ: коммунальных (районных), основных, добровольных (церковных), сво-

бодных, грамматических (школах-пансионах и школах-интернатах), независимых (частных). Несмотря на существующее многообразие типов школ, для расширения доступности качественного образования в общеобразовательных школах правительство принимает решение о создании нового типа государственных общеобразовательных школ, так называемых академий, и наделяет их высокой степенью автономии.

Единый «Национальный учебный план» структурирует периоды обучения в образовательной школе, выделяя «ключевые этапы», ориентированные на возрастные группы учащихся и составленные для начальной и для основной школы. В начальной школе учащиеся в возрасте от 5 до 11 лет изучают учебную программу на ключевых этапах 1 и 2, которые продолжаются шесть лет с 1 по 6 класс. В общей школе учащиеся в возрасте от 11 до 16 лет изучают учебную программу на ключевых этапах 3 и 4, которые продолжаются пять лет с 7 по 11 класс (табл. 1).

После окончания 1-го, 2-го и 3-го ключевых этапов проводится контрольное тестирование для оценивания уровня усвоения материала по пройденным дисциплинам. По окончании 2-го ключевого этапа (по окончании начальной школы) и по окончании 4-го ключевого этапа (по окончании общей школы) учащиеся сдают государственные экзамены [4, 5]. Исторически сложившаяся в Великобритании система различных типов школ предполагает наличие разницы качества обучения в школах для различных социальных слоев общества – школы для небогатых семей, как правило, с низким или средним уровнем образования, а школы для состоятельных семей, соответственно, с высоким уровнем образования, это так называемые «элитные» грамматические школы. Для того чтобы в успешные школы попадали ученики только с высоким уровнем подготовки согласно «Закону об образовании 1944 г.» по окончании начальной школы был введен обязательный выпускной экзамен «Элевен плюс» («11+»).

«Закон о реформе образования 1988 г.» отменил обязательную сдачу экзамена «11+» по окончании начальной школы, что дает возможность получения качественного основного общего образования для всех детей. Данный экзамен теперь не является обязательным в Соединенном Королевстве, но в некоторых графствах Англии, а также в Северной Ирландии все еще существуют школы начального образования, по-прежнему проводящие выпускные экзамены «11+» за курс начальной школы, а также существуют школы основного общего образования, по-прежнему проводящие зачисление детей на основе успешных экзаменационных результатов экзамена «11+» (как правило, это грамматические школы) [6].

В период обучения на ключевых этапах 3 и 4 проходит подготовка учащихся к сдаче государственных экзаменов по обязательным дисциплинам и дисциплинам учебного плана общеобразовательной школы. Как правило, в общей школе учащиеся получают образование по индивидуальному плану в рамках тех дисциплин, которые предлагает данная школа. Учащиеся могут выбирать не только сами дисциплины для обучения, но также количество изучаемых дисциплин, уровень сложности каждой из дисциплин и период сдачи государственных экзаменов. Рассмотрим подробнее схему обучения на ключевых этапах 3 и 4. Для обязательного обучения и сдачи экзаменов для всех типов школ существуют основные обязательные дисциплины, это английский язык, матема-

Таблица 1

Динамика профессионального развития педагога (С.А. Дружилов, Е.А. Климов)

	Начальное общее образование		Основное общее образование	
Ключевой этап	1	2	3	4
Возраст (в годах)	от 5 до 7	от 7 до 11	от 11 до 14	от 14 до16
Продолжительность ключевого этапа (в годах)	2	4	3	2
Классы	1, 2	3, 4, 5, 6	7, 8, 9	10, 11

тика и естествознание. Количество дисциплин в индивидуальной учебной программе каждого учащегося может варьировать от 3 основных обязательных (перечисленных выше) до 10 предметов, которые могут быть предложены каждой конкретной школой.

Для получения аттестата об основном общем образовании (A General Certificate of Secondary Education, GCES) необходимо сдать государственные экзамены. Система оценивания качества освоения образовательных программ учащимися проходит по 9-тибалльной шкале, оценки обозначаются одной из букв алфавита от A до G, при этом оценка «A*» является наивысшим баллом, а «G» (или «U»), соответственно, самым низким баллом. Каждая выполненная учащимся учебная работа или задание оценивается в процентах, после чего выставляется оценочный балл. Так, правильные ответы, составляющие от всего экзаменационного материала 80% и больше, оцениваются баллом «A» (табл. 2). Градация оценивания варьирует в различных дисциплинах [2, pp. 17].

При оценивании результатов успеваемости важную роль играет сделанный учащимися выбор не только самой дисциплины для изучения, но и выбор уровня изучаемой дисциплины – базовый или углубленный. Так, базовый уровень оценивается только баллами от «G» (самый низкий) до «C» (самый высокий балл), а углубленный уровень – от «D» (самый низкий) до «A*» (самый высокий балл) (табл. 2).

В период обучения на ключевом этапе 4 учащийся, самостоятельно оценив свою подготовленность, может выбрать время сдачи экзамена по желаемому предмету. Это проходит, как правило, в мае-июне в 11-м классе или на год раньше – в мае-июне в 10-м классе.

«Закон о реформе образования 1988 г.» расширил возрастные рамки бесплатного образования для подростков в возрасте от 16 до 18 лет. Для них были организованы старшие классы общеобразовательной школы, после окончания которых учащиеся сдают экзамены продвинутого уровня (Advanced Level, The A Level) и получают аттестат о полном общем образовании (The General Certificate of Education, GCE). Полное общее образование представляет собой специализированное обучение, нацеленное на подготовку учащегося к поступлению в высшее учебное заведение, как правило, на уже заранее определенную специальность.

Известно, что качественный уровень образования в школах зависит от многих факторов, в том числе от компетенции учителей. Для повышения компетенции учителей в процессе реформирования были созданы и введены уровни градации квалификации учителей.

Для того чтобы учителя имели возможность делиться с коллегами из других школ своими практическими достижениями и обмениваться опытом успешного обучения, в Англии с 1998 по 2005 год была введена государственная программа «Школы-маяки». В экспериментальной программе были задействованы школы с высоким показателем уровня успеваемости, так называемые «школы-маятники». С 2005 г. программа «Школы-маятники» была заменена на программы межшкольного сотрудничества, ориентиро-

Таблица 2

Оценка экзаменационных работ для получения аттестата об основном общем образовании

<table>
<tr><th colspan="2">Оценка (в баллах)</th><th>Оценивание (в процентах)</th><th colspan="2">Оценка уровня дисциплины</th></tr>
<tr><td>9-7</td><td>A*, A</td><td>80-100</td><td rowspan="4">Углубленный курс (баллы от «A» до «D»)</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>7-6</td><td>B</td><td>70-80</td></tr>
<tr><td>5-4</td><td>C</td><td>60-70</td><td rowspan="5">Базовый курс (баллы от «C» до «G»)</td></tr>
<tr><td>4-3</td><td>D</td><td>50-60</td></tr>
<tr><td>2</td><td>E</td><td>40-50</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>2-1</td><td>F</td><td>30-40</td></tr>
<tr><td>1</td><td>G</td><td><30</td></tr>
</table>

ванные на группы учащихся по возрастам: для начальной школы «Начальная стратегия сети образования», для основной школы «Ведущая форма сотрудничества» [1].

Повышение качества образования – это не только повышение компетенции учителей, но и повышение мотивации учащихся к изучению дисциплин учебной программы. В процессе реформирования образовательной системы для борьбы с прогулами и пропусками были созданы критерии посещаемости школы, способные контролировать посещаемость занятий, а большая часть ответственности за пропуски занятий была возложена на родителей.

В результате проведенного исследования получен вывод о том, что реформа образования позволяет правительству Великобритании проводить ряд эффективных изменений в системе образования. Реформирование способствует развитию начавшегося процесса централизации системы образования; усилению контроля над образованием в начальной и общей школе; созданию требований, предъявляемых к повышению качества образования; усилению контроля за соблюдением равноправия в получении школьного образования; расширению доступности качественного образования для детей из всех слоев общества; повышению уровня компетенции учителей; повышению уровня результатов успеваемости учащихся; снижению показателей прогулов и пропусков занятий [6].

Литература

1. *Мачехина О. Н.* Процесс реформирования общеобразовательной школы Великобритании на рубеже XX-XXI веков // Ценности и смыслы. – 2016. – №3 (43). – С. 132-141.
2. Consultation on Setting the Grade Standards of new GCSEs in England. Ofqual. April, 2014. – С. 37.
3. *Gibb N.* Schools Minister Nick Gibb addresses the Education Reform Summit. 2015. [Электронный ресурс] URL: https://www.gov.uk/government/speeches/the-purpose-of-education (дата обращения: 15.02.2017).
4. Designing the Key Stage 3 National Strategy Curriculum DfES. 2010. P. 37.
5. National curriculum in England: complete framework for key stage 1 to 4 – for teaching from September 2016, DE, December 2014, p. 264. [Электронный ресурс] URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (дата обращения: 15.02.2017)
6. Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland, 2009/2010, European Community. EACEA. P. 632.

В. А. Новоселов
(Москва)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НОТНОГО РЕДАКТОРА SIBELIUS 7.5 В КЛАСС ДИРИЖИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF SIBELIUS NOTE EDITOR 7.5 IN CONDUCTING CLASS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

В статье обобщается собственный опыт использования нотного редактора Sibelius в учебной и профессиональной деятельности. Рассматриваются различные формы использования нотно-графического редактора Sibelius 7.5 в процессе дирижерско-хормейстерской подготовки студента педагогического вуза. Выявляется целесообразность использования нотно-графического редактора в условиях домашних занятий студента и формулируется ряд требований к его внедрению. Приводится анализ интервьюирования студентов на предмет их отношения к данной информационной технологии
Ключевые слова: педагогический опыт, информационные технологии в музыкальном образовании, нотный редактор Sibelius 7.5, семинарские занятия по дирижированию, педагогический эксперимент, интервьюирование, хоровое произведение, оптимизация, домашняя работа студента, профессиональная подготовка, мотивация.

The paper considers experience of using the note editor Sibelius 7.5 in the process of teaching conducting and choral theory to pedagogical universities students. The article also discusses the value of using the music software Sibelius 7.5 while doing homework by students and gives a set of requirements for its implementation. The analysis of questionnaire answers completed by students aimed at illustrating their attitude towards this particular information technology is given.
Key words: Teaching experience, information technologies in music education, note editor Sibelius 7.5, seminars on conducting, teaching experiment, questionnaire, choral piece, optimization, student's homework, professional training, motivation.

Информационные технологии стали неотъемлемой частью жизнедеятельности современного человека. В научной литературе встречается несколько определений понятия «информационные технологии», однако в контексте образования наиболее целесообразно опираться на определение И. Г. Захаровой, которая к информационным технологиям (ИТ) относит «... компьютеры и телекоммуникации, взаимодействие программно-аппаратных систем с людьми...» [1, с. 24]. С конца 90-х годов прошлого столетия информационные технологии являются объектом изучения и применения в общем и дополнительном образовании, а также в учреждениях высшей школы. Об этом свидетельствуют многочисленные лаборатории по использованию ИТ в музыке [2, с. 15], круглые столы, освещающие передовой опыт использования компьютерных технологий в образовании [3, с. 4-5], специализированные журналы, раскрывающие разнообразные аспекты информационных технологий [4, 5]. Возникает острая необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, которые смогут на новом уровне организовать процесс обучения, поскольку информационные технологии «... помогают общаться» (А. Абрамкин) с современным учащимся; «учитель должен быть в контексте современности» (О. Матвеевич), так как «наши дети живут в информационном про-

странстве» (А. Уколов), и это уже требование эпохи [3, с. 4-5]. Следуя современным тенденциям информатизации в образовании, обучающиеся осваивают образовательные электронные ресурсы Интернета с помощью браузеров Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, web-страниц; при подготовке учебных сообщений, докладов, эссе, мультимедийных презентаций используют офисный пакет Microsort Office; приобретают исполнительский опыт игры на синтезаторах; студенты изучают электронные учебные курсы в системах управления обучением Moodle, информационных средах смешанного обучения ИнфоДа Moodle; осуществляют разработку мультимедийной презентации и прототипа электронного учебного пособия в MS Power Point, Macromedia, Open Office; студенты-музыканты учатся гибко использовать инструментальные средства прикладного программного профессионального обеспечения: Adobe Photoshop, Sound Forge, Adobe Audition, Cubase. Вместе с тем использование нотных редакторов Sibelius, Finale, Encore и других студенты, руководствуясь методическими рекомендациями И. Красильникова [4], Д. Останьковича [5], В. Козлина [6], В. Фурманова [7], описывающих их функциональные возможности и методику работы в них, на практике сводят к процессу набора нотного текста с оригинал-макета. В то время как статьи С. Шебанова [8], В. Новоселова [9] указывают на возможности внедрения Sibelius в образовательный процесс не только в качестве нотного редактора, но и в качестве некоего специального инструментария. Вслед за концепцией информатизации профессионального образования взрослых А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой [10] рассмотрим некоторые особенности использования программного продукта Sibelius 7.5 в процессе обучения студентов дирижированию с целью проверки ее эффективности, целесообразности, а также осуществления «... прогнозирования будущих результатов образовательной деятельности» [там же, с. 191] с использованием компьютерной программы Sibelius в учебно-образовательном процессе вуза.

Наше знакомство с нотным редактором Sibelius началось в 2007 году главным образом в рамках учебного предмета «Компьютерные технологии в музыке», когда в качестве вспомогательного инструментария по набору нот и созданию музыки изучались разнообразные нотные редакторы. Лидером среди них уже тогда признавался Sibelius 4 версии. В период с 2007 по 2012 год нотатор Sibelius использовался нами при решении задач переложения, аранжировки, обработки народных мелодий по предмету «Хоровая аранжировка». С 2012 года в Московском педагогическом государственном университете мы занимались самостоятельным изучением и других прикладных компьютерных программ. Среди них свободное программное обеспечение: Denemo, GNU LilyPond; бесплатное программное обеспечение: Canorus, Musette; проприетáрное программное обеспечение: Capella, Encore, Guitar Pro, Music MasterWorks, Notion, Arpege Music Software; облачное программное обеспечение (online), не требующее специальной установки программного продукта на компьютер: NoteFlight (http://www.noteflight.com/), Melodus (http://www.melod.us/) и др. Отмечая достоинства каждой из указанных программ, мы тем не менее остановили свой выбор на Sibelius усовершенствованной версии 7.5. Благодаря «сходству с интерфейсом программы Microsoft Word 2010, делающему программу доступной для самостоятельного изучения» [9, с. 177], Sibelius 7.5 позволяет не только набирать ноты любой сложности, но и наладить творческое взаимодействие человека с компьютером.

Занятия по дирижированию на музыкальном факультете Института искусств МПГУ составляют основу профессиональной подготовки учителя музыки, на них в комплексе с другими музыкальными дисциплинами студент учится по «хоровому» играть на музыкальном инструменте, владеть собственным голосом и обладать методикой работы с будущим хоровым коллективом, а также учится «... ясно представлять себе, как «сделано» то или иное произведение, какими музыкально-выразительными средствами композитор реализовал свой художественный замысел, то есть какова форма сочинения, особенности музыкального языка, как и в чем проявляется жанрово-стилисти-

ческая его природа, трактовка поэтического текста...» [11, с. 128]. Ведь на практике часто возникают ситуации, когда от учителя требуется оперативно изучить то или иное музыкальное произведение с обучающимися. Для формирования компетенций, позволяющих решать такого рода проблемы, в педагогической практике по изучению дирижерской хоровой партитуры значительное место отводится самостоятельной работе студента.

В настоящей статье описан опыт проведения начального этапа занятий по дирижированию в педагогическом вузе с использованием программы Sibelius 7.5[1]. Мы ограничились некоторыми формами, методами и условиями организации этой работы:

– в условиях индивидуальных занятий по дирижированию организовать семинарские занятия студентов и педагога с участием штатного концертмейстера с целью апробации и использования нотного редактора Sibelius 7.5 студентом для последующего изучения партитуры в рамках домашней работы;

– провести педагогическое наблюдение для определения эффективности и целесообразности использования редактора Sibelius 7.5 в процессе освоения хоровой партитуры;

– разработать технические условия по внедрению информационных технологий в класс дирижирования на примере Sibelius 7.5;

– с помощью интервьюирования выявить отношение студентов к использованию информационных технологий в образовательном процессе.

Техническое оборудование: ноутбук, акустические колонки, экран, проектор.

В семинарских занятиях по дирижированию приняли участие студенты 3-4 курсов профиля подготовки «Музыка и Дополнительное образование».

Вначале участникам эксперимента демонстрировались некоторые возможности нотатора Sibelius 7.5: процесс запуска программы; расположение и функции плавающих панелей: воспроизведение, микшер, навигатор, библиотека звуков; способы набора нот; дополнительные инструменты: точки отсчета (доли), метроном; варианты отображения партитуры (альбомная, книжная, панорамная ориентация) и др. Затем предлагалось применить полученные знания на практике: продирижировать, одновременно глядя на экран, отображающий партитуру, и, слушая звучание, с помощью компьютера привести свой жест в соответствии с авторскими указаниями, темпом и характером звучания; попробовать управлять отдельными партиями, подпеть выведенные из звучания партии.

Во время эксперимента семинарская форма занятий перемежалась с индивидуальной: каждому студенту предлагалось дирижировать и одновременно петь свою партию. Благодаря такой работе не только развивается гармонический слух, но и, по выражению С. Г. Шебанова, «...совершенствуется умение анализировать вокально-хоровую партитуру и обосновывать причинно-следственные связи в процессе построения музыкального образа произведения...» [8, с. 6]. Приведем пример из педагогического процесса дирижирования партитурой М. Коваля «Буря бы грянула, что ли?». При работе над данной партитурой преподаватель Б. Д. Критский мог предложить одному из студентов во время звучания произведения слушать весь хор, но при этом представить, что перед ним стоят тенора, которыми нужно управлять, то есть постараться наиболее выпукло показывать вступления, снятия, характер звука, подчеркивание наиболее важных слов. Для этого нами в панели Микшер Sibelius все хоровые голоса были приглушены, и студенты несколько растерялись, оттого что они не совсем ярко слышат мелодию – партию сопрано. Это говорит о том, что они привыкли дирижировать партитуры, слушая крайние голоса: басы, сопрано. Затем задача усложнилась: из звучания были выведены тенора, при этом Ирине Л. предлагалось предста-

[1]С 01.02.17 по 01.05.17 в классе дирижирования автор статьи (студент пятого курса) под руководством доктора педагогических наук, профессора Б.Д. Критского провел экспериментальное исследование на тему «Информационные технологии в музыкальном образовании: нотный редактор Sibelius как средство оптимизации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов».

вить звучание тенора, исходя из того, что только что этой партии было уделено отдельное внимание. В процессе такой работы было также предложено подпеть тенора в партитуре, где этот голос был выключен в Sibelius 7.5 из общего звучания хоровой фактуры. Студентка не справилась с задачей, поскольку пока не обладает достаточным опытом включения своего голоса в общее звучание хора. Вопрос: «Сложно ли дирижировать под компьютерное звучание хора в Sibelius 7.5?» – перевел студентов в дискуссию. Все отметили, что компьютер пока неспособен в программе Sibelius 7.5 воспроизвести идеально точный тембр и краску хора. Катерина А. посчитала, что «под запись редактора Sibelius 7.5 дирижировать сложно, так как он не может передать реальную выразительность произведения, характер человеческого голоса...». Вместе с тем без использования Sibelius 7.5, как подчеркнула Ирина Л., «на уроках дирижирования вообще невозможно использовать хоровое звучание и звучание каких-либо музыкальных инструментов из-за отсутствия технических компьютерных средств и дополнительных программ; остается обращаться к фортепиано как универсальному инструменту, позволяющему очертить замысел партитуры, но никаким образом не дающему шансов услышать человеческий голос».

По окончании первых занятий экспериментальной работы проведено интервьюирование, целью которого было определить отношение студентов к использованию на уроке дирижирования нотного редактора Sibelius 7.5. Студенты отметили, что дирижировать с помощью нотатора Sibelius сложно в связи с отсутствием опыта, однако полезно для будущей практической деятельности в качестве учителя музыки, поскольку музыкальный редактор позволяет формировать навыки дирижера: умение не отставать от темпа, дирижировать произведение «с листа». Нотный редактор Sibelius 7.5 позволяет также прослушать наиболее близкое звучание всей хоровой фактуры партитуры – как бы она звучала с хором, что значительно облегчает процесс освоения музыки, а возможность видеть перед собою ноты развивает музыкальную память, слух. Кроме того, использование данного программного продукта развивает внимание и мобильность.

Интервьюирование и беседы со студентами показывают, как в процессе эксперимента растет их заинтересованность в применении информационных технологий и положительная мотивация. Важным результатом эксперимента явилось последующее использование студентами нотатора Sibelius в условиях домашней самостоятельной работы по целостному изучению хорового музыкального произведения: а) программированию хорового звучания с помощью специальной библиотеки звуков; б) более точному прочтению авторских указаний и ремарок; в) приобретению опыта наиболее реалистичного звучания хора как в произведениях a cappella, так и в сопровождении фортепиано, симфонического оркестра; г) возможности выучивать партитуру, вслушиваясь в партии голосов (управление громкостью, тембрами инструментов, включение или отключение отдельных голосов, установка требуемого баланса между инструментами); д) охвату формы произведения в целом благодаря изменению темпа и многократному воспроизведению Sibelius 7.5 музыки, а также работе над деталями. Все эти возможности Sibelius 7.5 указывают на то, что рассматриваемый нотный редактор с полным правом можно отнести к современным информационно-праксиологическим средам (Л. Ю. Монахова), которые помогают эффективно организовать познавательную деятельностью студентов [12].

Немаловажным результатом является возможность спрогнозировать ошибки и сложности в самостоятельной работе над изучаемой партитурой, а также опубликовать изучаемые партитуры в соцсети vkontakte.ru и видеохостинге YouTube, что помогает зарубежной и российской студенческой общественности получить открытый доступ к учебным материалам, на которых начинающие музыканты смогут оттачивать свое профессиональное мастерство.

Вместе с тем опыт внедрения нотного редактора Sibelius 7.5 в систему подготовки студентов выявил следующую проблему: существует необходимость разработки материально-технического обеспечения,

адекватных условий, помогающих наиболее продуктивно осуществлять педагогическую деятельность. Помимо традиционных обязательных требований: музыкальный инструмент (фортепиано); фонотека с записями хоровых сочинений; аудио- и видеооборудование, пюпитры, зеркала, подставки для дирижера, наличие концертмейстера в классе дирижирования – требуется оснастить аудиторию стационарным компьютером или ноутбуком, отвечающим современным аппаратно-техническим требованиям [9, с. 180]. Это последняя актуальная версия программы Sibelius, акустические мониторы не менее 20 Вт, стационарный экран, проектор, видеокамера, электронная библиотека учебного материала, созданного в Sibelius, а также образцы изучаемых произведений в исполнении ведущих оркестров и хоров (аудио, видео). В случае реализации данных требований можно не только сэкономить время на подготовку к занятию по дирижированию, но и модернизировать процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Литература

1. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
2. *Горбунова И.* Лаборатория музыкально-компьютерных технологий: новая эра музыкальной педагогики // Играем с начала: музыкально-информационная газета. – 2017. – № 3 (152) март. – С. 15.
3. Круглый стол: «Учитель в современную информационную эпоху»: газета Московского педагогического государственного университета. – 2017. – № 1-2 (2062-2063). 9 февраля. – С. 4-5.
4. *Красильников И. М.* Работа в программах – нотных редакторах // Музыка и электроника. – 2005. – № 3. – С. 6-7.
5. *Останькович Д.* Нотный редактор Sibelius 6 // Музыка и электроника. – 2014. – № 3. – С. 6-8.
6. *Козлин В. И.* Школа игры на компьютере в нотаторе Sibelius 6. – М.: ДМК Пресс, 2011. – 352 с.
7. *Фурманов В. И.* Компьютерный набор нот (Sibelius 7): практ. пос. для начинающих. – М.: Современная музыка, 2015 – 161 с.
8. *Шебанов С. Г.* Нотный редактор «Сибелиус» в обучении музыкальным дисциплинам [текст] [Электронный ресурс]. -http://cyberleninka.ru/article/n/notnyy-redaktor-sibelius-v-obuchenii-muzykalnymdistsiplinam (дата обращения 01.05.2017).
9. *Новоселов В. А.* Функциональный потенциал музыкального редактора Sibelius 7.5 и его использование на уроках музыки в общеобразовательной школе // Образовательный потенциал. Перспективные направления дошкольного образования: опыт, проблемы, пути развития: материалы II межд. науч.-практич. конф. и IV межд. фор. / гл. ред. М. П. Нечаев. - Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2017. – С. 174-180.
10. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Основы исследования проблем информатизации общего и профессионального образования взрослых // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 188-192.
11. *Критский Б. Д.* К вопросу об исполнительской подготовке специалиста в музыкальном педагогическом вузе // Вопросы хорового творчества: межвуз. сб. статей / сост. С. И. Мирошниченко, Л. В. Огарёва, И. Л. Пивоварова; Магнитог. гос. консерватория. – Магнитогорск, 2009. – С. 127-133.
12. *Монахова Л. Ю.* Информатизация математического образования в профессиональной подготовке военных специалистов (теоретико-прикладной аспект): моногр. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2005. – 168 с.

Т. Л. Белова
(Астрахань)

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ РФ

THE PROBLEMS OF TEACHING MATHEMATICS TO THE STUDENTS FROM THE STATES NEAR ABROAD AT MEDICAL UNIVERSITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION

В статье исследованы динамика роста иностранных студентов в вузах Российской Федерации, способы привлечения иностранных студентов в вузы РФ и проблемы, связанные с применением обучения на языке-посреднике (английском, французском). Проведена оценка входного уровня знаний математики и оценка интеллектуального уровня у иностранных студентов различных государств.
Ключевые слова: обучение математике, иностранные студенты, медицинский вуз, проблема обучения иностранных студентов, федеральный государственный образовательный стандарт.

The author examines the growth dynamics of the number of foreign students at universities in Russia and specifies the methods of engaging these students in universities of our country. The author also determines the problems connected with teaching in international languages (English, French). The initial level of knowledge of mathematics and intellectual level of foreign students is evaluated.
Key words: teaching mathematics, foreign students, medical university, problem of teaching foreign students, Federal state educational standard.

Реформы, происходящие в высшем образовании последние несколько лет, направлены на сокращение вузов с «сомнительной» репутацией. В сфере высшего медицинского образования неуклонна позиция уменьшения потребности в подготовке кадров за счёт средств федерального бюджета. Организации высшего образования вынуждены увеличивать количество иностранных студентов, которые в свою очередь с удовольствием по ряду очевидных причин, таких как низкая стоимость обучения, неблагополучная обстановка в их стране и т.п., приезжают обучаться в Россию. Проведён анализ увеличения количества иностранных студентов, поступивших на 1 курс в Астраханский государственный медицинский университет в период с 2014 по 2016 год [7], данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика поступивших на 1 курс в Астраханский государственный медицинский университет иностранных студентов с 2014 по 2016 год

Обучаемые	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Иностранные студенты, обучающиеся на французском языке	130	141	234
Иностранные студенты, обучающиеся на английском языке	19	43	94
Иностранные студенты, обучающиеся на русском языке	114	167	223
Итого	263	351	551

В Астраханском ГМУ были даже разработаны программы обучения иностранных студентов на английском и французском языках.

Но если первоначально перед вузами, в том числе и перед медицинскими, стоял вопрос о количестве студентов, то теперь встал вопрос о качестве оказываемых образовательных услуг. «В связи с этим актуальной задачей для университетов является организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, который бы обеспечивал высокое качество образовательных услуг и позволял эффективно реализовывать современные концепции преподавания по выбранным ими специальностям» [8, с.123].

Изменение основного контингента обучающихся в вузе вносит значительные коррективы в методику преподавания и организацию учебного процесса. Наиболее остро встаёт вопрос о подготовке иностранных студентов на первых курсах в медицинских вузах. Это происходит по ряду причин. В соответствии с федеральным государственным стандартом специальности «Лечебное дело» [9] выпускник должен обладать следующими общепрофессиональными и профессиональными компетенциями: готовностью к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач (ОПК-7), то есть компетенциями, которые развиваются на первых курсах в медицинском вузе. В частности, выпускник, освоивший программу специалитета по специальности «Лечебное дело», должен быть готов решать профессиональные задачи медицинской деятельности, одна из которых – проведение сбора и медико-статистического анализа информации о показателях здоровья населения различных возрастно-половых групп, характеризующих состояние здоровья [9]. Умение решать эти профессиональные задачи осваивается в медицинском вузе именно при обучении математике.

В процессе обучения математике иностранных граждан в российских вузах, и в частности Астраханском государственном медицинском университете, был отмечен очень низкий уровень освоения предмета. Для определения причин появления низких показателей среди иностранных граждан была организована работа в трёх направлениях. Во-первых, было проведено анкетирование по удовлетворённости образовательным процессом в Астраханском ГМУ. Во-вторых, были разработаны и применены задания по математике для определения входного уровня знаний иностранных студентов как ближнего, так и дальнего зарубежья, обучающихся на русском языке. В-третьих, среди указанной группы студентов было проведено тестирование на определение уровня интеллекта [1].

Полученные результаты в отношении первого направления исследования показали достаточно высокую удовлетворённость образовательным процессом, но было и несколько общих замечаний. Одно из них – это проблемы, связанные с незнанием русского

Таблица 2

Результаты оценки уровня математической подготовки иностранных студентов в медицинском вузе

Разделы, темы	Процент студентов дальнего зарубежья, верно выполнивших задания	Процент студентов ближнего зарубежья, верно выполнивших задания
Алгебраические выражения	72%	49%
Уравнения	62%	44%
Функции	55%	29%
Производная и интеграл	64%	9%

языка, и в соответствии с этим трудности в написании лекций и воспроизведении выученного материала.

Данные, полученные по второму направлению исследования, представлены в таблице 2. Выводы по этому исследованию напрашиваются неоднозначные. Прежде всего, уровень овладения различными базовыми знаниями математики как среди студентов ближнего, так и среди студентов дальнего зарубежья, различен. Но и заметно ниже средний входной уровень знаний предмета у студентов стран СНГ. Все эти выводы и определяют трудности преподавания математики в медицинских вузах.

Результаты исследования интеллектуального уровня развития студентов представлены на рисунках 1 и 2.

Рис.1. Среднее значение уровня интеллектуального развития у студентов стран дальнего зарубежья.

Рис.2. Среднее значение уровня интеллектуального развития у студентов стран ближнего зарубежья.

При сравнительном анализе средних показателей по уровням интеллектуального развития (рис.1 и рис.2) установлено, что почти в 2 раза больше студентов дальнего зарубежья имеют высокий уровень интеллектуального развития по сравнению со студентами стран ближнего зарубежья и в 3 раза меньше количество студентов, имеющих низкий уровень развития.

И если овладение русским языком и изучение основных разделов математики рассматривается на подготовительном отделении вузов, то проанализировав отношение количества иностранных студентов, окончивших подготовительное отделение, к количеству иностранных студентов, поступивших на обучение (на русском языке) в медицинские вузы за период с 2014 по 2016 год, были получены данные: 2014 год – 31%, 2015 год – 27% и 2016 год – 22%, свидетельствующие об уменьшении востребованности подготовительных отделений. Связано это в первую очередь с материальной стороной, подготовительные отделения функционируют в основном на коммерческой основе. Иностранные граждане в условиях мирового экономического кризиса, стремясь получить высшее медицинское образование в России, отказываются от факультета довузовской (предвузовской) подготовки, поэтому овладение языком происходит непосредственно при обучении, обучаемые испытывают еще большие затруднения в связи с недостаточным уровнем исходных знаний, в том числе и по математике. Им приходится сталкиваться с тем, что одногруппники обладают не только неодинаковым уровнем математической подготовки, но и разным уровнем языковых знаний, так как являются представителями различных стран, в основном в которых русский язык не изучается вовсе. «Зачастую иностранные студенты имеют мотивацию, что, безусловно, сказывается на прикладываемых усилиях к обучению. Как правило, мотивация у иностранных студентов выше, чем у российских, но, безусловно, встречаются случаи совсем другой направленности учащихся» [4, с.73-74].

Проведённое исследование вполне доказывает, что в отсутствии предвузовской подготовки иностранных студентов, в том числе из стран ближнего зарубежья, уровень

знаний по математике среди первокурсников оказывается достаточно низким.

Да, конечно, проблемы, с которыми сталкиваются при обучении иностранных студентов в вузах России, не новые. И к настоящему времени существует множество научных и исследовательских работ по методике обучения иностранных граждан русскому языку, математике на подготовительном отделении вуза и даже методике обучения иностранных граждан русскому языку в процессе получения высшего образования [2, 3, 5, 10], но проблема формирования математических понятий у иностранных студентов медицинских вузов, не проходивших обучение на подготовительных отделениях, остаётся открытой и малоизученной.

Безусловно, готовность применения в профессиональной деятельности основных математических понятий возможна лишь при условии изменения методов преподавания математики иностранным студентам, при приобретении ими языковых навыков, в том числе посредством математики и повышения их интеллектуального уровня, развивая их алгоритмическое и логическое мышление посредством математики.

В связи с этим возникает проблема: какова должна быть методика обучения математике студентов - граждан стран ближнего зарубежья, позволяющая адаптировать базисные знания по общенаучным дисциплинам, в частности математике, на русском языке на уровне требований, предъявляемых российскими стандартами, и осваивать программу высшего образования.

Литература

1. *Амтхауэра Р.* Тест для оценки структуры и уровня интеллекта // http://svetlakos.ru/wpcontent/files/ArticlesBox/Diagnostika_odarennosti/Amthaujer_rudolf_struktury_intellekta.pdf
2. *Выгнанова Т. М., Перебатова Е. А.* Математика для иностранных слушателей подготовительного отделения: учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного отделения. – М.: МИИТ, 2009. – 96 с.
3. *Громов А. И., Жаров В. К., Кузьминов В. И., Суркова М. В.* Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России – М.: «Янус-К», 2005. – 348 с.
4. *Изотова О. В.* Некоторые подходы к обучению иностранных студентов // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. №116. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-podhody-k-obucheniyu-inostrannyh-studentov (дата обращения: 24.02.2017).
5. *Соколова Л. И.* Инновационный подход к преподаванию математики иностранным студентам на этапе довузовского обучения как средство формирования математической компетентности // Материалы международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: Изд-во МАДИ, 2010. – С. 64-68.
6. *Капитонова Т. И., Щукин А. И.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – М.: Русский язык, 1979. – 244 с.
7. Отчеты приемной комиссии Астраханского государственного медицинского университета за 2010-2015 гг.
8. *Рахимов Т. Р.* Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. – 2010. – №4 (12). – С. 123-136.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 лечебное дело (уровень специалитет)// Приказ от 9 февраля 2016 г. № 95 Министерство образования и науки российской федерации// http://fgosvo.ru/news/8/1807(дата обращения: 24.02.2017).
10. *Фетисова Е. В.* Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Курск, 2014. – 163 с.

Г. В. Муравьев
(г. Новороссийск)

ПРОГРАММНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В МОРСКОМ ВУЗЕ

PROGRAM AND DIAGNOSTIC SUPPORT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF MARITIME UNIVERSITY CADETS

В статье раскрывается понимание сущности профессиональной направленности личности и показана технология программно-диагностического сопровождения этого процесса в высшей морской школе.
Ключевые слова: курсант, личность, морской вуз, педагогическая технология, процесс, программно-диагностическое сопровождение.

TThe article reveals understanding of the essence of personality professional orientation and shows the technology of program and diagnostic support of this process at Maritime University.
Key words: cadet, personality, Maritime University, pedagogical technology, process, program and diagnostic professional support.

Важнейшей задачей процесса обучения современного молодого человека в морском высшем учебном заведении является не только получение им определенной суммы знаний о морской деятельности, но и формирование профессиональной направленности личности.

Актуальность формирования и развития профессиональной направленности (ПН) личности будущих специалистов морского транспорта обусловлена следующими факторами: постоянным увеличением объема научно-технической информации, компьютеризацией и автоматизацией морского труда; внедрением новых производственных технологий; установившейся жесткой конкуренцией на рынке труда; повышением уровня требований к профессиональной подготовке членов экипажа судна, их готовности к профессиональной деятельности и ответственности за её результаты.

Такое положение педагогической практики объясняется тем, что в теории профессионального образования проблема формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста морского транспорта России недостаточно разработана. В этом плане в педагогической науке не нашла должного отражения тема разработки педагогической технологии формирования ПН у будущих морских кадров России. Слабо изучены специфические особенности педагогической диагностики процесса формирования профессиональной направленности личности.

В этих условиях на повестку дня встает вопрос не только всесторонней подготовки будущего офицера судна как компетентного специалиста, грамотного организатора и исполнителя, а также как личности, стремящейся к формированию и развитию профессионально значимых качеств, что обуславливает необходимость разработки целостной технологии программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности личности курсантов-моряков.

Анализ профессионального воспитания в морском вузе показывает, что основными недостатками в этом деле являются: неуяс-

нение частью курсантов социальной ценности будущей морской профессии и непонимание ими значения предоставленной возможности получить высшее образование; отсутствие у 31% курсантов интереса к учебе в вузе; значительная продолжительность процесса адаптации курсантов в морском вузе и курсантском коллективе.

Эти причины существенно влияют на формирование профессиональной направленности личности курсантов-моряков, снижают уровень навыков и умений, степень активности, инициативы, деловитости, оперативности, умение слаженно работать в курсантском коллективе.

Считается, что ПН формируется у учащихся в процессе профессионального обучения в специализированном учебном заведении. Однако процесс формирования у учащихся вуза профессиональной направленности будет наиболее высоким, если для этого разработана и применена соответствующая педагогическая технология [1-7].

Различные аспекты этого феномена рассматривали такие ученые, как В. П. Беспалько, И. П. Волков, В. М. Монахов, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, В. П. Сластенин, Н. Ф. Талызина, Н. Е. Щуркова, П. М. Эрдниев и др. На западе наибольшей известностью пользуются педагогические технологии таких авторов, как Б. Блум, Г. Гейс, Дж. Кэролл, Д. Хамблин и др.

Проанализируем в ракурсе обозначенной темы сущность понятия «педагогическая технология» (табл. 1).

Анализ табл. 1 позволяет выделить следующие особенности педагогической технологии (ПТ):

– обладает следующими признаками: цикличностью повторяемости этапов, целенаправленностью, стандартизированностью, вероятностным характером, устойчивостью и диагностируемостью результата;

– в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников;

– требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности учащихся;

– напрямую взаимосвязана с педагогическим мастерством, так как высокий уровень владения педагогической технологией и составляет основу мастерства преподавателя или воспитателя;

– опосредуется и определяется личностными параметрами каждого преподавателя;

Таблица 1

Содержательная характеристика понятия «Педагогическая технология»

Автор	Содержание понятия
В. П. Беспалько [1]	важнейший компонент дидактического процесса и средство гарантированного достижения целей обучения; трактует сей феномен как «содержательную технику реализации учебного процесса»
В. М. Монахов [6]	продуманная модель совместной деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя
Г. К. Селевко [7]	система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам
Б. Т. Лихачев [4]	совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств
М. В. Кларин [2]	системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей
Н. А. Кобзева [3]	системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования

– одна и та же технология может реализовываться в педагогической практике разными преподавателями.

Следовательно, педагогическая технология представляет собой стройную и целенаправленную систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе и эффективно способствующую достижению намеченных результатов.

Структура ПТ состоит из следующих важнейших элементов [1-7]: а) концептуальная основа (представляет собой научную базу технологии, ее психолого-педагогические идеи); б) содержательный компонент (составляют цели и содержание деятельности); в) процессуальная часть (включает систему совокупности следующих элементов: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса; сущность педагогической технологии и требования, предъявляемые к ней).

ПТ представляет собой целенаправленный процесс качественного изменения воздействия на обучаемого, её можно представить следующей формулой: ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения [7].

Что же следует понимать под термином «педагогическая технология программно-диагностического сопровождения (ПДС) процесса формирования ПН курсантов морского вуза»? Основываясь на вышеприведенных определениях, дадим авторское определение.

Технология программно-диагностического сопровождения формирования профессиональной направленности личности курсантов морского вуза – это процесс взаимодействия участников образовательного процесса с целью получения положительного и устойчивого изменения отношения курсантов к учебной, служебной и другим видам деятельности, находящего свое выражение в достижении определенного уровня знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, развития и закрепления мотивов профессиональной деятельности.

Технология формирования ПН у курсантов морского вуза разработана под конкретный педагогический замысел, в её основе лежит определенная методологическая, педагогическая позиция автора, предусматривающая развитие личности, продуманную систему диагностики процесса овладения целевой программой (*рис.* 1).

Технология формирования ПН у курсантов морского вуза включает следующие этапы:

Рис.1. Технология процесса формирования профессиональной направленности личности курсантов морского вуза.

1. *Исходно-диагностический этап* определения начального уровня ПН курсантов; определение степени важности, актуальности проблемы формирования ПН у учащихся морского вуза; предварительное определение цели и задач; определение готовности и/или неготовности обучающихся к обучению; изучение готовности преподавательского состава к организации и проведению мероприятий по формированию высокого уровня ПН у курсантов, установление, подбор и привлечение круга лиц из числа преподавателей и инициативных курсантов для оказания помощи.

2. *Этап целеполагания* предусматривает формулировку цели, задач и определение педагогических условий для их эффективного решения.

3. *Этап планирования и разработки целевой программы* включает организаторскую и методическую деятельность по составлению конкретной и содержательной учебной программы, её утверждения и доведения до всех исполнителей; проверку готовности исполнителей и учебных групп к проведению занятий.

4. *Этап обучения курсантов* по целевой программе: подготовка и проведение занятий и запланированных мероприятий; мониторинг уровня освоения тематики каждого учебного модуля курсантами; диагностика процесса формирования у курсантов ПН по авторской анкете. Анализ полученных результатов после анкетирования курсантов и корректировка проводимой учебно-воспитательной работы.

5. *Этап рефлексии:* анализ и оценка результатов формирования ПН курсантов морского вуза на основе сопоставления результатов анкетирования курсантов по авторской анкете с полученными результатами по применяемым дополнительно тестам и методикам; анализ результатов обучения; оценка собственной учебной деятельности каждым курсантом и самооценка сформированного уровня ПН.

Отличительными особенностями технологии являются:

– содержание и структура технологии основывается на педагогической модели программно-диагностического сопровождения процесса развития профессиональной направленности;

– ключевым компонентом технологии является целевая программа «Направленность и профессионализм»;

– функционирование технологии происходит в течение пяти последовательных этапов, каждый из которых имеет четко определенные задачи и содержание;

– технология развития профессиональной направленности курсантов является составной частью общей психолого-педагогической технологии формирования профессионализма и направленности личности будущего специалиста морского транспорта.

Литература

1. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Ин-та проф. обр. Мин-ва обр. России, 1995. – 336 с.
2. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. *Кобзева Н. А.* К вопросу о педагогических технологиях // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 142-144.
4. *Лихачев Б. Т.* Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1999. – 465 с.
5. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых // Человек и образование. – 2015. – №1(42). – С. 34-37.
6. *Монахов В. М.* Проектирование программ развития учащихся. Педагогическая технология академика В. М. Монахова. – М.- Новокузнецк: ИПК, 1997. – 106 с.
7. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Е. В. Юшкевич
(Санкт-Петербург)

МОДЕЛЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА УЧАЩИХСЯ

MODEL OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTION: DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL THESAURUS

В статье рассматривается модель научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения в развитии личностного тезауруса учащихся. Подробно рассмотрены основные этапы и элементы «модели научно-методического сопровождения» с позиции педагогической науки и практики.
Ключевые слова: модель, научно-методическое сопровождение, личностный тезаурус, диагностика, развитие, система.

The article examines the model of teachers' scientific and methodological support for the development of students' personal thesaurus. The basic steps and elements of the «model of scientific and methodological support» from the point of pedagogical science and practice are described in detail.
Key words: model, scientific and methodological support, personal thesaurus, diagnostics, development, system.

Понятие «сопровождение» обычно используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей [1]. В условиях образовательного учреждения сопровождение, как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, основывается на следующих принципах [2]:

- приоритетность интересов сопровождаемого,
- мультидисциплинарность (комплексный подход),
- непрерывность сопровождения.

Несмотря на то, что понятие «сопровождение» используется в педагогической науке последние 20-25 лет, понятие «научно-методического сопровождения» является для отечественного и зарубежного образования сравнительно новым. При этом одним из условий готовности образовательной организации к введению ФГОС ОО в документе [3] названо создание системы регулярной методической работы, обеспечивающей сопровождение педагогов на всех этапах реализации требований ФГОС ОО.

Нам близка позиция ряда исследователей [4], которые трактуют научно-методическое сопровождение деятельности учителей как реализуемую в многообразных формах и технологиях систему взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры.

Важнейшей особенностью современного мира является проблема быстрой переработки информации. По мнению отечественных и зарубежных педагогов, одним из критериев успеха в освоении знаний служит

развитый словарный запас учащихся. При этом для успешного овладения знаниями простого «словарного» свода понятий зачастую недостаточно. В XXI веке все большее значение приобретают контекст, связь понятий, их смысловая систематизация. Это, в частности, отмечено в Федеральном Государственном стандарте общего образования в требованиях к предметным результатам освоения базового курса родного языка: они должны отражать сформированность понятий и систематизацию научных знаний о родном языке; осознание базовых понятий лингвистики; основных единиц и категорий языка; сформированность навыков различного вида анализа слов, словосочетаний, предложений, а также многоаспектного анализа текста [8].

Таким образом, происходит естественный переход от «словарного» мышления к мышлению категориями «тезауруса». С учетом ориентации современного образовательного процесса на развитие личности и общества как самоценности образования все большую важность в педагогике приобретает личностный подход и связанный с ним «личностный тезаурус». Понятие «личностного тезауруса» становится еще более актуальным сейчас, когда «учащиеся наряду с традиционными предпочтениями к предметам, которые могут помочь им в будущем быть успешным в профессиональном мире, все больше отдают предпочтение предметам, способствующим их личностному развитию» [5].

«Личностым тезаурусом» будем называть операциональное понятие, которое имеет количественную оценку и представляет собой сложную многоуровневую систему понятий, вошедших в опыт человека, слов, вызывающих эти понятия из памяти человека, и связей между ними, характеризующуюся открытой, иерархичной и динамичной структуризацией и служащую как для хранения в памяти имеющихся знаний и опыта человека, так и для добывания новых, перечень основных знаний со структурированными, контролируемыми соотношениями понятий в прикладной области.

Несмотря на декларативную важность проблемы, изучение реальной педагогической практики показывает, что развитие личностного тезауруса не только не является предметом особой заботы педагогов, но зачастую отсутствует в перечне целей обучения. Одна из причин такого состояния видится в том, что развитие личностного тезауруса требует реализации адекватного научно-методического сопровождения этого процесса. Следовательно, проблема научно-методического сопровождения педагогов в развитии личностного тезауруса для своего разрешения требует серьезного внимания как со стороны педагогов, так и со стороны образовательной организации. Создание моделей такого сопровождения является актуальной задачей.

Анализ работы современных исследователей [7] показывает, что в отличие от традиционных форм обучения научно-методическое сопровождение деятельности учителей имеет такие преимущества:

- более индивидуализировано и гибко;
- имеет более тонкую инструментовку;
- в большей степени учитывает динамику развития как самого профессионала, образовательного учреждения, в котором он работает, так и системы образования в целом;
- более многоаспектно;
- предполагает обеспечение постоянного взаимодействия учителя с другими субъектами обучения;
- осуществление постоянного отслеживания заданной траектории, использование контролирующих и коррекционных процедур;
- необходимость учета динамики профессионального роста сетевого учителя и гибкое реагирование на ситуации его развития;
- имеет опережающий характер, предполагающий по возможности направленность системы сопровождения преимущественно на предотвращение затруднений;
- имеет постоянный характер.

Ученые М. Н. Певзнер и О. М. Зайченко [4] отмечают, что процесс научно-методического сопровождения педагога как сложное, многоаспектное явление, продуцирующее многообразие целей и средств профессиональной помощи, должен быть соотнесен с основными приоритетами педагогической деятельности, которые находят отражение

в различных ее моделях. Фундаментом создания моделей научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения служат следующие основные принципы:

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения.
2. Принцип совместной деятельности.
3. Принцип индивидуализации.
4. Принцип направленности на проблемные вопросы практики.
5. Принцип демократичности взаимоотношений администрации и педагогов.
6. Принцип создания условий для активной деятельности педагога.

Указанные принципы легли в основу двух моделей научно-методического сопровождения [4]: «Комплиментарной» и «Вытесняющей».

Мы придерживаемся мнения, что практическая деятельность педагогов многовекторна и зачастую разнонаправлена в зависимости от сложившейся педагогической ситуации и практики. Поэтому целесообразно, не ограничивая себя рамками той или иной модели научно-методического сопровождения, выделять наиболее сильные элементы каждой из них и делать акцент именно на общих чертах. В рамках нашей работы будем называть нашу модель «Комплексной», основанной на базовых этапах как «Вытесняющей», так и «Комплиментарной» моделей.

Критерии качества модели научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения в развитии личностного тезауруса учащихся могут быть сформулированы следующим образом [9]:

- Целенаправленность модели научно-методического сопровождения в развитии личностного тезауруса учащихся.
- Эффективность модели научно-методического сопровождения в развитии личностного тезауруса учащихся.

Эти критерии могут быть положены в основу оценки модели научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения по развитию личностного тезауруса.

На базе «Комплексной» модели научно-методического сопровождения, в контексте развития «личностного тезауруса» и с учетом выбранных критериев, нами была разработана «Модель научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения в развитии личностного тезауруса учащихся». Рассмотрим элементы этой модели детальнее.

I. *Этап планирования и подготовки.* Целями этого аналитико-диагностического этапа являются:

1. Анализ затруднений учителей и диагностика профессиональной позиции учителя по проблеме ликвидации разницы в словарном запасе учащихся.
2. Теоретическая подготовка учителей к работе с личностным тезаурусом.
3. Диагностика и анализ затруднений у учащихся, выявление проблемы в развитии личностного тезауруса учащихся, обоснование ее актуальности.
4. Выявление противоречий, нуждающихся в скорейшей ликвидации.

Методы, используемые на данном этапе, должны быть личностно ориентированными, рефлексивными, диалогичными.

II. *Этап сопровождения.* На этом проектировочном этапе составляется программа научно-методического сопровождения развития личностного тезауруса с учётом выявленных ранее запросов, где происходит индивидуальный отбор форм, средств и методов сопровождения письма, развития словаря и личностного тезауруса, совершенствование учебного процесса в интересах развития личностного тезауруса.

III. *Этап использования результатов обучения.* Целью этапа реализации маршрута, как отмечено в исследовании Е. Р. Бобровниковой [7], является преодоление диагностированных затруднений в профессиональной деятельности учителя на основании выбранных форм и методов научно-методического сопровождения. Эта цель обуславливается, с одной стороны, образовательными приоритетами и особенностями образовательного учреждения, с другой – личными профессиональными задачами деятельности педагога.

Здесь реализуются индивидуальные маршруты научно-методического сопровождения, под которыми мы понимаем про-

цесс выполнения учителем своих профессиональных функций с учетом отобранных форм, методов, технологий, направленный на решение определенных задач.

Результатом реализации индивидуального плана научно-методического сопровождения является осмысление педагогом своей профессиональной по¬зиции и выстраивание собственной траектории профессионального развития в условиях деятельности в образовательном учреждении, а также решение про¬фессиональных затруднений учителя, в конечном итоге – повышение качества образования.

IV. *Этап поддержки.* Для этого этапа характерны: неформальный контроль и отслеживание изменений в деятельности педагогов, поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов, организация информационного обмена и контактов между педагогами.

В основу данного этапа целесообразно заложить проектно-исследовательскую деятельность,

V. *Этап итогового анализа.* Целью этого контрольно-оценочного этапа являются мониторинг и оценка реализации маршрута сопровождения.

Здесь происходит мониторинг результатов, рефлексия, оценка эффективности и систематизация накопленного материала.

Переход к практической поэтапной реализации «модели научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения в развитии личностного тезауруса учащихся» требует понимания приоритетности следующих критериев ее воплощения: максимальное самоопределение каждого педагога в выборе форм, средств и методов развития личностного тезауруса учащихся, включение педагога в экспериментальную, поисковую, исследовательскую деятельность в развитии личностного тезауруса.

Литература

1. *Мардахаев Л. В.* Социально-психологическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. –2010. – №6. – С. 7-10.
2. *Кондратьева И. А.* Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования // Начальная школа. – 2012. – №10. – С. 14-18.
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).
4. *Певзнер М. Н., Зайченко О. М., Букетов В. О., Горычева С. Н., Петров А. В., Ширин А. Г.* Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
5. *Крылова О. Н.* Знаниевая традиция современного содержания школьного образования: новые дидактические смыслы // Человек и образование. – 2012. – №1. – С. 28-31.
6. *Гребенюк Т. Б.* К вопросу о формировании профессионального тезауруса будущего специалиста. История педагогики и образования // Известия БГАРФ. – 2012. – №21. – С. 76-82.
7. *Бобровникова Е. Р.* Научно-методическое сопровождение деятельности учителей на основе совместной деятельности субъектов образовательного пространства // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2. – С. 24-28.
8. Приказ №1578 от 31.12.2015 о внесении изменений в ФГОС среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.12 №413.
9. *Ларина В. П.* Теоретические подходы к оценке качества системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ // Кіраванне ў адукацыі. – Минск. – 2005. – №9. – С. 16-20.

А.В.Жданов
(Санкт-Петербург)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN UNIVERSITY OF CHINA AND RUSSIA

В статье рассматривается проблема развития научно-образовательной среды в современных университетах России и Китая на основе инновационных технологий: дана характеристика информатизации как одного из определяющих направлений инноваций в университетах России и Китая; представлен аналитический обзор современной практики интеграции информационных технологий в преподавание в университетах Китая на основе результатов исследований, выполненных китайскими учеными.
Ключевые слова: инновационные технологии, научно-образовательная среда университета, информатизация, сетевое взаимодействие

In the article the problem of development of the scientific and educational environment in modern universities of Russia and China is considered on the basis of innovative technologiesю The characteristic of informatization as one of the leading trends of innovations in the universities of Russia and China is given; An analytical review of current practice of integrating information technologies into teaching in Chinese universities is presented based on the results of studies carried out by Chinese scientists.
Key words: innovative technologies, scientific and educational environment of the university, informatization, networking

Стремительные социально-экономические изменения в современном мире ставят качественно новые задачи перед системами образования Китая и России. Решение этих задач определяет необходимость развития научно-образовательной среды в современных университетах на основе инновационных технологий.

Современная система высшего профессионального образования в России характеризуется рядом инноваций, касающихся прежде всего сферы обновления содержания образования, внедрения новых образовательных технологий. Инновации, инновационное образование, инновационные технологии, инновационная деятельность становятся предметом активного обсуждения в отечественной науке. Среди наиболее значимых можно отметить работы В.И. Андреева, И.П. Подласого, В.А. Сластенина, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкина и др., которые активно способствовали развитию инновационных процессов в России. Проблеме инновационных технологий как средства развития научно-образовательной среды университетов посвящен широкий пласт исследований Г.А. Бордовского, И.С. Батраковой, С.В. Писаревой, Е.С. Заир-Бек, В.С. Кукушкина, Т.В. Скляровой и др.

Большинство авторов отмечают, что в самом общем смысле инновация – это конечный результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового или усовершенствованного продукта, нового или усовершенствован¬ного технологического процесса. Под инновацией понимают

изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Педагогическая инновация – нововве¬дение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии образования, имеющие целью повышение его эффективности. Как отмечает В. И. Слободчиков, «инновация означает вхождение нового в некоторую сферу, вживление в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация – это, с одной стороны, процесс реализации, внедрения, а с другой – это деятельность по вращиванию новации в определённую социальную практику» [9]. В современной научной литературе, посвященной инновационному образованию, отмечается сложность и многоаспектность данного феномена. П.П. Ефимов и В.Н.Костин выделяют следующие показатели инновационного образования: обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента, создание условий для овладения навыками научного стиля мышления и методологией нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах [3].

Развитие научно-образовательной среды в современных университетах на основе инновационных технологий предполагает активную разработку и использование мультимедийных и электронных обучающих средств, специализированных компьютерных программ, использование ресурсов Интернет, проблемные, исследовательские методы, модульно-рейтинговый подход к организации учебного процесса и др.

В России стратегия модернизации университетского образования определена в проекте «Образование», согласно которому средством инновационного развития образования выступают инновационные технологии, определяемые как принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающие эффективное достижение результатов образовательной деятельности. В русле реализации проекта «Образование» современная научно-образовательная среда в университетах России предполагает включение в учебные планы дисциплин, способствующих развитию коммуникативных компетенций студентов. Это должно содействовать решению задачи подготовки специалистов, способных быть конкурентноспособными на современном рынке труда, компетентных в своей профессии на уровне мировых стандартов и ориентированных в смежных областях деятельности, мотивированных на постоянный профессиональный рост, социальную и профессиональную мобильность. Традиционная система обучения в российских вузах, ориентированная на подготовку узкоспециализированных профессионалов, требует модернизации в соответствии с проблемами и требованиями реального мира. В современных реалиях возрастает потребность в «мобильных» специалистах, которые могут успешно осваивать все новое, умеют системно работать с большим объемом информации и обучаться непосредственно в процессе реализации собственной профессиональной деятельности.

Для решения данной задачи необходимо создание соответствующих условий. Инновационные аспекты развития научно-образовательной среды университетов в России наряду с психологическими составляющими (мотивация субъектов процесса образования и др.) предполагают и совершенствование материально-технической базы, соответствующей современным требованиям. Многие университеты до сих пор оснащены техникой, которая не отвечает современным задачам обучения студентов. Инновационные технологии в научно-образовательной среде университетов предполагают проведение занятий в оборудованных аудиториях, где технические средства позволяют наглядно увидеть изучаемые процессы и явления, апробировать теоретические знания на практике и под руководством преподавателей исправить возможные просчеты и решить профессиональную задачу. Внедрение инновационных технологий нацелено на то, чтобы теоретическое знание подкреплялось практикой, что позволит в будущем молодым специалистам – выпускникам университетов оперативно реагировать на все изменения в их профессиональной сфере.

Информационные технологии, как инновация в университетском образовании в России, позволяют успешно организовывать сетевое взаимодействие субъектов в различных аспектах деятельности: учебной, научно-исследовательской, социально-проектной и др.. Н.Н. Суртаева С.В. Иванова, Н.Ф. Кашапов и др. подчеркивают, что сетевое взаимодействие как один из видов образовательного взаимодействия является важным условием развития системы образования в целом и ее отдельных подсистем, предполагает интегрирование социально-личностных, материальных и информационных ресурсов, что « … позволяет выявить скрытый, или еще не востребованный, или не реализовавшийся в иных условиях инновационный потенциал, транслировать его на всю систему, активизировать процессы развития и саморазвития субъектов сети в организационном, содержательном, технологическом и управленческом аспектах» [1].

Таким образом, одним из определяющих направлений активно внедряемых инноваций в университетах современной России является информатизация научно-образовательной среды. Это направление также актуально и для университетов Китая.

В русле исследования по гранту, мы представляем аналитический обзор современной практики интеграции информационных технологий в преподавание в университетах в этой стране на основе результатов исследований, выполненных китайскими учеными.

Для развивающихся стран, таких как Китай, информатизация и развитие коммуникаций стали стратегическим приоритетом, поскольку они считаются критическим катализатором для страны, механизмом «броска вперед» в области применения технологий. Для более быстрого перехода Китая к уровню постиндустриального общества ряд «развивающихся» университетов и колледжей Китая делают дополнительный уклон на техническую сторону оснащения образовательного процесса. В Китае процесс «броска вперед» или, по крайней мере, стремительного движения к уровню передовых стран Запада путем инвестиций в информационные технологии называют «информатизацией» (xin xi hua) – термином, широко цитируемым и используемым в науке, политике и бизнесе. Информатизация обучения в университетах в Китае имеет стратегическое значение для достижения общей национальной цели стремительного развития страны. К числу факторов, способствующих успеху развития научно-образовательной среды в университетах Китая, относятся развитие национальной экономики, социальной среды и развитие личности (как преподавателей, так и обучающихся).

Концепция общенациональной реформы высшего образования в Китае предполагает реализацию трех основных инструментов, которые будут использовать китайские граждане для присоединения к мировому сообществу и повышению собственной личностной значимости: изучение и применение в различных сферах жизнедеятельности иностранных языков, творческое развитие личности на основе национальных качеств и широкое внедрение информационных технологий [5].

Процесс информатизации научно-образовательной среды в современных университетах Китая имеет огромную сложность. Ее преодолению, по мнению авторов (Чжэн Хайсян, Ци Хайце, Янг Фанг и др.), должны способствовать активно внедряемые в ряде университетов пилотные программы, которые могут помочь накопить необходимые знания и опыт.

Информационное развитие в технологическом аспекте в университетском образовании в Китае предполагает прежде всего решение проблемы развития компьютерной грамотности обучающихся. Это одна из основных тем, которую затрагивают современные китайские исследователи университетского образования [10]. Компьютерная грамотность должна стать естественной составляющей традиционной грамотности и включать в себя набор деконтекстуализированных навыков кодирования и декодирования текстов, информации, использования инновационных технологий в образовательной и научно-иссле-

довательской деятельности. Расширенное понятие грамотности помогает переопределить и перестроить ряд информационных аспектов в научно-образовательной среде в университетах Китая.

Анализ современной практики интеграции информационных технологий в преподавание в университетах показал, что ряд китайских преподавателей активно используют информационно-коммуникативные технологии. Таким образом, в научно-образовательной среде происходит осознание, что сегодняшние выпускники университетов должны быть способны активно использовать целевой язык (будь то китайский, английский или немецкий), новые психологические, педагогические, социологические методики и т.д. для сложных международных коммуникаций, сотрудничества и исследований в самых разнообразных учебных и профессиональных областях. Эта часть преподавателей становится пусть и небольшой, во всяком случае, пока, но высокомотивированной группой, желающей внести изменения в систему китайского языкового образования и внедрить инновационные технологии в качестве важного средства развития коммуникации, исследований и производства знаний.

В настоящее время в русле реформы в Китае происходит переосмысление взаимодействия субъектов процесса университетского образования. Изучение большинства дисциплин в университетах Китая базируется по-прежнему на традиционном взаимодействии студента и преподавателя. В педагогическом труде преподавателя существенную роль играют центральные принципы учебного процесса, выступающие основой культурного, эстетического, языкового и информационного совершенствования личности обучающегося. Это может быть объяснено китайской традиционной культурной ориентацией, с одной стороны – на разностороннее развитие личности ученика (студента), с другой – на иерархическую власть и абсолютное уважение к личности учителя (преподавателя). Такая педагогическая практика на самом деле не уникальна для Китая. Чжэн Хайсян выделил два «набора» разных методов обучения исходя из позиции студента в образовательном процессе, которые определяют методики, названные автором «обучающими зрелищами» и «обучающими делами», которые практикуют педагоги в университетах во всем мире. Методика «преподавания-зрелища» – это такая методика, при которой студенты в значительной степени пассивны и ведут себя как аудитория, «следящая за зрелищем», ориентированы на активность преподавателя. При таком подходе лекция является доминирующей формой обучения. Методика «обучения делами» – это та, где студенты включены в деятельность для получения знаний, профессиональных компетенций. Автор отмечает, что пилотные проекты модернизации университетского образования в современном Китае ориентированы прежде всего на активные формы обучения: сотрудничество, групповую работу студентов и преподавателей, исследовательскую и проектную деятельность. Социальные проекты становятся частыми учебными мероприятиями студентов в современной научно-образовательной университетской среде Китая. «Обучающие дела» широко применяются при изучении самых различных дисциплин.

Инновационные технологии в контексте реформы образования становятся неотъемлемым условием поступательного, стремительного развития Китая. Ориентированная на мировые достижения государственная политика этой страны способствует развитию инфраструктуры информационно-коммуникативных технологий в различных сферах научно-образовательной среды университетского образования.

Активное внедрение инновационных информационно-коммуникативных технологий в научно-образовательную среду университетов Китая позволяет большему количеству преподавателей использовать новые формы, средства и методы в преподавании. Разумеется, физический доступ к компьютеру и Интернету, а также доступ в Интернет-сообщества в университетской среде доступен пока не всему населению. Лю Ци, Хсу Си, Куан Пи Вай в своих иссле-

дованиях отмечают, что из-за проблемы регионального неравенства между более богатым востоком и более бедным западом в Китае неравенство доступа к компьютерным единицам и другим информационным технологиям вполне может продолжаться в течение длительного времени. Тем не менее процесс распространения информационно-коммуникативных технологий как в университетской системе, так и в общей системе образования является поступательным и непрерывным из-за стабильного и быстрого развития национальной экономики [10].

Политика правительства и бурно развивающаяся инфраструктура информационно-коммуникативных технологий в китайском образовании привели к тому, что группа исследователей получила возможность провести масштабный эксперимент в научно-образовательной среде университетов с помощью разработки и внедрения инновационных технологий. Было проведено большое число пилотных проектов с использованием инновационных технологий в комплексе. Исследования показали, что новаторские усилия имеют большое значение для реформы и развития китайского образования при изучении иностранных языков, а также в освоении психолого-педагогических дисциплин. Пилотные программы в первую очередь способствуют применению сетевых технологий в научно-образовательной среде университетов.

Таким образом, анализ опыта отдельных вузов Китая и результатов исследований, выполненных китайскими учеными, показал успешность и перспективность современной практики интеграции информационных технологий в научно-образовательную среду университетов. Одной из насущных задач университетского образования на сегодняшний день, как в России, так и в Китае является создание системы открытого образования, обеспечивающего общенациональный доступ к мировым образовательным ресурсам на базе информационных технологий и сетевого взаимодействия. Разработка и внедрение инновационных технологий дает возможность создания качественно новой научно-образовательной среды университетов как информационной образовательной среды без границ, как системы, позволяющей с наибольшей полнотой реализовать современные требования к образованию, такие как гибкость организационных форм, индивидуализация содержания образования, интенсификация процесса обучения и обмена информацией.

Диффузия инновационных технологий в образовании, по-видимому, необходима для любой страны в соответствии с потребностями новой мировой экономики, которая, согласно М. Кастеллсу, становится информационной, глобальной и сетевой [8]. Россия и Китай как и многие страны мирового сообщества, хотят создать и развивать информационное общество и информационную экономику, которая отражает национальные культуру и потребности, а также возможность выбирать оптимальную роль в глобальном сообществе.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083 «Становление и развитие научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России».

Литература

1. *Галимов А.М., Кашапов Н.Ф., Маханько А.Ф.* Управление инновационной деятельностью в вузе: проблемы и перспективы // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2012. - V.15. - №4. - С.625-636. - ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html
2. *Гудкова А.А., Ю.М.Баткилина.* Формирование и развитие региональных инновационно – технологических кластеров // Научное, экспертно – аналитическое и информационное обеспечение национального стратегического проектирования, инновационного и технологического развития России. Труды Шестой Всероссийской научно – практической конференции, М.- 2010. – Часть 2. – С. 190 – 193.
3. *Ефимов П. П., Костин В. Н.* Сущность инновационной образовательной среды вуза // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 502-506.
4. *Слободчиков В.И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004.— № 2–3. 72 с.
5. *Слободчиков В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с
6. *Филиппов И.* Вузовские кластеры на практике // Intelligent Enterprise. - 2012. - №4(238). URL: http://www.iemag.ru/analitics/detail_print.php?ID=25820&PRINT=Y
7. *Чжэн Хайсян, Ци Хайце.* Новая модель образования учителя в XXI веке // Вестник университета. 2003. № 2. С. 26-32.
8. *Castalls Manuel.* The information Age: Economy, Society and Culture. Vol I-III Oxford. 1996-1998. Русский пер. Кастелльс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура.- М.: ГУ – Высшая школа экономики.-2000.
9. *Ding, X., Niu, J., & Han, Y.* (2010). Research on distance education development in China. British Journal of Educational Technology, 41(4), 582-592
10. *Group, R.* (2010). Monographic research reports on construction and application of educational informatization in China. Bejing, China: Higher Education Press. Hsu, S., & Kuan, P.-Y. (2013)

И. В. Роберт
(Москва)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯИ

CURRENT STATE OF FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCH IN THE FIELD OF INFORMATIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

В статье описано современное состояние фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования. Выявлены содержательные составляющие научной области информатизации образования и практики их реализации. Обосновано определение информационной безопасности личности и представлено научно-методическое обеспечение в условиях современного общества. Представлены методические подходы к осуществлению междисциплинарных исследований в связи с развитием информатизации образования.
Ключевые слова: дидактика в условиях информатизации образования; интеллектуализация информационных систем; информатизация образования; информационная безопасность личности; информационно-образовательное пространство; информационные и коммуникационные технологии; информационное взаимодействие; конвергенция педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий; стандартизация в области использования ИКТ; трансфер-зона; трансфер-интегративная область научного знания.

The article describes the current state of fundamental and applied research in the field of informatization of Russian education. The essential components of the scientific field of education informatization and the practice of their implementation have been revealed. The definition of the information security of the individual is justified and scientific and methodological support is provided in the conditions of modern society. Methodological approaches to the implementation of interdisciplinary research in connection with development of education informatization are presented.
Key words: Didactics in the conditions of education informatization; intellectualization of information systems; informatization of education; information security of the person; information and education space; information and communication technologies; information interaction; convergence of pedagogical science and information and communication technologies; standardization in using of ICT; transfer-zone; transfer-integrative field of scientific knowledge.

Информатизация образования рассматривается как целенаправленный процесс обеспечения сферы образования методологией, теорией, технологией и практикой разработки и оптимального использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированный на реализацию целей обучения, развития индивида, включающий в себя подсистемы обучения и воспитания). Информатизация образования рассматривается в настоящее время и как область научно-педагогического знания, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой решения следующих проблем и задач [7]:

– философско-методологические, научно-педагогические, социально-психологические, медицинские и технико-технологические предпосылки развития образования в условиях массовой сетевой коммуникации и глобализации современного информационного общества;

– методология и теория отбора содержания образования, разработки организационных форма и методов обучения адекватно достижениям, вызовам и рискам современного информационного общества;

– создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационную деятельность и информационное взаимодействие образовательного назначения;

– выявление и предотвращение возможных негативных последствий психолого-педагогического, социо-культурного и медицинского характера при использовании ИКТ в образовательных целях;

– разработка и использование педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ, удовлетворяющей педагогико-эргономическим требованиям;

– интеллектуализация информационных систем образовательного назначения и управления образовательным процессом.

I. В связи с вышеизложенным спектром исследований, инициируемых использованием средств ИКТ в образовании, *информатизация образования рассматривается,* как *трансфер-интегративная область научного знания*, так как обеспечивает: во-первых, трансфер (от лат. transfero – переношу, перемещаю), то есть перенос (перемещение) определенных научных идей или научных проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается (образуется) новая, доселе не существующая, научно-практическая зона, адекватно существенным признакам данной науки и практики её реализации; во-вторых, интеграция (от лат. integration – объединение), то есть объединение в единое целое определенных частей (зон), которые зародились (образовались) в определенной науке и практики ее реализации. При этом под *трансфер-зоной* будем понимать некоторую новую область научного знания и его практической реализации, которая возникла в определенной традиционной науке в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития информатизации образования.

Представим *трансфер-зоны, которые «зародились» в педагогике и в психологии в связи с развитием информатизации образования.*

1. Педагогические науки.

1.1. Дидактика периода информатизации образования.

1.1.1. Совершенствование педагогических теорий в аспекте изменения парадигмы учебно-информационного взаимодействия, осуществляемого между обучающим, обучаемым/обучающимся и интерактивным источником учебной информации, функционирующем на базе ИКТ.

1.1.1.1. Совершенствование предметных методик, реализующих дидактические возможности ИКТ, в условиях изменения парадигмы информационного взаимодействия между обучающим, обучаемым и интерактивным источником учебной информации.

1.1.1.2. Создание методических систем обучения, ориентированных на реализацию дидактических возможностей ИКТ [7] и использование интерактивного информационного сетевого ресурса.

1.1.2. Теория информационно-предметной среды со встроенными элементами технологии обучения, ориентированная на изменение парадигмы учебно-информационного взаимодействия, осуществляемого между обучающим, обучаемым/обучающимся и интерактивным источником учебной информации, реализующим дидактические возможности ИКТ.

1.2. Теория и практика предотвращения возможных негативных воздействий педагогического характера при использовании обучаемым (обучающимся) средств ИКТ в образовательной или досуговой деятельности (в процессе индивидуальных, групповых, коллективных занятий, в процессе информационного взаимодействия учебного или досугового назначения).

1.3. Методология разработки стандартов в области владения средствами ИКТ в профессиональной деятельности (учителя школы, сотрудников администрации образовательного учреждения, преподавателя СПО, ВПО, научного сотрудника).

1.4. Методология разработки стандартов в области использования обучаемым средств ИКТ в учебной деятельности (общего среднего образования, по уровням и профилям; профессионального образования, по среднему, высшему уровням образования).

1.5. Разработка требований к оборудованию и оснащению рабочего места пользователя средствами ИКТ и к помещениям образовательного учреждения, оснащенных средствами ИКТ.

2. Психологические науки.

2.1. Виртуализация информационного аудиовизуального взаимодействия в сетях между индивидами или между индивидом и интерактивным источником сетевого информационного ресурса.

2.1.1. Психологические особенности восприятия индивидом аудиовизуальной информации, представленной средствами ИКТ.

2.1.2. Замещение реальной коммуникации на «виртуальную коммуникацию» при осуществлении информационного взаимодействия в информационных сетях между индивидами или между индивидом и интерактивным источником информации.

2.2. Сознательное и подсознательное индивида в условиях «виртуальной коммуникации»: дифференциация состояний и интегральная целостность.

2.3. Психологическая поддержка/реабилитация индивида, жизнедеятельность которого ориентирована на «виртуальную коммуникацию».

Рассмотрим современное состояние *трансфер-зон*, которые «зародились» в традиционной *педагогической науке* в виде определенных научно-практических зон, существенные признаки которых позволяют отнести их к педагогике.

1.1. *Дидактика в условиях информатизации образования* рассматривается как теория обучения, цели которого отражают запросы на подготовку члена современного информационного общества массовой глобальной сетевой коммуникации, содержание которого отражает кардинальные изменения, происходящие в науке, образовании, технике, производстве, и методы которого адекватны современным методам познания научных, социальных закономерностей и реализуют дидактические возможности ИКТ [7].

Опишем содержание составляющих трансфер-зон.

А) Совершенствование педагогических теорий, различных методических подходов к обучению (алгоритмизация обучения, личностно ориентированное обучение, программированное обучение, развивающее обучение, проблемное обучение, теория информационно-предметной среды, деятельностный, компетентностный подходы к обучению и др.) *и методических систем обучения*, реализующих дидактические возможности ИКТ. Совершенствование рассматривается, во-первых, в аспекте изменения парадигмы учебно-информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и интерактивным источником учебной информации, функционирующем на базе ИКТ, и, во-вторых, в контексте осуществления информационной деятельности с виртуальными объектами в условиях протекания виртуальных процессов, представленных на экране.

При этом развитие теорий обучения обусловлено следующими факторами:

– изменение парадигмы учебного информационного взаимодействия, при котором интеллектуально активными становятся обучающийся, обучающий и интерактивный источник учебной информации в условиях функционирования информационно-образовательного пространства;

– использование электронных баз и банков данных учебно-методических материалов, в том числе «банков данных по эксперименту», «банков данных проб и ошибок», «библиотек методических решений» и пр.;

– реализация различных видов учебной деятельности в условиях использования ИКТ (информационной деятельности по поиску, сбору, обработке, применению учебной информации, а также деятельности по моделированию, формализации, продуцированию учебного материала, в том числе в электронном виде);

– совершенствование педагогических технологий, ориентированных на самостоятельную учебно-информационную деятельность

и социализацию сетевого взаимодействия, как с пользователями, так и с интерактивным электронным ресурсом образовательного назначения.

Вышеизложенное определяет необходимость совершенствования предметных методик, реализующих дидактические возможности ИКТ, в условиях изменения парадигмы информационного взаимодействия между обучающим, обучаемым и интерактивным источником учебной информации.

Б) Методология разработки стандартов в области использования средств ИКТ обучающимся предполагается в: учебной деятельности - общего среднего образования, по уровням и профилям; в профессиональном образовании - среднего, высшего по уровням и профилям.

Предполагается также *создание стандартов в области владения средствами ИКТ* в процессе: освоения различных учебных предметов; осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия в образовательных целях; продуцирования информационного продукта образовательного назначения; автоматизации управления образовательным учреждением.

Таким образом, предполагается разработка стандартов в области владения средствами ИКТ в образовательной деятельности (ученика школы, студентов СПО, ВПО) и в профессиональной деятельности (учителя школы, сотрудников администрации образовательного учреждения, преподавателя СПО, ВПО, научного сотрудника).

В) Теория и практика предотвращения возможных негативных воздействий педагогического характера при использовании обучаемым (обучающимся) средств ИКТ в образовательной или досуговой деятельности охватывает широкий спектр: в процессе индивидуальных, групповых, коллективных учебных занятий; в процессе информационного взаимодействия учебного или досугового назначения; в процессе создания информационного продукта образовательного назначения.

Необходимость предотвращения возможных негативных воздействий педагогического характера при использовании обучающимся средств ИКТ в образовательной деятельности связана, прежде всего, с активным вторжением в естественный внутренний мир обучающегося неестественных, иллюзорных впечатлений от виртуальных объектов, сюжетов и взаимодействий, что порождает:

– *взаимоотчуждение между современными людьми*, обусловленное возможностью легкой замены реального партнера по информационному взаимодействию на «киберпартнера» с облегченной «коммуникации без проблем»;

– *манипулирование сознанием индивида*, выполняющего определенные действия и участвующего в реализации сюжетов виртуальной реальности и «работающего» в информационных сетях;

– *«рассредоточенное осознание» индивидом окружающей действительности*, заменяющее традиционное непрерывное, содержательное осознание реальной действительности, и приводящее к поверхностному, в том числе, непрофессиональному восприятию обучающимся окружающей действительности.

1.2. *Создание и функционирование информационно-образовательного пространства образовательного учреждения* в контексте содержательной сути философской категории «пространство» [3]; [7] рассматривается как:

А. Форма существования и функционирования образовательного учреждения, детерминируемая его структурой и определенными параметрами, как с точки зрения его материальности, так и с точки зрения его интеллектуального потенциала.

Б. Условия осуществления образовательной деятельности субъектами образовательного процесса с использованием объектов информационно-образовательного пространства, которые определяются наличием:

– *материально-технической базы* образовательного учреждения, в том числе программно-аппаратных и информационных комплексов образовательного назначения;

– *информационно-методического обеспечения образовательного процесса* – учебники, учебные пособия для обучающихся,

методические пособия для обучающего, в том числе представленные в электронном виде; научно-педагогические, учебно-методические, инструктивно-организационные материалы, в том числе представленные в электронном виде; электронные издания образовательного назначения; интерактивный образовательный сетевой ресурс; средства обучения, в том числе функционирующие на базе ИКТ; комплекты экранного представления лабораторных работ («виртуальные эксперименты»); информационные средства и устройства автоматизации и управления технологическими процессами в образовании;

– *организационно-методической поддержки* осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса с использованием объектов.

В. Форма организации образовательного процесса, обеспечивающая:

– *функционирование и развитие образовательного учреждения* по определенным закономерностям, сценариям и этапам в зависимости от уровня материально-технической и инструктивно-законодательной базы;

– *учебно-информационное взаимодействие между субъектами информационно-образовательного пространства*, участвующими в осуществлении информационной деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации *в условиях использования ими объектов информационно-образовательного пространства*;

– *организационно-методическую поддержку* осуществления субъектами информационной деятельности и информационного взаимодействия.

1.3. *Научно-педагогическое и организационно-методическое обеспечение подготовки педагогических и управленческих кадров в области применения средств ИКТ в профессиональной деятельности* [5] предполагает стандартизацию в области применения ИКТ в педагогической и организационно-управленческой деятельности сотрудников образовательных учреждений общего среднего и профессионального образования.

Активно развивается в настоящее время теория и технология создания методической системы непрерывной подготовки педагогических и управленческих кадров (по уровням и профилям) как координаторов модернизации образования и социализации современного человека в контексте формирования профессиональных компетенций в области ИКТ. При этом теория и технология направлены на разработку: целей, содержания, организационных форм и методов обучения; методических подходов к использованию педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ; научно-методического и технологического обеспечения мониторинга уровня педагогических ИКТ-компетенций выпускников педагогических вузов и педагогов; создание информационных моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся и степени овладения ими ИКТ-компетенциями в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Таким образом, разработка научно-педагогического обеспечения подготовки педагогических и управленческих кадров в области разработки авторских сетевых информационных ресурсов и организации научно-исследовательской, управленческой, методической и культурно-просветительской деятельности в условиях функционирования информационно-образовательного пространства, основывается на реализации теоретических положений информатизации образования [2] [7] [8] и научно-педагогических и организационно-методических подходов к созданию интенсивных обучающих систем и типовых учебных аппаратно-программных комплексов.

II. *Научно-методическое обеспечение информационной безопасности личности в условиях современного общества* [6].

Информационная безопасность личности (ИБЛ) рассматривается как *защита от*:

– *внешней неэтичной, нелегитимной, противозаконной, агрессивной информации* (пропаганда насилия, терроризма, суицида; популяризация нарушения принятых социальных норм и правил поведения человека в обществе; предумышленная дискредитация, очернение личности человека; вовле-

чение в запрещенные законом Интернет-сообщества; вымогательство, запугивание и пр.);

– *некачественной педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ, не отвечающей педагогико-эргономическим требованиям* (Интернет-реклама, Интернет-порталы, предлагающие от имени нелицензированных организаций образовательную продукцию, не отвечающую педагогико-эргономическим требованиям (электронный образовательный ресурс, различные методики и методические рекомендации) и образовательные услуги (обучение, психологические тренинги и пр.); фирмы, выпускающие педагогическую продукцию, реализованную на базе ИКТ, не отвечающую педагогико-эргономическим требованиям);

– *заимствования результатов интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде, влекущая за собой потерю авторских прав*, со стороны Интернет-изданий, публикующих и тиражирующих результаты интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде без указания первоисточника; со стороны частных веб-сайтов, веб-страниц, тиражирующих информацию, полученную случайным или нелегитимным образом, без указания первоисточника; со стороны сайтов образовательных учреждений, публикующих учебно-методические материалы, представленные в электронном виде, без указания авторов.

III. *Конвергенция педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий.* Определим *конвергенцию* (от английского convergence – приближение, схождение, уподобление; или от латинского convergens – совпадающий или convergere приближаться, сходиться) как схождение, сближение или сходство, совпадение каких-то признаков или свойств независимых друг от друга объектов, процессов, явлений. При этом определим *конверге́нтный* – как характеризующийся конвергенцией.

Будем рассматривать *педагогическую науку* как науку о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности педагога, направленной на обучение, воспитание, передачу социального опыта ученику с использование определенных форм и методов передачи содержания образования. Современные *информационные и коммуникационные технологии* рассматриваются в данном контексте как практическая часть научной области информатики, представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов. При этом, ИКТ отличаются следующими характерными особенностями:

- реализация возможностей современных программных, программно-аппаратных и технических средств и устройств, средств и систем передачи, транслирования информационных ресурсов, информационного обмена;
- использование специальных формализмов (логико-лингвистических моделей) для представления декларативных и процедурных знаний в электронной форме; при этом логико-лингвистическое моделирование резко расширяет возможности решения задач для трудно или совсем неформализуемых областей знаний и сфер деятельности;
- обеспечение прямого (без посредников) доступа к диалоговому режиму при использовании профессиональных языков программирования и средств искусственного интеллекта;
- обеспечение простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером, исключение необходимости регулятивного сопровождения.

Учитывая вышеизложенные позиции, *конвергенция педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий* рассматривается как приближение, схождение, уподобление педагогических технологий и ИКТ, а также их взаимное влияние друг на друга, возникновение сходства в функциях педагогической науки и ИКТ, а также в структурах педагогических технологий и ИКТ [5].

Процесс конвергенции педагогической науки и ИКТ инициирует развитие информатизации образования за счёт взаимного влияния друг на друга различных обла-

стей психолого-педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий. При этом перспективные фундаментальные научные исследования ориентированы на создание теоретико-методологических оснований к познанию закономерностей развития информатизации образования на основе выявления условий взаимного влияния и проникновения информационных и коммуникационных технологий в педагогические технологии и обратно, а также к выявлению сходства в функциях и структурах информационных и коммуникационных технологий и педагогических технологий [5].

Подытоживая вышеизложенное, представим в виде *матрицы научно-педагогических практик* (усеченный вариант) как *результатов феномена конвергенции педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий* (таблица 3).

В верхней строке матрицы (по горизонтали) представлены существенные признаки педагогической науки, а в левом столбце матрицы (по вертикали) представлены существенные признаки информационных и коммуникационных технологий. На пересечении строк и столбцов матрицы зафиксирована содержательная суть результатов феномена конвергенции педагогической науки и ИКТ - научно-педагогические практики, под которыми будем понимать содержательную суть результатов деятельности методиста по созданию (по разработке) практической реализации феномена конвергенции.

Методологически научно-педагогические практики представляют собой *содержательную суть результатов феномена конвергенции педагогической науки и ИКТ. Теоретически* научно-педагогические практики представляют собой *содержательную суть результатов профессиональной деятельности методиста-разработчика* электронного образовательного ресурса или электронных средств учебного (образовательного) назначения, или учебно-методических материалов, или методических рекомендаций по использованию средств ИКТ в процессе обучения. *Технологически* научно-педагогические практики представляют собой *содержательную суть составных элементов педагогических технологий или методик реализации результатов феномена конвергенции педагогической науки и ИКТ.*

Описание содержательной сути 64-х (в усеченном варианте – 16) научно-педагогических практик конвергенции педагогической науки и ИКТ представлено в таблице 4 на пересечении строк (А; Б; В; …З) и столбцов (1; 2; 3) в усеченном варианте.

IV. *Интеллектуализация информационных систем образовательного назначения* [8]; [9] предполагает:

– разработку и применение тренажеров, позволяющих имитировать и моделировать любые, поддающиеся описанию, операционализации, максимально приближающие деятельность пользователя к реальной учебной и (или) профессиональной;

– создание «виртуальных миров», которые выступают по отношению к реальному миру как модели, позволяющие имитировать динамику поведения изучаемых или исследуемых объектов или развития процессов;

– создание моделей виртуальных объектов и окружающей их виртуальной среды, позволяющих имитировать реальные объекты, динамику протекания определенных реальных процессов с последующим анализом и прогнозом тенденций их изменения или развития;

– визуализацию трехмерных объектов (в области математики, биологии, архитектуры, искусства и т. пр.) или абстрактных данных в виде графиков, диаграмм, матриц, таблиц, схем, структур и пр.;

– использование библиотек готовых виртуальных объектов или моделирование объектов из ранее созданных отдельных их частей, в том числе с использованием звуковых возможностей программного обеспечения.

Таким образом, современное состояние фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования достаточно полно отражает достижения науки и технологии информационного общества массовой коммуникации и глобализации, а также его вызовы и риски. Вместе с тем, внедрение вышеизложенных результатов фундаменталь-

Таблица 3

Матрица научно-педагогических практик как результатов феномена конвергенции педагогической науки и ИКТ (в сокращении)

Существенные признаки педагогической науки / Существенные признаки ИК	Формализация и (или) структурирование учебного материала для	Алгоритмизация обучения при решении задач определенного класса	Представление визуально, графически или текстуально логически завершенных блоков учебной информации	Использование метода проб и ошибок при решении задач определенного класса	Организация нформационно-образовательной среды как условий информационного взаимодействия	Автоматизация информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса	Создание моделей изучаемых объектов или процессов	Создание моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся
№	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
Использование формализмов для представления декларативных (описательных) и (или) процедурных (алгоритмических) знаний в электронной форме **1**	Формализация и (или) структурирование декларативных и (или) процедурных знаний об изучаемых объектах, процессах, в том числе в динамике их развития, адекватно содержанию учебного материала для их представления в электронной форме	Создание алгоритмических предписаний (алгоритмы распознавания и алгоритмы преобразования) в виде формализмов, представленных в электронной форме, для решения задач определенного класса	Представление в электронной форме визуально, графически, текстуально декларативных и (или) процедурных знаний об изучаемых объектах, процессах в виде логически завершенных блоков информации адекватно содержанию учебного материала	Реализация метода проб и ошибок при решении учебной задачи путем представления в электронной форме декларативных и (или) процедурных знаний в виде формализмов адекватно содержанию учебного материала	Создание условий для информационно-учебного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и формализмами, представленными в электронной форме, отображающими содержательную суть декларативных и (или) процедурных знаний	Автоматизация информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и формализмами, представленными в электронной форме, и отображающими содержательную суть декларативных и (или) процедурных знаний	Создание моделей изучаемых объектов, процессов, представленных в электронной форме в виде формализмов, отображающих содержательную суть декларативных и (или) процедурных знаний	Использование формализмов для представления моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся

Продолжение таблицы 3

Матрица научно-педагогических практик как результатов феномена конвергенции педагогической науки и ИКТ (в сокращении)

Существенные признаки педагогической науки / Существенные признаки ИК	Формализация и (или) структурирование учебного материала для	Алгоритмизация обучения при решении задач определенного класса	Представление визуально, графически или текстуально логически завершенных блоков учебной информации	Использование метода проб и ошибок при решении задач определенного класса	Организация нформационно-образовательной среды как условий информационного взаимодействия	Автоматизация информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса	Создание моделей изучаемых объектов или процессов	Создание моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся
№	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
Автоматизация информационной деятельности по сбору, обработке, тиражированию, хранению, передаче, продуцированию информации или инфор- мационного ресурса **2**	Автоматизация сбора, обработки, хранения, передачи, продуцирования учебной информации для ее формализации и (или) структурирования с цеью представления в электронной форме в виде логически завершенных блоков адекватно содержанию учебного материала	Автоматизация сбора, обработки, тиражирования, хранения, передачи, продуцирования учебной информации при создании алгоритмических предписаний (алгоритмы распознавания и алгоритмяы преобразования) при решении задач определенного класса	Автоматизация сбора, обработки, тиражирования, хранения, передачи, учебной информации при визуализации или графической интерпретации изучаемых процессов или поведения изучаемых объектов адекватно содержанию учебного материала	Автоматизация сбора, обработки информации в процессе подбора вариантов решения задач определенного класса в зависимости от типа представленной задачи или имеющихся данных, информации	Автоматизация сбора, обработки, тиражирования, хранения, передачи, продуцирования учебной информации в информационнообразовательной среде при взаимодействии между субъектами образовательного процесса и интераквным информационным ресурсом	Автоматизация сбора, обработки, тиражирования, хранения, передачи, продуцирования информации образовательного назначения при информационном взаимодействии между субъектами образовательного процесса	Автоматизация сбора, обработки, передачи, хранения, продуцирования информации об изучаемом объекте или процессе при создании их моделей, представленных на экране	Автоматизация сбора, обработки, передачи, хранения, тиражирования информацииоо результатах обучения (продвижения в учении) при создании моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся

ных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования осуществляется лишь на уровне монографий и научных статей. Это, к сожалению, приводит к основательному отставанию методической реализации результатов фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования от достигнутого научно-педагогического уровня отечественной педагогической науки. Тому есть множество причин (инертность преподавательского корпуса к внедрению инноваций, отсутствие информации об инновациях от руководства образовательными учреждениями, загруженность преподавателей отчетными материалами и т. д.), тормозящих внедрение в образовательную практику результатов фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования. Вместе с тем, это никак не может быть оправданием нереализованности

Литература

1. *Ковальчук М.В.* Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. Том 6.- 2011.- №1-2.- С.13-23.
2. *Козлов О.А.* Подготовка кадров информатизации образования в условиях информационного образовательного пространства и внедрения нового поколения образовательных стандартов. Концепция. – М.: ИИО РАО, 2008.
3. *Мухаметзянов И.Ш.* Методические рекомендации по предотвращению негативных медицинских последствий использования ИКТ в образовании. – М.: ИИО РАО, 2012. – 56 с.
4. Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу. (Утверждено Президентом Российской Федерации 11. января 2-12 г., Пр-83).
5. *Роберт И.В.* Научно-педагогические практики как результат конвергенции педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий // Педагогическая информатика – 2015. – № 3, с. 27-41
6. *Роберт И.В.* Развитие информатизации образования в условиях интеллектуализации деятельности и информационной безопасности субъектов образовательного процесса // Педагогическая информатика – 2017. – № 2, с. 12-30
7. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
8. *Шихнабиева Т.Ш., Рамазанова И.М., Ахмедов О.К.* Использование интеллектуальных методов и моделей для совершенствования информационных систем образовательного назначения/ Мониторинг. Наука и технологии.- 2015.- №2 (23).- С.71-77.
9. *Шихнабиева Т.Ш.* Автоматизация процесса обучения и контроля знаний с использованием интеллектуальных моделей образовательного контента // Педагогическая информатика. – 2011. – Вып. 5. – С.27-31.

**К юбилею Валентины Григорьевны Рындак,
заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора**

А.В. Москвина
(Оренбург)

В ПОИСКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА: ЖЕНЩИНА – ГУМАНИСТ, УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ

IN SEARCH FOR PEDAGOGICAL IDEAL: WOMAN – A HUMANIST, SCIENTIST, TEACHER

(On the anniversary of Valentina Grigoryevna Ryndak, Honored scientist of the Russian Federation, Doctor of pedagogical sciences, professor)

В статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогического становления доктора педагогических наук, профессора В.Г.Рындак, ученицы В.А. Сухомлинского, создателя научной школы. Даны отдельные фрагменты жизненной и научной судьбы ученого, основные направления научной деятельности ее учеников, проанализирован опыт интеграции науки и практики и стратегические ориентиры будущих научных исследований.
Ключевые слова: учитель, ученый, научное творчество, педагогическое взаимодействие, педагогика креативности.

In the article the problems of professional and pedagogical development of Doctor of pedagogical sciences, professor V.G.Ryndak, apprentice of V.A. Sukhomlinsky, the creator of the scientific school are considered. Some fragments of life and scientific fate of the scientist, the main directions of scientific activity of her students are given, the experience of integrating science and practice and strategic guidelines for future scientific research are analyzed.
Key words: teacher, scientist, scientific creativity, pedagogical interaction, pedagogy of creativity.

Когда он наступает – час подлинного ученичества? Быть может это те удивительные минуты нашей студенческой молодости, когда с восторгом, боясь пропустить хоть одно слово, слушали своего любимого учителя и твердо знали, что непременно будем такими же, как он: свободно, артистично и легко умеющими соединить несоединимое – анализ художественного текста – и проникновение в глубину замысла, в таинство рождения Великого из Малого, увлекающим за собой нас, потрясенных, Русским Словом, заставляющим плакать от чуда сопричастности переживаний Художника и Зрителя, Поэта и Читателя («…Если я от этих строчек плачу, значит, мне они предназначались...»).

Жизнь подарила мне знаковую Встречу – с ученицей В.А. Сухомлинского, человеком удивительного характера и судьбы – Валентиной Григорьевной Рындак. Никогда не забуду показавшуюся мне вначале маленькой, под низкими сводами первого этажа старинного здания нашего педагогического института, довольно привлекательную женщину, улыбнувшуюся мне навстречу и приветливо заговорившую сразу о главном – об исследовании, его значимости и необходимости, так как оно будет написано на базе художественного училища, теме творчества, так захватившей и увлекшей меня почти без всякого сомнения.

Деловитость и манера говорить Валентины Григорьевны, почти твердая уверен-

ность, что все получится – и надо немедленно начинать работать – не могли не повлиять на мою очень быстро сложившуюся решимость к делу.

Годы научно-исследовательской работы под руководством Валентины Григорьевны стали для меня, уже далеко не молодого педагога, годами подлинного ученичества, педагогических прозрений, по-настоящему ценных (ибо многому научили) взлетов и падений. Всегда храню в себе самое драгоценное из этих лет ощущение какой-то духовной близости и понимания школы Сухомлинского – через умение Валентины Григорьевны слушать и понимать своих учеников, через редкое (кажется просто непостижимое) качество – любить Человека и быть требовательным к нему одновременно, ставить такие задачи, которые вначале кажутся неимоверно сложными – а потом решаются, если ты веришь в себя и своего Учителя.

Проблема творчества и творческого развития человека в процессе познания – одна из самых ярких страниц педагогического наследия Василия Александровича – стала научной проблемой и Валентины Григорьевны, и нас, её учеников.

Как воспитать творца, исследователя? Человека не просто познающего, а преобразовывающего окружающий мир, способного, исследуя, увидеть новые грани обыденных явлений и фактов, раздвинуть привычные рубежи человеческих знаний? Вопрос далеко не праздный в условиях развития современной школы, когда уже вполне привычно в её жизнь входят творческие научные лаборатории и научно-исследовательские конференции. Что это – очередная дань моде и попытка (уже в который раз!) реформировать школу? Или историческая закономерность, релевантная современному состоянию образования, востребованная необходимостью не внешнего изменения его фасада, а реконструкцией всех несущих опор и составляющих элементов?

Начало этих мучительных вопросов, столь стратегически важных для всей человеческой и научной судьбы Валентины Григорьевны, было положено еще в детстве. Не случайно так много книг этого известного ученого, ныне заслуженного деятеля науки РФ, автора более 390 работ, воспитавшей и подготовившей 13 докторов и 71 кандидатов педагогических наук, основателя научной школы, – посвящено детству, овеянному и одухотворенному влиянием великого Мастера.

Как много, кажется, известно сегодня о педагогике Василия Александровича Сухомлинского. Но извечная Загадка, Таинство Личности – всегда остается за пределами прочитанных книг, прослушанных лекций. Удивительно теплая, человечная атмосфера школы, лица учителей, «тихий, проникновенный голос» Василия Александровича – в воспоминаниях Валентины Григорьевны – все эти мемуарные реалии обретают какой-то совершенно зримый жизненный смысл, наполненный собственной сопричастностью к идеям, делам, жизни Павлышской школы.

Детство, овеянное отблеском недавней войны, потерей близких, бедностью, но одновременно – страстным желанием созидания, увлеченностью любым школьным делом, а тем более, если оно поручено любимым учителем – было для сельской девочки и трудным, и радостным, и счастливым одновременно. В Павлышской школе рождаются первые педагогические опыты Валентины Рындак – создание школьного кукольного театра, кружок любителей науки, секретарь комсомольской организации школы – все дается легко и с удовольствием – таков характер: задорный, энергичный, увлекающийся и увлекающий других.

Счастье семейное и счастье профессиональное – не есть ли это извечно искомая формула человеческого счастья? А если прибавить еще и счастье научное? А счастье было предсказано, оно уж всколыхнуло свои крылья и взмахнуло к звездам еще в первых детских сочинениях Валентины, помещенных в общешкольном рукописном журнале Павлышской школы «Наше творчество»:

Аисты

«Давным–давно, когда я только родилась, у нас в сарае построили гнездо аисты. Мама потом говорила: это тебе на счастье.

Каждый год прилетали из теплого края две белые птицы. Хлопочут, поправляют гнездо, выводят птенцов. Вечером. Как только солнце опуститься за гору, они станут возле гнезда и смотрят куда-то вдаль. Смотрят на далекий луг, на поле. Как будто любуются вечерней зарей. Мгла окутывает землю, а аисты кажутся нарисованными серой краской на пепельном небе» (из книги В.Г.Рындак «Уроки Сухомлинского»).

Возможность не только жить, работать, вначале простым учителем, потом завучем, написать кандидатскую диссертацию под руководством талантливейшего Л.И.Рувинского, не только воспитывать детей, но и исследовать те проблемы, которые еще только зарождались в советской педагогике – не есть ли это особое свойство «звездного человека»? Нет, не того, который мечтает о карьере, упивается собственной значимостью и постоянно обращает свой взгляд под ноги (как бы не оступиться!), а того, вечно неуспокоенного, постоянного ищущего, устремленного вверх, в пространство еще неизведанного, свободного, наполненного мириадою идей, находок, открытий…

Интеграция науки и образования осуществлялась в постоянном взаимодействии со школами: МОУ «Лицей №6», им. З.Г. Серазентдиновой, МОУ «Гимназия №6», ГБОУ СПО «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина», Школа молодого учителя «Ориентир». Бесчисленное множество посещенных уроков, беседы с учителями, педагогические мастерские и мастер-классы, дискуссии о месте и роли учителя в рождении творческой личности ученика дают мощный заряд для идей докторской диссертации Валентины Григорьевны, посвященной качественному преобразованию процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя.

Одна из самых ярких страниц, рожденных совместными размышлениями Валентины Григорьевны и её учеников – о роли творчества и науки в судьбах школы. Сегодня эта идея – о ребенке – творце, исследователе, о неограниченных и далеко невостребованных в учебном процессе возможностях каждого, о необходимости глубокого уважения к личности потенциального Ученого, делающего открытия, изменяющего жизнь «по законам красоты» близка и понятна, но ведь прорастали эти идеи через тернии непонимания и неприятия, а нередко сопровождаемые иронией в отношении так уж преданной своему великому учителю ученицы. Так рождалась Научная Школа, от года к году наполняясь все новыми смыслами, открытиями, позже обсуждаемыми на Международными конференциях на Украине, в Китае, Москве, Санкт-Петербурге, Оренбурге.

Докторские диссертации, написанные под руководством Валентины Григорьевны – не только значимый вклад в педагогическую науку, они – содержат ответы на вопросы, некогда заданные и поставленные любимым Учителем:

«Как сочетать процесс познания, учение с созиданием, творчеством? Каковы закономерности развития многогранных творческих способностей? Как в общеобразовательной школе построить воспитательную работу, чтобы творческий труд приближался к научно-технической самодеятельности (ведь это условие расцвета науки в нашей стране)?»

«Ребенок будет чувствовать себя творческой личностью только при том условии, когда умственный труд в процессе учения захватит его эмоциональную сферу, когда постижение истины будет представляться ему результатом его личных усилий» (Сухомлинский В.А.» Павлышская средняя школа», с. 66-67).

Ответы на эти вопросы побуждают к постоянным размышлениям, требуют глубокого, научного осмысления педагогики Сухомлинского. Так рождаются замечательные статьи и книги–ответы, размышления, продолжения идей и мыслей учителя: «Уроки Сухомлинского» (2003г), «Педагогика» (учебник, 2004), «Проблема творчества в педагогической деятельности В.А.Сухомлинского» (2013г), «Линия жизни учителя, директора школы, ученогоВ.А.Сухомлинского» (2013г), «На пути к профессиональному успеху: в диалоге с учителем и временем» (к 95-летию В.А. Сухомлинского» (2013г), «Педагогика креативности» (2012 г.) и др.

Звездный учитель порождает звездных учеников – кому из нас не известна эта истина? Совместный поиск истины учителем и учеником предполагает искренность, забывание себя, растворение в своих учениках, то самое состояние жертвенной педагогической любви, которая отличала педагогику Песталоцции, Корчака, Сухомлинского.

Те из нас, кто прошел школу В.Г. Рындак, знают наверняка: познающий истину совместно с учителем ученик выступает не как «приемник», а как источник собственной истины.

Работы, написанные под руководством Валентины Григорьевны, не только научно, концептуально обоснованы в русле единой научной школы, но и являются результатом многолетних практических исследований, изучения педагогического наследия В.А. Сухомлинского, проблем творческого развития личности, научного, исследовательского творчества школьников (докторская диссертация А.В. Москвиной «Становление интеллектуального творчества старшеклассника в системе педагогического взаимодействия», Т.В. Челпаченко «Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление», А.М. Аллагулова «Формирование образовательной политики России во II половине XIX –начале XX вв. и др.). Из проблемы творчества, как из рога изобилия, рождаются темы докторских диссертаций, актуальные для развития отечественного и регионального образования (В.В. Болодурин «Становление и развитие образования и педагогической мысли в Оренбуржье (1735-1940), проблем управления качеством образования (Е.А. Ганаева «Гуманитаризация маркетинговой деятельности образовательного учреждения») и культуры педагогической деятельности (Е.Г. Матвиевская «Формирование культуры оценочной деятельности педагога» и др.)

Каждое исследование несет печать множества дней и ночей раздумий, сомнений, рождающихся из самой практики школьной жизни. Недостаточный научно-педагогический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко творческое мышление ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм. Качественным показателем успеха в учении по-прежнему принято считать свойства памяти, реже – мышления, и совсем редко – воображения. Эксперименты, проведенные исследователями нашей научной школы, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к детям, снять барьеры, блокирующие его таланты. Вот только один эпизод.

Целью нашей исследовательской деятельности, осуществляемой под руководством В.Г. Рындак в гимназии № 4 г. Оренбурга являлась разработка содержания образования, ориентированного на развитие интеллектуально-творческих возможностей учащегося и его социализацию. Для этой цели в школе создано научное общество – Малая Академия гимназистов. Главная задача общества – дать гимназисту возможность развить свой интеллект и творческие способности через участие в научно-исследовательской деятельности. Вместе с Валентиной Григорьевной определяем самое трудное – направления поиска, будущие ключевые моменты диссертации:

* с каким типом одаренности, творческих и интеллектуальных возможностей старшеклассников мы имеем дело (выявление и развитие интеллектуальных, творческих, академических и др. способностей);

* какие задачи в работе с начинающими исследователями являются приоритетными: развитие уже высоких способностей или же, напротив, недостаточно развитых способностей (в том числе коммуникативных и личностных);

* каковы меры по созданию психологической поддержки, помощи, педагогических условий в формировании юного исследователя.

В условиях, когда научное (интеллектуальное) творчество учащихся не признавалось научных сообществом, Валентина Григорьевна, побуждает к поиску, вновь и

вновь советует перечитать труды Сухомлинского: «Я стал исследовать прежде всего свою работу, свои уроки, ответы своих учеников. Вот ребенок рассказывает о путешествии капли воды. Речь должна идти о первом весеннем ручейке, о радуге, о тихих всплесках уснувшего озера. Именно об этом должен говорить ребенок как мире, который его окружает, о мире, в котором он сам частица живой природы. А что я слышу? Вымученные, неуклюжие заученные фразы, словосочетания, смысл которых самому ребенку представляется туманным. Вслушиваюсь, вдумываюсь в речь детей, и у меня постепенно крепнет убеждение, что мы, учителя, не учим ребенка мыслить» («Павлышская средняя школа», с.104).

Так в процессе совместных поисков в контексте разработанной нами в гимназии программы работы с одаренными детьми ведущей становится стратегия обучения мышлению. Изучая педагогический опыт и сообразуя его с реалиями современной гимназии, мы понимали, что развитие одаренной личности, её когнитивной (познавательной) сферы невозможно без совершенствования культуры мышления, без практических умений и навыков творческой мыслительной деятельности.

Идет занятие школы педагогического мастерства «Ориентир» Вместе с Валентиной Григорьевной молодые учителя размышляют над самым сокровенным в педагогической деятельности учителя – Категорией Любви и Уважения к Ребенку. По мнению Валентины Григорьевны, яркость, самобытность педагога в сочетании с собственными эмоциональными переживаниями, отношением сотрудничества, признанием самоценности ребенка обеспечивают развитие его личности, предупреждают от множества рисков на его жизненном пути. Педагог непосредственно воздействует на ребенка через внимательное, уважительное отношение к нему.

Именно учитель является своеобразной моделью поведения для ребенка. Результатом таких встреч, участия в ежегодных творческих мастерских и педагогических конкурсах «Учитель года», в ежедневных бесед, дискуссий с аспирантами являются новые научные идеи ученого. Теория творческого развития личности в условиях быстро меняющихся социальных условий, информатизации образования приобретает новые черты, наполняется качественно новым содержанием. В своей монографии «Педагогика креативности» (2012) В.Г.Рындак выделяет следующие типы учителей по наличию креативной составляющей в их деятельности:

1) учителя-ретрансляторы (от «ретранслировать», то есть передавать). Поскольку у учителей этого типа сильно стремление действовать по образцу, не выходить за рамки первоначального способа деятельности, то педагогическая поддержка для них важна в лице наставника с развитыми креативными способностями, сформированной креативной компетентностью;

2) учителя-экспликаторы (от слова «экспликация» – объяснение, развёртывание). Этот тип педагогов находится на этапе перехода от подражания-копирования к творческому подражанию. Они формируют хорошиезнания, пытаются развить креативные способности своих учеников, знают, как это делать, но затрудняются в создании собственного художественного текста, в написании критических и публицистических текстов;

3)«учителя-импровизаторы» – самая малочисленная группа респондентов (переход от творческого подражания к подражательному творчеству). Они способны создавать собственные художественные, публицистические и критические тексты, но не могут научить этому учеников, так как не владеют методикой развитиялитературно-творческих способностей учеников. Педагогическая поддержка этого типа учителей необходима в лице профессиональногометодиста, способного грамотно откорректировать действия учителя;

4)«учителя-исследователи», находящиеся на творческом уровне, умеющие создатьсобственный текст (художественный, публицистический, критический) и способные научить этому своих учеников.

Да, эта устремленность к высшему педагогическому мастерству –к креативной исследовательской деятельности -значит

не просто увидеть, понять – но и помочь раскрыться детской природе, её внутренним потенциальным возможностям, сродни которой вся бесконечность Времени и Пространства, вся полнота и непостижимость Вселенной, ибо и сама «Вечность – дитя, бросающее кости» (Гераклит).

Одна из важнейших проблем, обсуждаемых молодыми учителями: как создать эту атмосферу любви, как преодолеть множественные проблемы современного инклюзивного образовательного процесса, включающего в совместное обучение детей, лишенных нормального физического и психического здоровья? Учителя делятся на творческие группы, идет процесс создания моделей учительского поведения, решения трудных педагогических задач.

Кто же ты, Учитель будущего? Одинокий Странник, заглядывающий в темные окна – а не загорится ли свет хоть в одном окошке? Или доблестный Рыцарь, во всей красе и блеске своего облачения, вооруженный, сильный – ведешь за собою войско? Или ты Кудесник, волшебник, достающий из своего широкого рукава идеи, мысли, вдохновения? Нет однозначных и «правильных» ответов, но есть извечный путь поиска, раздумий. Но самые лучшие, самые сокровенные учительские открытия, прозрения, как всегда, совершаются в соответствии с вечной евангельской истиной, когда «от избытка сердца глаголят уста». Научить сопереживать, сочувствовать, уважать – значит не просто принимать ребенка, таким как есть, а вести его за собой, вдаль и выше, к звездам.

«Жизнь женщины – времен отраженье» (из поэзии В.Г. Рындак). Ничто так не украшает, так не возвышает человека, как его труд. Множество окрыленных человеческих и научных судеб, протянутая во времени, пространстве и вечности любовь близких, учеников – большие и малые звезды на жизненном пути Валентины Рындак, Человека, Педагога, Ученого.

Валентина Григорьевна Рындак, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, (2010), Отличник народного просвещения РФ (1994), автор более 390 работ, в числе которых 32 монографии, 34 учебных пособия, имеет авторские патенты на изобретения по педагогике (2004, 2016) награждена медалью К.Д. Ушинского (2007), медалью «Народное признание педагогического труда» (2010), является почетным членом Международных научных сообществ и академий (Польши, Украины, Казахстана, Китая).

Фундаментальные исследования в научной школе В.Г. Рындак осуществляются на основе теории взаимодействия, интегрирующей аспекты творческого освоения личностью образовательной деятельности, качественного преобразования процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала личности. В концепции автора в рамках организационно-деятельностного подхода рассматривается творческий потенциал как качество, характеризующее меру возможности личности к творческой деятельности. Разработано направление повышения квалификации учителя на основе связь – процесса непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя. Организованы междисциплинарные комплексные исследования в рефлексивно – креативном и историко-педагогических направлениях. Обоснована педагогика креативности.

Жизнь и деятельность Валентины Григорьевны Рындак – пример высокого духовного служения науке. Это в ней студенты и аспиранты, ее ученики видят идеального Педагога, Ученого и гуманиста. Это человек долга, совести и чести. В своей деятельности она реализует гуманистические идеалы, разумно управляет процессом образования, оперативно решает задачи интеллектуального обогащения своих учеников, любя и уважая их, помогая им в реализации намеченных планов, служа ее величеству – Науке.

Литература

1. Педагогика: учебник / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Е.Н. Щуркова[и др.]; под общ.ред. засл. деятеля науки Российской Федерации, д-рапед. наук, проф. В.Г. Рындак. — М.: ИНФРА-М, 2017. — 427 с.
2. *Рындак В.Г.* Женщина XXI века: стратегия успеха: монография / В.Г. Рындак. – М.: Новелла, 2011. – 320 с.
3. *Рындак В.Г.* Мы родом из детства – педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе: монография / В.Г. Рындак. – М.; Оренбург: Пед. вестник; Оренб. гос.ин-т менеджмента, 2006. 194 с.
4. *Рындак В. Г.* Школа: с веком наравне / В.Г. Рындак. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. - 220 с.
5. *Рындак В.Г.* Учитель Сухомлинский: уроки на завтра / В.Г. Рындак - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008.-512 с.
6. *Рындак В.Г.* Педагогика креативности: монография / В. Г. Рындак.– М.:Издательский дом «Университетскаякнига», 2012. – 284 с.
7. *Рындак В.Г.* Уроки Сухомлинского. – М., Педагогический вестник, 1998.
8. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика // Под ред. Е.С.Полат. – М., 2000.
9. Социализация и творческое развитие личности (философско-культурологическая концепция гимназии № 4) //Под ред. В.Г.Рындак. –Оренбург, 2000.
10. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972.
11. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. – М., Просвещение, 1979.
12. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. – М., Молодая гвардия, 1975.
13. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. – М., Молодая гвардия, 1979.
14. *Туник Е.Е.* Природа и диагностика творческих способностей. – С. – Петербург,1992.
15. *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М., 2000.
16. Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2001.
17. *Ярошевский М.Г.* О природе научного открытия. // Природа. –М., 1984. -№3.
18. *Barron F., Taylor G.* Scientific creativity, its recognition and development. – N.Y., 1963.
19. Contemporary Approaches to Creative Thinking. N. Y., 1963, p 165.
20. *Guilford J. P.* Creativity American psychology.- N.Y. 1950.

Авторы выпуска. About authors

АЛЕКСАНДРОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, Д. 6, АУД. 201
- NATALIA_NOV75@MAIL.RU

ALEXANDROVA NATALYA VICTOROVNA

CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT DEPARTMENT NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- VELIKY NOVGOROD, CHUDINTSEVA STREET,6
- NATALIA_NOV75@MAIL.RU

БЕЛОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА

АССИСТЕНТ КАФЕДРЫ ФИЗИКИ, МАТЕМАТИКИ И МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ ФГБОУ ВО АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

- 414000, Г. АСТРАХАНЬ, УЛ. БАКИНСКАЯ, 121
- AGMA@ASTRANET.RU

BELOVA TATIANA LEONIDOVNA

ASSISTANT OF THE CHAIR OF PHYSICS, MATHEMATICS AND MEDICAL INFORMATICS ASTRAKHAN STATE MEDICAL UNIVERSITY

- 414000, ASTRAKHAN, STR. BAKINSKAY,121
- AGMA@ASTRANET.RU

БЕЗУХ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А
- INFO(AT)GIPSR.RU

BEZUKH SVETLANA MIHAILOVNA

DOCTOR OF MEDICINE, ASSOCIATE PROFESSOR MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK SAINT-PETERSBURG

- 199178, RUSSIA, ST. PETERSBURG, 12 LINE VO, HOUSE 13 LITAS. A,
- INFO(AT)GIPSR.RU

БУКРЕЕВ АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ

ПРОРЕКТОР ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», КАНДИДАТ ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

BUKREEV ALEXANDER IVANOVICH

PRO-RECTOR OF THE STATE SOCIAL DEMOCRATIC UNIVERSITY «LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT», CANDIDATE OF HISTORICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR

- 197136, ST. PETERSBURG, CHKALOVSKY AVE, 25A LETTER A
- OFFICE@LOIRO.RU

ВОЛКОВА ИРИНА ПАВЛОВНА

ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ОСНОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- OKP2011@MAIL.RU

VOLKOVA IRINA PAVLOVNA

HEAD OF DEPARTMENT OF BASICS IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AT INSTITUTE OF DEFECTOLOGICAL EDUCATION AND REHABILITATION OF HERZEN STATE UNIVERSITY

- 48, MOIKA EMB., ST. PETERSBURG 191186, RUSSIA
- OKP2011@MAIL.RU

ГЕДДИС ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

СОИСКАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РГПУ ИМ. ГЕРЦЕНА

- Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБ. Р. МОЙКИ, Д. 48, КОРП. 11, АУД. 26
- HERZEN-KP@MAIL.RU

GEDDIS ELENA VIKTOROVNA

APPLICANT OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

- 48, EMBANKMENT RIVER MOYKA, SANKT-PETERBURG, 191186, RUSSIA
- HERZEN-KP@MAIL.RU

ДАО ТХИ НГОК АНЬ

АСПИРАНТКА , ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
ХАНОЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

136 УЛИЦА СУАН ТХУИ – КАУ ЗАИ- ХАНОЙ-ВЬЕТНАМ

VIETANHLINH2008@GMAIL.COM

DAO THI NGOC ANH

POSTGRADUATE STUDENT , TEACHER OF PSYCHO-PEDAGOGICAL FACULTY
OF HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

136 STREET XUAN THUY – CAU ZAI - HANOI-VIETNAM

VIETANHLINH2008@GMAIL.COM

ДЖУМАГАЛИЕВА ГУЛЬФИЯ РАШИДОВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

414009, Г. АСТРАХАНЬ, УЛ. ДАЛЬНЯЯ Д.5 КВ.50

FPSRFK@MAIL.RU

DJUMAGALIYEVA GULFIYA RASHIDOVNA

CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES,
ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY

20 A,.TATISHEVA ST., ASTRAKHAN, 414056

FPSRFK@MAIL.RU

ДОНИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, Д. 6, АУД. 201А
- DONINAIRINA@GMAIL.COM

DONINA IRINA ALEKSANDROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT
DEPARTMENT NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- VELIKY NOVGOROD, CHUDINTSEVA STREET,6
- DONINAIRINA@GMAIL.COM

ЖДАНОВ АЛЕКСЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

К.П.Н., СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДОЦЕНТ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, ДОМ 11–13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ALEXEY ZHDANOV

PH.D., SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF FAMILY PEDAGOGY OF THE INSTITUTE OF CHILDHOOD OF ST. PETERSBURG
ACADEMY OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION, PH.D., ASSOCIATE PROFESSOR

- 191002, ST. PETERSBURG, LOMONOSOV ST., 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ИМАНОВ ГЕЙДАР МАМЕДРЗА ОГЛЫ

РЕКТОР АНО ВО «СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ», К.Т.Н., АКАДЕМИК ЕАЕН

- 195197, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПОЛЮСТРОВСКИЙ ПР.59
- SMUN_SPB@MAIL.RU

IMANOV GEIDAR MAMEDRZA OGLU

RECTOR OF THE SMOLNY INSTITUTE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION, ASSOCIATE PROFESSOR

- 195197, ST. PETERSBURG, POLUSTROVSKIY PR. , 59
- SMUN_SPB@MAIL.RU

КАЛАШНИКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЦЕНТРА СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

KALASHNIKOVA EKATERINA ALEXANDROVNA

LEADING RESEARCHER, CANDIDATE OF PSYCHOLOGY CENTER OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- S. 1 B, H. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

КИСЕЛЕВА МАРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ, КАНДИДАТ МЕДИЦИНСКИХ НАУК САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А.
- INFO(AT)GIPSR.RU

KISELEVA MARINA VYACHESLAVOVNA

CANDIDATE OF MEDICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF CHAIR OF CONSULTATIVE PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 199178, RUSSIA, ST. PETERSBURG, 12 LINE VAS.ISLAND, HOUSE 13 LIT. A
- INFO(AT)GIPSR.RU

КОЛЫЧЕВА ЗОЯ ИВАНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТОБОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. Д.И.МЕНДЕЛЕЕВА, ТЮМЕНСКОГО ГОС. УНИВЕРСИТЕТА

- Г. ТОБОЛЬСК, УЛ ЗНАМЕНСКОГО 56
- ZKOLYCHEVA@YANDEX.RU

KOLYCHEVA ZOYA IVANOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF NATURAL SCIENCE AND METHODS OF TEACHING OF D. I. MENDELEYEV TOBOLSK STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE, TYUMEN STATE UNIVERSITY. UNIVERSITY

- TOBOLSK CITY, ZNAMENSKY STREET 56
- ZKOLYCHEVA@YANDEX.RU

КОВАЛЬЧУК ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

РЕКТОР ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ РФ

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР
- OFFICE@LOIRO.RU

KOVALCHUK OLGA VLADIMIROVNA

RECTOR OF THE GAOU DPO «LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT», DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HONORED TEACHER OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

КОРОЛЕВА ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
ФИЛИАЛА «ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119,С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ.ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2А
- IPO@IPORAO.RU

KOROLEVA ELENA GENNADIEVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER OF THE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- 191119, ST. PETERSBURG, CHERNYAHOVSKY STR, H.2
- IPO@IPORAO.RU

КУЧУРИН ВЛАДИМИР ВЛАДИМИРОВИЧ
ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ УПРАВЛЕНИЯ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», КАНДИДАТ ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

KUCHURIN VLADIMIR VLADIMIROVICH
HEAD OF THE DEPARTMENT OF MANAGEMENT, STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION «LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT», CANDIDATE OF HISTORICAL SCIENCES

- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А.
- INFO(AT)GIPSR.RU

LEBEDEVA SVETLANA SOLOMONOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICS, PROFESSOR OF SAINT-PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 199178, RUSSIA, ST. PETERSBURG, 12 LINE VAS.ISLAND, HOUSE 13 LIT. A
- INFO(AT)GIPSR.RU

МАРГОЛИНА ЖАННА БОРИСОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАЖЕР ЛАБОРАТОРИИ ИННОВАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СПБ ИУОРАО, ДИРЕКТОР МУЗЕЯ «ВПЕЧАТЛЕНИЙ»

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2
- IPO@IPORAO.RU

MARGOLINA ZHANNA BORISOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, TRAINEE OF THE LABORATORY OF INNOVATION IN PEDAGOGICAL EDUCATION BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG, DIRECTOR OF THE MUSEUM «IMPRESSIONS»

- 191119, ST. PETERSBURG, CHERNYAHOVSKY STR, H.2
- IPO@IPORAO.RU

МЕТЕЛКИНА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА
АССИСТЕНТ КАФЕДРЫ ФИЗВОСПИТАНИЯ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО

- 300026, Г. ТУЛА, ПР-Т ЛЕНИНА, 125
- FFK@TSPUT.RU

METELKINA DARIA SERGEYEVNA
ASSISTANT OF THE DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE OF TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 125, LENIN AVENUE, TULA, 300026, RUSSIA
- FFK@TSPUT.RU

МИТИН ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В/Ч 69617

- 620082, Г. ЕКАТЕРИНБУРГ, СВЕРДЛОВСКАЯ ОБЛАСТЬ
- DIMAMIT80@MAIL.RU

MITIN DMITRY IVANOVICH

TEACHER OF MILITATE UNIT 69617

- 620082, YEKATERINBURG, SVERDLOVSK REGION
- DIMAMIT80@MAIL.RU

МИТРАХОВИЧ ВЯЧЕСЛАВ АЛЕКСАНДРОВИЧ

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ ИМЕНИ МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА С.М. БУДЁННОГО

- 194064, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ТИХОРЕЦКИЙ ПР., 3.
- VAS@MIL.RU

MITRAKHOVICH VYACHESLAV ALEKSANDROVICH

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES
MILITARY ACADEMY OF TELECOMMUNICATIONS NAMED AFTER MARSHAL OF THE SOVIET UNION S.M. BUDYONNY

- 194064, SANKT-PETERSBURG, TIKHORETSKY AVE., 3
- VAS@MIL.RU

МОРОЗОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, АКАДЕМИК (ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН) МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. мОСКВА, УЛ. мАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 б
- IUORAO@MAIL.RU

MOROZOV ALEXANDER VLADIMIROVICH

CHIEF SCIENTIFIC OFFICER OF CENTER OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMICIAN (FULL MEMBER) OF INTERNATIONAL ACADEMY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- S. 1 b, H. 5/16, mAKARENKO ST., mOSCOW, 105062, rUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МОСКВИНА АЛЬФИЯ ВАЛЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ
ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 460014 Г. ОРЕНБУРГ УЛ. СОВЕТСКАЯ, 19 КАБ. 208
- PED@BK.RU

MOSKVINA ALFIYA VALEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF GENERAL PEDAGOGY
ORENBURG STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 460014, ORENBURG, SOVIETSKAYA STR, 19 CAB. 208
- PED@BK.RU

МУХАМЕТЗЯНОВА ФЛЁРА ГАБДУЛЬБАРОВНА

ДИРЕКТОР ЦЕНТРА МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ, Д.ПЕД.Н., ПРОФЕССОР
ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 420008 Г. КАЗАНЬ, УЛ. КРЕМЛЁВСКАЯ 35-308, КАБ. 308
- FLORANS955@ MAIL.RU

MUKHAMETZYANOVA FLERA GABDULBAROVNA

DIRECTOR OF MASTER'S AND POSTGRADUATE CENTER, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR INSTITUTE
OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES, KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

- KREMLYOVSKAYA STREET 35-308, KAZAN CITY
- FLORANS955@ MAIL.RU

МУХАМЕТЗЯНОВ ИСКАНДЕР ШАМИЛЕВИЧ
ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ГЛ. НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

MUKHAMETZYANOV ISKANDER SHAMILEVICH
CHIEF SCIENTIFIC OFFICER OF CENTER OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, DOCTOR OF MEDICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMICIAN (FULL MEMBER) OF INTERNATIONAL ACADEMY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES, FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 620082, YEKATERINBURG, SVERDLOVSK REGION
- DIMAMIT80@MAIL.RU

МУРАВЬЕВ ГЕННАДИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

АСПИРАНТ ГМУ ИМЕНИ АДМИРАЛА Ф.Ф. УШАКОВА, ГОРОД НОВОРОССИЙСК

- 353918, Г. НОВОРОССИЙСК, ПР-Т ЛЕНИНА, 93
- ASPIRANT@NSMA.RU

MURAVJEV GENNADY VLADIMIROVICH

POSTGRADUATE OF ADMIRAL USHAKOV STATE MARITIME UNIVERSITY

- 353918, RUSSIA, NOVOROSSISK, LENIN'S AVENUE, 93
- ASPIRANT@NSMA.RU

МУСИНА-МАЗНОВА ГАЛИЯ ХАМИТОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА. ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- 414056, Г.АСТРАХАНЬ, УЛ. ТАТИЩЕВА 21, А
- FPSRFK@MAIL.RU

MUSINA-MAZNOVA GALYA HAMITOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY, HONORED WORKER OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 414056, ASTRAKHAN, 21,'A', TATICHEVA STREET
- FPSRFK@MAIL.RU

НАУМЕНКО НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ ФГБОУ ВО «ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 460014, Г. ОРЕНБУРГ, УЛ. СОВЕТСКАЯ, 19.
- PED@BK.RU

НАУМЕНКО НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ ФГБОУ ВО «ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 460014, Г. ОРЕНБУРГ, УЛ. СОВЕТСКАЯ, 19.
- PED@BK.RU

НЕУСТРОЕВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

ДИРЕКТОР ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», ДОКТОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

NEUSTROEV SERGEY SERGEEVICH
PRINCIPAL OF FSBSI «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»,
DOCTOR OF ECONOMIC SCIENCES

- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.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@MPGU.EDU

NOVOSELOV VYACHESLAV ALEXANDROVICH
STUDENT AT THE DEPARTMENT OF MUSIC AND PERFORMANCE ARTS IN EDUCATION
MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 3 K, 3 D, NOVOSPASSKIY PER., MOSCOW, 115172, RUSSIA
- PENIE@MPGU.EDU

ПАВЛОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, СОВЕТНИК РЕКТОРА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
АНО ВО «СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 195197, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПОЛЮСТРОВСКИЙ ПР.5
- SMUN_SPB@MAIL.RU

PAVLOVA OLGA VALENTINOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, ADVISOR OF RECTOR ON TEACHER EDUCATION
ANO VO «SMOLNY INSTITUTE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 195197, ST. PETERSBURG, POLUSTROVSKIY PR. , 5
- SMUN_SPB@MAIL.RU

ПИСАРЕНКО ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА
АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- OKP2011@MAIL.RU

PISARENKO EKATERINA NIKOLAEVNA
POST GRADUATED STUDENT AT INSTITUTE OF DEFECTOLOGICAL EDUCATION AND REHABILITATION
OF HERZEN STATE UNIVERSITY

- 199178, RUSSIA, ST. PETERSBURG, 12 LINE VAS.ISLAND, HOUSE 13 LIT. A
- INFO(AT)GIPSR.RU

ПОЛЯНИНОВА ЮЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

POLYANINOVA JULIA VYACHESLAVOVNA
LEADING RESEARCHER OF FSBSI
«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

РАДЕВСКАЯ НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА
ПРОРЕКТОР ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МАРКЕТИНГУ АНО ВО «СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАО»,
К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ, АКАДЕМИК ЕАЕН

- 195197, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПОЛЮСТРОВСКИЙ ПР.5
- SMUN_SPB@MAIL.RU

RADEVSKAYA NATALJA STANISLAVOVNA
CAND. OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR
OF ANO VO «SMOLNY INSTITUTE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 195197, ST. PETERSBURG, POLUSTROVSKIY PR. , 5
- SMUN_SPB@MAIL.RU

РЕБРОВА ВЕРОНИКА ИВАНОВНА
ПРОРЕКТОР, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ДПО
«ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

REBROVA VERONIKA IVANOVNA
VICE-RECTOR, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION, STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION "LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT"
- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

РОБЕРТ ИРЭНА ВЕНЬЯМИНОВНА
РУКОВОДИТЕЛЬ ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ», АКАДЕМИК РАО, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР
- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

ROBERT IRENA VENIAMINOVNA
DIRECTOR OF CENTER OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMICIAN (FULL MEMBER) OF RAE FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION
«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»
- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

РОДИН ЮРИЙ ИВАНОВИЧ
ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ, ДОЦЕНТ, ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО
- 300026, Г. ТУЛА, ПР-Т ЛЕНИНА, 125
- KAFEDRA_PS_I_PED@MAIL.RU

RODIN YURIY IVANOVICH
PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR, DOCTOR OF PSYCHOLOGY
TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY
- 125, LENIN AVENUE, TULA, 300026, RUSSIA
- KAFEDRA_PS_I_PED@MAIL.RU

СИГАЧЁВА НАТАЛЬЯ АЛЬБЕРТОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
- 420008 Г. КАЗАНЬ, УЛ. МЕЖЛАУКА 3
- NSIGACHEVA@ MAIL.RU

SIGACHEVA NATALIA ALBERTOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES FOR THE PHYSICS AND MATHEMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES, KFU
INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES, KAZAN FEDERAL UNIVERSITY
- 420008 MEZHLAUKA STREET 3, KAZAN CITY
- NSIGACHEVA@ MAIL.RU

СОБКИН ВЛАДИМИР САМУИЛОВИЧ
РУКОВОДИТЕЛЬ ЦЕНТРА СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, АКАДЕМИК РАО, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ РФ
- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

SOBKIN VLADIMIR SAMUILOVICH
DIRECTOR OF CENTER OF SOCIOLOGY OF EDUCATION FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION
«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»
- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

СУРТАЕВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ 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@IPORAO.RU

SURTAEVA NADEZHDA NIKOLAYEVNA
DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL OF THE RUSSIAN FEDERATION, HEAD OF RESEARCH LABORATORY, BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

СУРТАЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2
- IPO@IPORAO.RU

SURTAEVA OLGA NIKOLAEVNA
SENIOR RESEARCHER, BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ТАРАСОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 414056, Г. АСТРАХАНЬ, УЛ. ТАТИЩЕВА, 20 А
- FPSRFK@MAIL.RU

TARASOVA IRINA VLADIMIROVNA
CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY

- 20 A,.TATISHEVA ST., ASTRAKHAN, 414056
- FPSRFK@MAIL.RU

ФЕДОРЧУК ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», Д.ЭКОН. НАУК, ДОЦЕНТ

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

FEDORCHUK JULIA MIHAILOVNA
HEAD OF RESEARCH LABORATORY, DOCTOR OF ECONOMIC SCIENCE, ASSISTANT PROFESSOR FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ХАЙРУТДИНОВ РАМИЛЬ РАВИЛОВИЧ
ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТ, К.ИСТ.Н., ДОЦЕНТ

- 420008 Г. КАЗАНЬ, УЛ. ПУШКИНА 1/55
- RAMILH64@MAIL.RU

KHAIRUTDINOV RAMIL RAVILOVICH
DIRECTOR , CANDIDATE OF HISTORICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

- 420008 PUSHKINA STREET1/55, KAZAN CITY
- RAMILH64@MAIL.RU

ХУСАИНОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»

- 420089, Г. КАЗАНЬ, ИСАЕВА, 12
- SV_HUSAINOVA@MAIL.RU

KHUSAINOVA SVETLANA VLADIMIROVNA
SENIOR RESEARCHER, CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES
FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIAL PROBLEMS»

- 420089, KAZAN, ISAEVA, 12
- SV_HUSAINOVA@MAIL.RU

ЧАНЬТХИ ТУЕТ ОАНЬ
ПРОФЕССОР, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ХАНОЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ХАНОЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

- 136 УЛИЦА СУАН ТХУИ – КАУ ЗАИ- ХАНОЙ-ВЬЕТНАМ
-

TRAN THI TUYET OANH
PROFESSOR, TEACHER OF PSYCHO-PEDAGOGICAL FACULTY OF HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION
PSYCHO-PEDAGOGICAL FACULTY OF HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

- 136 STREET XUAN THUY – CAU ZAI - HANOI-VIETNAM
-

ШАВРЫГИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ ФГБОУ ВО «ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»,
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 460014, Г. ОРЕНБУРГ, УЛ. СОВЕТСКАЯ, 19.
- PED@BK.RU

SHAVRYGINA OLGA SERGEEVNA
ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PEDAGOGY, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES
FSBEI «ORENBURG STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

- 460014, ORENBURG, STREET SOVIET, 19.
- PED@BK.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@NOVSU.RU

SHERAYZINA ROZA MOISEEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- RUSSIA, 173007, VELIKY NOVGOROD, UL. CHUDINTSEVA, 6/64
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

ЭРЛИХ ОЛЕГ ВАЛЕРЬЕВИЧ
ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, К.П.Н., ДОЦЕНТ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, ДОМ 11–13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ERLIKH OLEG VALERIEVICH
HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGICS OF FAMILY,
ASSOCIATE PROFESSOR, PH.D, ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 191002, ST. PETERSBURG, LOMONOSOV ST., 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ЮШКЕВИЧ ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ШКОЛА №371 (Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ), АСПИРАНТ СПБ АППО

- 198000, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ БЛАГОДАТНАЯ 36
- EYUSHKEVICH@MAIL.RU

YUSHKEVICH ELENA VIKTOROVNA

DEPUTY DIRECTOR OF STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION SCHOOL № 371 (ST. PETERSBURG), GRADUATE STUDENT OF 3RD YEAR OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 198000, SAINT PETERSBURG, BLAGODATNAYA,36
- EYUSHKEVICH@MAIL.RU

ЯМЩИКОВА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА

СОИСКАТЕЛЬ НОВОГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО

- ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. БОЛЬШАЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ, Д. 41.
- DPO@NOVSU.RU

YAMSHCHIKOVA EKATERINA GENNADIEVNA

APPLICANT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTERYAROSLAV THE WISE

- VELIKIYNOVGOROD, ST. BOLSHAYA ST. PETERSBURG, 41.
- DPO@NOVSU.RU

Правила для авторов

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

3. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

4. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

5. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу http://obrazovanie21.narod.ru.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте journal20015(at)rambler. ru

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
№ 2 (51) 2017

Подписано в печать 28.02.2017.
Формат 60x84 1/8 . Тир. 805. Зак. 83.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria, ParaType OpiumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.