

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

Главный редактор

И. И. Соколова, д-р пед. наук, профессор.

Редакционная коллегия:

А. Е. Марон, д-р пед. наук, проф.,
зам. главного редактора, научный редактор;
Е. Г. Королева, канд. пед. наук,
ответственный редактор
В. И. Соколов, канд. пед. наук,
технический редактор, зам. науч. редактора;
М. С. Якушкина, д-р пед. наук,
координатор по странам СНГ;
М. М. Заборщикова, канд. пед. наук,
литературный редактор;
Т. В. Мухлаева, канд. пед. наук,
редактор иностранного текста.

Техническая редакция:

Н. М. Симонова, И. Б. Малиновский.

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



Редакционный совет:

Г. А. Бордовский, д-р физ.-мат. наук, акад. РАО, Санкт-Петербург
С. Г. Иванов, д-р полит. наук, г. Бишкек
О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург
О. Н. Крылова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург
А. К. Кусаинов, д-р пед. наук, акад. АПН Казахстана,
инostr. член РАО, г. Алматы
Т. П. Млечко, д-р педагогики, проф., г. Кишинёв
Л. Ю. Монахова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург
С. С. Неустроев, д-р экон. наук, проф., г. Москва
Т. Л. Павлова, канд. пед. наук, проф., г. Новосибирск
И. В. Роберт, д-р пед. наук, акад. РАО, г. Москва
С. Н. Рягин, д-р пед. наук, проф., г. Москва
А. С. Саргсян, к.т.н., доц., г. Ереван
В. В. Сериков, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, Волгоград
В. Я. Синенко, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, г. Новосибирск
В. С. Собкин, д-р психол. наук, проф., г. Москва
С. В. Тарасов, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург
С. Н. Чистякова, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, г. Москва
Р. М. Шерайзина, д-р пед. наук, проф., Великий Новгород
О. Н. Шилова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург
А. Х. Шкляр, д-р пед. наук, акад. Белорусской академии
образования, иностр. член РАО, г. Минск

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неустроев С. С., Нестерова О. В. Профессиональное развитие руководителя образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта	4
Крылова О. Н., Даутова О. Б. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития	11
Балакирева Э. В. Профессиологическое знание как содержательная основа стандартизации профессиональной подготовки педагогов	16
Назарова С. И. Стратегия профессионального роста современного учителя	21
Суртаева Н. Н., Щебельская Э. Г. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза	25
Каплунович Т. А., Панфилова Л. Г. Синергетический подход в повышении квалификации и вариативный опыт его экспериментальной реализации	29
Сопин В. И. Разработка программ профессиональной переподготовки педагогических работников с учетом требований образовательных стандартов	36
Мухлаева Т. В. Образование взрослых: вызовы программного планирования	44
Алмазова Е. Ю. Экспертиза программы развития образовательной организации в структуре оценки профессиональной компетентности руководителя	48

ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Бухаров Д. В. Ведущие принципы и технология становления инклюзивного образования смешанного типа	55
Мясников И. Р. Правовые предпосылки создания нового образовательного сектора по вопросам доступной среды для инвалидов	60
Полынская И. Н. Проблемная ситуация как средство активизации художественно-творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства	64
Корнилова М. Ю. Основы моделирования патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя	68

ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ

Даниленкова В. А. Влияние экологической образовательной среды вуза на адаптацию студентов к обучению	76
Куприна Л. Е. Педагогические технологии подготовки студентов: эколого-компетентностный подход	81
Павлова О. В. Современные технологии обучения взрослых в системе непрерывного образования	86
Иванова С. В., Суртаев П. Б. Педагогическое проектирование в условиях кризис-менеджмента и сетевого взаимодействия кластерного типа	92
Толстоухова И. В. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология	98
Долгова В. И., Гольева Е. Ю., Кондратьева О. А., Крыжановская Н. В. Организация участия студентов в процедуре ГИА и ЕГЭ в качестве наблюдателей во время учебной практики	101

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА

Ракитский А. В. Использование возможностей образовательного процесса в военных вузах для патриотического воспитания курсантов	107
Каменский А. М., Акбарова З. Ш. Особенности профессионально ориентированного обучения специалистов технического профиля среднего звена	111
Задворная М. С. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями	115
Дромова Н. А. Формирование художественно-технологической готовности дизайнера текстиля в условиях современного вуза	120

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Неверова Л. В. Исследование потенциала добровольчества: педагогический контекст	124
Васильева А. В. К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли	128
Гвильдис Т. Ю., Окерешко А. В. Опережающее непрерывное профессиональное образование как основа становления современного педагога	134
Фатуева С. А., Боброва А. А. Автономная деятельность студентов по формированию грамматических навыков иноязычной речи	140
Уринов У. А. Технологические карты к учебным программам в рамках корпоративного сотрудничества	144

Авторы выпуска	
Аннотации статей, ключевые слова, контактная информация авторов	
Цитирование публикаций журнала	
Contents. Abstracts. Key words. About authors	
Правила для авторов журнала	



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С. С. Неустроев,
О. В. Нестерова
(Москва)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Профессиональное развитие традиционно определяется как целенаправленно организованный процесс формирования и поддержания знаний, навыков, способностей, личностных качеств и моделей поведения (всего того, что обобщенно обозначается понятием компетентность), необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности и актуальных для конкретной ситуации. Как правило, профессиональное развитие начинается с получения образования по выбранному направлению (среднего профессионального или высшего) с последующим поддержанием уровня профессионализма и актуализации необходимых компетенций на протяжении всей профессиональной деятельности.

Применительно к деятельности руководителя образовательной организации и его профессиональному развитию до недавнего времени складывалась совершенно парадоксальная ситуация. Парадоксальность заключается в отсутствии специально организованного, профильного обучения для руководителей образовательных организаций в рамках основного профессионального образования. Профессиональное развитие осуществлялось через самообразование и программы дополнительного профессионального образования, зачастую ориентированы на отдельные профессиональные компетенции, которые относительно всей совокупности компетенций, необходимых современному руководителю образовательной организации, имеют скорее фрагментарный, чем системный характер.

Кроме того, набор профессиональных компетенций для эффективного руководства образовательной организации четко не определен, а имеющиеся в большом количестве модели компетенций, разрабатываемые различными авторами, исходя из различных критериев классификации выделяемых характеристик и, в свою очередь, требуют систематизации и обобщения.

Необходимость четкого определения требований к квалификации и компетентности руководителя образовательной организации определяется процессом модернизации самой системы российского образования, изменением статуса образовательной организации. В условиях происходящих системных изменений, появления принципиально новых стратегий управления руководитель образовательной организации вынужден решать совершенно новые для себя задачи, выступать в новых для себя ролях, применять, а зачастую и создавать новые технологии управления организацией.

Меняется сам статус руководителя образовательной организации. В силу сложившейся практики в отечественной системе образования руководитель – это педагог, более опытный, эффективный, квалифицированный. По отношению к коллективу он выступает в роли наставника и сосредоточен на педагогической деятельности и организации образовательного процесса. Зачастую под его руководством разрабатываются новые концепции и подходы к обучению, внедряются более эффективные дидактико-методические систе-

мы. Главное здесь – руководитель сконцентрирован на образовательной деятельности.

Модернизация системы образования, структурные и системные изменения, направленные на то, чтобы повысить эффективность деятельности и конкурентоспособность образовательных организаций, качество образования в целом, изменили характер задач, на решение которых должна быть направлена деятельность руководителя в образовании. На передний план стало выходить решение вопросов, связанных с администрированием, материально-техническим и финансовым обеспечением деятельности образовательной организации. Это привело к пониманию того, что в современных условиях эффективность деятельности образовательной организации зависит от управленческой компетентности ее руководителя, который должен выступать, прежде всего, в роли менеджера. Появилась практика назначения на руководящие должности в образовательных организациях лиц, имеющих базовое профессиональное образование по направлению «Менеджмент».

Сложившаяся ситуация в сфере управления образовательными организациями многими исследователями и практиками обозначается как дилемма – директор школы: старший учитель или администратор? Вместо директора школы можно поставить должность руководителя любого типа образовательной организации дошкольного, среднего профессионального, высшего, дополнительного образования. Вопрос заключается в том, стоит ли обозначать статус руководителя образовательной организации с использованием противопоставления, при котором любой из альтернативных вариантов не охватывает всех тех функциональных обязанностей, которые должны им выполняться. Педагог, даже самый опытный и выступающий в роли наставника, в должности руководителя будет сталкиваться с проблемой недостатка управленческих навыков. Менеджер, не вполне подготовленный в вопросах педагогики и образовательных технологий, может столкнуться как с сопротивлением внутри самой организации со стороны педагогического коллектива, так и с проблемами в достижении основной задачи, стоящей перед образовательной организацией, – повышения качества образовательных услуг. Применительно к системе образования технологии менеджмента, кото-

рые эффективны в других сферах, могут не давать нужных результатов. Это обусловлено и самим характером образовательной услуги и целевой аудиторией, используя управленческую терминологию, обозначить которую можно как «клиенты» образовательной организации, определяющие спрос на образовательные услуги. Этот самый спрос формируется не только самими обучающимися и их законными представителями, но и государством. Роль последнего двойственна: это и формулирование социального заказа на качественное образование (с конкретизацией того, что понимается под качеством образования), и регулирование (нормативно-правовое, финансовое и пр.) отношений между всеми участниками и заинтересованными сторонами в системе образования страны.

В настоящее время отмечается сближение технологий управления в коммерческом секторе экономики, и в сфере государственного управления. На практике влияние специфики и целей деятельности приводят к тому, что руководитель образовательной организации для того, чтобы выполнять все функциональные обязанности эффективно и в полном объеме, должен обладать совершенно уникальным набором профессиональных компетенций, сочетающих в себе подготовку в области образования, менеджмента, экономики, государственного управления. Руководитель образовательной организации – это не старший учитель или администратор. Сочетание этих статусов должно дать нечто качественно новое, чем просто набор различных ролей. Разработка профессионального стандарта руководителя образовательной организации позволяет определить и конкретизировать качественные характеристики его деятельности, обусловленные выполняемыми функциями.

В настоящее время под руководством Министерства труда и социальной защиты РФ разрабатываются профессиональные стандарты по различным специальностям, основная цель которых заключается в унификации требований к квалификации лиц, занимающих или претендующих на замещение определенной должности.

По содержанию в разрабатываемых профессиональных стандартах реализуется функциональный подход к формированию модели профессиональных компетенций. Структурно профессиональный стандарт включает в себя следующие компоненты:

– перечень ключевых (обобщенных) функций, реализуемых в рамках конкретной профессии (должности);

– совокупности действий, выполнение которых необходимо для реализации каждой функции;

– знания и умения, необходимые для выполнения требуемых действий.

Данный подход позволяет стандартизировать деятельность, выделив ее основные элементы, что, в конечном счете, повышает ее эффективность и возможности управления ею.

В качестве основных элементов деятельности руководителя образовательной организации, выраженных в обобщенных функциях в Проекте профессионального стандарта руководителя образовательной организации, представленного в июне этого года группой разработчиков на рассмотрение в Министерство труда и социальной защиты РФ [4], можно выделить следующие:

1. Управление деятельностью: образовательной (как основным видом деятельности), научно-исследовательской, экспертно-аналитической, опытно-конструкторской, инновационной и учебно-производственной.

2. Управление развитием организации, предполагающее разработку стратегических целей и путей их реализации с привлечением внутренних и внешних ресурсов и с учетом удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон.

3. Управление ресурсами, включая привлечение и распределение финансово-экономических, материальных, нематериальных, кадровых, методических, информационных ресурсов.

4. Управление взаимодействием (внешними коммуникациями) с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными организациями и др.

Каждая из обобщенных функций как элементы деятельности руководителя образовательной организации определяют содержание его профессионального развития, задавая направления профессионального обучения и набор компетенций, которые могут быть сформированы в процессе специально организованного (формального) или ситуативно-складывающегося (неформального) образования.

Таким образом, профессиональный стан-

дарт является инструментом не только управления деятельностью руководителя образовательной организации, но и его профессионального развития в части его содержательной составляющей. Кроме того, применительно к деятельности руководителя образовательной организации профессиональный стандарт является возможностью в аккумулированной и систематизированной форме определить набор его функциональных обязанностей, обусловленных современными требованиями и процессами, связанными с модернизацией системы образования.

Выделенные обобщенные функции (укрупненные элементы деятельности) представляют собой сложные по составу комплексы действий и необходимых для их выполнения знаний и умений.

Для реализации функции управления деятельностью (образовательной, научно-исследовательской, экспертно-аналитической, опытно-конструкторской, инновационной и учебно-производственной) руководитель может применять инструменты функционального, процессного и проектного подходов, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки, ограничения в использовании.

В рамках специально организованного обучения или самообразования руководитель может изучить каждый из подходов, но только на практике, получая опыт и повышая свой профессионализм, можно научиться гибкому их применению в зависимости от стоящих задач и содержания управляемой деятельности. Например, реализация функционального подхода оправдана в стабильных условиях с применением стандартного набора трудовых операций, необходимых для выполнения деятельности (образовательной, научной, методической, производственной). Однако, этот подход не даст нужного эффекта в ситуации, если необходимо инициировать изменения в выполняемой деятельности или повысить эффективность. При всей исключительности проектного подхода его основным недостатком является невозможность стабильно запускать все новые и новые проекты. Понимание того, какие подходы к управлению будут эффективны в каждой отдельной ситуации, умение гибкого их применения, как раз и свидетельствуют о профессионализме руководителя.

Не менее значимой для современного руководителя образовательной организации

является компетенция в области стратегического управления, умение на практике разрабатывать общеорганизационные стратегии развития, в том числе по отдельным направлениям деятельности. Важным условием для реализации стратегии развития является управление изменениями внутри образовательной организации и стиль управления (лидерства), который при этом применяет в своей деятельности руководитель [1].

Управление изменениями как компетенция руководителя образовательной организации в современных условиях имеет ключевое значение [6]. Это обусловлено, с одной стороны, реформированием системы образования – именно руководитель управляет процессом внедрения новых подходов, технологий и инструментов, с другой стороны, постоянными и быстрыми изменениями в обществе, которые носят объективный характер. Современная система образования должна не просто фиксировать имеющийся опыт и передавать его новым поколениям, а стать в определенной степени «двигателем прогресса», формировать качества человека, которые будут востребованы в будущем. Для решения такого рода задачи деятельность образовательной организации должна носить превентивный характер, генерировать изменения в целях, содержании, характере и формах образовательной деятельности. Данные факторы, детерминирующие изменения в работе образовательной организации, предполагают различные подходы к управлению ими.

В менеджменте выделяют два полярных метода управления изменениями, в основе которых заложены различные концепции – «Теория Е» (Economic Value) и «Теория О» (Organizational Capabilities) [7].

Первая концепция опирается на авторитарный стиль управления, лидерство «сверху вниз», внедрение уже готовых технологий, что позволяет в относительно быстрые сроки изменить работу отдельных подразделений и деятельность отдельных категорий сотрудников, получить конкретный, заранее заданный результат, решить поставленную задачу. Подобный стиль управления изменениями применим в условиях преобразований, обусловленных реформированием системы образования. Кроме того, такой стиль управления направлен, прежде всего, на решение проблем, связанных с финансовой устойчивостью организации, что в условиях самостоя-

тельности образовательной организации зачастую становится одной из главных забот руководителя. Основным недостатком такого стиля управления заключается в том, что руководитель сталкивается либо с непониманием сути происходящего со стороны работников, либо с активным сопротивлением изменениям со стороны педагогического коллектива.

Вторая концепция опирается на теорию распределенного лидерства. Инициатором изменений здесь может быть любой из участников образовательного процесса. Основная задача руководителя заключается в формировании определенного типа организационной культуры, базирующейся на системе ценностей. Применительно к деятельности образовательной организации такими ценностями могут быть: ориентация на качество образования, индивидуализация образования, компетентность и профессионализм, приверженность принципу «образование через жизнь», субъектность и многое другое. Разделение такого рода системы ценностей всеми работниками образовательной организации, включая педагогов, административный и управленческий персонал, приводят к тому, что они (ценности) становятся внутренними регуляторами деятельности каждого члена педагогического коллектива, который сам инициирует необходимые изменения. Именно такой стиль управления изменениями, в конечном счете, позволяет руководителю создать «самообучающуюся организацию», повысить вовлеченность персонала и обеспечить долгосрочный характер сотрудничества всех участников образовательного процесса в рамках развития образовательной организации.

Реализация теории распределенного (ответственного) лидерства [8] в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации позволяет сделать управление полисубъектным [5], что в современных условиях является необходимым. Многие задачи, стоящие перед образовательной организацией, невозможно решить самостоятельно. Они требуют привлечения всех заинтересованных сторон, общественных организаций, органов местного самоуправления, органов государственного управления, сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями. Следовательно, в состав компетенций, необходимых для ус-

пешного руководства образовательной организации, входят коммуникативные навыки, проявляющиеся в умении устанавливать долгосрочные отношения со всеми заинтересованными сторонами через построение эффективных коммуникационных сетей как внутри организации, так и за ее пределами.

Реализация функции управления ресурсами образовательной организации предполагает выполнение руководителем следующих действий:

- определение потребности и приоритетных направлений использования финансовых средств образовательной организации и распределение их между статьями бюджета, планирование процессов распределения финансово-экономических, материальных, нематериальных, кадровых, методических, информационных ресурсов деятельности организации;

- мониторинг, анализ, оценка и контроль эффективности и результативности использования ресурсов организации, организация подготовки отчетов для заинтересованных сторон по эффективности и результативности управления ресурсами организации, корректировка реализации процесса управления ресурсами организации;

- обеспечение сбалансированного распределения ресурсов по направлениям деятельности/подразделениям организации, определение возможных рисков в связи с изменением объема и перераспределения предоставляемых ресурсов;

- планирование источников получения ресурсов, эффективного использования и рационального распределения всех видов ресурсов [4].

Выполнение именно этой функции, как правило, вызывает затруднения у руководителей образовательных организаций. Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведенного среди участников конференции «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления» [3], большинство из которых являются руководителями и заместителями руководителей общеобразовательных организаций (средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев).

Полученные результаты показывают, что участники опроса во внедрении профессионального стандарта, регулирующего именно их деятельность, видят как положительные,

так и отрицательные стороны. Первые можно обобщенно представить в трех категориях.

1. Возможности, связанные с повышением эффективности управления образовательной организации: четкое функционирование образовательной организации на основе сбалансированных действий по наиболее важным направлениям деятельности; повышение качества управления за счет мобилизации и оптимального использования внутренних ресурсов организации; целенаправленность в управленческой деятельности, определение приоритетов; реализация системного подхода в управлении; создания оптимальных условий для успешной образовательной деятельности и достижения ожидаемых результатов.

2. Возможности, обусловленные применением профессионального стандарта как инструмента управления деятельностью руководителя образовательной организации: реализация компетентностного подхода в управлении деятельностью руководителя; повышение качества подбора руководящих кадров; повышение мотивации руководителя; проведение базовой аттестации руководителя; пересмотр направлений контроля, усиление контроля.

3. Возможности, связанные с профессиональным развитием руководителя образовательной организации: проведение самоанализа собственного уровня квалификации, который необходим для данной должности в образовательной организации; составление плана профессионального и личного развития с учетом собственных потребностей; развитие управленческих компетенций, необходимых для деятельности руководителя образовательной организации и четко обозначенных в профессиональном стандарте; возможность для руководителя адекватно ответить на вызовы, с которыми он уже сталкивается в своей деятельности; дополнительное обучение в соответствии с требованиями профессионального стандарта; модернизация системы подготовки руководителей образовательной организации с учетом сформулированного государством запроса в виде требований профессионального стандарта.

Отрицательные факторы, связанные с внедрением профессионального стандарта руководителя образовательной организации, по мнению участников, выражаются в следующих угрозах:

- несоответствие руководителей требованиям профессионального стандарта по образованию, стажу, имеющимся компетенциям;

- вероятность некоторого оттока профессиональных, но «нестандартных» руководителей;

- отсутствие кадров, соответствующих требованиям профессионального стандарта, которое может создать барьеры в поиске работодателем руководителей в тех муниципальных образованиях, где есть проблемы с кадрами;

- излишняя формализация, абсолютизация всех требований профессионального стандарта без учета конкретных условий его применения;

- непонимание сути и идеологии профессионального стандарта, неправильная трактовка его положений на местах;

- искаженное понимание учредителем применения профстандарта, что спровоцирует конфликты с муниципальными органами управления;

- отсутствие мотивации самих руководителей образовательных организаций, проявляющееся в нежелании, неготовности к переменам в мировоззрении.

Для минимизации рисков, связанных с внедрением профессионального стандарта руководителя образовательной организации, в числе которых возможность увольнения опытных руководителей из-за несоответствия требованиям, и формализм при внедрении/применении его как инструмента управления, необходима целенаправленная работа по взаимодействию со всеми заинтересованными сторонами, деятельность которых прямо или косвенно затрагивает данное нововведение.

Взаимодействие с руководителями образовательных организаций должно быть направлено на изменение установки, определяющей их восприятие происходящего - внедрение профессионального стандарта не является угрозой для их профессиональной деятельности. Скорее, это возможность для четкого определения своих сильных и слабых сторон с целью разработки траектории собственного индивидуального развития. В настоящее время такое понимание данного нововведения отмечается на уровне декларируемых знаний – знаний о том, что внедрение профстандарта направлено на оптимизацию

и повышение эффективности управления деятельностью руководителей. Для того, чтобы это знание перешло на уровень установок, регулирующих поведение, формирующих необходимую систему мотивации для активных действий, требуется включение самих руководителей в процесс обсуждения содержания требований и их интерпретации в условиях конкретного региона, муниципалитета, организации.

Применительно к вопросам профессионального развития руководителя в условиях внедрения профессионального стандарта мотивация самих руководителей является ключевым фактором успеха и одним из элементов в структуре развития профессионализма. Именно мотивация, определяющая вектор направленности и активизирующая деятельность человека, заставляет его мобилизовать собственные внутренние ресурсы и эффективно использовать и при необходимости находить внешние ресурсы. Внешними ресурсами в данной ситуации являются как специально разработанные программы дополнительного обучения, так и различные инструменты неформального образования (профессиональные сообщества, профессиональные интернет-ресурсы и т.д.) [2].

Большое значение имеет взаимодействие с органами управления образованием на муниципальном и региональном уровне. Совместно с руководителями образовательных организаций представители управления образованием конкретизируют требования с учетом особенностей задач и условий их реализации в конкретном образовательном учреждении, разрабатывают технологию внедрения и реализации профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

Таким образом, профессиональный стандарт руководителя образовательной организации при условии эффективного его использования может и должен стать инструментом не только управления, но и элементом системы профессионального развития, определяя основные его направления и содержание профессионального обучения как формального, так и неформального. Последнее возможно при условии внутренней мотивации самих обучающихся – руководителей образовательных организаций.

Л и т е р а т у р а

1. Брызгунова Ю. А. Управление развитием образовательных организаций в условиях реформирования образования // Интернет-журнал Науковедение. - 2013. - № 6 (19). - С. 12.
2. Марков В. Н. Ресурсы развития психической структуры // Мир психологии. - 2016. - № 1 (85). - С. 92–105.
3. Неустроев С. С., Нестерова О. В. Профессиональное развитие руководителя образовательной организации – ключевое направление исследований ФГБНУ «ИУО РАО» // Ученые записки ИУО РАО. - 2016. - № 2 (58). - С. 9–17.
4. Проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации // Федеральный институт развития образования : [сайт]. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/06/Профессиональный-стандарт-Руководитель-ОО.pdf/>
5. Сторчак Н. В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании // Человек и образование. - 2012. - № 3 (32). - С. 153–156.
6. Распопов В. М. Управление изменениями : учебное пособие / В. М. Распопов. - М.: Магистр ; Инфра-М, 2008. - 336 с.
7. Широкова Г. В. Теория О и Теория Е как стратегии организационных изменений // Менеджмент в России и за рубежом. - 2005. - № 1. - С. 61–68.
8. European Qualification Network for Effective School Leadership *Leadership in Education*. Retrieved from <http://www.leadership-in-education.eu/>

«ПРОФИЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается подход к разработке профиля компетенций преподавателя высшей школы, сегменты которого соответствуют сферам преподавательской деятельности. Наполнение сегментов составляют профессиональные компетенции, сформулированные в результате российско-белорусского исследования 2014 года. Представлен пример поуровневого описания одной из компетенций и раскрыты индикаторы проявления некомпетентности.

В постиндустриальном мире вместо парадигмы «образование для себя» приходит тезис «образование для всех». В этих условиях требования к компетентности специалистов определяют работодатели. Современное общество нуждается в людях, которые готовы качественно работать, проявляют высокую адаптивность и инициативу, готовы к новым задачам и нововведениям, лично заинтересованы в повышении эффективности труда, в перспективном планировании и в наличии планов на будущее, а также готовы брать на себя личную ответственность и исправлять ошибки.

Введение и реализация компетентностного подхода в образовании ставят перед преподавателем высшей школы новые задачи, а именно: разработку рабочих программ, новых оценочных средств, конструирование занятий в формате компетентностного подхода, которые позволяют развивать у обучающихся требуемые образовательной программой компетенции, проводить их объективную комплексную оценку.

При этом необходимо учитывать, что сам преподаватель должен обладать достаточной профессиональной компетентностью. Наиболее признанным на общеевропейском уровне выступает перечень компетенций в области образования взрослых, он и используется во всех странах-членах ЕС на добровольной основе [1].

Список включает общие компетенции, специальные и дополнительные.

К общим компетенциям относятся: 1. Личностная: являться полностью автономным обучающимся на протяжении всей жизни. 2. Межличностная: быть коммуникатором, командным и сетевым игроком. 3. Профес-

сиональная: быть ответственным за дальнейшее развитие образования взрослых. 4. Экспертиза (теоретическое/практическое знание): быть экспертом в области теории/практики. 5. Дидактическая компетентность. 6. Компетентность в расширении прав и возможностей обучающихся. 7. Компетентность в работе с гетерогенными группами.

Специальные компетенции, относящиеся к образованию: оценка опыта, образовательных потребностей и мотивации обучающихся, дизайн образовательного процесса, фасилитация процесса получения знаний, постоянная оценка и мониторинг процесса обучения с целью его совершенствования, консультирование по проблемам карьеры, развития, оказание профессиональной помощи, дизайн образовательных программ, управление финансами и оценка социальных и экономических услуг, управление человеческими ресурсами, управление учреждением и качеством услуг, маркетинг и связь с общественностью, управление административными вопросами, фасилитация ИКТ-обучения.

В рамках нашего исследования авторский коллектив пришел к выводу, что компетентность преподавателя может быть определена на основе его профиля. Профиль компетенций преподавателя высшей школы был создан на основе результатов сравнительного анализа представлений об идеальном преподавателе высшей школы экспертов, работодателей, преподавателей и студентов вузов Республики Беларусь и Российской Федерации в 2014 году в результате выполнения гранта РГНФ по проекту № 13-26-01008 [2]. В исследовании принимало участие более 1200 респондентов.

Исследование позволило выделить ряд способностей, умений, личностных свойств, считающихся значимыми как белорусскими, так и российскими респондентами. В результате анализа и обобщения данные способности, умения и личностные свойства были объединены в список компетенций и распределены согласно основным сферам деятельности преподавателя.

Таким образом, профиль разделен на четыре сегмента, соответствующих сферам преподавательской деятельности (научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, профессионально-личностное саморазвитие и социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация) и включает 16 компетентностей.

1 блок. Преподавательская деятельность:

1. Владение содержанием дисциплины.
2. Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины.

3. Целеполагание на диагностической основе.

4. Мотивирование студентов.

5. Организация учебно-познавательной деятельности студентов.

6. Педагогическое оценивание и рефлексия.

2 блок. Научно-исследовательская деятельность:

7. Включенность в научно-исследовательскую деятельность.

8. Использование результатов исследований в образовательном процессе.

9. Публикационная активность.

3 блок. Профессионально-личностное саморазвитие:

10. Обучение на протяжении всей жизни.

11. Профессиональная мобильность.

12. Инновационный поиск.

4 блок. Социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация:

13. Управление конфликтами.

14. Фасилитация.

15. Профессиональная коммуникация.

16. Командообразование.

Выделенные общепедагогические компетенции положены в основу проектирования профиля преподавателя высшей школы.

При описании каждой компетенции важно определение ее уровней. Поуровневое описание является основой для диагностики степени развития компетенций как работодателя-работодателя, так и самим преподавателем. Для работо-

дателей поуровневое описание дает возможность более точно оценить, насколько претендент на должность соответствует ожиданиям, а преподаватель с помощью данного описания может планировать индивидуальный маршрут профессионального развития и необходимые шаги повышения квалификации.

Примеры вопросов для интервью при приеме на работу позволяют разработать структуру собеседования и сформировать достаточно полное представление о степени развития всех компетентностей предлагаемого профиля у претендента.

Индикаторы проявления некомпетентности, вопросы для саморазвития, советы для саморазвития, рекомендуемая литература позволяют разработать личный план профессионального развития. Для этого преподавателю необходимо описать выполняемые им обязанности и необходимые для этого компетентности в соответствии с требуемым уровнем их развития; оценить имеющийся на данный момент уровень развития компетентностей и разрыв между имеющимся и необходимым. Такая оценка дает возможность понять, какие компетентности на данный момент развиты на достаточном, а какие на недостаточном уровне, и разработать план своего профессионального саморазвития. Рассмотрим в качестве примера одну компетенцию – разработка учебно-методического обеспечения дисциплины.

Цель сформированности данной компетенции состоит в способности и готовности разрабатывать и обновлять учебные материалы учебных дисциплин (модулей), курсов и целостные согласованные учебно-методические комплексы учебных дисциплин (модулей), курсов. Описание уровневого подхода к данной компетенции представлено в табл. 1.

Индикаторы проявления некомпетентности (риски):

1. Не способен критически оценивать собственную образовательную подготовку в области проектирования учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса.

2. Непонимание необходимости либерализации методов преподавания в связи с построением открытой образовательной среды, когда преподаватель перестает быть единственным источником значимой учебной информации.

Уровни компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) на основе традиционного «знаниевого» подхода.	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) не только на основе традиционного «знаниевого» подхода, но и с использованием «компетентностных» заданий, выполняемых в рамках современных технологий обучения (кейсов, квестов, проектов и т.п.).	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) на основе контекстно-компетентностного подхода, направленного на достижение студентами различных видов компетенций, на основе современных педагогических технологий (кейсов, квестов, проектов).
Создает традиционный УМК из разрозненных учебных материалов, учебников, пособий и рекомендаций.	Создает частично согласованный по отдельным параметрам УМК по учебным дисциплинам (курсам), модулям.	Создает согласованный, целостный УМК по учебным дисциплинам (курсам), модулям, обладающий функциями <i>навигатора</i> .
Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современным научным концепциям и теориям.	Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современным научным концепциям и теориям, способствует формированию личностного отношения студентов к учебным дисциплинам.	Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса отражает современные научные концепции и теории, затрагивает личностный опыт студентов и позволяет создавать индивидуальный тезаурус.

3. Отсутствие готовности принимать новый тип коммуникации, и как следствие этого неумение строить содержание УМК и отдельных учебных дисциплин, позволяющего обеспечивать реализацию технологии обучения действием и как результата – достижение различных видов компетенций студентов.

4. Неготовность включать новые научные теории и концепции в содержание учебно-методического обеспечения УМК и учебных дисциплин (курсов) модулей.

5. Неумение согласовывать отдельные части УМК и проектировать УМК с функцией навигатора.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

– Приведите несколько примеров нетрадиционных заданий из учебно-методического комплекса, адресованного студентам.

– Приведите несколько примеров реализации современных технологий обучения с

использованием учебно-методического комплекса.

– С какой целью Вы чаще используете учебно-методическое обеспечение учебных курсов для получения учебной информации или для развития профессиональных компетенций студентов?

– Опишите ситуации, в которых на занятиях Вами востребуется личный опыт студентов.

– Опишите примеры согласованного использования различных компонентов УМК (рекомендаций, материалов лекций, задачников и т.п.).

С целью оценки компетенций для облегчения процедуры собеседования используется **таблица 2**.

Вопросы для саморазвития:

– Нужен ли учебник или другой компонент УМК на занятиях? Или он предназначен только для домашней самостоятельной работы?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.	Уровень 1 Базовый	Уровень 2 Средний	Уровень 3 Продвинутый
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Демонстрирует элементарные умения и навыки	Обладает способностями выше среднего в этой области	Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

– Может ли современный учебник обеспечить студентам необходимый уровень овладения учебными дисциплинами?

– Что позволяют формировать учебники, УМК, которые я использую: знания, способы деятельности, компетенции студентов?

– Какие материалы, кроме разработанного УМК, я рекомендую использовать студентам при освоении учебной дисциплины?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Часто ли я использую нетрадиционные задания и технологии обучения на занятиях?

2. Моя система учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современной философии образования?

3. Я умею востребовать личностный опыт студентов при освоении УМК?

4. Я в полной мере умею проектировать учебно-методическое обеспечение дисциплины (модуля) курса, направленное на достижение студентами различных видов компетенций, на основе современных педагогических технологий (кейсов, квестов, проектов и т.п.)?

Рекомендации для саморазвития.

Создавайте согласованное учебно-методическое обеспечение дисциплины (модуля) курса, соответствующее целям ООП и конкретным учебным программам дисциплин, обладающее функциями «навигатора», при этом отражающее современные научные теории и концепции, обеспечивающее нелинейный характер образования, затрагивающее личностный опыт студентов и позволяющее создавать индивидуальный тезаурус студента. Раз-

рабатывайте и применяйте УМК в системе. Включайте в учебно-методическое обеспечение различные материалы, включая Интернет, всевозможные курсы, новые молодежные журналы и др., тем самым расширяя образовательный контекст. Помните, что сказал Аристотель: «Форма – это душа содержания». Используйте современные технологии обучения (кейсы, технологию проектного, модульного обучения и т.п.). Это позволит вам научиться по-иному структурировать содержание учебных предметов. Осваивайте технологию «перевернутого класса».

Фрагмент рекомендуемой литературы для данной компетенции.

1. *Логвинов И. И.* Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 105-110.

2. *Сохор А. М.* Логическая структура учебного материала // Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

3. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 554 с. 4

4. *Шамионов Р. М.* Личность субъекта учебной и педагогической деятельности: моногр. – Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 1999. – 120 с.

Таким образом, профиль выполняет роль инструмента, содействующего преподавателям в развитии профессиональных навыков и умений; является диагностическим инструментом работодателя при приеме на работу, а также инструментом идентификации потенциальных точек роста и инструментом профессионального развития преподавателя.

Л и т е р а т у р а

1. Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Project number: B3542. Zoetermeer, January 15, 2010. Retrieved from <http://www.yumpu.com/en/document/view/5355855/key-competences-for-adult-learning-professionals-european>.
2. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : моногр. / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 296 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Задача статьи состоит в том, чтобы представить в общем плане ситуацию развития профессиональной подготовки педагогов в условиях стандартизации высшего педагогического образования. Педагог рассматривается как социально-педагогическое явление, как полиструктурная система разнообразных видов педагогической деятельности.

На современном этапе развития профессионального образования возрастает роль знаний, ценностных ориентиров и опыта человека, настроенного на реализацию своих стремлений и способностей в приобретении профессии. Объективно стоит вопрос о новой парадигме профессионального образования, генеральной целью которого должно быть предоставление человеку равноправного доступа к образованию, стимулирование и повышение образовательного уровня в той сфере и форме деятельности, которая принесет удовлетворение ему самому и обществу [3].

Понятие «профессия» включает в себя приобретённый в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений, способностей и убеждений человека, являющийся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве. Такое определение профессии становится сегодня наиболее значимым, поскольку современное состояние рынка труда характеризуется трансформационными процессами, которые порождают не только новые профессии, но и потребность каждого человека в получении качественного профессионального образования, в умении выстраивать свою собственную профессиональную карьеру в новой сфере деятельности [1].

По определению, принятому на XX сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, под образованием понимается процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста. Основываясь на определении ЮНЕСКО, образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения,

являющийся общественно значимым благом, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [6].

Результатом образования, таким образом, является совокупность определенных качеств личности будущего специалиста и освоенных им профессиональных компетенций, подтвержденных документом соответствующего уровня образования.

Наиболее остро сейчас обсуждается вопрос качества подготовки выпускников высших образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов по основным профессиональным образовательным программам.

Анализ изменений, происходящих в профессиональной педагогической деятельности, дает основание сформулировать следующие направления ее развития:

- разнообразие мира педагогических профессий в зависимости от перемен, происходящих на рынке в сфере образования, в социально-экономической и культурной среде общества;
- развитие противоречий между нормами, традициями, способами работы в различных областях профессиональной педагогической деятельности; наличие теорий, которые интегрируют на высоком научном уровне знания об отдельной области профессиональной педагогической деятельности;
- выделение отдельных самостоятельных

областей профессиональной педагогической деятельности, их связь с педагогической наукой и профессиональным педагогическим образованием.

Обозначенные изменения в развитии профессиональной педагогической деятельности показывают, что она становится многофункциональной, дифференцированной на отдельные самостоятельные области профессиональной педагогической деятельности (учителя, преподавателя, воспитателя, мастера производственного обучения и т.п.).

Продолжающаяся *дифференциация* профессиональной педагогической деятельности, порождает новые трудовые функции, *расширяя* поле профессиональной деятельности педагога и одновременно *интегрируя* цели и результат этой деятельности.

В этой связи следует рассмотреть понимание слова «педагог», которое используется разными субъектами педагогического образования (преподаватели профессиональных образовательных организаций, работодатели, ученые-исследователи, представители органов управления образованием) в разной интерпретации и зачастую без конкретизации сути этого понятия.

Проведенный в исследовании анализ сущности понимания слова «педагог» как социально-педагогического явления позволяет определять это понятие: *на индивидуальном уровне* – как лицо, выполняющее должностные обязанности в рамках конкретного вида профессиональной педагогической деятельности; *на личностном уровне* – как личность, реализующую миссию «созидания ЧЕЛОВЕКА» как на профессиональном, так и на непрофессиональном уровне; *на общественном уровне* – как человека, принадлежащего к профессиональному сообществу людей, объединенных общим родом занятий, общими целями и интересами, направленными на удовлетворение потребностей общества; *на государственном уровне* – как квалифицированного специалиста, готового к решению современных профессиональных задач.

Любой из этих аспектов подчеркивает профессиональную специфику понятия «педагог» как профессии людей, занимающихся общественно полезной деятельностью, сознательно направленной на подготовку человека к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Таким образом, «педагог» рассматривается в нашем исследовании как профессия, как полиструктурная система, компонентами которой выступают:

- совокупность разнообразных видов профессиональной педагогической деятельности (учитель, воспитатель, преподаватель, тренер, мастер производственного обучения и т.п.);

- институт профессии (система профессиональных образовательных организаций по подготовке педагогов);

- профессиональные сообщества педагогов (союзы, ассоциации, объединения и т.п.).

Вместе с тем современная ситуация развития педагогического образования в условиях «перманентной», «ускоряющейся» стандартизации характеризуется неопределенностью: в создании рабочих мест выпускников педагогических вузов; в определении должностных и функциональных обязанностей педагогических работников; в разработке программ повышения квалификации работающих педагогов.

Эта неопределенность обусловлена отчасти несогласованностью федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов педагога, преподавателя, руководителя образовательного учреждения, которые в настоящее время широко обсуждаются в педагогической практике. Все три разработанных профессиональных стандарта, по сути, не отражают единства требований к работнику педагогического труда и выглядят как автономные нормативные документы. Каждый из них необоснованно перенасыщен требованиями к работнику, претендующему на определенную должность соответствующей квалификации.

Как известно, в педагогическом университете не осуществляется подготовка кадров под определенную педагогическую должность. Программы повышения квалификации педагогов ориентируются сегодня на удовлетворение запросов потребителей, которые зависят от того, какие новые требования предъявляются к действующим педагогическим работникам. В этом, на наш взгляд, заключается основное противоречие в целях и ценностях педагогического образования.

Между тем на нормативно-законодательном уровне предписано использование профессионального стандарта в качестве целе-

вой функции при разработке примерных и основных профессиональных образовательных программ, особенно прикладного характера. По мнению А. В. Белоцерковского, выполнение этих требований весьма нецелесообразно, хотя бы в силу разной временной ориентации стандартов [2].

В этой связи вполне правомерно среди различных подходов к педагогическому образованию рассматривать профессиологический подход, базирующийся на идеях компетентностного, контекстного, интегративного подходов. Профессиологический подход обладает отличительной особенностью, которая заключается в ориентации профессиональной подготовки будущего педагога (учителя, воспитателя, преподавателя, тренера и т.п.) на инновационные преобразования в его профессиональной деятельности. Такая подготовка должна строиться на основе всестороннего анализа проблем, состояния, перспектив развития современной школы, вуза, колледжа, учреждений дополнительного образования детей, учреждений повышения квалификации и результатов исследований образования на всех уровнях, полученных в разных областях знания (философии, экономике, психологии, педагогики и др.) [5].

Обновление качества подготовки педагогов должно обеспечиваться развитием способности будущего педагога решать профессиональные задачи через освоение профессиологического знания о разнообразии педагогических профессий в целом и конкретной педагогической профессии / специальности / должности в частности и их значимости на рынке педагогического труда.

В этот комплекс необходимо включать: исторические этапы, принципы и закономерности развития педагогической профессии / специальности / должности; историю их развития; широту и многообразие субъект-субъектного профессионального педагогического взаимодействия; модели построения жизненного плана человека в системе педагогических профессий.

Профессиологическое знание рассматривается нами как междисциплинарное знание, формирующееся на содержании из различных наук о человеке, обществе, производстве и образовании (теория систем, философия образования, педагогика, психология, социология, кибернетика, экономика и др.) и профессиональной деятельности (психология

труда, профессиография, педагогическая психология, акмеология, аксиология и др.). Эти науки являются базовыми научными дисциплинами по отношению к науке о развитии профессии – профессиологии.

Диалектическая взаимосвязь между ними проявляется через интеграцию научных знаний и их дифференциацию на конкретные разделы профессиологии: классификации профессий и специальностей, профессиография, профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональный отбор рынком труда, профессиональная адаптация, профессиональная переподготовка и повышение квалификации и т.д.

Структура и содержание профессиологического знания представлена в [таблице](#).

Речь идет о философских, социологических, экологических, медицинских и других аспектах развития профессии, знания о которых важны для профессиональной ориентации и профессионального самоопределения человека на разных возрастных этапах развития, профессионального образования в целом и для профессиональной подготовки специалистов в частности.

Следует заметить, что качество профессиональной деятельности педагога, например учителя, вряд ли можно однозначно определить зависящим от выполнения требований образовательного и профессионального стандартов. По мнению Е. В. Титовой, в конечном счете качество педагогической деятельности учителя в целом определяется качеством его конкретных личных выборов. Любой учитель, независимо от его опыта, образования, подготовки и т.п., осознанно или неосознанно всегда определяет:

- стратегию своей собственной педагогической деятельности по обучению, воспитанию, преподаванию, поддержке, сопровождению и др.;
- стили деятельности, общения и руководства;
- методы и технологии педагогической деятельности;
- способы и приемы организации деятельности воспитанников и т. д. [4].

Несомненно, подчинить личный выбор учителя в процессе выполнения профессиональных задач требованиям стандарта невозможно, но необходимо и возможно стандартизировать содержание профессиональных задач, адекватно отражающих реальную пе-

Структура и содержание профессионального знания

Источники развития профессионального знания					
Философия образования	Педагогика	Психология	Социология	Экономика	и т.п.

Разделы профессионального знания	Содержание профессионального знания
Классификация профессий и специальностей	Поиск научных основ для классификации профессий и специальностей.
Профессиография	Исследование профессий с целью выявления качеств человека, необходимых для профессиональной деятельности. Исследование процесса развития соответствующих качеств личности в процессе профессиональной подготовки.
Психотехника	Исследование методов выявления и измерения способностей человека к профессиональной деятельности. Разработка соответствующего инструментария.
Группировка в учебные профессиональные поля	Интеграция профессий и полей, установление преемственности в развитии квалификации и взаимосвязи со степенями профессионального педагогического образования.
Профессиональная ориентация	Изучение и формирование профессиональных интересов, система знаний, необходимых для выбора профессии педагога.
Профессиональный отбор в педагогические учебные заведения	Диагностика и прогнозирование развития профессиональных способностей. Разработка обоснованной и апробированной системы отбора в педагогические учебные заведения.
Профессиональная подготовка	Содержание, формы, методы и средства воспитания и обучения различным педагогическим профессиям. Управление педагогическими учебными заведениями.
Профессиональный отбор рынком педагогического труда	Исследование готовности выпускников к профессиональной педагогической деятельности.
Профессиональная адаптация	Исследование процесса профессионального становления выпускников педагогических учебных заведений.
Расширение профессионального поля	Изучение изменений в содержании отдельных педагогических профессий.
Расширение профессионального профиля	Изучение изменений в структуре профессий. Рождение новых профессий и специальностей.

дагогическую деятельность учителя. Таким же должен быть подход к определению профессиональных задач каждого зарождающегося вида педагогической деятельности.

Таким образом, профессиологическое знание выступает как содержательная основа стандартизации профессиональной подго-

товки педагогов, аккумулирующая знания о конкретной педагогической профессии/специальности/должности, профессиональной карьере и жизни педагога, различных путях вхождения и развития в системе педагогических профессий.

Л и т е р а т у р а

1. Балакирева Э. В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2002. - Т. 2. - № 3. - С. 60-70.
2. Белоцерковский А. В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. - 2015. - № 6. - С. 26-31.
3. Инновационные аспекты современного профессионального образования / отв. ред. Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков: ИДПО ФГО ВПО НГАУ; НИИ «Философия образования»; редакция журнала «Философия образования». - Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2010. - 276 с. - (Т. XXXVII. Приложение к журналу «Философия образования»).
4. Титова Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование: XXI век. - 2016. - № 1 (13). - С. 104-117. - DOI: 10.15393/j5.art.2016.3073
5. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2013. - № 1. - С. 50-61.
6. Федеральный Закон РФ от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена научно-методическому обеспечению процесса профессионального роста учителя в условиях внедрения ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога, которое строится на принципах субъектной ориентации, учета изменяющихся требований к образованию и деятельности учителя, гибкости и вариативности, преемственности и согласованности.

В условиях внедрения и реализации Федерального государственного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога учителю необходимо выстраивать собственную стратегию профессионального роста. В этом смысле разработка модели научно-методического сопровождения повышения профессионального уровня учителя поможет поиску новых и эффективных путей обеспечения качества образовательного процесса в школе.

Целью научно-методического сопровождения профессионального роста учителя является формирование у него системных психолого-педагогических знаний по организации образовательного процесса, оценке и обеспечению его качества. Такое сопровождение должно строиться на принципах субъектной ориентации, учета изменяющихся требований к образованию и деятельности учителя, гибкости и вариативности, преемственности и согласованности, опережающего характера.

Соответствуя требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом и ФГОС общего образования к современному педагогу, он должен обладать способностью и готовностью совершенствоваться и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, знать информационные технологии и использовать их в своей профессионально-педагогической деятельности, решать проблемные ситуации и нести ответственность за свои решения в рамках профессиональной компетенции. Самостоятельно осваивать новые методы и образовательные технологии, знать системы оценивания деятельности обучающихся, владеть самодиагностикой и основными методами диагностики профессионально-педагогической деятельности и образовательного процесса в целом.

Включение требований профессионально-

го стандарта в аттестацию педагогических кадров как нормативного документа во многом определило характер деятельности педагога и отношение к личности педагогического работника, его профессионально важным качествам и элементам квалификации. Требования к педагогу, отраженные во ФГОС общего образования и подкрепленные профессиональным стандартом, привели к созданию новых, более совершенных и прогностичных методов оценки качества профессиональной деятельности [1, 2]. Сегодня в основе процедуры аттестации педагогов лежит новая система оценивания педагогических работников, связанная с реализацией главной стратегической задачи – повышением качества образования [3].

Нами выделены четыре группы составляющих качества образования.

Первой составляющей системы мониторинга качества образования в школе было определено качество результатов образовательного процесса. Преследуемой целью было удовлетворение образовательных потребностей обучающихся и повышение комфортности школьной жизни. Объектами мониторинга явились: динамика изменений в обученности, развитии и воспитанности обучающихся, готовности к продолжению образования, изучение психологического состояния обучающихся, отношений с учителями, педагогами-воспитателями, родителями, друзьями, удовлетворения их познавательных потребностей и изучение состояния их здоровья. Формы мониторинговых исследований были следующие: наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, контрольно-методические срезы знаний, также медицинское обследование и наблюдение, беседы с родителями. Полученные результаты мониторинга являлись основой для конструирования

ния целей и ресурсов учебной и воспитательной работы, планирования и коррекции планов методической работы по конкретным предметам [4].

Второй составляющей мониторинга качества образования в школе было качество образовательного процесса, его условия и ресурсы – оценивались результаты уроков, события, мероприятия и т.п. Преследуемой целью было обеспечение оптимальных условий организации образовательного процесса. *Объектами мониторинга* явились: качество уроков, внеурочных внутришкольных событий и мероприятий, методической и экспериментальной деятельности. *Формы мониторинговых исследований* – внутришкольный контроль уроков, событий, мероприятий, внеурочных занятий, в том числе занятий в секциях и т.д. Анализировалась работа методических объединений, проблемно-творческих групп, экспериментальная работа. Полученные *результаты* мониторинга являлись основой для конструирования целей методической и организационной работы, планирования и коррекции содержания и технологий внутришкольного контроля.

Третьей составляющей мониторинга качества образования в школе было качество кадрового обеспечения образовательного процесса, которое оценивалось по результатам деятельности учителя. *Целью* мониторинга было обеспечение оптимальных условий для реализации учителем всех профессиональных компетенций и обеспечения комфортности его деятельности. *Объектами мониторинга* явились: динамика роста уровня профессиональной компетентности учителя; изучение психологического состояния учителя и воспитателя, их отношения к работе; оценка учителем и воспитателем результатов своего труда, удовлетворенность результатами, уровнем своего профессионализма, участием в жизни школы. *Формами мониторинговых исследований* были собеседования, анализ уроков, анкетирование, наблюдение, беседы и другие отчетные документы. Полученные *результаты* мониторинга явились основой для планирования и коррекции планов по самообразованию учителя, проектирования научно-методической работы школы, а также основой для оценки качества внутришкольного контроля и других видов управленческой деятельности администрации школы.

Четвертой составляющей мониторинга качества образования было качество управления образовательной организацией и в целом образовательным процессом школы. *Целью* мониторинга – обеспечить оптимальные условия для реализации задач и основной миссии школы всеми участниками образовательного процесса. *Объектами мониторинга* явились: структура управления, методы управленческой деятельности, стиль управленческой деятельности и уровень профессиональной компетентности субъектов управления. *Формы мониторинговых исследований* – анкетирование, самоанализ, наблюдения, внешняя экспертиза [5].

Ключевой точкой школьного мониторинга качества образования в школе является включение учителя как субъекта в мониторинговые технологии. Идеи, концепции, ценности могут быть в реальном образовательном процессе «спрятаны» за методиками и технологиями, которые для многих учителей играют роль целеобразующих ресурсов. Важным звеном в управлении образовательным процессом являются созданные в школе психолого-педагогические условия «личностного роста» и реализации профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности [6].

В ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой на экспериментальной площадке школы № 4 г. Всеволожска Ленинградской области, рассматривали каждую профессиональную компетенцию как единство трех составляющих: *когнитивной* – наличие системы педагогических и специальных предметных знаний; *операционно-технологической* – владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету; *личностной* – этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста.

Разработанная и апробированная рабочая модель мониторинга системы компетенций современного учителя позволяет ему выстроить собственную стратегию профессионального роста и включает следующие составляющие: предметно-методологическую, психолого-педагогическую, исследовательскую, акмеологическую, коммуникативную, компетентность в области валеологии образовательного процесса, компетентность в сфере медиатехнологий и умения проектировать

Карта мониторинга профессиональной компетенции учителя

№	Составляющие мониторинга	Год, месяц	Самооценка	Экспертная оценка
1	Предметно-методологическая			
2	Психолого-педагогическая			
3	Валеологическая			
4	Коммуникативная			
5	Медиатехнологическая			
6	Управление системой «учитель – ученик»			
7	Трансляция собственного опыта			
8	Исследовательская			
9	Акмеологическая			

дидактическое оснащение образовательного процесса, компетентность в области управления системой «преподаватель – обучающийся» и компетентность в сфере трансляции собственного опыта.

Включив данную систему компетенций в структуру модели мониторинга качества образования в школе, мы основывались на том, что постоянный контроль управленческого состава школы и самоконтроль педагога дадут ощутимый результат в активизации педагогической деятельности, а следовательно эффективности учебно-познавательного процесса обучающихся.

В настоящее время во Всеволожской школе № 4 отработана технология мониторинга уровня профессиональной компетентности учителя, она представляет собой алгоритм совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Ежегодно карта мониторинга профессиональной компетенции учителя заполняется сначала учителем, затем экспертной группой, в состав которой входят все члены аттестационной комиссии школы (таблица).

При заполнении карты мониторинга профессиональной компетенции учитываются результаты годичного административного контроля, участия учителя в методической и экспериментальной работе школы, итоги аттестации, обучение на курсах повышения квалификации и т.д. Система оценки профессиональной компетенции учителя отработана с учетом требований профессионального стандарта педагога и представляет собой нормативный документ в управлении качест-

вом образования в данной школе. Например, оценка предметно-методологической компетентности учителя имеет оптимальный уровень, если учитель отлично ориентируется в современных публикациях по дидактике, следит за современными исследованиями по базовым наукам, что отражено в оборудовании кабинета, организации учебной деятельности, содержании урочной и внеурочной деятельности учеников, а также имеет в активе разнообразные методы и приемы работы, в том числе групповые, проектные. Однако оценка будет критической, если учитель практически не следит за достижениями в области разработок новых подходов в преподавании своего предмета, не пользуется периодикой и в основном применяет традиционные методики. И оценка профессиональной компетенции учителя будет достаточной, если учитель использует материал педагогических публикаций для подготовки докладов, отчетов, использует групповые, проектные формы работы с обучающимися. Эпизодически использует информацию о последних достижениях наук в содержании учебного процесса.

Карты мониторинга хранятся в открытом доступе в методическом кабинете и управленческой папке учителя. Данные мониторинга используются в управлении и являются материалом для ежегодного анализа уровня профессиональной компетенции учителя и помогают вовремя корректировать процесс непрерывного профессионального развития педагога, определяющего качество образования и результативность деятельности совре-

менной школы.

По результатам мониторинга выделяются «западающие» компетенции и определяется выбор индивидуальной методической темы учителя. Как правило, в ней отражается связь форм работы учителя с составляющими его профессиональной компетенции. Например, в ходе мониторинга выясняется, что учителю необходимо повысить уровень валеологической компетенции. Педагогу рекомендуются на выбор формы деятельности, повышающие уровни того или иного вида компетентности.

Такими формами могут быть, например: курсы вне школы по технологиям общения и валеологии; работа в проблемно-творческой группе в школе; работа над темой самообразования в течение года с обобщением достигнутых результатов на методическом объединении или педагогическом совете; разработка и реализация тематического цикла классных занятий; организация и ведение межпредметного элективного курса; обобщение статей периодической печати с выступлениями на методическом объединении.

Л и т е р а т у р а

1. Приказ Министерства труда и соц. Защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : зарегистрирован Минюстом 06.12.2013, рег. № 30550 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
2. ФГОС общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., с изменениями, утвержденными приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1644.
3. *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапцын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса : моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
4. *Брежнева М. Н., Назарова С. И., Первутинский В. Г.* Содержание и технология мониторинга, определяющие уровень профессиональной компетентности учителя // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой, Т. А. Каплунович. – СПб.: Филиал ФГБНУ ИУО РАО в СПб, 2016. – С. 108-118.
5. *Назарова С. И.* Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 129-133.
6. *Хуторской А. В.* Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос» ; Изд-во Института образования человека, 2013. (Серия «Новые стандарты»).

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье проводится теоретический анализ понятия «организационно-педагогические условия как предпосылка». С учетом системно-деятельностного и компетентностного подходов раскрываются сущностные характеристики этого вида условий, подчеркивается их значимость в комплексе организационно-педагогических условий как «предпосылка, обстановка, требование», предопределяющих механизм формирования компетенций студентов вуза.

Российская система образования в условиях значительных экономических и социокультурных перемен в обществе за последнее время все больше и больше видоизменяется в соответствии с продолжающейся реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Это делает актуальной проблему обоснования организационно-педагогических условий построения образовательного процесса, направленного на подготовку профессионально компетентных специалистов, способных реализовывать приобретенные компетенции в изменяющихся условиях.

В связи с этим активизируется необходимость исследования проблемы организационно-педагогических условий в педагогической теории и практике на основании изучения их особенностей и механизма реализации, сообразно отвечающих целям, содержанию и формам профессиональной подготовки специалистов в системе образования, в том числе высшего образования. Обозначим часть собственных теоретико-методологических позиций по данной проблеме.

Принципиальным является общее положение о том, что основанием для выделения той или иной системы является цель, а значит, взаимосвязанные структурно-функциональные компоненты педагогической системы объединены одной педагогической целью. Под педагогическими целями мы понимаем ожидаемые и реально достижимые результаты образовательного процесса, которые выражаются в таком личностном новообразовании, как общекультурные, профессиональные и специальные компетенции по различным специальностям. Категория «компетен-

ция» в психолого-педагогической литературе отождествляется с «потенциальной активностью» [8, с. 69-70], которую мы рассматриваем как состояние готовности и стремления молодых специалистов к конкретной профессиональной деятельности. Потребностно-мотивационная основа коммуникативной активности, включающая комплекс специфических социально-профессиональных качеств, необходимых для совместной деятельности, предполагает усвоенные знания, умения, навыки, социокультурный и чувственный опыт, цели и способы деятельности, соответствующие общественно-моральным нормам, социально-значимые потребности (в самоутверждении, в общении, в познании, в самовыражении).

Говоря о типологии условий в педагогической науке, которые подразделяются, как правило, на внешние и внутренние условия, следует определить место социально-профессиональных компетенций. Эффективность управления процессом формирования социально-профессиональных компетенций студентов вуза во многом зависит от условий, в которых функционирует эта система. Сочетание внешних и внутренних условий, отражением которых является взаимодействие профессорско-преподавательского состава и студентов, можно рассматривать с точки зрения понимания условий как «предпосылка, обстановка, требование». Только тесное взаимодействие субъектов способствует переводу целей обучения в цели учения как индивидуально значимые для самих обучающихся в процессе удовлетворения их потребностей, влияя тем самым на формирование компетенций студентов вуза.

В проводимом исследовании определение содержательной составляющей организационно-педагогических условий как «предпосылка» важно при реализации ФГОС. Определиться в содержании понятия «*условия-предпосылка*» и теоретически обосновав его, открываем возможности выделения компонентов педагогической системы, направленной на развитие социально-профессиональных компетенций.

Реализовывать существующую систему задач, обозначенных в ФГОС, в процессе обучения студентов вуза необходимо с учетом понимания сущности понятия «условие-предпосылка», так как этот вид условий является первоначальным и важным этапом в исследовании всей системы организационно-педагогических условий, рассматриваемых через призму разновидностей – *предпосылка, обстановка, требование*. Остановим свое внимание на одном из них, а именно «условие-предпосылка». Для эффективной реализации организационно-педагогических условий как «предпосылка» на практике нужно выявить специфику данного вида условий и сообразно каким его составляющим запускается целенаправленный и закономерный механизм формирования социально-профессиональных компетенций студентов вуза.

В педагогике существует множество взглядов на природу организационно-педагогических условий, мы их рассматриваем с точки зрения системного и деятельностного подходов, выделяя организационный и педагогический компоненты, опираясь на позицию О. В. Галкиной [9], посвятившей исследование проблеме организационно-педагогических условий в педагогической науке. Ее концепция сводится к рассмотрению в большей степени организационной составляющей. Мы различаем эти две составляющие и интегрируем их в конкретном виде условий – «*организационно-педагогические условия как предпосылка*».

Выстраивая типологию условий, мы учитывали мнение О. В. Галкиной о том, что «отношения “цель – условия – результат” выступают как объективно, реально существующее обстоятельство, сообразно которому выстраивается деятельность субъекта» [10, с. 14], что может служить критерием разделения на три вида условий по отношению к деятельности (предпосылка, обстановка, требования). С точки зрения автора, условия

«предпосылка» – это предварительные условия, которые предполагают возможность осуществления целесообразной деятельности субъекта [9, с. 53]. Это определение послужило основанием для раскрытия сущности организационно-педагогических условий формирования компетенций студентов вуза.

Что касается динамики формирования ключевых компетенций студентов, то ее количественно-качественная сторона в большей степени обусловлена прежде всего организационно-педагогическими условиями построения образовательного процесса в вузе. В свою очередь, словосочетание «организационно-педагогические условия» указывает на то, что анализ данного понятия должен затрагивать организационный, педагогический и организационно-педагогический аспекты рассмотрения этого феномена. В этом контексте интересны положения современной теории управления производственными и образовательными организациями, рассматривающие иерархию уровней управления структурно-функциональным единством компонентов педагогических систем, образование связей субординации субъектов с функциональным назначением по вертикали и горизонтали [10, с. 271; 11, с. 22; 12, с. 158]. Принятие управленческих решений в процессе взаимодействия субъектов управления (студент, педагог, руководитель) осуществляется на каждом конкретном уровне управления формированием социально-профессиональных компетенций студентов вуза (технический, управленческий, институциональный). Это позволяет определить функциональные обязанности субъектов управления внутри педагогической организации [10, с. 17]. При этом на каждом уровне управления создается свой вид условий, которые представляют собой комплекс условий в виде предпосылки, обстановки и требования. Таким образом, существуют условия определенного типа, присущие каждому уровню управления формированием социально-профессиональных качеств студентов.

Принимая во внимание различные подходы к пониманию и типологии условий в педагогической науке, мы выработали определение понятия «*организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза*» в более широком смысле слова. Их следует рассматривать как создаваемые руководителем обстоятельства для управления обучающими и обучающимися в процессе

формирования компетенций студентов вуза, с которыми соотносится учебно-воспитательная деятельность педагогов учебная деятельность студентов вуза.

На институциональном уровне управления формированием компетенций студентов вуза руководитель обеспечивает организационные условия для взаимодействия с социумом, которые реализуются педагогом на техническом уровне. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза – это обстоятельства, обеспечивающие управление учебно-воспитательной деятельностью педагогов и учебной деятельностью студентов в процессе формирования их компетенций, представляющие собой единый взаимосвязанный комплекс условий (предпосылка, обстановка, требование), реализуемый в процессе управления.

Организационный компонент системы организационно-педагогических условий предполагает управленческий уровень формирования компетенций студентов вуза. Этот вид условий является разновидностью условий «предпосылка». Сущность организационно-педагогических условий как предпосылки формирования компетенций студентов вуза состоит в том, что организационно-педагогические условия как предпосылка создаются руководителем, носят предварительный характер, то есть предполагается только возможность для осуществления целесообразной учебно-воспитательной деятельности педагога и учебной деятельности студента, способствующей формированию его компетенций.

Структурно-функциональное единство системы организационно-педагогических условий как «предпосылка» обусловлено учебно-методическим обеспечением, состоящим из трех компонентов – материально-технического, социально-личностного и информационно-методического.

Материально-технический компонент – это материально-техническая база: учебные помещения вуза, наглядные пособия, дидактический материал; технические средства обучения и управления образовательным процессом; информационно-коммуникативные средства, в том числе и современные информационные и коммуникативные технологии.

Социально-личностный компонент представлен кадровым обеспечением состава основных структурных подразделений: представители администрации; преподаватели

кафедр; кураторы студенческих групп; студенческие группы.

Информационно-методический компонент – это программно-методические средства (учебно-методический комплекс дисциплин с входящими в него учебными программами по дисциплине с методическими рекомендациями по организации основных видов учебных занятий, график самостоятельной работы студентов, карта обеспеченности студентов учебной литературой по дисциплине, особое значение имеет фонд оценочных средств контроля уровня сформированности компетенций и методические указания по составлению заданий для входного, текущего контроля и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины с приложением образцов; обучающие программные средства: библиотечно-информационные ресурсы: электронные учебники, CD и DVD фильмы, электронные каталоги, PowerPoint презентации, ресурсы глобальных информационных средств, издательская деятельность и др.).

Рассмотрев обобщенно понимание организационно-педагогических условий как «предпосылка», соотнесем обозначенный вид условий с педагогической целью – формирование компетенций студентов вуза. В качестве условий необходимо определение стартового уровня сформированности их знаний, умений и навыков, социально значимых потребностей в самоутверждении, в общении, в познании, в самовыражении, а также осознание педагогами необходимости и значимости процесса формирования социально-профессиональных компетенций студентов вуза с возможностями, предоставляемыми данным вузом для реализации этих целей. При этом единый комплекс организационно-педагогических условий как «предпосылка», влияющих на формирование компетенций студентов вуза, включает:

- признание педагогами необходимости развития общественного сознания, адекватно отражающего развивающиеся социокультурные преобразования в обществе и образовании, влияющие на формирование компетенций студентов вуза;

- программно-методические и информационные средства, способствующие формированию компетенций студентов вуза;

- наличие профессионально ориентированного материально-технического обеспечения, в том числе специализированных средств коммуникации;

– определение существующего уровня сформированности компетенций студентов вуза посредством диагностирования таких их социально-профессиональных качеств, как знания, умения, навыки, социально значимые потребности в самоутверждении, в общении, в познании, в самовыражении.

В результате проведенного анализа в со-

ответствии с принципами системности и деятельности было раскрыто содержание и сконструировано определение организационно-педагогических условий, раскрыт организационный характер организационно-педагогических условий, отвечающий системно-деятельностному подходу к формированию компетенций студентов вуза.

Л и т е р а т у р а

1. Баженов А. А., Баженов А. Е., Какузин В. А. Инновационные организационно-педагогические условия подготовки спортивных менеджеров : учеб. пособие. – Малаховка: МГАФК, 2002. – 98 с.
2. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
3. Ефимова И. Ю. Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования по профилю «Информатика» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Магнитогорск, 2003. – 182 с.
4. Магруппова А. А. Организационно-педагогические условия формирования у студентов физической культуры готовности к управленческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Челябинск, 2000. – 152 с.
5. Маркова А. С. Организационно-педагогические условия совершенствования высшего заочного педагогического образования : учеб. пособие. – Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2002. – 84 с.
6. Нелюбов С. А. Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности : моногр. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2003. – 172 с.
7. Скурихина О. В. Организационно-педагогические условия овладения студентами способами проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Киров, 2008. – 202 с.
8. Ильязова М. Д. О структуре компетентности будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 69–70. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista> (дата обращения 03.04.2016)
9. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2009. – 187 с.
10. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2009. – 23 с.
11. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н., Старикова Л. Д. Системы образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 475 с.
12. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 349 с.
13. Теория системного менеджмента: учебник / под ред. П. В. Журавлева, Р. С. Седегова, В. Г. Янчевского. – М.: Экзамен, 2002. – 512 с.
14. Макареня А. А., Суртаева Н. Н. Полифоничность категории «условие» в педагогических исследованиях // Вестник диссертационного совета. – СПб. ; Новокузнецк: ИПК, 2003. – С. 21–24.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ВАРИАТИВНЫЙ ОПЫТ ЕГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается синергетический подход к моделированию процесса повышения квалификации работников системы образования. Представлены технологические модели формирования самоорганизационной компетентности у учителей, экспертов педагогической деятельности, государственных и муниципальных служащих и опыт экспериментальной реализации этих моделей.

Вопрос о том, какова миссия системы повышения квалификации, до сих пор является дискуссионным. В основе альтернативности позиций часто лежат различия в понимании сущности и социокультурного смысла образования. Одни считают, что эта система должна обеспечить своевременную или опережающую подготовку кадров к решению новых задач образовательной политики, другие делают акцент на усилении роли этой системы в обеспечении профессионально-личностного развития человека. В этом случае цели и содержание программ повышения квалификации подчинены контексту задач образовательной политики, основу технологии учебного процесса составляет формирование модельных представлений о способах решения данных задач и практическое освоение этих способов, а «эффект» оценивается по степени готовности прошедших обучение к решению определенных в государственной образовательной политике задач. В другом случае цель и содержание программ имеют «рамочный» характер и уточняются в соответствии с индивидуальными запросами обучающихся, основу реализации программ составляет технология личностно-развивающего обучения, показателями эффективности являются динамика уровня профессионально-личностного развития обучающихся и степень их удовлетворенности качеством обучения.

На наш взгляд, преодоление крайностей возможно в рамках **синергетического подхода**. Основная идея педагогической синергетики состоит в том утверждении, что смысл образования состоит в освоении человеком средств и методов для совершенствования своего социокультурно значимого существо-

вания, в развитии его самоорганизационной компетентности. Сущность этой компетентности может быть раскрыта при сопоставлении двух имеющихся подходов к «квалификационной» характеристике субъекта деятельности. Первый основан на представлении о квалификации как «мере» освоения профессии или специальности, проявляющейся в уровне мотивации, владении соответствующей системой знаний, умений, способностей, наличии определенных личностных качеств, обеспечивающих успешное решение профессионально значимых задач и проблем. Основу второго подхода составляет понимание «квалификации» как особой рефлексивной надстройки над деятельностью, где закрепляются способы отношения к этой деятельности, способы ее организации и реорганизации, формы ее подключения к сложным системам кооперированных деятельностей. В контексте второго подхода «самоорганизационная компетентность» может быть определена как умения ставить цели, планировать, использовать и наращивать личностные ресурсы для эффективного решения задач.

В основу **моделирования процесса повышения квалификации**, обеспечивающего развитие самоорганизационной компетентности, положены принципы: *стимулирования субъектной позиции* и обеспечения личностного самоопределения к обучению; *целевой ориентации* программ на актуализацию имеющегося опыта в решении профессиональных задач, на проблематизацию этого опыта, на формирование самоорганизационной компетентности в его развитии; *рефлексивной организации* учебного процесса, усиливающей личностный смысл обучения за счет

соотнесения обучающимся хода и результатов освоения программы с собственным самоопределением и обеспечивающей критериальность мышления.

С учетом данных принципов разработана технологическая **модель формирования самоорганизационной компетентности** в процессе повышения квалификации, базирующаяся на технологии развивающего обучения [2]. *Процесс учебной деятельности в рамках этой технологии* включает три основных этапа. На *первом этапе* осуществляется педагогическая организация самоопределения в учебном процессе через актуализацию у обучающихся представлений о тех затруднениях, которые возникают в существующем опыте решения ими профессиональных задач. Предлагается провести анализ этих затруднений, спроектировать с его учетом ожидаемый результат обучения, а также выбрать наиболее значимое тематическое содержание задач. На *втором этапе* слушатели включаются в моделирование решения выделенных на предыдущем этапе профессиональных задач, организуется проблематизация опыта апробации этих моделей (с использованием позиционных оценок, дискуссий и т. д.) и их дальнейшее уточнение. Задача *третьего этапа* связана с рефлексией самой учебной деятельности по решению профессиональной задачи и с концептуализацией опыта рефлексивной самоорганизации в ее решении. Разделение названных этапов является достаточно условным, на каждом из них, в свою очередь, организуются самоопределение к решаемой на этом этапе задаче и рефлексия ее решения.

В качестве критериев оценки *эффективности* реализации технологической модели рассматривается динамика уровней самоорганизационной компетентности обучающихся – саморегуляции, самореализации или саморазвития. «Саморегуляция» отражает способ поведения, основанный на осознании субъектом поставленных целей, на самостоятельном выборе средств их достижения и на самоконтроле достигнутых результатов. «Профессиональная самореализация» выражается в способности самостоятельно ставить цели и определять способы их достижения, создавать и реализовывать новые субъективно-значимые проекты, осуществлять самоконтроль и самооценку достижений в профессиональной деятельности. «Профессиональное саморазвитие» характеризует

сознательную деятельность, направленную на самореализацию себя в той социальной сфере, которая определяется профессией.

Описанная модель была апробирована на курсах повышения квалификации различных категорий работников системы образования (учителей, методистов, преподавателей и аспирантов вузов, руководителей образовательных учреждений, государственных и муниципальных служащих). При сохранении общей технологической схемы модель уточнялась с учетом конкретной категории работников, видов осуществляемой ими деятельности (педагогическая, экспертная, научно-исследовательская, методическая, инновационно-проектная, управленческая) или решаемых конкретных задач образовательной политики (реализация ФГОС, оценка качества образования, внедрение инновационных образовательных технологий и др.). Уточнение касалось некоторых процессуальных и содержательно-тематических аспектов обучения, а также показателей оценки результатов и эффективности обучения [3].

Так, например, при **подготовке экспертов** педагогической деятельности в задачи программы этой подготовки вошли:

- организация самоопределения к осуществлению экспертизы;

- развитие рефлексивных умений, необходимых для экспертного анализа деятельности педагогов и для совершенствования экспертной деятельности;

- формирование представлений о научно обоснованных критериях анализа педагогической деятельности и умений выбирать и использовать эти критерии в процессе экспертных действий;

- обучение культуре построения экспертного заключения.

Основные модули обучения и их тематическое наполнение сформулированы в деятельности терминологии и в соответствии с предметом экспертизы на разных ее этапах.

Содержание модуля «Создание концептуально-технологической модели экспертизы результативности деятельности педагога» включает темы: «Анализ опыта определения результативности деятельности педагога»; «Проектирование технологии экспертизы и экспертного заключения о результативности инновационной деятельности педагога»; «Рефлексивный анализ технологического проекта экспертизы результативности педа-

гогической деятельности»; «Моделирование экспертного заключения о результативности педагогической деятельности»; «Диагностический анализ уровня способностей к проведению экспертизы результативности педагога».

Во *втором модуле* – «Создание концептуально-технологической модели экспертизы процесса педагогической деятельности» – тематическое содержание построено в той же логике, что и в первом модуле, но акцент сделан на самом процессе деятельности педагога – на используемых им инновационных технологиях и на критериях анализа инновационных методических продуктов. Специфика состоит в освоении процессуальных критериев теории деятельности.

В *третьем модуле* – «Создание концептуально-технологической модели экспертизы рефлексивной деятельности педагога» – основным предметом изучения является механизм рефлексивной самоорганизации педагога, ее критическое звено с концептуально-теоретической базой. Экспертному анализу подвергаются концептуально-теоретические основания авторских программ, технологий, методик, инновационных проектов, методических разработок. Ведущим становится обучение использованию средств теории мышления, процедур концептуализации и т.п.

Четвертый тематический модуль – «Обобщение и концептуализация представлений об экспертизе профессиональной деятельности педагога» – предусматривает синтез представлений, сложившихся в ходе учебных занятий в предыдущих модулях и в практической экспертной деятельности, в единую технологию экспертизы, а также структурное оформление критериев экспертизы педагогической деятельности с точки зрения вычленения предмета экспертной оценки и дифференциации средств и способов осуществления экспертной деятельности.

Принципиально значимыми специфическими задачами модуля являются согласование между слушателями курсов, как субъектами единого экспертного пространства, ценностей и функций экспертизы, а также проектирование ими задач нормативно-правового, финансово-экономического, информационного и методического обеспечения экспертной работы. В содержании модуля рассматриваются темы: «Самоопределение к концептуализации опыта как ведущему спо-

сому деятельности эксперта»; «Первичная систематизация концептуальных представлений о сущности экспертной деятельности»; «Проблематизация “концептов” с точки зрения их соответствия ценностям экспертной деятельности»; «Критериальный анализ концепций экспертной деятельности» (с использованием научных, философских и методологических критериев); «Оформление представлений о процедуре концептуализации практической экспертной деятельности».

Учитывая то, что речь идет о специальной подготовке педагогов к *новому виду деятельности*, основным критерием эффективности обучения является динамика уровня *экспертной компетентности*, а в качестве ее ключевого показателя рассматриваются умения самоорганизации эксперта в этой деятельности. В мотивационном компоненте компетентности отражена сформированность ценностных и целевых ориентаций в осуществлении экспертной работы, в операциональном – владение технологией экспертного анализа, в рефлексивном – системность и адекватность средств мышления, используемых как при проведении экспертизы, так и при самоорганизации в ней.

Как показали результаты экспериментального исследования, положительная динамика уровня экспертной компетентности произошла у 81% прошедших подготовку по описанной модели [2], при этом высокого уровня достигли еще 23% из них (на этапе констатирующего эксперимента их доля составляла 5%). По данным отсроченного исследования, все, чей уровень повысился, успешно прошли очередную аттестацию на высшую квалификационную категорию, стали участниками инновационных проектов или руководителями различных творческих групп.

Еще одним примером уточнения базовой модели в процессе повышения квалификации работников сферы образования может служить ее модификация при обучении **государственных и муниципальных служащих этой сферы**. Так же, как и в базовой модели, разработанная технология их обучения была основана на актуализации, проблематизации, рефлексии и совершенствовании по ее итогам существующего опыта управленческой деятельности, однако с учетом особенностей данной категории специалистов в эту технологию были внесены некоторые уточнения.

Одной из особенностей является то, что

они часто обязаны разрабатывать и организовывать исполнение решений, требующих согласования на межотраслевом уровне. Это предполагает не только хорошую осведомленность в вопросах, напрямую не относящихся к сфере их деятельности, но и умения вступать в продуктивный диалог с представителями других сфер и с общественностью. Учитывая названную особенность, основу повышения их квалификации составили: целевая ориентация программы на развитие самоорганизационной компетентности в решении задач государственной образовательной политики; использование в процессе обучения технологии социального проектирования, имитационных игр и «дискуссионных площадок»; анализ и оценка эффективности такого обучения по показателям, характеризующим уровень самоорганизационной компетентности и результативность решения определенных в государственной политике задач.

В деятельности управленцев важна организация ими дискуссий (в том числе между представителями разных сфер) для достижения взаимоприемлемого для всех соглашения под определенную государственную задачу или проблему. Это обусловило выбор и использование в обучении специальной технологии организации продуктивного взаимодействия. Одной из конкретных форм, адекватных такой технологии, являются различного рода имитационные «игры». В зависимости от потребности они могут быть разных типов («проблемная», «проектная», «организационная»), в их совокупности формируется механизм, снимающий противоречие между целостностью управляемой системы и отраслевым характером управления, разрабатываются программы совместной деятельности по решению общих проблем. Вычленение в ходе этих игр проблем, разработка программ их решения, организационное обеспечение их реализации и контрольно-коррекционные действия фактически представляют собой «модельный» механизм государственного и муниципального управления.

Описанный подход был экспериментально опробован Новгородским институтом развития образования в процессе реализации специальной программы «Лидер». Программа предусматривала подготовку районных «групп социального проектирования и игропрактики». В состав каждой группы были

включены руководители образовательных учреждений, специалисты муниципальных органов управления образованием, представители социально-педагогической среды. В дальнейшем эти группы осуществляли в своих районах анализ проблем во взаимодействии представителей различных сфер при решении задач социального развития (исследовательская функция), организационно-коммуникативное обеспечение согласования действий в реализации программ совместной деятельности (организационная функция), критериальный анализ социальных проектов, хода и результатов их реализации (экспертная функция). Анализ результатов подтвердил общую положительную динамику у участников обучения (79%) умений осуществлять разработку совместных согласованных проектов решения социально-педагогической проблемы. Кроме того, в качестве эффекта можно рассматривать то, что по данным федеральных мониторингов, Новгородская область в течение последних лет входила в число лидеров по решению таких задач, как переход образовательных учреждений на финансовую самостоятельность и в статус автономных, введение новой системы оплаты труда учителей, переход на новый федеральный государственный образовательный стандарт и др. [1].

Еще одним примером *уточнения базовой модели* может служить ее модификация в процессе специальной **подготовки учителей к реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования**. Необходимость такой подготовки требует развития у них умений проектировать и моделировать свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями этого стандарта. Разработанная технологическая модель обучения учителей этим умениям основана на синергетическом подходе, который уточнен «логико-информационным». Необходимость уточнения возникла в связи с тем, что среди планируемых результатов, наряду с предметными, выделены метапредметные, одним из которых можно считать «информационно-интеллектуальную компетентность». Применительно к самому учителю такого рода компетентность можно определить как его способность разрабатывать и успешно использовать в практике инновационный методический инструментарий, обеспечивающий формирование у уча-

щихся метапредметных умений.

Этапы технологической модели обучения при сохранении его общей направленности на развитие у учителей самоорганизационной компетентности приобрели особую специфику. В качестве этапов были выделены диагностический, информативный, инструментальный, рефлексивный и презентационный.

На первом – *диагностическом* – этапе обеспечивается самоопределение учителя к учебной деятельности на курсах по итогам диагностического анализа его профессиональных характеристик, составляющих основу информационно-интеллектуальной компетентности. К ним относятся: уровень владения педагогическим прогнозированием, уровень информационно-интеллектуальных умений и уровень технологической компетентности [4]. Поскольку значимыми для организации самоопределения являются и некоторые личностные характеристики (мотивация к достижению успеха в деятельности, потребность в саморазвитии), они также являются предметом диагностики. Важно при этом, что для усиления субъектной позиции в процессе обучения слушатели не только участвуют в диагностических процедурах, но и включаются в самостоятельную обработку их результатов. Самоанализ диагностических данных выступает в данном случае первым шагом в их самоопределении к предстоящей учебной деятельности, помогая построить образ себя «желаемого».

Второй образ (себя «требуемого») строится с помощью преподавателя, который представляет программу обучения и учебный план, комментирует предусмотренные программой цели, содержание, технологию обучения и ожидаемые результаты. Дальнейшее соотнесение первого и второго «образов» также организуется преподавателем, при этом одной из его важнейших задач является организация проблематизации «индивидуального» самоопределения с помощью специальной дискуссии. Это не только способствует ускорению самоопределения и его переходу от «индивидуального» к «социальному» и далее к «личностному» уровням, но стимулирует рефлексивное мышление.

Результатом становится определение цели обучения, уточняющей, с одной стороны, общую цель программы, с другой – «индивидуальную» цель. Особое внимание уделяется

при этом специальному сопровождению самоопределения, в частности, организуется рефлексия обучающимися своих действий и действий преподавателя на данном этапе, осуществляется концептуализация этих действий, и по ее итогам оформляется «методический инструментарий педагогической организации самоопределения». Возможность его дальнейшего использования в практике повышает мотивацию учителей к прохождению следующих этапов обучения.

На втором – *«информативном»* – этапе организуется освоение методологических и методических основ технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК), которая, с одной стороны, составляет ключевое содержание программы повышения квалификации, с другой – является критериальным основанием технологии обучения на курсах и предметом рефлексии. Планируемым результатом «информативного» этапа является формирование у учителей общего представления о сущности и процессуальной характеристике ТРИИК как инновационно-методического средства формирования у школьников метапредметных результатов. Процессуальная характеристика этапа включает: самоопределение в деятельности; учебно-познавательную деятельность; интеллектуально-преобразовательную деятельность и рефлексивную деятельность.

В ходе самоопределения стимулируется интерес к изучению конкретной темы посредством выполнения соответствующего этой теме ситуативного задания, направленного на выявление дефицита необходимых знаний и умений. В процессе учебно-познавательной деятельности организуется освоение недостающей информации и умений работать с ней в ходе пошагового выполнения учебных заданий на «знание», «понимание» и «умение».

По окончании изучения каждого тематического блока и по завершению обучения на данном этапе в целом слушатели выполняют диагностические задания и осуществляют рефлексии своей деятельности, представляя ее результаты в специальной «рефлексивной» карте. Далее при выполнении интеллектуально-преобразовательной деятельности они повторно выполняют предложенное ранее ситуативное задание, выбирая уровень его выполнения (информативный, импровизационный либо эвристический).

Предоставляемая возможность выбора позволяет диагностически оценить динамику уровня самоопределения, сравнив выбранный вариант с выявленной на первом этапе мотивацией к достижениям. Завершением этапа является «рефлексивная деятельность», где: полученный результат соотносится с целью; проводится самоанализ собственной деятельности по выполнению ситуативного задания в рамках темы; организуется рефлексия результатов учебной деятельности с помощью рефлексивного задания.

На третьем – *инструментальном* – этапе обучения педагогам предлагается создать модель методического инструментария (технологическую карту (ТК) и дидактическое электронное сопровождение (ДЭС) к ней) по самостоятельно выбранной теме с последующей проверкой этого инструментария в реальном учебном процессе. Это новый вид методических средств, созданных на основе ТРИИК, обеспечивающих организацию освоения учебного содержания, ориентированного на конкретные личностные, метапредметные и предметные результаты.

Структура ТК включает название темы, цель обучения, планируемый результат, основное содержание темы, термины и понятия, особенности организации пространства (формы работы, ресурсы, межпредметные связи), технологию изучения темы. При описании в ТК каждого этапа указываются: цели и задачи учебной деятельности; учебные задания разных типов; планируемые результаты. ДЭС к ТК предусматривают презентацию (фото, видеодемонстрация, манипулирование информационными элементами), тексты, карты-схемы и справочную информационную систему в контексте изучаемой темы, обучающие и тестирующие модули для диагностики знаний и умений в интерактивном режиме.

На четвертом – *рефлексивном* – этапе проводятся анализ и самоанализ практической деятельности по разработке и апробации инновационно-методического инструментария и выходная диагностика. Для самоанализа используется диагностический пакет, включающий протокол анализа результатов апробации инструментария, протокол оценки продуктивности обучения с использованием ТРИИК и авторского методического инструментария, протокол наблюдений за проявлением личностных, метапредметных и пред-

метных умений школьников.

На пятом – *презентационном* – этапе осуществляется публичное представление результатов обучения, во время которого обучающийся представляет выбранную им в контексте требований ФГОС тему и данные о результатах практического использования ТРИИК в обучении школьников. Аттестационная комиссия и сформированная из участников курсов экспертная группа оценивают результаты обучения, в том числе разработанный инструментарий (его соответствие характеристикам ТРИИК; соответствие планируемых результатов целям деятельности при освоении темы; соответствие дидактического электронного сопровождения тематике технологической карты; степень успешности учащихся в освоении подготовленной в ходе курсов и представленной в разработке темы). Оценка динамики уровня умений работать с информацией проводится посредством выполнения специальных диагностических работ (творческих заданий на интеллектуально-преобразовательную деятельность).

Результаты экспериментальной проверки и внедрения модели подготовки педагогов к реализации ФГОС подтвердили *эффективность* синергетического подхода к ее разработке. Из 453 учителей, прошедших с 2009 по 2016 год обучение по программе «Подготовка педагогов к реализации ФГОС (Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности педагога (ТРИИК))», 87% подтвердили готовность к инновационной деятельности в процессе реализации ФГОС: 63% педагогов продемонстрировали самоорганизацию в творческой деятельности, включая ее целеполагание и планирование, 37% – проявили способность выдвигать творческие идеи, проектировать их реализацию, анализировать возможные результаты, вносить при необходимости коррективы и внедрять предлагаемые в разработанных проектах замыслы. По итогам обучения все обучающиеся разработали качественный (по оценке экспертов) методический инструментарий реализации ТРИИК [4].

Делая вывод об эффективности синергетического подхода в повышении квалификации, следует отметить, что принципиально важным условием самоопределения и самоорганизации является планирование самим человеком ожидаемых от прохождения курсов результатов. Для этого ему должна быть

обеспечена возможность анализировать объективную информацию о качестве своей профессиональной деятельности, получить кото-

рую он сможет лишь при грамотно выстроенной системе мониторинга и оценки этого качества.

Л и т е р а т у р а

1. *Аверкин В. Н., Каплунович Т. А., Осипов А. А.* Рейтингование в сфере образования как фактор эффективного управления реализацией образовательной политики // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям : сб. материалов / Обществ. палата Рос. Федерации ; Комиссия по развитию науки и образования ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Издат. дом ВШЭ, 2014. – С. 74-88.
2. *Каплунович Т. А.* Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М.: РГБ, 2003. – 397 с.
3. Субъектная парадигма в моделировании образовательного менеджмента непрерывного профессионального образования: сб. научных статей / авт.-сост. и общ. ред. Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзина. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 124 с.
4. *Панфилова Л. Г.* Результаты исследования готовности педагога к инновационной деятельности по реализации ФГОС общего образования : сб. науч. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория, практика», Санкт-Петербург, 23-24 октября 2014 года / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГБНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 363-369.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье раскрыты научные подходы и даны рекомендации по разработке дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования, на основе нового профессионального и образовательного стандартов педагога профессионального образования.

Важное место в системе непрерывного педагогического образования занимает подсистема дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогических работников, осуществляемая посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) педагогических кадров, разрабатываемых образовательной организацией дополнительного профессионального образования.

В связи с подготовкой к внедрению с 1 января 2017 года в профессиональных образовательных организациях профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и применением в системе высшего педагогического образования новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по уровням бакалавриата и магистратуры одной из актуальных и востребованных проблем стала разработка дополнительных профессиональных программ (ДПП) повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников с учетом требований этих документов.

Применение профессиональных стандартов в сфере образования, в том числе при разработке дополнительных профессиональных программ, предусмотрено утвержденными Правительством РФ «Правилами разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [1], что предполагает их использование:

а) *разработчиками* при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации

работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении системы оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;

б) *образовательными организациями* при разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ;

в) *при разработке* в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Особенностью системы дополнительного профессионального педагогического образования является то, что к освоению дополнительных профессиональных программ (ДПП) допускаются не только лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее педагогическое образование или его получающие, но и лица, не имеющие педагогического образования, но принятые в образовательные организации и работающие в них.

Лица без профессионального педагогического образования – это действующие педагоги, имеющие высшее, среднее или профессиональное образование (техническое, экономическое, математическое и др.) и работающие в образовательных организациях разного типа, уровня и профиля.

Преподаватели и мастера производственного обучения составляют основной кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций. И именно среди них имеется еще значительное число лиц, которые трудоустроены на преподавательскую работу, но при этом не имеют педагогического образования.

Требования к уровню профессионального образования и обучения, к практическому опыту педагога, представленные в утвержденном и вводимом в действие с 1 января 2017 года профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (далее профстандарт), указывают на то, что при отсутствии педагогического (среднего или высшего) образования преподаватели и мастера производственного обучения должны получить его в системе дополнительного профессионального образования в области профессионального образования и (или) профессионального обучения на курсах профессиональной переподготовки [2].

При этом могут пройти обучение по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки и получить базовое педагогическое образование в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) лица, не имеющие педагогического образования, если они имеют не только среднее или высшее (непедагогическое) образование, а также лица, имеющие начальное профессиональное образование, поскольку согласно части 1 статьи 108 Федерального закона № 273-ФЗ образовательные уровни (образовательные цензы), установленные в Российской Федерации до дня вступления в силу указанного закона, приравниваются к уровням образования, установленным ФЗ № 273, в том числе начальное профессиональное образование приравнивается к среднему профессиональному образованию по программам подготовки квалифицированных рабочих [3].

Поэтому профессиональная образовательная организация, привлекая на работу лицо с начальным профессиональным образованием, средним или высшим непедагогическим образованием, имеет право и обязана отправить его на обучение по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки.

Педагогические работники профессиональных образовательных организаций имеют право на дополнительное профессиональное образование не реже чем один раз в три года (ранее было 1 раз в 5 лет).

Пунктом 5 части 3 статьи 28 Федерального закона № 273-ФЗ установлено, что создание условий и организация ДПО работников от-

носится к компетенции образовательной организации, то есть организация и оплата обучения по ДПП педагогических работников входит в компетенцию работодателя (директора образовательной организации).

Кроме того, в соответствии со статьей 196 Трудового кодекса РФ от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ необходимость подготовки работников (профессиональное образование и профессиональное обучение) и ДПО для собственных нужд также определяет работодатель. Подготовка работников и ДПО работников осуществляется работодателем на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором [3].

Поскольку базовой основой высшего педагогического профессионального образования является уровень бакалавриата, то для его получения в соответствии с утвержденным новым федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) (далее – ФГОС ВО) в очной форме требуется 4 года, а в очно-заочной или заочной формах – 4 г. 6 мес. – 5 лет.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499, как известно, срок освоения дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки установлен не менее 250 часов [4]. Изучить весь объем содержания высшего педагогического образования в условиях ДПО, конечно, не представляется возможным ни в очной, ни в заочной формах. При этом надо учитывать тот факт, что педагогические работники без педагогического образования – это действующие, работающие в образовательной организации педагоги, и они не могут быть направлены на длительные по времени курсы переподготовки, то есть освобождены от образовательного процесса на длительный период.

В этом и заключается основное противоречие между тем, что установлено выше названным приказом Минобрнауки России, предусматривающим, что содержание программы профессиональной переподготовки разрабатывается организацией на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов, то есть профстандарта, и требований соответствующих федеральных государственных образова-

тельных стандартов высшего образования к результатам освоения образовательных программ, то есть адекватных ФГОС ВО по направлению 44.03.04, а результаты обучения по программе профессиональной переподготовки также должны определяться на основе профессиональных компетенций, соответствующих этому же ФГОС ВО, и между ограниченным объемом учебного времени на профессиональную переподготовку лиц, не имеющих педагогического образования.

Поэтому ключевым вопросом в профессиональной переподготовке лиц без педагогического образования является вопрос о содержании такой переподготовки.

В соответствии с утвержденным «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», являющимся обязательным для всех образовательных организаций дополнительного профессионального образования, установлены следующие основные требования к структуре и содержанию разрабатываемых дополнительных профессиональных программ [4]:

1) структура дополнительной профессиональной программы должна включать цель, планируемые результаты обучения, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), организационно-педагогические условия, формы аттестации, оценочные материалы и иные компоненты. Учебный план дополнительной профессиональной программы определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных видов учебной деятельности обучающихся и формы аттестации;

2) в структуре программы повышения квалификации должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. А в структуре программы профессиональной переподготовки должны быть представлены: характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций и (или) уровней квалификации; характеристика компетенций, подлежащих совершенствованию, и (или) перечень новых компетенций, формирующихся в результате освоения программы;

3) содержание реализуемой дополнительной программы и (или) отдельных ее компонентов (дисциплин (модулей), практик, стажировок) должно быть направлено на достижение целей программы, планируемых результатов ее освоения;

4) содержание реализуемой дополнительной профессиональной программы должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации о государственной службе.

При этом программа профессиональной переподготовки должна учитывать не только требования профессиональных стандартов, но и требования соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ. А результаты обучения по программе профессиональной переподготовки должны определяться на основе профессиональных компетенций соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов.

Утвержденные ранее приказом Минобрнауки России федеральные государственные требования определяют цели, структуру дополнительных профессиональных программ, а также требования к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников.

Структура дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки, например, должна предусматривать наличие и изучение следующих частей и учебных разделов [5]:

I. Базовая часть.

1. Учебный раздел Р1. «Нормативно-правовой».

1.1. Обязательная (базовая) составляющая.

1.2. Вариативная составляющая.

2. Учебный раздел Р2. «Психолого-педагогический».

2.1. Обязательная (базовая) составляющая.

щая.

2.2. Вариативная составляющая.

II. Профильная часть.

3. Учебный раздел РЗ. «Предметная деятельность».

3.1. Обязательная (базовая) составляющая.

3.2. Вариативная составляющая.

III. Государственная (итоговая) аттестация.

Как видно из этой структуры, каждый раздел базовой и профильной частей дополнительной профессиональной образовательной программы должен включать в себя обязательную (базовую) и вариативную составляющие. Вариативная составляющая учебного раздела устанавливается образовательной организацией ДПО в целях расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием обязательной части учебного раздела.

Каждый учебный раздел (блок) ДПП профессиональной переподготовки может состоять из образовательных дисциплин и их модулей, адекватных формируемым трудовым функциям и трудовым действиям профессионального стандарта. *Модуль*, в свою очередь, состоит из *модульных элементов*, которые представляют собой тематику (*темы*) изучаемого содержательного модуля. А модульные элементы включают в себя *модульные единицы*, являющиеся содержательными единицами изучаемых тем, в процессе освоения которых формируются теоретические знания и практические умения и соответствующие им общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Освоение дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки педагогических работников завершается обязательной государственной (итоговой) аттестацией, форма и требования к которой установлены методическими рекомендациями Минобрнауки России [6].

К уровню профессиональной переподготовки педагогических работников, завершивших освоение дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки, установлены следующие общие требования, а именно: они должны обладать следующими профессиональными компетенциями [5]:

1) следовать в организации образователь-

ного процесса реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в соответствии с законодательством Российской Федерации;

2) оценивать роль и место актуальных знаний и умений по предмету в профессиональной деятельности;

3) организовывать образовательную деятельность на основе современных достижений психолого-педагогической науки и практики технологий в конкретной отрасли знания (науки) и предметной области;

4) проектировать образовательный процесс в целом и отдельные учебные занятия как часть целого на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием инновационных форм, средств и технологий;

5) планировать результаты образовательной деятельности и разрабатывать в соответствии с ними контрольно-измерительные материалы и другие оценочные средства.

При разработке дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования, необходимо установить соответствие базовой (обязательной) и вариативной составляющих отобранного содержания профессиональной переподготовки с учетом требований профессионального стандарта и ФГОС ВО, и прежде всего общепрофессиональных и профессиональных компетенций ФГОС ВО.

В профессиональном стандарте, например, у преподавателя профессиональной образовательной организации выделена следующая основная, специфическая только для него обобщенная функция и составляющие ее три основные трудовые функции:

1. *Обобщенная трудовая функция* – «Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО), ориентированным на соответствующий уровень квалификации» и ее *трудовые функции*:

1.1. Организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО.

1.2. Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения, СПО в процессе промежуточной и итоговой аттестации.

1.3. Разработка программно-методическо-

го обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО.

Кроме этого в профессиональном стандарте обозначены еще две обобщенные трудовые функции и их трудовые функции, которые являются общими для профессиональной деятельности как преподавателя, так и мастера производственного обучения, а именно:

2. *Обобщенная трудовая функция* (ОТФ2) – «Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО» и ее *трудовые функции*:

2.1. Содержание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам СПО.

2.2. Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии.

3. *Обобщенная трудовая функция* (ОТФ3) – «Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями)» и ее *трудовые функции*:

3.1. Информирование и консультирование школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения и профессионального выбора.

3.2. Проведение практикоориентированных профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями).

Следовательно, для определения требований, которым должен соответствовать педагогический работник, не имеющий педагогического образования, после завершения курса профессиональной переподготовки в системе ДПО, надо выделить и сопоставить трудовые функции, которые заданы в профессиональном стандарте с профессиональными компетенциями во ФГОС ВО, которые должны быть сформированы в рамках этих трудовых функций.

Во ФГОС ВО по направлению 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям), установлено, что у будущих педагогов, усвоивших основную образовательную программу высшего образования по уровню бакалавриата, должны быть сформированы общекультурные (ОК-1 – ОК-9), общепрофессиональные (ОПК-1 – ОПК-10) и профессиональные (ПК-1

– ПК-36) компетенции по соответствующим видам профессиональной деятельности, на которые (который) ориентирована программа, в частности:

1) в учебно-профессиональной деятельности (ПК-1 – ПК-10);

2) в научно-исследовательской деятельности (ПК-11 – ПК-14);

3) в образовательно-проектировочной деятельности (ПК-15 – ПК-23);

4) в информационно-технологической деятельности (ПК-24 – ПК-30);

5) в обучении по профессии (ПК-31 – ПК-36).

Содержание обучения должно определяться совокупностью предусмотренных во ФГОС ВО формируемых в процессе учебы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, выражаемых в получаемых знаниях и умениях.

Таким образом, при разработке ДПП необходимо соотнести выделенные во ФГОС ВО и предусмотренные для формирования компетенции педагога с предметным содержанием рабочей программы, сумев выделить, какие компетенции формируются в рамках трудовых функций и действий того или иного модуля рабочей программы с конкретными темами и их содержанием теоретического и практического обучения.

Одним из возможных путей устранения указанного выше противоречия может быть интеграция содержания ДПП профессиональной переподготовки и интенсификация процесса обучения, то есть разработка интегративной ДПП профессиональной переподготовки педагогических кадров без педагогического образования и использование интенсивных технологий обучения, позволяющих сократить объем содержания и соответственно срок освоения программы профессиональной переподготовки.

Поэтому важными принципами разработки дополнительных профессиональных программ и реализации профессиональной переподготовки педагогических работников профессиональных образовательных организаций, не имеющих педагогического образования, являются принципы интеграции содержания профессиональной переподготовки, модульности построения ДПП и интенсификации образовательного процесса.

Проектирование и структурирование содержания образования на интегративной ос-

нове слушателей ДПО, не имеющих педагогического образования, позволяет сократить объем содержания образования и сделать его более емким и информативным, что очень необходимо при профессиональной переподготовке лиц, не имеющих педагогического образования.

Интегрированная ДПП профессиональной переподготовки педагогических работников без педагогического образования – это программа профессиональной переподготовки, направленная на получение указанными лицами базового профессионального педагогического образования, которая по содержанию и результатам ее освоения в значительной мере соответствует требованиям профессионального стандарта и ФГОС ВО по уровню бакалавриата.

По результатам успешного освоения такой интегрированной ДПП слушателям будет выдан диплом о профессиональной переподготовке.

Построение такой интегрированной ДПП при этом должно быть вариативно-модульным.

Вариативно-модульное построение ДПП позволит оперативно отбирать, заменять и создавать конкретные модули и рабочие программы с учетом предшествующего и достигнутого уровня образования путем зачета основных учебных модулей, индивидуализировать и интенсифицировать образовательный процесс слушателей.

В основе отбора и интеграции содержания ДПП профессиональной переподготовки лежат трудовые функции и необходимые для их реализации знания и умения, излагаемые в профессиональном стандарте, и профессиональные компетенции, прописанные в ФГОС ВО бакалавров, как результаты освоения интегрированной ДПП.

При разработке ДПП профессиональной переподготовки возникает необходимость сопоставить соответствующие ФГОС ВО и профессиональный стандарт на предмет соответствия зафиксированных в нём требований к результатам переподготовки в виде сформированных у слушателей компетенций, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных, с описанием квалификации в профессиональном стандарте в виде выбранных для освоения обобщенных трудовых функций (ОТФ), трудовых функций (ТФ) по каждой ОТФ и их трудовых действий.

Интегрированная ДПП профессиональной переподготовки должна иметь практикоориентированный, деятельностный характер, то есть в ней соотношение теоретического и практического обучения будет увеличено в сторону практики. Однако это не исключает наличия в ней базовой фундаментальной составляющей психолого-педагогического, дидактико-методического и нормативно-правового содержания педагогического профессионального образования, что установлено также нормативно-правовыми требованиями.

Разработка и реализация интегрированных вариативно-модульных ДПП профессиональной переподготовки позволит осуществить для лиц, не имеющих педагогического образования, принцип непрерывности повышения их профессионального уровня путем соединения формальных форм ДПО – профессиональной переподготовки и дальнейшего повышения своей квалификации и неформальных форм, реализуемых в профессиональной образовательной организации, то есть создать и осуществить индивидуальную траекторию (маршрут) развития своего профессионализма педагогической деятельности.

Исходя из установленных и перечисленных выше требований, можно сформулировать следующие основные положения совершенствования содержания и разработки дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования, в системе дополнительного профессионального образования с учетом требований новых профессионального стандарта и ФГОС ВО.

1. В основу отбора содержания и разработки ДПП профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников должен быть положен *профессиолого-компетентностный подход*, предусматривающий формулировку основных образовательных дисциплин (модулей) программы, исходя и на основе обобщенных трудовых и трудовых функций и видов трудовых действий, описанных в профессиональном стандарте, а результаты освоения программы – на основе сформулированных общепрофессиональных и профессиональных компетенций в ФГОС ВО, адекватных соответствующим трудовым функциям и трудовым действиям.

2. При разработке ДПП профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников без педагогического образования должен быть использован и реализован также *интегративно-модульный подход*, заключающийся в необходимости интеграции содержания профессиональной переподготовки (знаний и умений), представленных в профессиональном стандарте, выделении из них базовых (инвариантных) и вариативных модулей образовательной программы, установлении как общих, так и специфических модулей для переподготовки преподавателей и (или) мастеров производственного обучения.

3. При разработке и реализации ДПП профессиональной переподготовки и повышения квалификации должен быть использован еще и *персонифицированный, личностно-деятельностный подход*, предусматривающий адресную направленность образовательного процесса на конкретного слушателя, его потребности, ориентирующий на учет личностных особенностей и профессиональных интересов контингента слушателей, на создание для них индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий, определяющий и усиливающий практикоориентированную направленность содержания образовательных программ путем выделения в нём не только блока теоретического, но и практического обучения, направленного на решение профес-

сиональных задач и формирование профессиональных умений, характерных для соответствующих видов трудовых действий, изложенных в профессиональном стандарте, и получения образовательных результатов в виде профессиональных компетенций, обозначенных в ФГОС ВО.

Особенностью ДПП профессиональной переподготовки лиц без педагогического образования является ее практикоориентированная направленность.

Деятельностный аспект содержания ДПП выражается в том, что образовательные модули имеют не только теоретическую, но и практическую составляющую, направленную на освоение тех или иных трудовых функций профессиональной практической деятельности путем решения практико-направленных задач, включающих освоение видов трудовых действий, из которых состоит данная трудовая функция.

Особенность деятельностного подхода при разработке ДПП заключается в том, что предметом (содержанием) обучения являются трудовые функции и трудовые действия, то есть соблюдение трудовой функционально-деятельностной направленности образовательного процесса, а результатом их формирования – профессиональные компетенции, адекватные этим видам трудовых функций и действий, то есть в логике педагогической деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 в ред. от 23 сентября 2014 г. «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.pravo.gov.ru/...](http://www.pravo.gov.ru/)

2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 8 октября 2015 г. № 608н) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.spbgik.ru/...](http://www.spbgik.ru/)

3. Разъяснения об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере дополнительного профессионального образования (письмо зам. министра Минобрнауки России А.А. Климова от 25.08.2015 № АК-2453/06) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.urfu.ru/...](http://www.urfu.ru/)

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. URL: [http://dogm.mos.ru/...](http://dogm.mos.ru/)

5. Приказ Минобрнауки России № 10 от 15 января 2013 г. «Федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников» [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/...](http://минобрнауки.рф/)

6. Методические рекомендации по организации итоговой аттестации при реализации дополнительных профессиональных программ : письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций по итоговой аттестации слушателей» от 30 марта 2015 г. № АК-821/06 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.dop-edu.ru/...](http://www.dop-edu.ru/)

7. *Читаева О. Б.* Интеграция профессий и специальностей начального и среднего профессионального образования. – М., 2006. – 151 с.

8. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым 22 января 2015 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.gasu.ru/univer/science/UMU/metod_sovet/DL-1/

9. Методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов : письмо заместителя министра Минобрнауки России В.Ш. Каганова от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ipdpo.ru/...](http://www.ipdpo.ru/)

10. Методические рекомендации по актуализации действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Министром образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливановым 22 января 2015 г. № ДЛ-2/05вн) [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/...](http://fgosvo.ru/)

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ВЫЗОВЫ ПРОГРАММНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

В статье приводится обоснование сбалансированности целей в содержании образования взрослых, опосредованных современными вызовами; формулируются требования к соответствующему переосмыслению образовательных программ. В этом аспекте анализируются существенные возможности в области неформального образования, потенциал его программ для ответа на существующие вызовы, прежде всего для достижения целей устойчивого развития.

В определении направлений развития содержания образования взрослых в первую очередь сосредоточимся на наиболее актуальных общих вызовах и целях программ образования взрослых, обусловленных контекстом мирового развития. Вслед за В. Гизеке мы рассматриваем образовательную программу как «материализованный результат процедур конвергенции и координации и выражение концепции педагогического действия, где концептуальные и ориентированные на спрос соображения тесно взаимосвязаны» [1], и работающую, согласно ее историко-просветительскому определению, «... как отражение социальных процессов» [2].

Для выявления тенденций, которые требуют переосмысления программ в современном мире образования, обратимся к двум манифестам в европейском образовании, разработанным в последнее время. Это Манифест «Образование для изменений – изменения для образования, учительский манифест 21 века» [3] и Манифест обучения взрослых в 21 веке [4]. Они называют проблемы, которые являются актуальными для образования в Европе (и России), первый манифест – для всех уровней образования, второй – для образования взрослых.

Учительский Манифест 21-го века [3] раскрывает миссию современного образования, показывает, как она связано с видением общества, в котором хотим жить, называет универсальные проблемы, которые имеем в настоящее время и которые требуют изменения в образовании.

Манифест обосновывает призыв к сбалансированному развитию различных целей образования. Две из них зачастую стоят в авангарде текущего образовательного мышления и практики. Это «подготовка для рынка труда

и развитие и поддержание широкой базы знаний». Признавая важность этих обязательств, Манифест призывает усилить акцент на двух других целях: «образование как подготовка к жизни в качестве активных граждан в современных, сложных и демократических обществах сегодняшнего и завтрашнего дня, а также образование для развития личности» [3, с.6].

Что предлагается принять во внимание при переосмыслении образовательных программ?

Экономическая среда. В Манифесте отмечается, что ведущей силой со стороны общества, учитывающейся в создании большинства образовательных программ, является подготовка к профессиональной деятельности. При этом программы в существенной мере основаны на усвоении знаний; темы разных предметов рассматриваются как дискретные единицы, изучаемые параллельно, с неглубокой междисциплинарной связью и недостаточным вниманием к прикладным знаниям и обучению на основе компетенций и навыков.

Необходимость развития универсальных компетенций и навыков межличностного общения, сотрудничества в самых разнообразных условиях называется в Манифесте одним из главных вызовов в образовании. К ним относятся, в частности, «навыки решения проблем, международные и межкультурные компетенции, системное мышление и коллективная выработка знания, критическое мышление, способность быстро отвечать на развитие и справляться с неопределенностью, умение работать в команде, ориентация в различных знаниевых сетях, приспособляемость к технологическим изменениям и мо-

делям организации работы». Отмечается, что рынки труда и рекрутеры в первую очередь ищут работников, обладающих такими навыками.

Существенно большее значение целесообразно придавать «аспектам гибкости и мобильности – географической, профессиональной, а также – интеллектуальной и эмоциональной. Они будут иметь важное значение для будущего контекста работы» [3, с. 8–9].

Цифровая среда. Расширение цифрового пространства способствует беспрецедентной взаимосвязанности людей. В Манифесте отмечается, что «цифровая среда обладает потенциалом для повышения уровня индивидуального и группового участия и, таким образом, новыми возможностями для активного и демократического гражданства. ... Действующий в киберпространстве человек может перейти от роли потребителя к роли участника» [3, с. 10].

Разнообразная среда. Мульти- или плюракультурализм, говорится в Манифесте, является контекстом нашего современного общества, он касается каждого человека, и это не просто вопрос меньшинств или мигрантов. «Разнообразие также проявляется в проблемах демографии, доступе к информации и знаниям, доступе к средствам и ресурсам, образе жизни, мировоззрении и т.д. ... Мы должны научиться понимать это разнообразие и непохожесть как обогащение нашего общества» [3, с. 11].

Конечная среда. Быстро ухудшающаяся экологическая ситуация, безусловно, ставит один из самых серьезных вызовов перед человечеством. В настоящее время в планетарном масштабе даже в скромной степени не достигнуты успехи экологической устойчивости. В Манифесте утверждается, что мы все благодаря разным формам образования должны приобрести отношения, знания и навыки для решения этой проблемы; традиционные среды обучения не могут делать это эффективно [3, с. 9].

Обоснованно отмечается, что мы должны стремиться к такому образованию, которое открывает окно знаний о мире, работает в качестве «научного сообщества, желающего исследовать и критически подходить к миру в своих многочисленных измерениях» [3, с. 25]. Это может быть сделано путем замены традиционных методов обучения информирующими о мире, активными кооперативными ме-

тодами обучения, ... позволяющими приобрести «опыт и элементы сотрудничества для того, чтобы учиться, как жить и действовать вместе».

Манифест подчеркивает важную роль развития личных ценностей в образовании. Они, как известно, являются неотъемлемым фактором формирования как нашей когнитивной сферы, так и аффективного и эмоционального измерения наших отношений и поведения. На основе тесного взаимодействия между диспозиционно-ценностными структурами (установками, интересами, мотивациями) и собственно когнитивными операциями человек становится более способным понимать мир, свою роль в нем [5, с. 37–38]. Ценности человека являются основанием для его решений, они, образно говоря, служат маяками, направляющими человека по определенному пути, стандартами, информирующими и определяющими решения индивида относительно его взаимоотношений с людьми, природой.

В Манифесте обучения взрослых в 21-м веке [4] отмечается, что образование взрослых является сегодня ключевым инструментом для решения ряда основных проблем в Европе.

Одна из них, как утверждается, связана с ростом неравенства, с которым сталкивается Европа. Важной целью образования взрослых в этом аспекте является информационно-пропагандистская деятельность в отношении групп, которые не участвуют в процессе обучения, с тем чтобы добиться большей социальной интеграции, чтобы взрослые люди «смогли принимать более активное участие: в обществе, демократии, экономике, искусстве и культуре».

Особое внимание также, как и в Учительском манифесте, уделяется поддержке ключевых и универсальных навыков. «Сугубо технический подход представляет опасность обучения ограниченному набору навыков, которые могут стать устаревшими в ближайшее время» [4]. Образование взрослых, согласно Манифесту, должно быть направлено на воспитание таких обучающихся, которые смогут сочетать неформальное, неформальное и формальное обучение на протяжении всей жизни и постоянно поддерживать статус образованных людей.

Манифест подчеркивает ограниченность электронного обучения, что не всегда прини-

мается во внимание. Справедливо отмечается, что электронное обучение существенно повышает образовательные возможности, но в то же время уменьшает социальный аспект, имеющий важное значение для многих обучающихся. «Образование взрослых может предоставить необходимые им пространства для встреч, которые являются частью благополучия, психического здоровья, солидарности и социальной сплоченности ...».

Утверждается, что «европейские граждане нуждаются в большом количестве информации, с одной стороны, и инновационных пространствах, с другой стороны, чтобы разрабатывать новый стиль жизни, новые проекты, новые подходы. Образование для взрослых может помочь предоставить информацию, пространства для обсуждений и творчества» [4].

Резюмируя, отметим, что вызовы и проблемы планирования программ обусловлены такими глобальными факторами, как развитие цифровой среды, разнообразие, экологические проблемы, растущее неравенство, потребность в ключевых и универсальных навыках.

Оба манифеста призывают к поддержке и развитию устойчивости во всех областях – экономической, социальной и экологической. «Устойчивость» становится ключевым словом в рассмотрении целей и вызовов современного образования.

Одним из развивающихся секторов в области образования взрослых России, имеющих существенный потенциал реализации рассмотренных тенденций, являются народные школы и университеты.

Приоритетами в их программном планировании являются:

- связь обучения и социальной деятельности;
- развитие социальной активности, гражданского участия и сплоченности;
- создание благоприятных условий для взаимодействия обучающихся, их совместного обогащения;
- развитие личностных и социальных навыков для жизни в разнообразном взаимосвязанном мире;
- преодоление инклюзии в образовании взрослых [6].

На их примере кратко проанализируем связь планирования программ в образовании взрослых с особенностями этой институцио-

нальной формы, сосредоточившись на программах экологического образования Санкт-Петербургской Высшей Народной школы (ВНШ), прежде всего в контексте их потенциала для развития социальной и экологической устойчивости, развития универсальных ключевых компетенций обучающихся.

Важно отметить, что экологическое образование, как правило, ограничивается пространством и временем формального образования и охватывает в определенной степени школы и несколько областей профессионального образования. Возможности его предоставления искусственно сдерживаются институциональными границами; оно традиционно не признается в качестве одной из важнейших частей образования на протяжении жизни. В то же время экологические проблемы в основном связаны с деятельностью взрослого населения. Соответствующие программы образования взрослых могут обеспечить решение проблемы создания традиции экологически безопасного и разумного поведения, развитие гражданской ответственности и участие в общественной деятельности в этой особо значимой области.

Следующее противоречие связано с тем, что в то время как проблема выживания человека на планете требует широкого участия в ее решении и социальной сплоченности, в России мы сталкиваемся с традиционно низким взаимодействием людей в природоохранной деятельности и небольшой верой в ее эффективность. Проблема человеческого благополучия в контексте экологического кризиса недооценивается. Традиционный консервативный подход – природа является неисчерпаемым источником сырья и энергии – являет собой стереотипное клише и препятствует идентификации взрослыми как существующих, так и новых вызовов для принятия экологически верных решений. Неоправданное безразличие и пассивность в восприятии экологических проблем и их решении почти повсеместны. Отличительной характеристикой современного мировосприятия является чувство беспомощности, вызванное ограниченным пониманием индивидуальных и общественных возможностей для улучшения качества окружающей среды. Участие общественности в поддержке и инициировании экологически ориентированной деятельности является минимальным в нашей стране.

Содержание и структура программ в СПб ВНШ способствуют развитию критического мышления, вовлечению обучающихся в процесс принятия решений, конструктивному участию в сообществах, развитию навыков коммуникации, овладению навыками ответственного поведения в окружающей среде. Программы развивают знания, ценности, навыки творческого гражданства. Они инициируют озабоченность обучающихся экологическими проблемами, формируют необходимые отношения и укрепляют осведомленность в соответствующей области.

В то же время они поощряют участие обучающихся в общественной деятельности на разных уровнях, поддержку и вклад в конструктивные инициативы и инновации в сообществах, способствуют продвижению обучающимися своих гражданских интересов.

Программы способствуют развитию устойчивости, прежде всего в экологической и со-

циальной областях, противостоят наступлению технократического мышления.

В заключение, планирование образовательных программ для взрослых в России стоит перед глобальными вызовами, а также проблемами, более характерными для образования в нашей стране, в первую очередь связанными с масштабными социально-экономическими сдвигами, социальным неравенством, а также недостаточностью законодательной базы в сфере образования взрослых. Программы образования взрослых имеют широкие возможности для реализации сбалансированных целей, отражающих роль образования для социальных изменений и экологической устойчивости. Планирование программ должно преодолеть ряд противоречий, среди которых необходимость сокращения разрыва между социально значимыми целями и собственными потребностями взрослых обучающихся.

Л и т е р а т у р а

1. Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke u.a., *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland — Exemplarische Analyse* (pp. 43-108). Berlin/Brandenburg, Münster u.a.
2. Gieseke, W. (2015). *Why do we need program research?* Retrieved from <http://www.die-bonn.de/>
3. Council of Europe (2015). *Education for Change — Change for Education*. Teacher manifesto for the 21st century of the conference 'The Professional Image and Ethos of Teachers', April 2014, Council of Europe, Strasbourg. Prepared by Community of Practice of the Pestalozzi Programme Education and Culture Committee of the Conference of International Non-governmental Organizations of the Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf.
4. European Association for the Education of Adults (2016). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Retrieved from <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>.
5. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентации современного образования. — СПб.: Специальная литература, 2000.
6. Мухлаева Т. В. Народные университеты и школы как открытые системы образования взрослых // Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых : моногр. / под ред. А. Е. Марона. — СПб.: УРАО ИОВ, 2012 - С. 149–163.

ЭКСПЕРТИЗА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье представлена методика экспертизы программы развития образовательной организации, обоснована увязка результатов экспертизы с оценкой профессиональной компетентности руководителя, предлагается учитывать результаты экспертизы при осуществлении мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций.

Оценка профессиональной компетентности руководителя в условиях модернизации системы образования должна носить комплексный характер. Это связано с внедрением в практику функционирования образовательных организаций как экономических, так и управленческих инноваций. За последнее время существенно изменились требования к руководителю, и этот процесс продолжает развиваться: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет руководителя единоличным исполнительным органом образовательной организации, осуществляющим текущее руководство, несущим ответственность за всю деятельность образовательной организации. Именно управленческая деятельность руководителя, обладающего соответствующими компетентностями, определяет выполнение установленных действующим законодательством требований к функционированию образовательных организаций, обеспечению качества образования.

Необходимо принять во внимание предстоящее введение профессионального стандарта руководителя образовательной организации. Совершенно очевидно, что функциональная карта профессиональной деятельности и трудовые действия руководителя в стандарте будут включать элементы, относящиеся к управлению развитием образовательной организации в соответствии с миссией и стратегическими целями. Руководителю прежде всего предписывается роль лидера и стратега, а функциональное управление может быть делегировано команде управленцев.

Стандарт предполагает распределенное лидерство, где главная задача руководителя

– определять миссию и стратегию учреждения, эффективно взаимодействовать со стейкхолдерами. От определения функций в стандарте руководителя можно перейти к компетенциям, которыми должен обладать руководитель образовательной организации. А. С. Горшковым выделен перечень, состоящий из 24 компетенций, которыми должен обладать руководитель для реализации части обязанностей и компетенций образовательной организации [4, с. 9-11]. При разработке методики оценки компетентности руководителя мы опирались на данный перечень.

В ходе эксперимента по управлению профессиональным развитием руководителей образовательных организаций в районной системе образования возникла необходимость разработки системы мониторинга. В разработанную модель вошли: оценка профессионального развития руководителя в ходе реализации эффективного контракта [1], экспертная оценка публичных отчетов руководителей, оценка уровня компетентности по итогам прохождения повышения квалификации, а также оценка уровня компетентности по результатам экспертизы программы развития образовательной организации. В рамках районной системы образования мониторинг профессионального развития представляет собой регулярную систематическую процедуру оценки профессиональных компетентностей руководителя, производимую через регулярные интервалы времени, что позволяет оценить динамику изменения оцениваемых качеств.

Выделим программу развития образовательной организации как продукт профессиональной деятельности руководителя, в раз-

работке и реализации которой в наибольшей степени выражена его профессиональная компетентность [3]. В процессе мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций была проведена экспертиза проектов программ развития учреждений системы образования Выборгского района Санкт-Петербурга. Программы были представлены 64 учреждениями. Основываясь на методологии экспертизы инновационных проектов в сфере образования, при разработке порядка экспертизы программ руководствовались методическими рекомендациями, а также федеральными и региональными нормативными документами, определяющими основные направления развития системы образования: формирование и развитие независимой системы оценки качества образования, введение профессиональных стандартов в сфере образования, продолжение поэтапного введения Федеральных государственных образовательных стандартов [5, 6, 8]. В ходе экспертизы была оценена степень соответствия представленных программ структуре, предложенной в «Методических рекомендациях по разработке программы развития образовательного учреждения Санкт-Петербурга на период до 2020 года» [5]. Кроме того, в структуру экспертного листа нами был внесен показатель 12 «Структурная и содержательная полнота представления направлений деятельности образовательного учреждения» (таблица 1).

Результаты экспертизы стали основанием для согласования учредителем Программы развития, а также позволили внести необходимые коррективы в те Программы, содержание которых не соответствовало методическим рекомендациям.

Ниже на рисунке представлена диаграмма средних показателей по критериям экспертизы программ развития, которая показывает, что недостаточно информация представлена по критериям 3 «Анализ потенциала ОУ», 4 «SWOT-анализ потенциала развития», 6 «Оптимальный сценарий и концепция развития».

Результаты экспертизы, включавшей контент-анализ программ, могут быть соотнесены с оценками профессиональной компетентности руководителя по ряду компетенций, необходимых для реализации обязанностей и компетенций образовательных организаций в соответствии с Федеральным законом «Об

образовании в Российской Федерации». Основные выводы состоят в следующем:

- содержание программы увязывается с реализацией определенных компетенций руководителя образовательного учреждения;
- одна и та же компетенция может проявляться при написании (подготовке) нескольких разделов программы развития;
- оценка качества написания (подготовки) определенного раздела программы развития может быть перенесена на оценку уровня проявления определенной компетенции руководителя ОУ.

Расчет показателей уровня проявления определенной компетенции руководителя осуществлялся по формуле

$$X = N : a,$$

где X – показатель уровня сформированности определенной компетенции руководителя в баллах,

N – сумма баллов по показателям экспертизы программы развития, в которых проявляется данная компетенция,

a – общее число показателей экспертизы программы развития, в которых проявляется данная компетенция.

При определении уровней проявления профессиональных компетенций руководителей на основании экспертизы программы развития применена уровневая шкала:

- высокий уровень – данный показатель ярко выражен, проявляется в различных разделах программы (в балльном выражении – от 4 до 5 баллов);
- средний уровень – данный показатель выражен неярко, проявляется непостоянно, частично (в балльном выражении – от 2 до 4 баллов);
- низкий уровень – данный показатель выражен слабо или не проявляется (в балльном выражении – до 2 баллов).

Данная методика позволила провести оценку проявления необходимых компетенций у конкретного руководителя и получить «усредненный портрет» руководителя образовательного учреждения районной системы образования. В представленной ниже таблице 2 приведены средние по районной системе образования показатели уровней проявления компетенций, а также показатели одного из руководителей, выбранного случайным образом.

Лист экспертной оценки Программы развития образовательного учреждения

Структура программы		Критерии	Количественные показатели (0-3-5)
1.	Паспорт программы развития	Точность и конкретность ожидаемых результатов и ключевых показателей	
2.	Введение	Определена основная цель	
3.	Анализ потенциала развития ОУ	Представлен анализ за 3 года в сравнении с районными и городскими данными	
4.	Результаты маркетингового анализа внешней среды	Определены запросы родителей и удовлетворенность образовательной деятельностью	
5.	SWOT-анализ потенциала развития	Соответствует требованиям к структуре Сделаны точные и обоснованные выводы	
6.	Оптимальный сценарий и концепция развития	Соответствие структуре Общая оценка актуальности, реалистичности и рисков	
7.	Цель и задачи развития	Точность и четкость формулировок	
8.	Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	Соответствие направлениям стратегии развития образования	
9.	Индикаторы и результаты развития	Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю	
10.	Управление и отчетность по программе развития	Определена стратегия управления и конкретизирована отчетность по программе	
11.	Финансовый план реализации программы развития	Наличие плана	
12.	Структурная и содержательная полнота представления направлений деятельности образовательного учреждения	Представлены все направления деятельности образовательного учреждения в соответствии с нормативными документами	

Полученные результаты экспертизы программ развития, являющихся составной частью мониторинга, могут быть применимы как при внесении необходимых изменений в программы повышения квалификации или определении содержания новых, так и при разработке индивидуальных планов профессионального развития.

Как установлено, средние по району показатели уровня проявления профессиональных компетенций не достигают максимального значения, что позволяет говорить о необходимости формирования районной программы профессионального развития руководителей кадров, направленной на совершен-

ствование профессиональных компетенций руководителей. С другой стороны, материалы, представленные в таблице 2, показывают, что индивидуальный уровень руководителя образовательной организации может существенно отличаться от средних показателей, а следовательно, программа профессионального развития руководителей должна предоставлять руководителю возможность выбора индивидуального маршрута совершенствования своей профессиональной компетентности в соответствии с его индивидуальными потребностями и с учетом результатов экспертной оценки. Необходимо помнить, что экспертиза, фиксируя реальную ситуа-

Т а б л и ц а 2

Показатели проявления профессиональных компетентностей по результатам экспертизы
Программ развития образовательных учреждений

№ пп	Профессиональные компетенции руководителя	Критерии экспертизы	Средний показатель по району	Показатель конкретного руководителя
1	2	3	4	5
1	Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам	▪ Определены Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Представлен анализ за 3 года в сравнении с районными и городскими данными ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю	3,4	4,0
2	Готовность обеспечить безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, труда работников организации	▪ Оптимальный сценарий развития ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	3,4	5,0
3	Готовность к управлению коллективом с соблюдением прав и свобод обучающихся, родителей несовершеннолетних обучающихся, работников образовательной организации	▪ Определены стратегия управления и конкретизирована отчетность по Программе ▪ Определены запросы родителей и удовлетворенность образовательной деятельностью	3,0	2,5
4	Способность к нормотворчеству	▪ Определена основная цель ▪ Определены стратегия управления и конкретизирована отчетность по Программе ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	3,5	5,0
5	Способность к планированию и реализации планов развития материально-технической базы	▪ Определены стратегия управления и конкретизирована отчетность по Программе ▪ Оптимальный сценарий развития ▪ Наличие финансового плана	3,4	4,3
6	Способность вести финансовую и хозяйственную деятельность, формировать отчетную документацию	▪ Наличие финансового плана ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю ▪ Определена стратегия управления и конкретизирована отчетность по Программе	3,4	4,3
7	Способность разрабатывать штатное расписание	▪ Наличие финансового плана ▪ Оптимальный сценарий развития	3,6	4,0

Т а б л и ц а 2 (продолжение)

1	2	3	4	5
8	Способность к реализации эффективной кадровой политики	▪ Определена основная цель ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Определена стратегия управления и конкретизирована отчетность по Программе	3,4	5,0
9	Способность проектировать образовательное пространство	▪ Определена основная цель ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю	3,7	5,0
10	Способность организовать приём обучающихся в ОУ	▪ Наличие финансового плана ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю	3,8	4,0
11	Способность осуществлять экспертизу учебников и учебных пособий	Оптимальный сценарий развития	3,5	5,0
12	Способность организовать текущий контроль успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся	▪ Точность и конкретность ожидаемых результатов и ключевых показателей ▪ Представлен анализ за 3 года в сравнении с районными и городскими данными	3,1	2,5
13	Способность обеспечить создание и функционирование системы учёта индивидуальных результатов освоения обучающимися образовательных программ	▪ Точность и конкретность ожидаемых результатов и ключевых показателей ▪ Представлен анализ за 3 года в сравнении с районными и городскими данными	3,1	2,5
14	Способность использовать современные методы и технологии обучения и воспитания	▪ Оптимальный сценарий развития ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	3,4	5,0
15	Способность проектировать системы оценки качества образования, организовать проведение самообследования	▪ Точность и конкретность ожидаемых результатов и ключевых показателей ▪ Представлен анализ за 3 года в сравнении с районными и городскими данными ▪ Оптимальный сценарий развития ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю	3,4	3,7

Т а б л и ц а 2 (продолжение)

1	2	3	4	5
16	Готовность к обеспечению необходимых условий содержания обучающихся	▪ Определены запросы родителей и удовлетворенность образовательной деятельностью ▪ Механизмы реализации Программы (Проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю ▪ Наличие финансового плана	3,5	3,2
17	Готовность к обеспечению охраны и укрепления здоровья обучающихся и работников	▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю ▪ Наличие финансового плана	3,6	4,3
18	Готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность	▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	3,3	5,0
19	Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования	Цель и задачи развития: точность и четкость формулировок	3,5	5,0
20	Готовность придерживаться демократического стиля управления, государственно-общественного характера управления	▪ Определены запросы родителей и удовлетворенность образовательной деятельностью ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития)	3,2	2,5
21	Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса и их использованию	▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ SWOT-анализ ▪ Представлены индикаторы, результаты, поддающиеся точному измерению и контролю ▪ Определена стратегия управления и конкретизирована отчетность по программе	3,6	5,0
22	Готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий	▪ Цель и задачи развития: точность и четкость формулировок ▪ Механизмы реализации программы (проекты / целевые подпрограммы / направления развития) ▪ Наличие финансового плана	3,5	4,3



Рис. Средние показатели по критериям экспертизы программ развития.

цию, должна быть направлена не на оценку, а на развитие.

Данная методика оценки профессиональной компетентности может быть также использована при проведении аттестации руководителей образовательных организаций,

для составления ранговой шкалы профессиональной компетентности при проведении районных конкурсов среди руководителей образовательных организаций, при независимой оценке качества образования.

Л и т е р а т у р а

1. Алмазова Е. Ю. Опыт организации мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций // Научное мнение. – 2015. – № 4. – С. 188-194.
2. Антипина И. О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3 (6). – С. 29-32.
3. Волков В. Н. Программа развития ОУ как инструмент управления качеством образования // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 101-104.
4. Горшков А. С. Требования к профессиональной компетенции современного руководителя в контексте реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – СПб.: АППО, 2015. – С. 8-12.
5. Гришина И. В., Волков В. Н. Методические рекомендации по разработке программы развития образовательного учреждения Санкт-Петербурга на период до 2020 года / ГБУ ДПО СПбАППО, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.spbappo.ru/images/files/kaf_upravl/metod_razrab/met_rek_kuprav.pdf (дата обращения: 02.02.2016).
6. Мкртычян Г. А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика : моногр. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. – 182 с.
7. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: учебно-методический комплект / сост. и ред. Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий. – М.: АСОУ, 2006. – 192 с.
8. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-практич. конф. – Минск, 1997. – С. 211-217.

Д. В. Бухаров
(Санкт-Петербург)

ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ И ТЕХНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СМЕШАННОГО ТИПА

В статье анализируется проблема проектирования модели инклюзивного образования с учетом реализации принципов адаптивности, доступности, открытости и др. Одновременно дано описание авторской технологии проектирования модели инклюзивного образования смешанного типа.

В основе инклюзивного образования лежит право человека на образование, провозглашенное Всемирной декларацией прав человека. Важным является то, что ребенок не должен подвергаться дискриминации независимо от его способностей к обучению и развитию (статья 2 Конвенции о правах ребенка ООН, 1989 г.). Логическим следствием этого является развитие инклюзивного образования, когда создаются возможности обучаться в традиционном образовательном учреждении, реализованы условия, позволяющие не подвергать дискриминации на основании умственных или физических недостатков и особенностей личности, этнической принадлежности, религии, языка, пола, способностей и т.д. [1].

Сегодня инклюзивное образование понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или с особыми качествами развития в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, которое осуществляет обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, вхождения в культуру, развитие соци-

ального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями [2].

Все больше родителей желают, чтобы их ребенок с особенностями в развитии обучался вместе со своими сверстниками и был включен в обычное детское сообщество. В связи с широким распространением инклюзивного образования во всем мире, а также в нашей стране многие школы готовы поддерживать это направление. Также общеобразовательные учреждения придерживаются идеи толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья, становления принципов нормализации их жизни, осознания необходимости интеграции таких детей в общество [7].

В то же время мода на инклюзив не исключает глубокого научного обоснования оптимальных моделей развития этой сложной психолого-педагогической системы.

Охарактеризуем методологические принципы и основополагающие идеи построения системы инклюзивного образования в условиях обучения детей с ОВЗ, к которым относим *принципы*:

- адаптивности системы образования;
- доступности с учетом особенностей физического, психического и интеллектуального развития и подготовки детей;
- открытости и непрерывности;
- правового обеспечения данной системы;
- формирования общественного сознания и толерантного отношения к разным детям;
- здоровьесбережения и создания здо-

ровьесберегающей среды;

- социальной интеграции детей.

Принцип адаптивности и доступности системы образования с учетом особенностей физического, психического и интеллектуального развития и подготовки учащихся и воспитанников закреплён в Законе РФ «Об образовании». Например, в статье 2 п. 28 дается понятие «Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизиологического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц». Одновременно в законе подчеркивается значение индивидуальных учебных планов, что подтверждено Ст. 34 п. 1.3. «Обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» [5].

Принцип доступности учитывает особенности социального и физического здоровья разных групп детей. К таким детям относят детей-инвалидов, детей с диагнозом умственной отсталости, детей с нарушением слуха и зрения, недоразвитостью речи, детей с аутизмом, детей с комбинированными нарушениями в развитии.

Модернизация российского образования предопределяет приоритеты образовательной политики в области специальной (коррекционной) педагогики в виде постепенной интеграции и дальнейшей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Приоритетным является изменение общественного сознания, отношения общества к таким людям, а также опора на парадигму специального образования, когда принцип «социальной полезности» заменяется самоактуализацией, саморазвитием, самосовершенствованием детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как подчеркивает Е. Е. Буренина, в общественном сознании важно сформировать позитивные взгляды об организации инклю-

зивного образования, выражающиеся в том, что такое образование реализует актуальные социокультурные функции:

- сопровождается процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, процессом снижения степени изоляции учащихся;

- призывает к реструктуризации культуры школы, чтобы создать условия для развития личности каждого ученика с учетом его особенностей и потребностей;

- непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ОВЗ;

- ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и её работников;

- подразумевает наличие тесных отношений между образовательными организациями и социумом [3].

Принцип здоровьесбережения предусматривает право выбора образовательного маршрута для лиц с ОВЗ для включения в образовательную среду. С каждым годом увеличивается число школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья. Родителям (законным представителям) предоставлено право, после консультирования специалистами городской психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), принять решение о выборе ОУ и формы интеграции от полной и постоянной до минимальной и эпизодической. Первым идею интегрированного обучения и воспитания высказал Л. С. Выготский, который подчеркивал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики. Никто не вздумает отрицать необходимость специальной педагогики. Но эти специальные знания нужно подчинить общему воспитанию, общей выучке. Специальная педагогика должна быть растворена в общей деятельности ребенка [4].

Социальная интеграция предполагает инклюзию социальную и образовательную, взаимодополняемые и взаимозависимые друг от друга. Инклюзивное образование предоставляет возможности всем детям в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения, при этом все воспитанники должны быть обеспечены поддержкой, позволяющей им добиваться успехов, ощущать ценность совместного пребывания

в коллективе. Именно социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ [6].

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л. С. Выготского. Согласно его взглядам социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ОВЗ. Все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; задача инклюзивной школы – построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием [4].

Принцип открытости и непрерывности в инклюзии означает сопровождение обучаемых по ступеням образования – дошкольное образование, начальная школа, основная и старшая школа, профессиональное обучение (среднее и высшее), неформальное обучение взрослых.

В дошкольном учреждении и начальной школе – это определение готовности детей с ОВЗ к обучению и адаптации к школе, развитие познавательной активности и учебной мотивации, самостоятельности и самоорганизации. В основной школе – сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, профилактика неврозов, дивергентного поведения, помощь в построении конструктивных отношений с окружающими. В старшей школе – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, развитии психосоциальной компетентности.

В результате все выпускники данной категории находят свое место в жизни, поступают в училища и техникумы, где получают образование и становятся специалистами в той или иной области.

Все эти принципы, как показал эксперимент, наиболее успешно реализуются в модели образовательной организации инклюзивного образования смешанного типа.

Деятельность такой организации направлена на преодоление тех противоречий, которые существуют в реальной практике органи-

зации работы с детьми с ОВЗ.

Во-первых, как подчеркивается в современных исследованиях, существует недооценка сложившейся модели коррекционного образования, связанного с гибким учетом медицинских, психологических, образовательных особенностей детей. В то же время эта коррекционная система не должна создавать определенную изоляцию детей в период обучения от обычной образовательной среды, что в значительной степени вызывает затруднения и в социальной жизни, во многом препятствует становлению человека с ограниченными возможностями здоровья в повседневных жизненных, бытовых, профессиональных ситуациях. В то же время включение детей с ОВЗ в инклюзивный процесс без предварительной подготовки и адаптации создает определенные сложности в их взаимоотношениях со сверстниками и содержит те смыслы и ценности, которые предусматривает идеология инклюзивного образования.

В соответствии с этим становится актуальным проектирование различных моделей инклюзивного образования.

Изложим основные организационно-педагогические условия проектирования модели инклюзивного образования смешанного типа.

Прежде всего, в школе инклюзивного образования смешанного типа реализуется **базовый (подготовительный) уровень инклюзивного образования и воспитания** в рамках специальных адаптированных программ.

На этом базовом уровне решаются следующие задачи:

- комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка при прямом контакте и по наблюдению,
- изучение ситуации в семье,
- координация работы с семьей,
- составление коррекционно-развивающей программы,
- составление плана включения ребенка в среду сверстников,
- корректировка индивидуальной коррекционно-развивающей программы,
- включение ребенка в среду сверстников,
- социально-бытовая ориентировка,
- преодоление проблем познавательного и речевого развития,
- формирование у родителей реалистического видения сценария жизни ребенка с ОВЗ, определяющего взвешенный выбор образо-

вательного маршрута,

- изучение школьных программ и методик, особенностей организации школьного обучения,

- корректировка индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

В проектируемой модели важнейшим составным компонентом является реализация уровня **внеурочной инклюзии**. Этот уровень предполагает включение детей с ОВЗ, имеющих базовую подготовку, в широкий спектр внеурочной деятельности с развивающими формами организации учебного процесса. Говоря о внеурочной досуговой деятельности детей, необходимо отметить, что это основной деятельностный ресурс для реализации нашей модели. Эта деятельность в самой значительной степени позволяет обеспечить осознание ребенком возможности быть значимым и успешным. Наличие в такой школе разнонаправленных внеурочных объединений, постоянная, а иногда даже раздражающая конкурентов по конкурсному движению активность наших спортивных команд и творческих коллективов демонстрируют готовность детей доказать свою состоятельность, с одной стороны, и высокий уровень их социализации – с другой.

Уровень сетевой инклюзии. Этот уровень реализуется путем выхода детей в открытую социально-культурную среду на основе внедрения идей сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие внутри районной системы образования для школы смешанного типа – это фактически один из основных жизнеобеспечивающих процессов. Помимо коррекционных школ района и Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи, с которыми необходимо выстроить долгосрочное и плодотворное сотрудничество, проектируется система активного сотрудничества с общеобразовательными школами и дошкольными учреждениями.

Сетевая инклюзия распространяется также на международный уровень в виде совместных с учреждениями образования района и города международных проектов. Например, опыт построения модели Центра прикладных квалификаций интересен коллегам из Германии.

Кроме представителей власти, Уполномоченного по правам ребенка, депутатов разных уровней, на этом уровне инклюзии происходит взаимодействие с общественными

организациями, социально-ответственными предприятиями и предпринимателями, волонтерами. Выстраивание взаимодействия исключительно на основе потребительского отношения ко второй стороне не только неприемлемо с моральной точки зрения, но на сегодняшний день уже и неэффективно.

Данное взаимодействие способствует преодолению устоявшегося в обществе снисходительного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и сиротам. Сетевые партнеры выступают в качестве участников реализуемых совместных проектов и видят реальный результат своего участия. Например, в эксперименте был реализован проект «Юный предприниматель» – бизнес-инкубатор для детей, которые, выйдя из школы, должны уметь не только читать и писать, но из-за отсутствия родителей должны будут заработать себе на жизнь, адаптироваться к реалиям взрослой жизни.

Второй проект – «Интегрированное обучение особых детей» – представлен совместно с общественной организацией «Аревик», базирующейся на территории Приморского района, что дало возможность родителям тяжелобольных детей с множественными нарушениями обеспечить их обучение в специально созданной, комфортной для них, систематически меняющейся обстановке.

Апробированы также социально-педагогические проекты «Петербургские родители», «Детская православная миссия», «Фонд помощи детям, чьи родители погибли при исполнении служебного долга «Воин». Активное взаимодействие в рамках этих проектов в значительной мере способствовало патристическому и духовно-нравственному воспитанию детей.

Субъекты взаимодействия имеют различный характер, имидж и масштаб деятельности. В рамках проектов с нами взаимодействовали такие организации, как «Строительный трест», сеть магазинов «Детский мир», оказывающие активную помощь, направленную на совершенствование материально-технической базы учреждения. Важно отметить, что все эти партнеры – члены попечительского совета, существующего как юридическое лицо и не являющегося исключительно источником материальных ценностей.

В проектируемой модели наряду с указанными уровнями инклюзии – базовым (специально-коррекционным), внеурочным и сете-

вым – предполагается исследовать с позиций непрерывного образования уровень профессиональной инклюзии. Это будет способство-

вать жизненной и профессиональной адаптации людей с ОВЗ, их активному профессиональному и социокультурному развитию.

Л и т е р а т у р а

1. Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // Гарант : информационно-правовое обеспечение [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/70170066/>
2. *Борисова Н. В., Прушинский С. А.* Инклюзивное образование: право, принципы, практика / отв. ред. М. Ю. Перфильева. – М.: Транзит-ИКС, 2009. - 127 с.
3. *Буренина Е. Е.* Основные компоненты профессиональной готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 1. – С. 34–39.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М.: Логос, 2002.
6. *Грозная Н. С.* Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–105.
7. Основные направления включения семьи, имеющей ребенка-инвалида, в реабилитационный процесс : метод. пособие / под ред. Е. М. Старобиной. – СПб., 2011. – 168 с.

ПРАВОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕКТОРА ПО ВОПРОСАМ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ

В статье на основе анализа законодательных актов обосновывается необходимость организации дополнительного обучения широких слоев специалистов и руководящих работников в повседневной работе с инвалидами.

Наметившийся в нашей стране процесс гуманизации общественных отношений стимулирует обострение интереса к проблемам инвалидов. При этом принятые в последние 2-3 года нормативные и правовые документы федерального и международного уровня обозначили новый вектор развития социальной политики в Российской Федерации. Так, нашим государством в 2008 г. была подписана, а в 2012 г. ратифицирована «Конвенция ООН о правах инвалидов», которая определила международные обязательства государств-участников в области реабилитации инвалидов для достижения инвалидами максимальной независимости, реализации их физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного вовлечения во все аспекты жизни общества.

В стране вступил в силу Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией «Конвенции о правах инвалидов» [2], внесший изменения в 25 федеральных законов с целью обеспечения гарантий государства в организации доступности услуг и эффективной реализации мер реабилитации. Согласно данному федеральному закону приняты приказы министерств России, которые устанавливают порядок обеспечения инвалидам условий доступности объектов социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и предоставляемых услуг, а также оказания им при этом необходимой помощи. При этом Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» введена новая статья 3.1 «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности».

В связи с этим возникает насущная потребность в повышении квалификации, а так-

же подготовке и переподготовке управленческих, педагогических, инженерно-технических кадров в аспекте развития их компетентностей в работе с инвалидами в рамках требований данных законов. Например, на основании статьи 14 181-ФЗ «Обеспечение беспрепятственного доступа инвалидов к информации» вводится система субтитрования или сурдоперевода телевизионных программ, кино- и видеофильмов, перевода посредством русского жестового языка (сурдоперевод, тифлосурдоперевод) для глухих, глухонемых и слепоглухонемых инвалидов. Соответственно, в стране должна быть отлажена система подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей и переводчиков русского жестового языка.

Статья 15 этого же закона закрепляет полномочия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления (в сфере установленных полномочий), организаций независимо от их организационно-правовых форм в обеспечении беспрепятственного доступа инвалидов к объектам инфраструктуры, жилым, общественным и производственным зданиям, строениям и сооружениям, включая те, в которых расположены физкультурно-спортивные организации, организации культуры и другие организации, к местам отдыха и к предоставляемым в них услугам (включая инвалидов, использующих кресла-коляски и собак-проводников). Создание безбарьерной среды должно учитывать потребности разных категорий инвалидов, в том числе с нарушениями зрения, слуха, с ограничением двигательных функций, с недостаточным умственным развитием.

В настоящее время реализуется государственная программа «Доступная среда», утвержденная постановлением Правительства РФ [4]. В задачах программы подчеркивается необходимость формирования просвещенности граждан в вопросах инвалидности и устранения отношенческих барьеров; при этом работники организаций, предоставляющих услуги населению, *обязаны организовать помощь* инвалидам в преодолении барьеров, мешающих получению ими услуг наравне с другими лицами. Зачастую, однако, работники организаций не имеют опыта работы с инвалидами, испытывают психологические барьеры в общении с ними. В связи с этим открывается широкое поле для краткосрочного дополнительного образования практически всех категорий работников и специалистов, работающих с населением.

Законодательством РФ особое внимание уделяется доступности для инвалидов общего и профессионального образования, получению ими адресных образовательных услуг. Так, в результате реализации программы «Доступная среда» ожидается увеличение доли (к 2020 году):

- детей-инвалидов, которым созданы условия для получения качественного начального общего, основного общего, среднего общего образования, в общей численности детей-инвалидов школьного возраста (до 100% к 2020 году);

- детей-инвалидов в возрасте от 5 до 18 лет, получающих дополнительное образование, в общей численности детей-инвалидов данного возраста (до 50%);

- дошкольных образовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, в общем количестве дошкольных образовательных организаций (до 20%);

- увеличение доли детей-инвалидов в возрасте от 1,5 до 7 лет, охваченных дошкольным образованием, в общей численности детей-инвалидов данного возраста (до 100% к 2020 году);

- общеобразовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, в общем количестве общеобразовательных организаций (до 25%);

- приоритетных объектов, доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения в сфере культуры;

- граждан, признающих навыки, достоинства и способности инвалидов, в общей численности опрошенных граждан (до 54,7%);

- профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (до 25% таких организаций к 2020 году).

Поскольку основным исполнителем и координатором программы «Доступная среда» является Минтруд России, то в принятых подведомственных актах министерства раскрыты не только организационно-правовые, но и организационно-методические направления по обеспечению условий доступности. Так, в приказах Минтруда от 30.07.2015 № 527н и 31.07.2015 № 528н предусмотрено *оказание помощи инвалиду в преодолении барьеров, мешающих получению им услуг*. Приказом Минтруда России от 30.09.2015 № 672 «Об утверждении плана мероприятий Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации («дорожной карты») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг» разработаны паспорта доступности, планы и контроль за выполнением планов доступности объектов и услуг для инвалидов.

В связи с широкомасштабными преобразованиями нормативного правового поля по социальной защите инвалидов и реализацией программы «Доступная среда» возникла необходимость в *формировании нового образовательного сектора*, связанного с обучением и инструктированием специалистов, работающих с инвалидами, по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг с учетом имеющихся у них стойких расстройств функций организма и ограничений жизнедеятельности.

«Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» № АК-44/05вн, утвержденными Минобрнауки России 08.04.2014, в образовательной организации высшего образования предусмотрено создание структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, либо осуществлено придание соот-

ветствующих полномочий и ответственности имеющимся структурным подразделениям. В штат образовательных организаций вводятся должности тьютора, педагога-психолога, социального педагога (социального работника), специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов с целью комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Также в образовательной организации должна проводиться *дополнительная подготовка преподавателей* с целью получения знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий.

Для обеспечения образовательных услуг в любом образовательном учреждении требуется также обучение специальным, новым знаниям и умениям не только педагогического состава, но и работников вспомогательных служб.

В Санкт-Петербурге, как в крупном субъекте Российской Федерации, активно проводится работа по созданию инвалидам доступной инженерной и образовательной среды. В связи с этим внесены необходимые изменения в 14 законов Санкт-Петербурга, в том числе в сфере социальной защиты, образования, физической культуры и спорта, культуры, информации и связи, специализированного транспортного обслуживания, избирательного права.

Действует Распоряжение Правительства Санкт-Петербурга от 28.12.2015 № 84-рп «О плане мероприятий («дорожной карте») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в Санкт-Петербурге на 2016–2020 годы». В каждом из 18 районов Санкт-Петербурга действуют Комиссии по доступности, в ведении которых находятся вопросы обеспечения доступной среды жизнедеятельности на территории района Санкт-Петербурга. В городе формируется Карта доступности. По данным национального рейтинга, проведенного Всероссийской общественной организацией «Союз добровольцев России», Санкт-Петербург по доступной среде занял 8-е место среди 85 субъектов Российской Федерации.

Важным организационно-распорядительным документом стало распоряжение Коми-

тета по социальной политике Санкт-Петербурга от 10.11.2015 г. № 155, утвердившее «Методические рекомендации по организации деятельности по созданию условий для беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к объектам социальной инфраструктуры». В Методических рекомендациях разработана учебно-тематическая программа проведения инструктирования специалистов государственных учреждений по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг, предусмотрена форма отчета государственного учреждения об организации проведения инструктирования специалистов, работающих с инвалидами, по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере социальной защиты населения.

Сущность инструктирования состоит в обучении персонала учреждения навыкам психологического сопровождения и оказания помощи инвалидам в преодолении архитектурных и инженерных барьеров.

В Санкт-Петербургском ГБУ «Профессионально-реабилитационный центр» Комитета по социальной политике проводится образовательная работа со специалистами учреждений социального обслуживания города по вопросам доступности среды и другим, связанным с их деятельностью в отношении инвалидов. С января по июнь 2016 года проведено 16 семинаров, на которых прошли обучение 104 специалиста.

Таким образом, очевидно, что изменения в социальной политике государства и масштабная реновация законодательной базы по вопросам доступной среды инвалидов на основе ратификации Россией «Конвенции ООН о правах инвалидов» обосновывают появление в образовательном пространстве нового сектора, связанного с обучением граждан по вопросам инвалидности и устранения отношенческих барьеров; инвалидов с целью повышения их информированности, выработки активной жизненной позиции; преподавателей учебных заведений, сурдопереводчиков и др., деятельность которых связана с образованием, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями; руководителей и специалистов органов и учреждений всех сфер по оказанию помощи инвалидам в преодолении барьеров и получении ими качественных услуг.

Л и т е р а т у р а

1. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией «Конвенции о правах инвалидов» от 01.12.2014 г. № 419-ФЗ.
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (изм. 27.12.2015 г.).
4. Постановление Правительства РФ «Государственная программа «Доступная среда» от 01.12.2015 г. № 1297 [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/71265834/>
5. Приказ Минтруда России «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере труда, занятости и социальной защиты населения, а также оказания им при этом необходимой помощи» от 30.07.2015 г. № 527н.
6. Приказ Минтруда России «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм» от 31.07.2015 г. № 528н.
7. Приказ Минтруда России «Об утверждении плана мероприятий министерства труда и социальной защиты Российской Федерации («дорожной карты») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг» 30.09.2015 г. № 672.
8. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса, утв. Минобрнауки России 08.04.2014 г. № АК-44/05вн [Электронный ресурс]. - URL: <http://docs.pravo.ru/document/view/56923452/>
9. Распоряжение Правительства Санкт-Петербурга «О плане мероприятий («дорожной карте») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в Санкт-Петербурге на 2016-2020 годы» от 28.12.2015 № 84-рп [Электронный ресурс]. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/822405600/>
10. Распоряжение Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга от 4 апреля 2011 года N 73-р «Об утверждении методических рекомендаций по организации деятельности по созданию условий для беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к объектам социальной инфраструктуры»
11. Приказ Председателя Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга от 10.11.2015 г. № 155 «Об организации инструктирования специалистов государственных учреждений по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере социальной защиты населения» [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.city4you.spb.ru/>

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются проблемные ситуации на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Постановка и решение проблемных ситуаций организуют прежде всего активную поисковую художественно-творческую деятельность, способствуют сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков, развивают творческие способности, образное мышление, художественное воображение, фантазию школьников.

Вся работа в общеобразовательной школе нацелена на улучшение подготовки и качества обучения школьников и призвана способствовать активизации познавательной деятельности, духовного и нравственного воспитания учащихся. В свете требований, предъявляемых к учителю, необходимо активизировать художественно-творческую деятельность учащихся в процессе овладения знаниями, умениями и навыками на занятиях изобразительного искусства.

В учебном процессе активный творческий характер деятельности во многом связан с решением проблемной ситуации. Проблемному обучению, как отмечают в своих работах А. В. Брушлинский, В. Т. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Ю. Н. Кулюткин, Л. Б. Рылова, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др., соответствуют информационно-поисковые методы преподавания, поскольку именно они обеспечивают включение личности школьника в самостоятельный поиск решения проблемной ситуации и способствуют развитию художественно-творческих способностей. Характерной чертой проблемного метода является поисковая деятельность, обеспечивающая определенный уровень самостоятельности и активности школьника. В дидактике выделяют три главные категории проблемного обучения:

- проблемную ситуацию;
- проблему;
- проблемную задачу.

Главным этапом в проблемном обучении является создание проблемной ситуации разными способами.

Дидактический характер проблемной ситуации подчеркивали многие ученые: «Самой существенной чертой проблемного обучения, – пишет известный польский ученый В.

Оконь, – является не постановка вопросов, а создание проблемных ситуаций... Мастерство учителя может проявиться больше всего в организации проблемных ситуаций» [7, с. 67–68].

По мнению В. Оконя, «сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение» [7, с. 54]. По В. Оконю, роль учителя состоит в том, чтобы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную учителем, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее.

Определяя проблемную ситуацию, М. И. Махмутов отмечает, что она является начальным моментом мышления, вызывающим познавательную потребность ученика и создающим внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. При этом можно выделить два типа проблемных ситуаций, возникающих при постановке как теоретической, так и практической проблемы.

М. И. Махмутов выделяет три вида проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности:

- 1) научное творчество,
- 2) практическое творчество,
- 3) художественное творчество.

Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество – «это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисо-

вание, написание музыкального произведения, игру и т.д.» [6, с. 265].

Актуальность использования проблемной ситуации заключается в том, что она в отличие от традиционного обучения доставляет учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивает развитие их творческой активности. Задача учителя изобразительного искусства – вовлечь школьников в плодотворную художественно-творческую деятельность.

Решение проблемных ситуаций (задач) по изобразительному искусству выявляется в процессе выполнения их на основе специальной организации деятельности учащихся, учета их прежнего опыта, творческих возможностей. «Эта специально организованная деятельность учащихся заранее программируется учителем и „кодируется“ внутри содержания задачи. Любая задача может стать проблемной, если учитель организует процесс „неизвестного“, которое учащимся необходимо открыть и которое выступает для них как новое знание, новое умение, новый способ деятельности или новый способ получения знаний или способов деятельности» [8, с. 127].

Рассмотрим несколько примеров создания проблемной ситуации на уроках изобразительного искусства.

Например, задача изображения сюжетной композиции – проиллюстрировать сказку «Гуси-лебеди» – для учащихся начальных классов не будет проблемой, так как школьники обычно не задумываются, изображают любую сюжетную сцену так, как ее воспринимают и понимают. Но если конкретизировать эту задачу, добавить к ней определенные условия, вызывающие определенные художественные затруднения, дополнить требованием выполнения специальных практических и словесных действий и организовать затем деятельность, направленную на осознание трудности, противоречия, содержащегося в задаче, то она приобретает «проблемный вид». Например, учитель предлагает учащимся изобразить сюжет из данной сказки с высоты полета гусей-лебедей. То есть с высокой линии горизонта, с высоты птичьего полета представить и вообразить, как видят окружающую природу, дороги, поля, деревья, дома, холмы и т.д. летящие высоко в небе птицы и похищенный ими Ваня.

Решение проблемных задач предполагает активную самостоятельную мыслительную

деятельность при выполнении задания, где требуется применение имеющихся знаний, опыта, новых способов оперирования ими. Так, например, в начальных классах на уроках изобразительного искусства учащимся предлагалось изобразить белого зайчика в зимнем заснеженном лесу. Здесь школьники применяли различные подходы и способы изображения, находили наиболее рациональные способы решения данной проблемной ситуации.

Следующая проблемная ситуация, решение которой предлагалось учащимся второго класса, изобразить хоровод матрешек. Перед учащимся возникает проблемная ситуация: во-первых, закомпоновать и нарисовать матрешек по кругу, что у школьников в начальных классах вызывает особые затруднения, во-вторых, показать различные ракурсы матрешек, одни изображаются в фас, другие в профиль, и, наконец следующее изображение матрешек – вид сзади.

Обсуждая данную проблему, учащиеся приходят к выводу, что в рисунке необходимо правильно изобразить лицо каждой матрешки, так как характер формы самих матрешек одинаковый (грушевидный) традиционный в исполнении. Тем не менее наряд у каждой матрешки должен быть свой – неповторимый, индивидуальный и красочный. Такую задачу приходится решать детям в процессе рассуждения. Таким образом, учащиеся под руководством учителя находят алгоритм решения проблемы.

Важно, чтобы в сознании школьников была сформулирована учебная проблема в целом, осознана главная познавательная задача, а затем организован частичный поиск там, где это возможно. Установлено, что проблемными являются только те задачи, решение которых предполагает хотя и управляемый учителем, но самостоятельный поиск еще неизвестных школьнику закономерностей или способов решений. Такие задачи возбуждают активизацию мыслительной и художественно-творческой деятельности, поддерживаемую интересом, а сделанное школьником «открытие» приносит эмоциональное удовлетворение и гораздо прочнее закрепляется в памяти, чем знания, преподносимые в «готовом» виде.

В процессе решения проблемы школьники преодолевают трудности, разрешают возникшие противоречия между уже имеющимися знаниями, умениями и требованиями задачи

Т а б л и ц а

Показатели художественно-творческой деятельности учащихся экспериментальных и контрольных групп при решении проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства

Классы		1-й	2-й	3-й	4-й
Общее количество учащихся	ЭГ	22 – 100%	27 – 100%	25 – 100%	28 – 100%
	КГ	27 – 100%	24 – 100%	26 – 100 %	21 – 100%
1. Стандартное, стереотипное решение изображения	ЭГ	9 уч-ся – 41%	10 – 37%	9 – 36%	9 – 32%
	КГ	17 – 63%	12 – 50%	15 – 57%	11 – 52%
2. Частичная или фрагментарная выразительность изображения	ЭГ	8 – 36%	10 – 37%	9 – 36%	12 – 41%
	КГ	9 – 33%	9 – 38%	8 – 31%	7 – 33%
3. Своеобразие и оригинальность изображения	ЭГ	5 – 23%	7 – 26%	7 – 28%	8 – 28%
	КГ	1 – 4%	3 – 12%	3 – 12%	2 – 14%

ЭГ – экспериментальные группы

КГ – контрольные группы

и выявляют новые элементы знаний, новые способы оперирования ими, овладевают способами познания, что расширяет их возможности в решении новых, еще более сложных проблем. Эта активная самостоятельная мыслительная деятельность приводит к формированию художественно-творческих способностей школьников. В процессе выполнения таких заданий концентрируются духовно-эстетические силы школьников, что в определенной мере приближается к процессу создания художественного произведения, характерного для деятельности художников-профессионалов. Поэтому сущностью проблемного задания творческого направления является совокупность специфических признаков художественного творчества вообще и изобразительного в частности с учетом психологических и возрастных возможностей учащихся.

Проблемная ситуация составляет специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует прежде всего определенное психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний и способов деятельности.

Оценка и сравнительный анализ художественно-творческого процесса учащихся при решении проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства в контрольных и

экспериментальных группах показал, что работы учащихся экспериментальных классов отличались своеобразием выбора способов и приемов композиционного строя изображения, оригинальных способов решения проблемных ситуаций. Учащиеся самостоятельно составляли план действий, выделяя из него наиболее трудные задачи, предлагали варианты решений. Из таблицы видно значительную разницу в показателях экспериментальных и контрольных групп. При сопоставлении результатов, данных в таблице, заметна положительная динамика в показателях. Это убедительно показывает целесообразность и эффективность использования методики преподавания изобразительного искусства с учетом решения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе.

Решение проблемных ситуаций стимулирует внутреннюю мотивацию учения; повышает познавательный интерес; формирует самостоятельность; развивает творческие способности, воображение; развивает коммуникативные навыки; повышает прочность усвоения изученного; формирует убеждения; стимулирует овладение первичными навыками исследовательской деятельности.

Таким образом, проблемные задачи по изобразительному искусству включают в себе особенности, исходящие из специфики проблем, разрешаемых учащимися в процессе изобразительной деятельности и восприятия

произведений искусства, направленных на формирование духовно-нравственных ка-

честв личности через посильное создание и восприятие художественного образа.

Л и т е р а т у р а

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; № 6).
2. Булгаков В. И. Проблемное обучение – понятие и содержание // Воспитание школьников. – 1985. – № 8.
3. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; № 1).
4. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991.
5. Лернер И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования // Познавательные задачи обучения гуманитарным наукам : [сб. ст.] / под ред. И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972.
6. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
7. Оконь В. Основы проблемного обучения : пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
8. Рылова Л. Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика : учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. – 309 с.

ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГОРОДА-ГЕРОЯ

В статье обосновывается модель патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя, приводится анализ отдельных блоков модели и этапов их реализации.

Для современной педагогической науки проблема моделирования является одной из самых существенных и важных. Практически во всех педагогических исследованиях применяется метод моделирования, позволяющий связать в проводимом педагогическом исследовании эмпирическое и теоретическое, то есть «сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент, построение логических конструкций и научных абстракций» [4].

Анализ педагогической литературы показывает, что различные аспекты применения моделей в педагогике обоснованы такими известными учеными-педагогами как О. С. Гозман, Н. В. Кузьмина, В. М. Монахов, И. П. Подласый, Г. В. Суходольский, Г. П. Щедровицкий, Н. Е. Щуркова, В. А. Ясвин и др.

В интересах активизации патриотического воспитания студентов или курсантов вузов за последнее десятилетие предложено множество интересных и содержательных моделей. Среди них программно-целевая модель (Е. Л. Мальгин, 2008), модель программно-диагностического сопровождения военно-патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях (С. Н. Томилина, 2013), модель патриотического воспитания будущих офицеров на основе системно-деятельностного подхода (С. И. Фоменко, 2016) и др.

Под педагогическим моделированием следует понимать процесс осмысления, разработки и создания конкретной формализованной модели педагогической деятельности, отображающей комплекс идей, методов, форм и технологических решений, подлежащих целенаправленному опытному изучению в ходе педагогической практики.

Моделирование в интересах патриотического воспитания молодежи направлено на решение следующих задач:

- оптимизация воспитательно-патриоти-

ческого процесса;

- совершенствование системы планирования воспитательно-патриотической деятельности;

- управление воспитательно-патриотической деятельностью;

- диагностика и прогнозирование уровня патриотизма воспитуемых;

- проектирование воспитательно-патриотической работы.

Согласно взглядам В. П. Комарова [7], процесс моделирования требует учета следующих факторов: характер и способы педагогической деятельности в образовательном учреждении; возможности образовательной системы и особенности образовательного учреждения; структура и принципы взаимодействия компонентов (субъектов) систем воспитания; особенности организации образовательного процесса; адекватность образовательных технологий учебно-воспитательным целям и задачам. Н. М. Борытко [2] указывает на необходимость обоснованного выделения функций процесса воспитания при построении педагогической модели.

Важным элементом моделирования воспитательного процесса является определение этапов этой деятельности. Большинство исследователей придерживаются мнения, что наиболее эффективным является осуществление моделирования в четыре этапа (табл. 1).

Дадим последовательную характеристику модели патриотического воспитания курсантов-моряков в условиях города-героя (рис. 1).

Концептуально-целевой блок модели выполняет системообразующую функцию и задает порядок функционирования остальных компонентов системы «патриотическое воспитание курсантов морского вуза в условиях города-героя». Названный блок содержит описание и обоснование применения системного, деятельностного, аксиологического,

Этапы моделирования

Этап	Краткая характеристика
Разработка модели	Осуществляется построение модели; производится анализ реального объекта или явления
Исследование модели	Всестороннее исследование компонентов модели
Проверка практикой	Реальная проверка построенной модели в процессе педагогической практики
Экстраполяция информации	Предполагает распространение (перенос) выводов, сделанных относительно данной модели, на всю совокупность рассматриваемых явлений

культурологического и проектировочного подходов, являющихся наиболее рациональными и эффективными для формирования высокого уровня патриотизма у курсантов.

Изучение подходов к пониманию цели как сознательно планируемого результата процесса воспитательно-патриотической деятельности с опорой на культурно-исторический потенциал города-героя позволило определить конечный результат педагогического процесса в ходе обучения в морском вузе – это наличие у каждого выпускника высокого уровня патриотизма, базирующегося на усвоении истории и традиций города-героя, выражающегося в наличии патриотического мировоззрения, непоколебимых патриотических убеждений и государственно-ответственного подхода к выполнению служебно-должностных обязанностей.

Диагностико-аналитический блок сконструированной модели ориентирует на необходимость определения исходного уровня патриотизма курсантов-моряков, знания ими истории и традиций города-героя, а также осуществления анализа полученных данных.

Программно-содержательный блок модели включает два важных компонента: 1) проектирование целевой программы формирования патриотизма «Патриот Севастополя и России»; 2) определение педагогических условий, обеспечивающих благоприятную ситуацию проведения опытно-экспериментальной работы и усвоения курсантами целевой программы.

Целевая программа «Патриот Севастополя и России», предназначенная для вооружения курсантов знаниями о теории патриотизма, истории и традициях города-героя Севастополя,

основных положений государственных документов, регламентирующих патриотическую деятельность, вовлечение учащихся вуза в разнообразную патриотическую деятельность. Такой подход к овладению курсантами теорией и практикой патриотизма соответствует современным требованиям концепций высшего образования и патриотического воспитания.

Изучение опыта патриотического воспитания учащейся молодежи, изложенного в диссертационных исследованиях П. В. Тимченко, С. Н. Томилиной, С. И. Фоменко и др., показывает, что такая воспитательная деятельность проходит при создании определенных педагогических условий.

В. И. Андреев определяет педагогические условия как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [1, с. 117]. Н. М. Борытко [2] придерживается позиции, что педагогические условия есть внешние обстоятельства, оказывающие значительное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающим достижение определенного результата. С. Н. Томина [11] понимает понятие «педагогические условия» как совокупность необходимых и целенаправленных мер психолого-педагогического воздействия на воспитуемых, способствующих успешности организации и проведения процесса патриотического воспитания, – их реализация будет содействовать сформированности необходимых патриотических качеств у молодежи.

Здесь будет рисунок после связи с автором

Рис. 1. Педагогическая модель формирования патриотизма у курсантов морского вуза в условиях города-героя.

Следовательно, педагогические условия формирования патриотизма у курсантов-моряков в условиях города-героя – это определенный комплекс психолого-педагогических требований к организационной стороне и процессу патриотического воспитания флотской молодежи, соблюдение которых содействует достижению высоких результатов деятельности.

На основе изучения и анализа научной литературы к основным педагогическим условиям, при которых наиболее эффективно будет проходить процесс патриотического воспитания курсантов морского вуза, относятся:

1. *Создание патриотически направленной информационно-образовательной среды (ИОС) в морском вузе.*

ИОС морского вуза представляет собой комплекс взаимосвязанных сред: организационной, предметной, воспитательной, программной, коммуникационно-технологической и методической.

Структура ИОС вуза в интересах патриотического воспитания курсантов состоит из:

- дидактического обеспечения воспитательного процесса (учебные пособия, целевая программа, анкеты, тесты, контрольные задания, глоссарии, справочники и др.);
- электронной библиотеки (монографии, книги патриотической направленности, журналы, справочники, статьи и др.);
- субъектов процесса обучения (воспитатели и воспитуемые);
- компьютерной поддержки (CD-ROM-ы, файлы различного вида и назначения программ и др.);
- технического и программного обеспечения.

К важнейшим функциям ИОС вуза относятся:

- информационное обслуживание профессорско-преподавательского состава и курсантов;
- обеспечение взаимодействия воспитателей и воспитуемых в процессе патриотической деятельности;
- моделирование воспитательно-патриотических процессов и явлений;
- автоматизированное обучение по целевой программе и контроль за процессом обучения;
- управление учебно-воспитательным процессом.

Основными специфическими характери-

стиками ИОС, ориентированной на патриотическое воспитание курсантов, являются:

- обладание колоссальным воспитательным потенциалом;
- обеспечение доступа курсанту к любым знаниям по истории и традициям Отечества и города-героя, предоставляемым в виде учебной или научной информации;
- личностно ориентированная направленность;
- установка на развитие личности гражданина-патриота, будущего профессионала и защитника Отечества;
- возможность нацелить курсанта на сотрудничество;
- формирование потребности в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии;
- содействие развитию таких качеств личности, как собранность, организованность, дисциплинированность, исполнительность, самостоятельность, серьезность, деловитость, готовность к профессиональной и патриотической деятельности.

2. *Совершенствование педагогического мастерства преподавателей, их готовности к осуществлению воспитательно-патриотической работы с курсантами.*

По мнению В. И. Андреева, В. А. Ерофеевой, В. А. Ясвина и др., наличие у воспитателей педагогического мастерства существенно влияет на результативность воспитательно-патриотической деятельности. Это отражается на качестве и объеме знаний курсантов о патриотизме и патриотической деятельности, получаемых в ходе учебы в вузе; повышении успеваемости и уровня подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности на благо Отечества; формировании устойчивой потребности в постоянном совершенствовании знаний по истории и традициям Отечества, родного края, города-героя; утверждении и укреплении авторитета педагога-мастера, становящегося для молодых людей образцом, примером подражания, идеалом, к которому курсанты будут стремиться.

На основе выполненного анализа можно конкретизировать основные направления совершенствования педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава морского вуза по патриотическому воспитанию курсантов-моряков: изучение руководящих документов, новых концепций и программ патриотического воспитания; систематическое ознакомление с результатами ис-

следований ученых в области патриотической деятельности, формирования у учащихся морского вуза патриотических качеств; изучение передового опыта воспитательно-патриотической деятельности; овладение умениями и навыками привязывания каждой учебной темы к процессу воспитания не только профессионала, но и гражданина-патриота; определение своего места и роли, а также активное участие в процессе патриотического воспитания будущих специалистов морского транспорта.

3. *Развитие интереса курсантов к истории и традициям города-героя, к изучению и освоению целевой программы.*

В процессе проводимого исследования для развития интереса курсантов к истории и традициям города-героя, к изучению и освоению целевой программы автор исходила из следующих положений:

- построить воспитательно-патриотический процесс таким образом, чтобы развить у учащихся высокий уровень познавательной деятельности, обращенной к патриотизму, к Отечеству, малой родине, родному краю;

- не допускать угасания интереса курсантов к культуре, истории, традициям города-героя;

- проводить занятия и мероприятия воспитательно-патриотической направленности таким образом, чтобы они способствовали развитию глубокого, устойчивого и действенного интереса у молодежи;

- имеющийся интерес должен стать основой пробуждения, формирования и развития нового социально ценного интереса к патриотической идее и региональному компоненту патриотизма;

- проводить индивидуально-воспитательную работу с целью оживления интереса у каждого юноши и девушки, наиболее соответствующего индивидуальным возможностям и способностям каждого курсанта;

- разнообразить проводимые занятия по освоению целевой программы, обеспечить ясное и доходчивое изложение каждой темы, понимание курсантами его смысла и значения.

С этой целью применялись следующие методы и приемы: создание в процессе занятий ситуаций занимательности, активного использования увлекательных, любопытных примеров, образов, уникальных и парадоксальных исторических и боевых фактов; анализ отрывков из военно-мемуарных и худо-

жественных литературных произведений, посвященных истории города-героя, его героической обороне от захватчиков; изучение документов, писем, прощальных записок защитников Севастополя, публикаций фронтовых, дивизионных газет периода Великой Отечественной войны; встречи с участниками обороны города Севастополь от немецко-фашистских полчищ; уроки мужества в музеях, у братских могил, на местах боев; конкурсы патриотического стихотворения, патриотической песни, сочинения на патриотическую тематику; викторины по истории родного города-героя и т.д.

Все это в комплексе способствовало формированию интереса, созданию обстановки занимательности, нравственного переживания получаемой информации, что в целом вызывает положительное отношение к восприятию целевой программы, патриотической деятельности, содействует формированию патриотизма у курсантов-моряков.

4. *Стимулирование курсантов, участвующих в патриотической деятельности.*

Современная гуманистическая парадигма воспитания предполагает, что педагог в интересах воспитания личности актуализирует, стимулирует стремление молодого человека к участию в общественно полезных мероприятиях, создает ему необходимые педагогические условия для саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования.

Следовательно, применение стимулирования в процессе патриотического воспитания – это верный путь, верный способ побуждения и активизации курсантов к эффективной патриотической деятельности, к формированию и развитию своих личностных патриотических качеств.

В интересах исследования были определены следующие задачи стимулирования курсантов: закрепление положительных форм поведения; формирование положительной мотивации поведения; создание у курсантов определенного морально-нравственного барьера, предупреждающего и пресекающего негативные проявления и поступки.

Пути и условия стимулирования курсантов: опора на желания курсантов; использование намерений и индивидуальных особенностей; учет интересов и склонностей молодежи; меткая эмоциональная направленность процесса патриотического воспитания; привлекательность занятий и мероприятий патриотической направленности; педагоги-

ческая грамотная дозировка; одобрение успехов и достижений; использование ситуаций; учет общественного мнения.

5. Активизация самовоспитания курсантов, их саморазвития как патриотов города-героя и Отечества.

Отечественные ученые позиционируют феномен самовоспитания личности как особый вид деятельности человека, направленной на изменение, улучшение своей личности; на формирование и совершенствование у себя положительных качеств личности и преодоление отдельных отрицательных качеств, привычек. Правильно организованное и целеустремленное самовоспитание позволяет каждому курсанту саморазвиваться, самосовершенствовать свои патриотические качества.

Для самовоспитания личности характерно: наличие истинного знания самого себя; развитая самокритичность и самовзыскательность; умение и способность давать себе верную самооценку; сформированное самосознание и самоуважение; соревновательность, проявляющаяся в нежелании личности отставать от своих товарищей; верное понимание целей, идеалов, личностных смыслов.

В воспитательно-патриотической практике применимы такие методы самовоспитания, как рефлексия, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение и др.

В ходе патриотического воспитания перед курсантами ставились следующие задачи самовоспитания как продолжения воспитательного процесса: сформировать у себя способность к адекватной самооценке и рефлексии; составить личный план самосовершенствования и самовоспитания; ежедневно вырабатывать умения и навыки самовоспитания.

Для эффективной организации процесса самовоспитания курсантов к этой деятельности подключались преподаватели вуза. Их усилия были направлены на создание благоприятной обстановки формирования у каждого курсанта потребности в самовоспитании и саморазвитии; подведение курсантов к осознанию необходимости этого вида самостоятельной деятельности; обучение курсантов технологии самовоспитания; организацию руководства самовоспитанием курсантов; оказание постоянной педагогической помощи курсантам по самовоспитанию; контроль самовоспитательной деятельности курсантов.

Применение самовоспитания, всей гаммы его методов позволяет в процессе патриоти-

ческого воспитания курсантов усилить воздействие на сферу их саморегуляции, направленной на сознательное изменение молодым человеком своей личности в соответствии с современными требованиями социума к патриотизму, личного плана развития и самосовершенствования как гражданина-патриота, защитника Отечества.

Другая часть рассматриваемого блока – это целевая программа патриотического воспитания курсантов «Патриот Севастополя и России» (рис. 2).

Организационно-деятельностный блок занимает существенное место в разработанной модели. Данный блок объединяет два ключевых компонента деятельности – этапы и технологию воспитательно-патриотического воздействия на курсантов.

Проведенное исследование позволило условно выделить четыре основных этапа процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя.

На первом этапе – входном – основные действия сосредоточены на:

- предварительном изучении состояния патриотизма курсантов;
- оценке участия профессорско-преподавательского состава в патриотическом воспитании учащихся;
- знании курсантами и преподавателями истории и традиций города-героя;
- выборе диагностического инструментария и проведении диагностики уровня патриотизма курсантов;
- оценке полученных результатов и подготовке выводов.

На втором этапе – обучения и воспитания – была организована работа по разработке, согласованию, утверждению и реализации целевой программы.

Третий этап – мониторинга – был посвящен систематическому сбору, обработке, педагогической интерпретации и хранению информации о функционировании педагогической системы патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Мониторинг процесса патриотического воспитания в вузе содержал исследование таких задач, как отбор направлений и объектов, подлежащих изучению; создание диагностической базы; всесторонний анализ и обобщение полученных результатов; подготовка и принятие объективного управленческого решения.

Здесь будет рисунок

Рис. 2. Модули целевой программы.

Механизм осуществления мониторинга включал:

1. Изучение удовлетворенности курсантов процессом патриотического воспитания в вузе.

2. Изучение хода освоения модулей целевой программы.

3. Диагностику уровня патриотического воспитания учащихся морского вуза.

Такой подход позволил обеспечить постоянное отслеживание состояния воспитатель-

но-патриотической работы с курсантами, процесса изучения целевой программы участниками экспериментальных групп, личного участия каждого курсанта в проводимых воспитательных мероприятиях в вузе, корректировку воспитательного воздействия.

На четвертом этапе – итогового тестирования – были получены достоверные сведения о результатах исследования, проведены их анализ, интерпретация и сформулированы итоговые выводы.

Оценочно-результативный блок модели

сформирован с целью организации контроля, оценки результатов и последующей коррекции целевой программы формирования патриотизма у курсантов-моряков в условиях города-героя.

Система критериев и показателей оценки патриотизма курсантов-моряков представляет собой совокупность диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой основе оценку овладения обучающимися целевой программой «Патриот Севастополя и России», степени уяснения ими сущности патриотизма, особенностей его проявле-

ния в процессе учебы и личностном.

Разработанный выше компонентно-критериальный аппарат позволяет определить уровни сформированности патриотизма у курсантов-моряков, охарактеризованные нами как высокий, средний и низкий.

Таким образом, разработанная педагогическая модель формирования патриотизма у курсантов-моряков в условиях города-героя позволяет организовать целенаправленный процесс воспитательно-патриотической деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988.
2. Боротко Н. М. Моделирование воспитательного процесса // Воспитательная деятельность: методология, содержание, технологии: моногр. / Н. М. Боротко, Т. В. Воронцова, П. П. Герасев и др. / под. ред. В. А. Пятина. – Астрахань, 2001. – С. 217–245.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : моногр. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005.
4. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике. – Вестник Шадринского государственного педагогического института. - 2013. - № 3 (19). - С. 33-38. – То же [Электронный ресурс]: URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (дата обращения 27.03.2016).
5. Евстропов Е. С. Моделирование системы патриотического воспитания курсантов высших военно-учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Новокузнецк, 2005. – 199 с.
6. Ерофеева В. А. Общие основы педагогики : конспект лекций. – М.: Высшее образование, 2009.
7. Комаров В. П. Воспитательная система современной профессиональной школы // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 12–16.
8. Мусина В. Е. Патриотическое воспитание школьников : учеб.-методич. пособие. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 154 с.
9. Новик И. Б. О моделировании сложных систем (философский очерк). – М.: Мысль, 1965. – С. 42.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания. – М.: Владос, 2006.
11. Томилина С. Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: моногр. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2015. – 123 с.

В. А. Даниленкова
(Калининград)

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ

Успешность адаптации к экологической образовательной среде технического вуза зависит от психолого-педагогических условий, направленных на изменение отношения студентов к учебе, на умение использовать внутренние резервы организации.

В связи с постоянно усложняющимися условиями образовательного процесса в вузе, ростом эмоциональных, информационных нагрузок и требований к обучающимся остро встают проблемы адаптации абитуриентов-первокурсников к условиям обучения, профилактики стрессогенных воздействий и их последствий, а также поддержания необходимого для успешной образовательной деятельности уровня психического и физического здоровья студента. Сложная многоуровневая система образования в вузе обеспечивает широкие возможности для адаптации к изменяющимся условиям. Способность к адаптации является неотъемлемой характеристикой обучающегося.

Социальные преобразования в системе высшего образования повысили умственные, психические и физические нагрузки на организм студентов. Возрастающий объем информации, постоянная модернизация образования с применением различных образовательных технологий, привлечение разнообразных технических средств обучения создают стрессовые ситуации при обучении. Статистика свидетельствует, что наиболее сложно привыкать студентам на первом курсе к особенностям высшего образования.

Поступление в вуз и обучение в нем сопровождаются включением студентов первого курса в новую образовательную среду, которая должна обеспечить их адаптацию к обучению.

На сегодняшний день в технических вузах возникла необходимость реализации эколо-

гического образования, воспитания и здоровьесберегающей образовательной среды.

В этой связи формирование экологической образовательной среды в техническом вузе предполагает создание комплекса научно-педагогических условий, влияний и возможностей адаптации студента, будущего специалиста, психологически, теоретически и практически готового к реализации идей сохранения окружающей среды, жизнеобеспечения.

Теоретико-практический потенциал для разработки проблематики экологической образовательной среды в техническом вузе заложен в идеях экологического междисциплинарного аспекта. Экологическая образовательная среда технического вуза выступает важнейшим инструментом формирования внутреннего мира студента, его адаптации к обучению и профессиональной деятельности. Взаимодействие психологических и ситуационных факторов экологической образовательной среды способствует адаптации студентов с первого курса обучения в высшем учебном заведении и к его дальнейшей профессиональной деятельности.

В современных условиях учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на самостоятельность, инициативность, творчество и здоровье студента. Одним из путей решения этой важной социальной задачи является изучение адаптации студентов к образовательному процессу в условиях экологической образовательной среды, что является «реальной основой целенаправленной ак-

тивизации резервных возможностей обучаемых в преодолении трудностей и психологических барьеров» [1].

Некоторые исследователи отмечают, что в условиях современного вуза адаптация студентов к учебному процессу, режиму и профессии не совпадает во времени с адаптацией их к другим ценностям: образованию, культуре, нормам поведения, среде и т. д. (А. Д. Андреева, 1988; Л. Г. Дикая, 1992; Г. П. Медведев, Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников, 1969; Сидоров А. П., 2000). Анализ подтвердил, что определенное отношение студентов к профессии и специальности складывается лишь к четвертому курсу, в то время как адаптация к социальной среде образовательного процесса в вузе завершается уже на втором курсе [2].

Особую значимость приобретает изучение особенностей реализации модели экологической образовательной среды технического вуза, которая будет способствовать адаптации студентов к образовательному процессу начиная с первого курса обучения.

В нашем исследовании мы рассматриваем адаптацию студентов первого курса по направлению «Техносферная безопасность» через физическое, социально-нравственное, психоэмоциональное воспитание в период систематических занятий по дисциплине «Экология», занятий по физкультуре и в спортивных секциях, по участию студентов в культурно-массовых мероприятиях, проводимых в вузе. Все мероприятия, проводимые в техническом вузе по формированию экологической образовательной среды, направлены на создание условий для вовлечения всех студентов в здоровый образ жизни, развития их умственной работоспособности и их успешной учебной деятельности.

Адаптация студентов к экологической образовательной среде технического вуза является его стратегическим направлением, связанным с воспитанием, обучением и здоровьем обучающихся.

Приспособление студента к обучению в техническом вузе представляет собой сложный, многоуровневый процесс, затрагивающий различные функциональные системы организма. К числу важнейших интегральных функциональных характеристик организма студента-первокурсника относится его устойчивость к различным воздействиям, изучение которых и определяет степень и уровень

адаптации организма к условиям экологической образовательной среды, позволяет выявить состояние здоровья и его работоспособность. Работоспособность, в конечном итоге и здоровье студента определяются его «адаптационными резервами, возможности которых тесно связаны с напряжением физиологических механизмов и зависят от силы действующего фактора» [2].

Решение данной проблемы важно не только для ускорения процесса адаптации к образовательному процессу в техническом вузе, но для определения необходимого объема аудиторной и внеаудиторной посильной учебной и физической нагрузок, а также обоснованной экологической образовательной средой технического вуза, связанной с формированием новых экологически-личностных качеств у студента и его самореализацией [2].

Адаптационные возможности организма – это одно из основных его свойств, это запас функциональных резервов, которые, расходуясь, поддерживают взаимодействие между организмом и средой, которое определяется «уровнем здоровья». Согласно концепции и теории адаптации здоровье оценивается степенью адаптивности организма к условиям окружающей среды [2].

В настоящее время для определения адаптационных возможностей предложены различные методы качественной и количественной оценки.

Введенные исследователями понятия «уровень здоровья» и «уровень адаптации» являются качественной характеристикой состояния адаптационных возможностей организма. Различают «удовлетворительную адаптацию» и «неудовлетворительную адаптацию». Уровень адаптации оценивают по значению адаптационного показателя [2].

По исследованиям В. Н. Соловьева адаптация студентов сопровождается следующими процессами: перестройкой сознательного отношения к учебе; мобилизацией с использованием физиологических резервов организма; формированием системы адаптации к конкретной учебной деятельности [3]. Эти три составляющие адаптации являются главными и относятся к любой учебной деятельности студента. Эти высказывания подтверждаются исследованиями А. С. Солодкова (1982, 1998, 2000) по физическому здоровью, уровню адаптационного потенциала и умст-

венной работоспособности студентов независимо от возраста, пола. Было установлено, что критериями адаптации студентов к физическим нагрузкам (это занятия физкультурой и в спортивных секциях) являются состояния напряжения и интегративные процессы в организме, за счет напряжения идет повышение адаптационных возможностей студента.

В условиях естественного эксперимента осуществлялось комплексное изучение адаптации студентов к образовательному процессу в техническом вузе при строгом учете сопутствующих факторов. При равном дневном и недельном объеме учебной нагрузки, а также применения здоровьесберегающих технологий в учебном процессе изучена активность студентов первого курса направления «Техносферная безопасность» в режиме дня и продолжительности занятий. При этом учитывались: возраст, группа, готовность студента к обучению, показатели состояния физического здоровья. Для выявления закономерностей и особенностей адаптации студентов исследование велось до и после занятий, в начале и конце учебного года, а также перед началом зимней и летней экзаменационных сессий и сразу после них.

Возраст участников 17-21 год, пол мужской. В диагностике участвовали 50 студентов, проводился анализ тестов по количеству ответов «да» и «нет». Данный тест позволяет оценить уровень адаптации каждого студента к обучению по направлению подготовки (удовлетворительный и неудовлетворительный). Тест состоит из 16 вопросов, проводился на начало учебного года у студентов 1-4 курсов (таблица 1).

Адаптация на первом курсе составляет 32%; на втором курсе составляет 38%; на третьем курсе 63%; на четвертом курсе 69 %.

Как видим, на 1 и 2 курсах студенты адаптируются к экологической образовательной среде вуза в пределах 40 %, а на 3-4 курсах после учебной и преддипломной практик студенты адаптированы не только к обучению по направлению, но и к профессиональной деятельности.

Успешность адаптации к окружающей образовательной среде вуза зависит от психолого-педагогических условий, направленных

на изменение отношения студентов к учебе, на их умение использовать внутренние резервы организма на формирование системы адаптации к конкретной учебной и профессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно проблему адаптации студентов первого курса. Для диагностики процесса адаптации мы использовали методику, разработанную В. Н. Соловьевым, по которой нами были разработаны анкеты для определения отношения студентов к экологической образовательной среде вуза в начале обучения и в конце первого курса. Для определения физического состояния студентов использовались данные о количестве заболеваний в течение учебного года и пропущенных занятиях по физкультуре, количество первокурсников, занимающихся в секциях.

На основе анализа анкетных данных студентов можно сделать вывод, что адаптация студентов к обучению возрастает, но незначительно, а показатели физического здоровья повышаются. В целях усовершенствования адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо:

- создать условия для информационного обеспечения экологической образовательной среды вуза, содержания экологического обучения с целью улучшения экологических знаний;
- знакомить студентов с особенностями подготовки по направлению, готовить их к самостоятельному решению экологических проблем;
- способствовать развитию физического здоровья студентов через сеть дополнительных занятий в секциях, через участие в различных соревнованиях;
- готовить студентов к практике, к работе в экстремальных условиях, к работе на тренажерах, формировать у них творчество и профессиональную эрудицию, привлекать к различным проектам по созданию экологической образовательной среды вуза.

Таким образом, адаптация студентов к экологической образовательной среде технического вуза является сложным процессом приспособления студента к различным требованиям этой среды.

Т а б л и ц а 1

Результаты теста на исследование адаптации студентов в период обучения в техническом вузе по направлению «Техносферная безопасность» (1–4 курс)

№ п/п	Факторы, влияющие на адаптацию	1	2	3	4
1	Большая аудиторная нагрузка	Да	Да	Нет	Нет
2	Нежелание учиться	Да	Нет	Нет	Нет
3	Выбор профессии:				
	– самостоятельно	Нет	Да	Да	Да
	– под влиянием родителей	Да	Нет	Нет	Нет
4	Разочарование в профессии	Да	Нет	Нет	Нет
5	На занятиях чувствую себя неуверенно и некомфортно	Да	Да	Нет	Нет
6	Сложно работать в группе	Да	Нет	Нет	Нет
7	Учебники сложные, и осваиваю их с трудом	Да	Да	Нет	Нет
8	Умение правильно составлять распорядок дня	Да	Нет	Нет	Нет
9	Откладываю выполнение практических и лабораторных занятий «на потом»	Да	Да	Нет	Нет
10	Строгие преподаватели	Да	Да	Да	Нет
11	Нерегулярное питание	Да	Да	Да	Да
12	Занятия физкультурой и в секциях		Да	Да	Да
13	Конфликт в группе	Да	Нет	Нет	Нет
14	Финансовые затруднения	Нет	Нет	Да	Да
15	Трудности в общении с преподавателем	Да	Да	Нет	Нет
16	Нуждаюсь в консультациях	Да	Да	Да	Да
17	Образовательная среда вуза	Нет	Да	Да	Да
18	Влияние экологии на образовательную среду вуза	Нет	Нет	Да	Да

Т а б л и ц а 2

Сводная таблица по адаптации студентов

1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
11 – да 5 – нет 32 %	10 – да 6 – нет 38 %	6 – да 10 – нет 63 %	5 – да 11 – нет 69 %
неудовлетворительно		удовлетворительно	

Т а б л и ц а 3

Определение «уровня здоровья» и «уровня адаптации» у студентов-первокурсников направления «Техносферная безопасность»

Группа	Количество студентов	Их возраст	Готовность к обучению		Состояние физического здоровья		Уровень здоровья	Уровень адаптации
			учебный год		учебный год		уд./неуд.	уд./неуд.
			начало %	конец %	начало %	конец %		
1 ТБ	25	17 лет	55	45	42	58	удовлет.	удовлет.
2 ТБ	25	17 лет	43	57	38	52	удовлет.	удовлет.

Л и т е р а т у р а

1. Даниленкова В. А. Современный технический вуз и его экологическая среда // Молодой ученый. – 2014. – № 16. – С. 334-336.
2. Жукова Т. А. Социально-профессиональная адаптация студентов в системе университетского образования // Инновации в образовании. – 2007. – № 1. – С. 103-113.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 480 с.
4. Симаева И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. – Калининград: ФГБОУ ВПО КГТУ, 2002. – 120 с.
5. Соловьев В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2003. – 24 с.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 365 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: ЭКОЛОГО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье дается теоретическое обоснование необходимости использования педагогических технологий в профессиональной экологически ориентированной подготовке студентов.

На сегодняшний день целью университетского образования является формирование базовых социально-личностных и общекультурных, общенаучных, инструментальных и профессиональных компетенций. В Федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения понятию «компетенции» дается следующее определение: «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [2]. «В новой образовательной парадигме при переходе от субъект-объектной схемы обучения к субъект-субъектной, студент выступает полноправным участником учебного процесса. Одно из нововведений в учебном процессе – применение компетентностного подхода» [6, с. 68].

Формированию профессиональных компетенций будущих специалистов туристической и сервисной сфер будут способствовать педагогические технологии, направленные на подготовку студентов к экологически ориентированной рекреационной деятельности и обеспечению безопасности в туризме.

Понятие «экологически ориентированная рекреационная деятельность» (ЭОРД) созвучно с понятием «эколого-туристская деятельность», рассматриваемым как «целенаправленный процесс формирования экологических знаний, умений, ценностных ориентаций и норм поведения в природном окружении, базирующийся на активной туристско-краеведческой деятельности обучающихся» [7, с. 8]. В процессе дальнейших исследований автора по проблеме формирования экологической культуры средствами туризма и краеведения для обеспечения непрерывности и преемственности в системе общего и дополнительного образования границы понятия «эколого-туристская деятельность» определились как составная часть более емкого по-

нятия «экологически ориентированная рекреационная деятельность». Это оправдано тем, что рекреационная деятельность включает туристскую деятельность, которая проходит не только в природной среде, но и в социальной среде, то есть в социоприродной среде [8, с. 145].

Автор видит необходимость и в определении понятия «педагогическая технология», и в выявлении наиболее оптимальных технологий в профессиональной подготовке студентов. В аспекте заявленной темы наиболее емким является следующее определение: «Педагогическая технология – отработанная система операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающая получение искомых результатов, алгоритм педагогического процесса, используемый в типовых ситуациях» [9, с. 25]. Такие педагогические технологии, как информационные, модульные, личностно развивающие, проблемные, учебного проектирования, улучшают процесс преподавания. Они способствуют более эффективной подготовке студентов к их профессиональной деятельности.

При обучении студентов на кафедре сервиса, туризма и индустрии гостеприимства большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов (СРС), особенно индивидуальной СРС: подготовке к зачетам, лекциям; написанию рефератов, курсовых работ и проектов и т.д. Исходя из анализа педагогической деятельности, можно заключить, что наиболее эффективна парная или групповая СРС, так как здесь возникает ситуация «здоровой конкуренции», взаимного контроля, усиливается фактор мотивации. К таким индивидуально-групповым формам, которые широко используются, можно отнести проектирование, деловые игры и др. (по итогам анализа результатов анкетирования студентов и преподавателей).

В практике обучения студентов широко используются метод проектов, входящий в основу проектной технологии, и проблемные лекции-семинары. Их эффективность проявилась при анализе проверочных работ студентов.

Как показал опыт, большие возможности для активной деятельности студентов раскрываются при реализации образовательной программы «Лавиноопасность» в дисциплине «Обеспечение безопасности в туризме».

Цель: получение студентами представления о специфике геофизического явления – лавине – и обеспечении безопасности в разных видах туристской деятельности в лавиноопасных районах.

Задачи: освоение программы:

- обеспечение безопасности в туристской деятельности;
- освоение комплекса технических средств и организационных мер обеспечения безопасности в туризме в лавиноопасных районах;
- развитие навыков работы при составлении кластера с его презентацией.

Компетенции студента, формируемые в результате освоения данной темы, общекультурные компетенции:

- владение основными методами организации безопасности жизнедеятельности людей, их защиты в туристской деятельности от возможных последствий стихийных бедствий;
- профессиональные компетенции;
- готовность к реализации проектов в туристской индустрии.

Ожидаемый результат. Обучающийся должен:

Знать теоретические основы безопасности жизнедеятельности человека в условиях лавиноопасного района; виды и характер воздействия лавин в условиях лавиноопасного района; правила организации отдыха в условиях лавиноопасного района.

Уметь организовать и выполнять действия по обеспечению безопасности жизнедеятельности в условиях лавиноопасного района.

Владеть навыками по составлению безопасных способов организации туристской деятельности в условиях лавиноопасного района.

Педагогическая технология развития критического мышления через чтение и письмо включает в себя три этапа: «вызов», «осмысление» («реализация»), «рефлексия» [1, 3].

Исходя из опыта проведения занятия, можно заключить, что в традиционном занятии они соответствуют этапам: актуализации; изучения нового материала; закрепления, обобщения и подведения итогов.

Тема семинарского занятия выстроится в ходе первого этапа «вызова» – в результате обсуждения (таблица).

Остановимся на характеристике отдельных педагогических приемов. Прием «корзина» – метод организации индивидуальной и групповой работы студентов на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Студентам предлагается «сложить в “корзину”» все свои ассоциации, связанные с природным явлением, отображенным на иллюстрации (снежная лавина в горах). Идет «складывание» идей в общую «корзину» – на доске преподаватель записывает (без комментария) все мысли студентов. Выделение главного – темы (проблемы) семинарского занятия, например, «На пути снежного дракона».

Прием «кластер» – графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. В переводе означает «пучок, созвездие». Составление кластера позволяет студентам свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. В центре листа записывается ключевое понятие, а от него в разные стороны рисуются стрелки-лучи, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее, и т.д. (рисунок).

Технологиями обучения, направленными на развитие общих и профессиональных компетенций студентов в процессе обучения курсу «Обеспечение безопасности в туризме», являются технология проектной деятельности, деловые игры.

Использование таких контрольно-измерительных материалов, как кейс-метод, тесты действий, в сочетании с лекционно-семинарской методикой реализует деятельностный характер образования в условиях интегративной среды высшего профессионального образования и обеспечивает достижение целей образовательного процесса [4, 5, 10].

Приведем пример теста действий, используемый автором при проведении семинара-практикума по теме: «Обеспечение безопасности при проведении туристского похода. Чрезвычайные ситуации». Семинар-практикум эффективнее проводить в условиях

**Этапы педагогической технологии развития критического мышления
через чтение и письмо, деятельность педагога и студентов**

Этапы и содержание (деятельность педагога)	Развивающий эффект (деятельность студентов)
1	2
Цель этапа «Вызов»: актуализировать и обобщить имеющиеся у студентов знания по данной теме «Угроза геофизических воздействий во время отдыха на природе и путешествий»; – вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать студента к учебной деятельности; – побудить студента к активной работе на занятии и дома.	
Этап «Вызов» Прием: «Корзина». Демонстрируется фото лавины (Прилож. 1). Задание: сложите в «корзину» все свои ассоциации, связанные с природным явлением, отображенным на иллюстрации. Желательно свои ассоциации разделить на две группы: с позиции научного обоснования, эмоционально-чувственного восприятия.	Индивидуальная работа: запись в тетрадь понятий и всего того, что студент знает о явлении, изображенном на фото. Работа в паре – обсуждение. Совместная работа: «Складывание» идей в общую «корзину» – на доске преподаватель записывает (без комментария) все мысли студентов. Выделение главного – темы (проблемы) семинарского занятия.
Цель этапа «Осмысление» («Реализация»): осмысление, которое позволяет студенту: – получить новую информацию; – осмыслить ее; – соотнести с уже имеющимися знаниями.	
Этап «Осмысление» («Реализация»). Прием: «Кластер». Студентам (группа 4 человека) предлагается в середине ватманского листа изобразить два взаимно пересекающихся круга, в которых подписываются ключевые слова: – лавина, – снежный дракон. Объясняются особенности составления кластера («грозди») (см. рисунок). Задание: на основе прочитанного текста дополните двойной круг, от которого нарисуйте стрелки-лучи в разные стороны, образуя двойную гроздь. Определите категории (смысловые единицы), по которым будет разделен текст. Преподаватель направляет работу в парах, при необходимости помогает.	Работа в группе: Составление кластера на основе прочитанного текста, его осмысление и соотнесение с уже имеющимися знаниями. Смысловые единицы (если студенты затрудняются в их определении, можно им помочь) к ключевому слову «лавина»: – понятие – виды лавин – лавиноопасность: - рельеф (склоны) - погода - геофизические явления - антропогенное воздействие К ключевому слову «снежный дракон»: – горы: - альпинисты - фрирайдеры-спортсмены - отдыхающие в горах - туристы-лыжники - обслуживающий персонал отелей - инструктора - спасатели – город (село): - играющие дети - невнимательные пешеходы и др. – равнинные участки (природа): – берег реки: - туристы-лыжники - рыбаки, охотники - играющие дети и т.д. – овраг: - туристы-лыжники - играющие дети и т.д.

Т а б л и ц а (продолжение)

1	2
Цель этапа «Рефлексия»: – осмыслить всю полученную информацию; – присвоить новое знание; – сформировать у каждого студента собственное отношение к изучаемому материалу.	
Этап «Рефлексия» Организация обобщения материала по групповым кластерам. Подведение итогов. Преподаватель анализирует вместе со студентами этапы технологии (10 мин.) Выясняет, понравилась ли такая технология студентам. Выводит результаты в виде таблицы-распаковки.	Презентация группового кластера. Составление общего кластера на основе групповых. Выводы по работе, оценка своей деятельности.

реальной ситуации рекреационного природопользования – на местности (у водоисточника: озера, реки, низинного болота) или имитировать ситуацию водозабора при использовании воды, взятой из-под крана.

Задание студентам (реальная ситуация) при организации водопотребления в «аварийной ситуации»:

1. Определите оптимальную точку водозабора у водоема (реки).
2. Проведите водозабор.
3. Проведите очистку и обеззараживание взятой воды, используя подручные средства и набор индивидуальной медицинской аптечки.

Карта оценки уровня сформированности компетенций должна включать: использование средств для подготовки питьевой воды в

полевых условиях; качество воды; безопасность воды для использования.

При реализации образовательной программы заявленные компетенции, как общекультурные, так и профессиональные, выступают основополагающими при формировании высококвалифицированного специалиста.

В анализе проблемы рекреационного природопользования очень важен экологический подход, который поможет сформировать у студентов представление об антропогенном воздействии на природу, ухудшении среды обитания человека, зависимости массового туризма и степени рекреационной нагрузки на ландшафты.

Детальный разбор ситуаций, приведших к трагическим последствиям, а также анализ

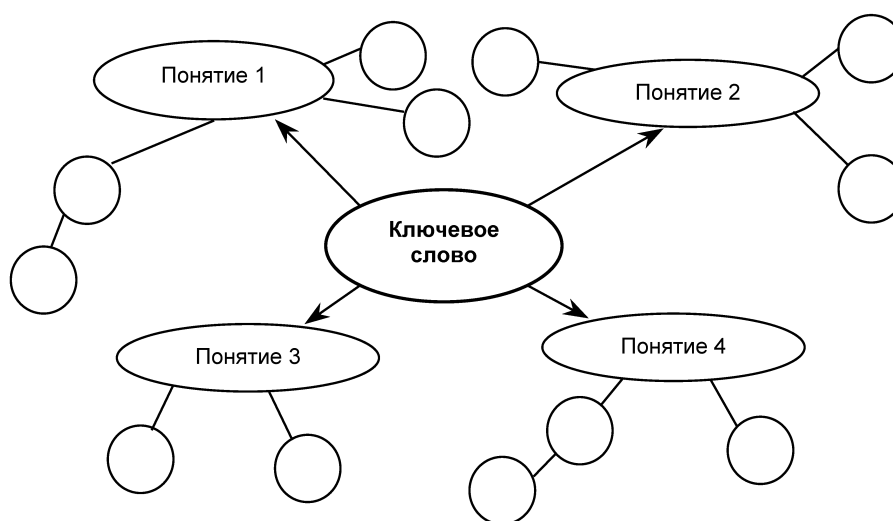


Рис. Вид кластера.

случаев благополучного выхода из сложных экстремальных ситуаций вместе с изучением правил лавинной безопасности (и других чрезвычайных ситуаций, возникающих во время путешествий) дает студентам возмож-

ность еще раз задуматься и найти правильный путь к их решению. Активные методы и технологии обучения помогут студентам в их профессиональной эколого-туристской подготовке.

Л и т е р а т у р а

1. Галактионова Т. Г. От самопознания к самореализации: Персонал-технология образовательной деятельности. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 156 с.
2. Девисилов В. А. Компетенции в области безопасности в структуре новых образовательных стандартов высшего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 37-41.
3. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения 04.04.2015).
5. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Задорина О. С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учеб. пособие. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 2014. – 152 с.
6. Иванова Л. В., Рыбалова Т. В. Опыт кафедры СКСиТ по формированию общекультурных компетенций // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности : сб. науч. материалов. Ч. 10. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. – С. 67-69.
7. Куприна Л. Е. Экологическое образование учащихся V–VII классов в процессе туристско-краеведческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1990. – 175 с.
8. Куприна Л. Е. Формирование культуры рекреационного природопользования в системе современного образования // Научно-методическое и кадровое обеспечение на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы : материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, 18-19 марта 2010 года, г. Тюмень. – Тюмень : ГОУ ВПО «ТюмГУ»; ИППСУ, 2010. – С. 144-147.
9. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
10. Фугелова Т. А. Профессиональная мобильность студентов технического вуза как социально-педагогическая проблема // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 83-86.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор показывает, как на основе создания глобальной информальной образовательной среды возможно внедрение новых современных технологий обучения взрослых, позволяющих посредством игрового информального образования быстрее и успешнее адаптироваться к происходящим социальным изменениям, а также нравственно и интеллектуально развиваться, тем самым формируя субъективную самооценку.

Преобразования, происходящие в современном обществе, вынуждают человека постоянно обновлять свои знания, чтобы оставаться мобильным, коммуникабельным, востребованным и компетентным специалистом, способным самостоятельно принимать решения, непрерывно реализовывая себя в профессиональной деятельности. Традиционное, исторически сложившееся образование уходит на второй план, а все большее значение приобретает «лоскутовое» обучение модулями, блоками, которое постоянно и постепенно строится в течение всей жизни. Поэтому непрерывность образования становится необходимым условием в жизни каждого современного человека. В связи с изменениями содержания и характера труда необходимо постоянно обновлять ранее полученную взрослыми подготовку в любой из сфер – в науке, культуре или технике, совершенствовать свои умения и навыки.

Растущие информационные потоки и высокотехнологические производства требуют разноплановых специалистов, способных к быстрой адаптации к новым квалификациям, с широкими коммуникативными навыками, чтобы переключаться с одного вида деятельности на другой. Поэтому только непрерывное образование может стать инструментом для достижения соответствия между требованиями рабочего места и квалификационными характеристиками. Однако в силу повседневной занятости взрослый человек не всегда способен найти время для повышения своей квалификации. Решением проблемы объединения требований рынка к постоянно обновлению знаний и личной потребности человека является постоянное изменение своей компетенции (углубление или расши-

рение).

Японский ученый К. Исикава провел в области качества производства исследование способов улучшения рабочей жизни, которые можно применить и к процессу обучения через всю жизнь. По его теории существует два варианта обучения: 1. Определенный уровень достигается путем обучения время от времени, но большими «скачками»; 2. Определенный уровень достигается при помощи постоянного (непрерывного) обучения, небольшими «шагами». Исследование ученого показало, что во втором случае затрачивается приблизительно столько же времени, а результативность намного выше, чем в первом случае. Следовательно, только непрерывное образование способно удовлетворить запросы не только личности, но и современного общества.

Непрерывность образования в большинстве своем трактуется формально, как непрерывная учебная деятельность после получения базового образования. В философии под непрерывностью понимается целостность процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий. Применительно к пожизненному образовательному процессу это означает, что он должен состоять из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учёбы, то есть в той или иной мере формального образования, дающего человеку право на благоприятные для него изменения социального статуса. Преемственная связь между отдельными ступенями и их интеграция в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного неформального и информального образования, они же обеспечивают человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений [1].

В терминологическом словаре «Непрерывное образование взрослых» [2] собрано около десятка определений этой категории, данных разными учеными. Обобщая их, под непрерывностью образования взрослых мы понимаем стадийный и целостный пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Следует отметить, что обучение в зрелом возрасте имеет свою специфику, состоящую прежде всего в индивидуальных особенностях и способностях человека, в его личностном отношении к другому человеку, к способам и методам обучения, наконец, к окружающей среде. Изучением особенностей технологий обучения взрослых, андрагогическими принципами и моделями управления качеством обучения взрослых, выявлением профессионального опыта, а также разработкой различных концепций и моделями обучения взрослых, отражающими этапы освоения опыта, занимался ряд ученых (А. И. Жилина, С. И. Змеев, А. М. Митина, А. Е. Марон, В. И. Подобед, Е. П. Тонконогая, Д. Колб, Б. Барнет, Д. Джарвис и др.).

Известно, что взрослые обучаются гораздо быстрее и лучше, нежели молодые люди, так как знают, чего хотят и где пригодятся полученные знания. Позиция взрослых в сфере образования – достаточно психологически сложный феномен, отражающий их оценочную реакцию на многообразие жизненных проблем, с которыми они сталкиваются, а также структуру их индивидуальных особенностей, возрастные и гендерные факторы.

По мнению Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, мотивация взрослого человека неоднородна, но может быть сведена к трем основным: утилитарная мотивация (порождается социально-профессиональной практикой человека), мотивация престижа (человек получает удовлетворение, выделяясь из среды окружающих его людей) и мотивация, при которой знания превращаются в самоцель [3].

Мировой экономический кризис усилил социальную изоляцию взрослых, увеличил разрыв социальных связей между ними и молодыми людьми, что привело к неравенству доступа к информации и другим ресурсам. Данное обстоятельство усугубило социальные, экономические и личностно-психологические проблемы людей преклонного возраста. Психологические особенности взрослых

требуют и специфических технологий обучения.

Под технологией обучения взрослых мы понимаем систему научно обоснованных действий обучающихся взрослых, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения [4]. Специфика технологии обучения взрослых, прежде всего, определяется особенностями той образовательной парадигмы, в контексте которой обучение осуществляется. Основой каждой технологии является работа, в рамках которой возможно активное взаимодействие и диалогическое общение субъектов образовательного процесса [5].

Технология обучения взрослых должна основываться на основополагающих, методологических принципах гуманистической, личностно ориентированной парадигмы образования и учитывать принципы андрагогического подхода. О технологии обучения взрослых можно говорить только тогда, когда она обладает концептуальностью, системностью, эффективностью, воспроизводимостью и, конечно же, воспитательным эффектом. На сегодняшний день нет четкой классификации технологий обучения взрослых, однако сделаем попытку выделить две градации:

1. Традиционные технологии: образовательные, эффективного взаимодействия, сопровождения, управления образованием взрослых, поддержки людей третьего возраста.

2. Инновационные технологии: социальные, сетевые (компьютерные), модерационные, контекстные.

В настоящее время именно инновационные технологии, а в частности компьютерные, являются неотъемлемой частью жизни любого современного человека. Их внедрение в образование существенно ускоряет передачу нового знания от одного человека к другому, накопленного опыта одного поколения другому и позволяет взрослому успешно адаптироваться к социальным изменениям, происходящим в обществе. «Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество» [6]. Сетевые технологии за счет погружения человека в новую интеллектуальную среду обес-

печивают формирование качественно новых результатов образования, отвечающего требованиям современного общества, и способствуют процессу реформирования традиционной системы образования.

На сегодняшний день перспективным направлением в системе современных образовательных инноваций является рассмотрение проблемы исследования образовательного процесса в неформальном образовании (под неформальным образованием понимаем 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 [7]. Это условие социальной адаптации обучающихся, формирования активной жизненной позиции, где социальные связи и отношения становятся более независимыми и основываются на индивидуальности человека, его творческого поиска, возросших возможностях выбора своей социальной ниши на основе усиления социальной мобильности, снижения зависимости человека от определенных обстоятельств [8].

Неформальное образование рассматривается как социокультурная система, обеспечивающая культурную трансляцию норм, ценностей, идей и развития человеческой индивидуальности, интегративная система безопасности взрослого человека в современном изменяющемся социуме [9]) в контексте моделирования сетевых технологий, где присутствует не только обучение, но и воспитание.

Разработать такие сетевые технологии с воспитательным блоком возможно на основе создания информационно-коммуникационной предметной среды, которая бы обеспечила свободный доступ всех категорий населения к сети Интернет для повышения их культурно-образовательного уровня. В данном процессе важна не сетевая технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Для этого планируется создать в сети Интернет глобальную неформальную образовательную среду, которая будет служить прогностической моделью образовательного пространства.

Глобальная неформальная образователь-

ная среда (ГЛОН) – это новая образовательная модель, актуальная в период кризиса мировоззрения и нравственности. Она позволяет системно управлять неформальным образованием и может функционировать в любой социально-политической системе, лишь улучшая ее свойства. Это новый подход в образовании, как ответ, появившийся на реальный запрос жизни. Она использует новые возможности синергетического взаимодействия социальных и IT-технологий, что кардинально меняет подход к неформальному образованию.

В глобальной неформальной образовательной среде полностью реализуется положение о том, что образование есть социальная функция [10]. Причем необходимо отметить, что данная культурно-образовательная среда не ориентирована на использование в конкретном учебном процессе, а будет представлять собой общедоступную информационную среду, где можно будет найти достаточно исчерпывающую информацию о любых аспектах жизнедеятельности человечества. Эта среда ориентирована на все слои населения с целью повышения их кругозора и культурно-образовательного уровня. Такая среда, опирающаяся на элементы педагогики, общечеловеческой и духовной культуры, должна быть ориентирована на содействие становлению личности как один из факторов неформального образования. Именно такая среда сможет объединить людей, включить их в активную деятельность.

Применение в неформальном образовании, например имитационных компьютерных игр, позволяет взрослым быстрее и успешнее освоить теоретический материал. Этот симуляционный подход подразумевает такое оформление учебного процесса, при котором обучаемый действует в нереальной (игровой) ситуации и знает об этом. Игра является основой досуга, его квинтэссенцией, потому что не задается и не ограничивается конкретным содержанием. Темой игр для взрослых может быть буквально любая деятельность человека. Важно помнить, что игра имеет не только гедонистическую функцию. Основная функция игры (достаточно вспомнить любую народную игру) заключается в воспитании. Воспитательные возможности игры: легче усваивается новый материал, и закрепляются практические навыки и умения; участники игры испытывают радость

общения; накапливается опыт коллективных переживаний, формируется нравственный запас личности; воспитывается уважительное отношение к другому, бескорыстность, контактность; развивается воображение и фантазия, логика и интуиция; воспитывается решительность.

С помощью адаптированных компьютерных игр в увлекательной интерактивной форме есть возможность получать и применять теоретические знания в процессе решения поставленных игрой задач и ситуаций, тем самым формировать у человека практические (виртуальные) навыки.

Имитационная игра в сетевом неформальном образовании [7] включает в себя создание особого пространства учебной деятельности, то есть глобальной информационной образовательной среды, в которой создается особая ситуация и четко формулируются задачи, вырабатываются определенные правила, распределяются роли и организовано взаимодействие при их выполнении, поддерживается интерес и мотивация к участию, импровизация и творчество, где субъект готовится к решению жизненно важных проблем и реальных затруднений, «проживая» эти ситуации и способы их решения [11]. Имитационную игру С. Ф. Занько определяет как игровой процесс, в порождении которого принимает участие вещь, игрушка, модель реальной системы. При имитационной игре ставятся эксперименты на этой модели «с целью либо понять поведение системы, либо оценить... различные стратегии, обеспечивающие функционирование данной системы» [12].

Такой подход в неформальном образовании предполагает:

- создание модели реальной ситуации в глобальной неформальной образовательной среде;
- определение собственной позиции, которая воссоздаёт в глобальной неформальной образовательной среде различные аспекты моделируемой конфликтной или кризисной ситуации;
- организацию активной деятельности субъекта по освоению своей позиции;
- осуществление субъектом рефлексии своей деятельности, оценки деятельности другого субъекта.

В своей работе мы предлагаем новую модель развивающих, деловых виртуальных игр

для взрослых, корректирующих поведение человека. Основная цель игры – это отработка межкультурного конфликта и, как результат, придание человеку качества субъекта, то есть создание «нового» человека, формирование субъективной самооценки. Планируем отработать варианты не силового решения конфликтов и ставим перед собой цель построить такую «клетку», чтобы игра развивалась, в процессе игры могла меняться ее структура («клетка»), была возможность что-то к ней дорабатывать, что и обеспечит ее развитие.

Предлагаем пользователю сети получить возможность в режиме реального времени не только влиять на социальные процессы, оценивая социальные действия окружающих, но и иметь возможность видеть результаты своего влияния. Каждый социальный субъект в процессе своей жизнедеятельности совершает социальные действия, то есть проявляет активность, генерирует, порождает новые признаки, изменяемые в ходе участия субъекта в социальных процессах. Эти социальные действия выступают объектами оценки других субъектов. Принятие такого рода решений (оценивание) требует аналитического мышления и делает эту игру одновременно мощным воспитывающим и обучающим средством.

Любой субъект может создать запрос на этическую оценку (под этической оценкой мы понимаем определение уровня нравственности социального субъекта) социального действия того или иного субъекта с позиции нанесения вреда окружающим субъектам и среде. В процессе такой игры взрослые приобретают уникальные возможности, которые необходимы каждому: принятие решений, самостоятельное добывание необходимой информации для анализа возникающих проблем, моделирование ситуаций, правильная интерпретация индикаторов.

На основе заложенной программы моделирования компьютер сообщает, как влияют принимаемые решения на ту или иную ситуацию. В такой игре человек познает жизнь, самого себя, других людей, развивается нравственно и интеллектуально. Игра необычайно плодотворно развивает психические свойства личности. В игре субъект переосмысливает мир, приводит его в соответствие со своими идеалами. Такая игра становится фактором социального развития личности [12].

Поскольку одним из признаков андрагогической практики является социальная значимость, то на основе создания глобальной неформальной образовательной среды возможно также внедрение социальных технологий, являющихся сферой управления социальными отношениями между людьми. Эта наиболее сложная функция практик, предполагающая включение обучающегося в реальный социальный контекст, является востребованным и социально значимым результатом деятельности, подразумевает адаптацию взрослого к существующим социальным условиям либо дает возможность реабилитации [14]. Так как социальные отношения регулируются культурой, включающей в себя религиозные, философские и правовые системы, ядром всех этих систем будет являться этическая система. Благодаря социальным технологиям можно будет решать ряд вопросов, касающихся административного и уголовного законодательства, эффективность правоприменения которых в настоящее время недостаточна. За проявление бестактного пове-

дения в обществе, наносящего тем самым оскорбление другим, субъект часто не подлежит административному и уголовному преследованию. В такой ситуации необходимы технологии создания и внедрения нравственных кодексов, позволяющих эффективно воздействовать на субъекта и негативно влиять на его репутацию.

Такие новые сетевые социальные технологии будут более эффективно выполнять учебные и воспитательные функции за счет структурирования информации посредством введения определенных правил (внутрисетевой этики). Ориентация на сетевые образовательные технологии (игровое неформальное образование всех категорий граждан), а также на социальные технологии позволит решить ряд задач: активизировать взрослое население, использовать знания и практический опыт взрослых, а главное, обучить их участию в предметно ориентированных дискурсах по массовому нравственному оцениванию социальных действий и решений.

Л и т е р а т у р а

1. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. – Воронеж, 1995. – 93 с.
2. Непрерывное образование взрослых. Терминологический словарь / под общ. ред. О. В. Павловой. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ИНОВ, 2015. – 436 с.
3. Мотивация познавательной деятельности / под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – Л.: НИИ ООВ, 1972. – С. 63-67.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общей ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. – СПб.: КАРО, 2008. – 176 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Правительство России : [офиц. сайт]. URL: <http://government.ru/info/6217/>
7. Павлова О. В. Сетевое неформальное образование в контексте современной социокультурной ситуации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 1 (65). – С. 156-161.
8. Павлова О. В. Неформальное образование как условие социальной адаптации обучающихся разных возрастных групп // Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 (42). – С. 188-190.

9. Pavlova, O. V. (2012). Network informal education as a global socio-cultural innovation. In *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach*. Vol. 3. Psychology and pedagogics. Research articles (pp. 156-160). Titusville, FL, USA: L&L Publishing.

10. Павлова О. В. Современные проблемы информального образования и пути их решения в процессе формирования нравственной культуры личности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 97-99.

11. Павлова О. В. Игровой подход к информальному образованию // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 108-111.

Занько С. Ф., Тюнников Ю. В., Тюнникова С. М. Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового обучения: в 2 ч. – М.: Логос, 1992.

13. Хейзинга Й. Homo ludens; В тени завтрашнего дня / пер. с нидерл. и примеч. В.В. Ошиса ; общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. - М. : Прогресс ; Прогресс-Академия, 1992. - 458 с.

14. Марон А. Е., Закутняя Т. В. Ведущие стратегии конструирования андрагогических практик в системе обучения взрослых // Человек и образование. – 2015. – № 4 (45). – С. 33-36.

15. Герасимов Ю. Н. Шкала оценки вреда Чигирева. – СПб., 2012. – 20 с. – (Серия книг: нравственный путь человечества).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КРИЗИС-МЕНЕДЖМЕНТА И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАСТЕРНОГО ТИПА

В статье рассмотрена необходимость педагогического проектирования средствами сетевого взаимодействия кластерного типа в условиях кризис-менеджмента в педагогике. Показаны технология, специфика и преимущества преодоления проблем силами педагогических сообществ, участвующих в сетевом взаимодействии кластерного типа.

Проблемы, которые решает педагогическое проектирование в современных условиях, вызваны дефицитом новых методик преподавания, времени для освоения нового содержания образования, адекватных представлений педагогического сообщества о внедрении образовательных стандартов с учётом специфики региона и запросов обучающихся. Педагог оказывается концептуально, психологически и методически не готов к наращиванию и реализации собственных компетентностей в неопределённой ситуации образования. Чаще всего это возникает не только в первые периоды внедрения новых стандартов, но и при появлении новых профессий и специализаций, необходимость которых возникает в ближайшем или в перспективном будущем.

В связи с этими вызовами времени обращение к педагогическому проектированию происходит всё чаще. В современных условиях педагогическое проектирование отличается темпами разработки и реализации, сокращением периодов апробирования и корректировки содержания, технологий, индивидуальных маршрутов обучения. Для отдельного педагога такое положение можно охарактеризовать как ситуацию кризис-менеджмента в педагогике, основные черты которого следующие:

1) перманентная сменяемость нормативно-методических требований к учебно-программной документации;

2) изменение требований к образовательным результатам, опережающее состояние готовности и обученности педагога к решению конкретных задач по конкретным предметам;

3) появление предметов интегрированного содержания (например, естествознание), или его изменение (русская литература), или отсутствие типового содержания некоторых предметов (по отдельным профессиям СПО), внедрение которых необходимо проводить «с колёс», не дав педагогу полной возможности осмысленно погрузиться в целеполагание и смысловое творчество преподаваемой области знаний;

4) запаздывание информационно-методического ресурса в откликах на потребность в такой оснащённости учебного процесса со стороны заказчиков образования;

5) обострение социально-педагогической ситуации, вызванной состояниями зависимостей обучающихся от увлечений и склонностей (к вредным привычкам, интернет-зависимость, вовлечённость в криминальные, экстремистские, религиозные структуры и др.);

6) ощущение вины и цейтнота, когда за валом отчётной документации и работы по соблюдению научно-методических требований к программной и дидактической оснащённости учебного процесса вымывается во времени психолого-педагогический ресурс учителя в отношении обучающегося.

Кризис-менеджмент рассмотрен различными авторами, мнения которых об этом процессе неоднозначны [1, 2, 3], как это отражено в [таблице 1](#).

По мнению Е. А. Файншмидта, необходимость изучения состояния кризис-менеджмента возникла в экономике в 2008 году, и опыт этого периода и сегодня нуждается в обобщении и анализе. Для выявления специфики кризис-менеджмента в педагогике сопоставим кризисные процессы в экономике и образовании, что отражено в [таблице 2](#).

Воззрения различных авторов на кризис-менеджмент

Основные идеи кризис-менеджмента	Автор, источник
Кризис-менеджмент как переосмысление традиционной области знаний. В качестве положительного аспекта имеет место взгляд на кризис как на импульс к раскрытию потенциала саморазвития. Существует понятие кризиса как нисходящей фазы экономического цикла (волны). <i>Заметим, что волны – не только колебания экономической активности. В образовательной сфере фазы развития инноваций также можно наблюдать как в восходящей, так и в нисходящей фазе – когда инновации затухают и становятся ретроградными</i> (курсив наш).	Файншмидт Е. А. Кризис-менеджмент. – М., 2013. – 199 с.
Кризис-менеджмент – это искусство овладения сложной ситуацией, устранение большей степени риска и неопределенности, позволяющее подчинить своей воле большинство нежелательных процессов и взять контроль над происходящим. Основные его принципы можно сформулировать так: сочувствие, открытость, правдивость, своевременность, предотвращение. Одна из ключевых идей – предсказание и профилактика кризиса.	Сазонова И. Связи с общественностью в кризисных ситуациях. Что такое кризис-менеджмент? [Электрон. ресурс]. – URL: http://polbu.ru/sazonova_crisispr/ch01_i.html (дата обращения: 22.04.2016)
Менеджмент – это умение достигать поставленные задачи, используя труд, интеллект и мотивы поведения людей. Русское слово «управление» не передает всех оттенков того, что подразумевает слово «менеджмент» Менеджмент – функция, вид деятельности, управление знаниями; стиль общения с людьми, власть и мастерство выстраивания отношений, особого рода умения и административные навыки.	Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. – М.: Рос. педагогич. агентство, 1997. – 450 с. Ситаров В. А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 18–24 Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. – М.: Дело, 1997. – 704 с.
Педагогический менеджмент характеризуется как теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом. В проекции на образовательный процесс педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления, направленный на повышение эффективности образовательного процесса. <i>Согласимся, что в рамках данного определения любой преподаватель является по сути менеджером учебно-познавательного процесса (как субъект управления им), а руководитель образовательного учреждения – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом</i> (курсив наш).	Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. – М.: Российское педагогич. агентство, 1997. – 450 с.

Сравнение кризис-менеджмента в экономике и в педагогике

Кризис-менеджмент в экономике	Кризис-менеджмент в педагогике
Структурный кризис – конфликт между старой экономикой и запросами новой технологии.	Между новым объёмом знаний и потребностью в новых технологиях их усвоения.
Системный кризис во всех сферах экономической жизни.	В педагогике кризис как отражение кризиса в социально-политической сфере.
По А. А. Богданову, кризис как переход от одного равновесного состояния к другому равновесному состоянию.	Синергетические процессы реализации инноваций в условиях самообучающегося учреждения педагогического образования.

Таким образом, в педагогике ситуация кризис-менеджмента состоит в том, что появляются или вновь обостряются вызовы времени, с которыми педагог некоторое время находится в ситуации «один на один» и вынужден действовать в режиме полной или слабой неопределённости. Состояние кризис-менеджмента в педагогике можно представить как перманентное состояние преодолеваемой фрустрации в связи с возникающим потоком организационно-методических и контрольных мероприятий. Напомним, что фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) — негативное психическое состояние, которое проявляется в переживаниях, разочарованиях, раздражительности, отчаянии. Эффективность деятельности при этом существенно снижается, и это необходимо учитывать педагогу в роли кризис-менеджера при профилактике непродуктивных ситуаций.

Очевидно, что возможностей отдельного педагога, и даже всего одного только образовательного учреждения, для преодоления всего круга проблем явно недостаточно. Это вызвало необходимость появления совместного педагогического проектирования, которое в настоящее время преследует цель создания условий для обучения личности, способной успешно осуществлять профессиональную деятельность в актуальной образовательной ситуации. В педагогическом образовании это относится как к учреждениям высшего образования, так и к учреждениям повышения квалификации: студенческая практика подразумевает интеграцию с институтом наставничества, повышение квалификации продуктивнее происходит при методическом управлении кафедр института, ор-

ганизирующих сетевое взаимодействие самообучающихся организаций. Научные учреждения, получившие право лицензионной образовательной деятельности, способны занять свою нишу в обновлённом типе образовательного взаимодействия – сетевом образовательном взаимодействии кластерного типа.

Сетевое взаимодействие кластерного типа развивает потенциал образовательного кластера как гибкой и мобильной структуры, внутри которой может быть различное сочетание маршрутов образовательного взаимодействия.

Кластер в образовании – открытая система образовательных, производственных, научных и прочих органов с формами образовательной деятельности в определённых областях. Эта совокупность осуществляет связь через сеть, что позволяет значительно увеличить образовательные ресурсы [6].

Главное отличие образовательного кластера заключается не в составе его участников (в состав образовательного кластера могут входить коммерческие организации, органы государственной власти, организации по сотрудничеству) и не в главенствующей роли вузов (они могут служить ядром и обычного кластера), а в том специфическом продукте, который является результатом деятельности такого кластера [7].

Успешное функционирование образовательного кластера представляет собой один из возможных путей развития современного образования, так как позволяет мобильно преодолевать кризисные ситуации в педагогике [8]. Тем не менее для более продуктивного решения проблем образования необходимо более гибкое, мобильное и результатив-

ное сетевое взаимодействие, которое может быть реализовано в его кластерном типе – когда к участию привлекаются наиболее конкурентоспособные и результативные на конкретный момент партнёры, которые в последующем заменяются на предпочтительно компетентных в актуальных вопросах. Взаимовыгода такого взаимодействия заключается в появлении результата (продукта), который приемлем для всех участников, может быть ими использован в собственных условиях и конкретных целях образовательного учреждения.

Исходя из представленных выше воззрений, модель сетевого образовательного взаимодействия кластерного типа может быть представлена как вариативный конструкт. В зависимости от количества кластерных плоскостей и элементов различных сред для обучающегося может быть создано абсолютно разное количество индивидуальных образовательных маршрутов. Эти маршруты включают в себя все виды образования – от формального до неформального и информального, очного и дистанционного. Определяющими в их формировании будут являться цель и результат такого объединения. Ядром данного кластера, как и в ряде уже существующих, является обучающийся – его интересы, потребности, возможности [9]. В то же время ядром кластера является вуз или научное учреждение, осуществляющее модерацию в сетевом взаимодействии кластерного типа. Специфика сетевого образовательного взаимодействия кластерного типа заключается в ещё большей мобильности, гибкости, в более высоком уровне и продуктивности образовательных процессов и результатов.

Охарактеризуем педагогическое проектирование в условиях кризис-менеджмента как технологию овладения содержательно-методической и дидактической ситуацией в образовательном процессе средствами сетевого образовательного взаимодействия кластерного типа. Исследования лаборатории инноватики СПб ИУО РАО на экспериментальных площадках Санкт-Петербурга и Сибири показывают, что наиболее продуктивной организационно-андрагогической мерой преодоления кризисного состояния является обращение педагога в социально-профессиональную информационную сеть педагогического взаимодействия кластерного типа. Чтобы нивелировать кризисные состояния и процессы, пе-

дагоги объединяются в сообщества и сети, общая помогая друг другу в реализации поставленных нормативно-методических задач. Примеры таких сетевых взаимодействий кластерного типа на базе различных учреждений педагогического образования:

- творческие рабочие группы по созданию программной документации в научно-методическом подкреплении обновляющихся стандартов профессионального образования;
- сеть педагогов-исследователей дополнительного образования при Городском центре развития дополнительного образования на базе Санкт-Петербургского городского Дворца творчества юных;
- сообщество экспертов качества профессиональной педагогической подготовки [10];
- ассоциация педагогов, организаторов детского оздоровительного отдыха «Взрослые и дети» [11];
- сообщество учителей редко преподаваемых иностранных языков в Санкт-Петербурге на базе школы № 303 им. Фридриха Шиллера [12];
- стажировочные площадки на базе ТОГИРРО [4] и др.

Результатом деятельности таких сообществ становятся появление адекватных инструментов оценивания качества образования, проектирование технологий обучения в условиях новых ФГОС, повышение профессиональных компетентностей педагогов.

В экономической науке уже выявлены чрезвычайный и профилактический кризис-менеджмент. В экономике кризис-менеджмент включает идентификацию кризиса, планирование и реализацию антикризисных мер. По аналогии в педагогике можно рассмотреть реперные точки кризис-менеджмента:

- объект: педагогические и образовательные процессы в целом;
- субъект: обучающийся педагог, андрагог;
- цель: оптимизация инновационной образовательной деятельности;
- содержание: освоение нового образовательного контента и технологий обучения;
- характер обсуждения: рефлексивный, коллегиальный в малых группах и в сети;
- характер действий: оперативно-включённый, с параллельным обсуждением участниками сети;
- методы и инструменты: метод одного

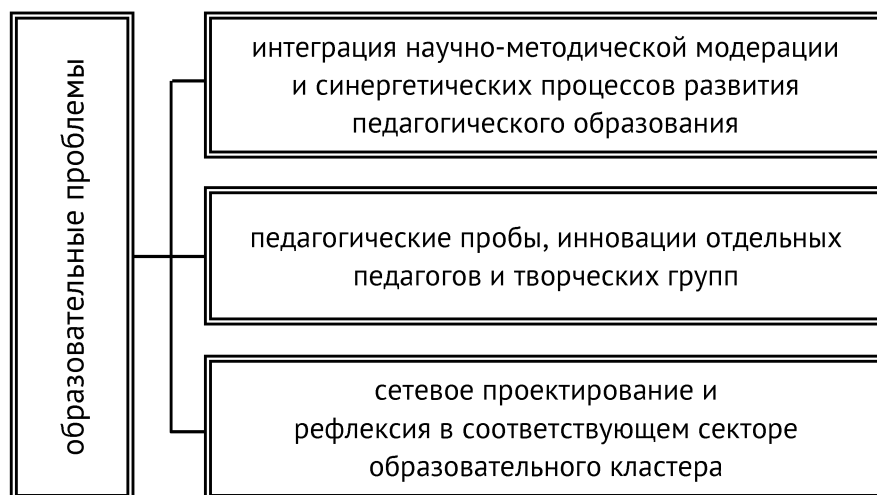


Рис. Технология педагогического проектирования в условиях сетевого взаимодействия кластерного типа и кризис-менеджмента.

слайда, инкрементализм, фокус-групповое исследование, сетевой опрос о качестве печатного издания для образовательного кластера, голосование в сети и др.

Покажем на **рисунке** (см.) этапы технологии педагогического проектирования для разрешения проблемных полей образования в условиях кризис-менеджмента. Эта технология включает не только когнитивные и организационные ресурсы субъекта педагогического образования – непрерывно обучающегося педагога, но и коммуникативные технологии педагогического образовательного взаимодействия в условиях сетей кластерного типа. Роль научной организации в таком кластере состоит в описании и анализе проблем, обобщении и систематизации практики инновационных образовательных технологий, содействии в модерации и синергетическом распределении-аккумуляции хранения (по Н. Н. Суртаевой) передового педагогического опыта.

В состав кластера в сетевом взаимодействии учреждений педагогического образова-

ния могут входить: научные учреждения, учреждения системы ВПО и ДПО педагогического образования; социальные партнёры; образовательные учреждения; научно-методические сетевые издания; сеть творческих учителей; территориальные структуры неформального педагогического образования и повышения квалификации, центры присвоения прикладных квалификаций.

Преимущества педагогического проектирования в сетевом взаимодействии кластерного типа отличаются продуктивностью и востребованностью его результатов, что подтверждается длительным существованием участвующих в таком взаимодействии многих педагогических сообществ при многократной ротации его участников. Дополнительным ресурсом и преимуществом такого взаимодействия является использование ИТ-технологий и социальных сетей как в образовательных целях, так и в целях повышения продуктивности педагогического проектирования.

Л и т е р а т у р а

1. Кризис-менеджмент // Энциклопедия менеджера : Вики-проект Executive.ru [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.executive.ru/wiki/index.php/Кризис-менеджмент/> (дата обращения 22.04.2016)
2. Сазонова И. Связи с общественностью в кризисных ситуациях. Что такое кризис-менеджмент? Понятие кризисной коммуникации // Полка букиниста : значимые статьи отеч. и зарубеж. ав-

торов [Электронный ресурс]. - URL: http://polbu.ru/sazonova_crisispr/ch01_i.html (дата обращения 22.04.2016)

3. *Файншмидт Е. А.* Кризис-менеджмент : учеб. пособие. – М., 2014. – С. 41–52. специфика, сущность и функции.

4. *Ройтблат О. В.* Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. – 2013. – №1 (34). – С. 25–28.

5. *Анисцына Н. Н.* Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе // Креативная экономика. – 2010. – № 4 (40). – С. 91–97. — То же [электронный ресурс]. - URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3184/>

6. *Растворцева С. Н., Череповская Н. А.* Идентификация и оценка региональных кластеров // Экономика региона. – 2013. – № 4 (36). – С. 123–133.

7. *Андреева Л., Андреев П. К.* Образовательные кластеры: проблема развития // Конкурентоспособность территорий : материалы XV Всерос. форума молодых ученых с междунар. участием в рамках III Евразийского экономического форума молодежи «Диалог цивилизаций – «Путь навстречу» (Екатеринбург, 17–18 мая 2012 г.) : в 9 ч. / [отв. за вып. М. В. Федоров, Э. В. Пешина]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. – Ч. 2. – С. 5–7.

8. *Мокроносов А. Г., Вершинин А. А.* Согласование спроса и предложения рабочей силы на региональном и локальных рынках труда // Известия УрГЭУ. – 2014. – № 4 (54). – С. 73–78.

9. *Данилов С. В., Лукьянова М. И.* Кластерный подход в региональном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18896> (дата обращения: 20.04.2016).

10. *Шерайзина Р. М., Мигунова Е. В., Александрова Н. В.* Общественно-государственная экспертиза качества профессиональной подготовки магистров педагогики в области образовательного менеджмента: опыт и перспективы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 331–334. Серия: Педагогика, психология [Электронный ресурс]. - URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=957778>

11. Сетевое взаимодействие кластерного типа в сфере воспитания (Методические рекомендации педагогам по реализации ФГОС) / авт.-сост. С. С. Талзи ; под научн. ред. С. В. Ивановой. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2016. – 260 с.

12. Развитие профессиональной компетентности педагогов при реализации дидактических возможностей сетевого взаимодействия (методические рекомендации) / под ред. С. В. Ивановой, М. А. Кручининой, О. Н. Кожевниковой. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2015. – 112 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – дистанционному обучению. Автором рассматривается и уточняется понятие «педагогическая технология», даны результаты опроса, выявляющего степень доверия к дистанционному обучению.

В связи с осознанием важности интеллектуальных ресурсов как фактора конкурентоспособности государства Российская система образования поставила цель обеспечить конкурентное преимущество на мировом рынке посредством повышения уровня высшего образования и развития интеллектуальных ресурсов страны.

Это обусловило ряд модернизационных преобразований в последующие годы, в частности, подписание Болонской декларации, внедрение системы ФГОС, государственных программ развития образования. Основной целью государственных программ является обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики. Повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны [3].

В связи с ростом конкуренции и экономической ситуацией на рынке выросли требования работодателя к выпускникам учебных заведений. Выпускники вузов рассматриваются как интеллектуальный ресурс, обеспечивающий конкурентоспособность за счет выполнения необходимых рабочих алгоритмов.

Повышенные запросы со стороны работодателей отразились на изменении требований потребителей образовательных услуг, которые рассматривают получение образования как ключ к профессиональной карьере и личностному росту.

В связи с подобными трансформациями в обществе перед образовательными структурами возникла необходимость повышения эффективности и качества образования, а также адаптации его к формирующимся требованиям общества.

Учебным заведениям необходимо ориентироваться на требования и ожидания потребителей, сохраняя при этом установленные Министерством образования и науки нормы. Результатом предоставляемых услуг является совокупность профессиональных компетенций выпускников вуза, которую впоследствии оценивает работодатель. Следовательно, от вузов в настоящее время ожидают большую вовлеченность в жизнь обучающихся, предоставление не только качественно насыщенных по объему информации дисциплин, но и набора образовательных элементов, развивающих студента в личностном и социальном плане.

И одним из решений поставленной задачи стали разработка и внедрение современных педагогических технологий, в том числе дистанционного обучения.

Основной особенностью данной технологии является осуществление процесса обучения с сохранением определенной дистанции или расстояния. Как правило, для дистанционного обучения как основное средство коммуникации используется сеть Интернет, общение в которой возможно как в реальном времени, так и с использованием электронных площадок для коммуникации и передачи информации, необходимой для изучения дисциплины.

О. Б. Епишева [4] раскрывает основные элементы дистанционного обучения: физическое разделение преподавателей и некоторой части обучаемых, по крайней мере на большую часть учебного процесса; использование образовательных мультимедийных средств и электронных ресурсов как удаленных, так и находящихся в непосредственном приближении.

Ученым-социологом Ф. У. Тейлором [9] была предложена классификация дистанцион-

ного обучения по пяти стадиям развития: классическое заочное образование; применение различных односторонних (без обратной связи) средств передачи учебных материалов: печатные информационные материалы, прямой эфир или записи на носителях информации; двустороннее, синхронное дистанционное обучение с использованием аудио- или видео-конференцсвязи; асинхронное обучение в режиме онлайн в сочетании с интерактивным мультимедиа; интеллектуальное гибкое обучение, которое предоставляет высокую степень автоматизации и управления асинхронным онлайн-обучением студентов и интерактивные мультимедиа.

Наибольшую популярность в последнее время набирает получение диплома через Интернет в качестве источника дистанционного образования. Чтобы выяснить степень доверия к такой технологии дистанционного обучения и причины роста популярности, был проведен пилотажный социологический опрос, в котором приняли участие 147 человек в возрасте от 17 до 30 лет.

По результатам опроса удалось выяснить, что 41% опрошенных пока не используют Интернет-технологии в качестве источника образования, 16% опрошенных просматривают видеоуроки и онлайн-лекции, 21% регулярно пользуется образовательными Интернет-порталами, а оставшиеся 10% скачивают обучающие компьютерные программы.

На вопрос о цели использования компьютера и Интернета для обучения наиболее популярным оказался ответ «для личного развития и самообразования» (59%); для получения дополнительного образования использовали Интернет-ресурсы 25% опрошенных, и 16% дали ответ «в качестве помощника в получении высшего образования».

Выбор образовательного ресурса у респондентов в наибольшей степени зависел от следующих критериев: содержательная часть материала (26%), репутация тренера или преподавателя (20%), возможность получить документ об образовании, а также получение образования бесплатно или за небольшую оплату (29%).

П. Л. Пеккер [7] считает, что спрос на дистанционное обучение пока не сформирован, поскольку это новый формат, преимущества и качество которого пока трудно оценить из-за недостаточной статистики. Также ряд вузов использует дистанционный формат обу-

чения как вспомогательный элемент в процессе заочного получения диплома.

В результате опроса выяснилось, что дистанционное образование рассматривается как дополнительный источник получения знаний и навыков. Выбор в пользу получения такого типа образования совершается благодаря его доступности, удобству использования. В профессиональной среде такой формат распространен.

В 2009 г. к созданию Интернет-среды на уровне образовательного учреждения приступил Тюменский государственный нефтегазовый университет (ТюмГНГУ). Было положено начало внедрению дистанционных технологий в обучение специалистов, занятых в сфере деятельности, которая является базовой для Тюменской области. С 2010 учебного года университет начал реализацию обучения студентов заочной формы с использованием дистанционных технологий [1]. Электронное образование осуществляется при помощи дистанционных образовательных технологий, в университете создана электронная среда «Educon», которая позволяет системно, без отрыва от производства реализовывать подготовку бакалавров и магистров.

Директор центра дистанционного образования [6, с. 53] отмечает сложность становления такого центра. Проблемы были в основном со стороны профессорско-преподавательского состава. Это побудило открыть курсы повышения квалификации по направлению «Преподаватель (тьютор) дистанционного образования». На сегодня студенты самостоятельно проходят обучение, тестирование, получают консультации у преподавателей, сдают экзамены и зачеты в интерактивном режиме в уникальной электронной среде университета «Educon».

Отметим, что все виды цифровых технологий не вступают в противоречие с традиционными формами образования. Они дополняют, изменяют его качественно, придают новый вектор развития и формирования инновационных подходов, где возможны и смешанные варианты применения образовательных технологий.

Современные образовательные учреждения, использующие дистанционные технологии, в настоящий момент находятся в условиях необходимости установления взаимовыгодного социального взаимодействия, которое будет способствовать достижению стра-

тегических целей. Формирование конструктивных партнерских связей, нацеленных на переориентацию деятельности в соответствии с потребностями субъектов сотрудничества в электронном образовании, позволит сохранить и усилить свои конкурентные преимущества.

В целом применение технологий дистанционного обучения позволяет расширить возможности обучения по многим критериям: становится возможна организация обучения одновременно для обучающихся разного профиля, специализации и направления; повышается профессионализм и компетентность учащихся посредством использования информации в рамках дисциплины в «домашних» условиях; формируется единое инфор-

мационное пространство; появляется возможность обучения без отрыва от рабочего процесса (для работающих студентов), снижаются расходы на материальные ресурсы – аренду помещения, электричество, оплата часов преподавателя.

К выбору современных средств обучения необходимо подходить весьма основательно, так как это важный момент преподавательской деятельности. Применяемая в работе педагогическая технология направлена на решение определенных дидактических задач. Поэтому необходимо обоснованно и творчески оценивать возможности конкретной технологии обучения, знать ее сильные и слабые стороны и знать, где ее лучше применить.

Л и т е р а т у р а

1. *Абраева А. Т., Бакирова А. Б.* Технология работы с территориальными пунктами доступа ЦДО ТюмГНГУ // Информационно-коммуникационные технологии в реальном и виртуальном образовательном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. видеоконф. (г. Тюмень, 21 ноября 2014 г.) / под ред. В. В. Майера, С. М. Моор. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. – С. 8–9.
2. Актуальные вопросы современного образования : моногр. / под ред. Д. Ю. Трушниковой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 404 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы : утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Мин-во образования и науки Российской Федерации : [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2882> (дата обращения 14.05.2013)
4. *Епишева О. Б.* Технологические проблемы современной дидактики : учеб. пособие. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 160 с.
5. *Майер В. В., Моор С. М.* Некоторые вопросы организации электронного образования // Тенденции и перспективы развития электронного образования : материалы Междунар. науч.-практ. видеоконф. (г. Тюмень, 22 ноября 2013 г.) / под ред. В. В. Майера, С. М. Моор, С. В. Соколовой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – С. 46–51.
6. *Майер В. В., Моор С. М.* Электронное образование: инновационная обучающая модель Тюменского государственного нефтегазового университета // Информационно-коммуникационные технологии в реальном и виртуальном образовательном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. видеоконф. (г. Тюмень, 21 ноября 2014 г.) / под ред. В. В. Майера, С. М. Моор. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. – С. 53–55.
7. *Пеккер П. Л.* Дистанционное обучение: опыт московских вузов // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 66–71.
8. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Taylor, J. (2001). Fifth Generation Distance Education. *Higher education*, Report No. 40, 1–8.

**В. И. Долгова,
Е. Ю. Гольева,
О. А. Кондратьева,
Н. В. Крыжановская**
(Челябинск)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕДУРЕ ГИА И ЕГЭ В КАЧЕСТВЕ НАБЛЮДАТЕЛЕЙ ВО ВРЕМЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

В статье показаны технологии достижения цели формирования первичных профессиональных умений и навыков психолого-педагогического сопровождения государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных организаций. Поставлены задачи: закрепить теоретические знания, полученные при изучении психолого-педагогических дисциплин; изучить содержание федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих процедуру ГИА и ЕГЭ.

Одним из таких мощных ресурсов модернизации образования и усиления практико-ориентированной подготовки выпускников вуза является общественное наблюдение за контролем качества общего образования России на примере ИГЭ и ЕГЭ. Оно позволяет перераспределить ресурсы образовательной программы в пользу увеличения практики, пересмотреть концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля; обеспечивает взаимосвязи теории и практики, позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии своего психолого-педагогического опыта, является залогом успешного «присвоения» трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога [3, 5]). Регламентация тех или иных ресурсов образовательной программы закреплена в учебных планах, методических разработках, а также планах и графиках учебного процесса, программах учебных дисциплин и практик [6]. В процессе учебных практик целесообразно применять личностно-развивающие и деятельностно-развивающие задачи, нацеленные на формирование профессиональных способностей личности и учебно-профессиональной мотивации, которые обеспечат им успешное профессиональное становление [4]. В связи с этим актуализируется методология ситуационно-средового подхода как приоритетное направление

современной психолого-педагогической науки и практики, обуславливающее развитие мотивационного опыта личности студента и предупреждающее личностные деструкции и психические нагрузки [1, 7], развивается степень психологической безопасности студента, которая призвана способствовать повышению эффективности учебной практики в овладении бакалаврами психолого-педагогического образования свойствами субъекта психологической безопасности и способности к созданию психологически безопасных условий взаимодействия с окружающими людьми [2].

Анализ научно-методической литературы [1–7] и собственного опыта организации волонтерской деятельности студентов, участвующих в работе общественных наблюдателей на ИГЭ и ЕГЭ с 2012 г. во время учебной практики, представлен нами далее на примере формализации социального заказа в технологиях реализации содержания учебной практики бакалавров психолого-педагогического направления в общеобразовательных организациях при проведении Единого государственного экзамена (ЕГЭ) (направление подготовки: 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование). Место практики в структуре образовательной программы определяется тем, что практика относится к циклу Б.4 «Учебная и производственная практика» образовательной программы.

1.4. Цель и задачи практики.

Цель: формирование первичных профессиональных умений и навыков психолого-пе-

дагогического сопровождения государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных организаций.

Задачи:

1. Закрепить теоретические знания, полученные при изучении психолого-педагогических дисциплин.

2. Изучить содержание федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих процедуру ГИА и ЕГЭ, деятельность педагога-психолога при проведении ГИА и ЕГЭ.

3. Сформировать умения применять на практике методы психолого-педагогического сопровождения обучающихся при проведении ГИА и ЕГЭ.

4. Принять участие в общественном наблюдении за проведением ГИА и ЕГЭ в общеобразовательных организациях.

5. Закрепить навыки оформления отчетной документации.

Процедура декомпозиции целей практики:

Блок I. Готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (ОПК-4) (знать, уметь, владеть).

Трудовые функции и квалификационные требования в соответствии с Профессиональным стандартом – 1. Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ (А/01.7).

3.1: содержание теорий обучения, воспитания и развития.

3.2: возрастные особенности обучающихся, участников ГИА и ЕГЭ.

У.1: применять знания теорий обучения, воспитания и развития для обеспечения психологически комфортной образовательной среды в период ГИА и ЕГЭ.

У.2. выполнять оценку психологического состояния учащихся в период ГИА и ЕГЭ.

В.1: навыками корректно излагать свою точку зрения и аргументированно её доказывать на основе теорий обучения, воспитания и развития, требований образовательных программ в проведении ГИА и ЕГЭ.

В.2: навыками психологической поддержки учащихся в период ГИА и ЕГЭ в соответствии с их возрастными особенностями.

Блок II. Готовность применять в профессиональной деятельности основные между-

народные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11) (знать, уметь, владеть).

Трудовые функции и квалификационные требования в соответствии с Профессиональным стандартом - 1. Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ (А/01.7).

3.3: содержание федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих процедуру проведения ГИА и ЕГЭ.

У.3: применять знания федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих процедуру проведения ГИА и ЕГЭ в деятельности общественного наблюдателя.

В.3: навыками общественного наблюдения за ходом проведения ГИА и ЕГЭ для обеспечения объективности результатов, предоставления оперативной и достоверной информации о ходе проведения экзаменов и соблюдении прав его участников.

Блок III. Способность эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6) (знать, уметь, владеть).

Трудовые функции и квалификационные требования в соответствии с Профессиональным стандартом «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» (А/06.7).

3.4: способы эффективного взаимодействия с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами при проведении ГИА и ЕГЭ.

3.5: особенности развития обучающихся в учебной деятельности при проведении ГИА и ЕГЭ.

У.4: применять знание способов эффективного взаимодействия с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами.

У.5: применять знание особенностей развития обучающихся в учебной деятельности при проведении ГИА и ЕГЭ.

В.4: навыком эффективного взаимодействия с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами при проведении ГИА и ЕГЭ.

В.5: навыком развития обучающихся в

учебной деятельности при проведении ГИА и ЕГЭ.

Достижение целей проходило в три этапа, по каждому этапу нами разработаны и утверждены на заседании кафедры теоретической и прикладной психологии следующие виды работ и перечень заданий (108 час.).

Этап практики 1 (вводный; трудоемкость (26 час.), в том числе на базе практики – 10 час.; самостоятельная работа – 16 час.; код компетенции ОПК-4, ОПК-11).

- Установочное совещание на базе практики (знакомство с руководителями практики, педагогическим коллективом, инструктаж по технике безопасности и охране труда обучающегося-практиканта). Составление индивидуального графика прохождения практики, планирование работы на период практики.

- Изучение методически-правового обеспечения деятельности педагога-психолога (нормативные документы, регламентирующие деятельность психологической службы; документация, регламентирующая деятельность педагога-психолога по основным направлениям его работы; диагностический инструментарий педагога-психолога) в период ГИА и ЕГЭ.

- Регистрация заявления об участии в общественном наблюдении за проведением ГИА и ЕГЭ.

- Изучение содержания федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов: Правила и процедура проведения ГИА и ЕГЭ, Методические материалы по осуществлению общественного наблюдения при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в форме единого государственного экзамена, Порядок аккредитации граждан в качестве общественных наблюдателей при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, всероссийской олимпиады школьников и олимпиад школьников.

- Прохождение процедуры аккредитации общественного наблюдателя за проведением ГИА и ЕГЭ.

Этап практики 2 (основной; трудоемкость (56 час.), в том числе на базе практики – 44 час.; самостоятельная работа – 12 час.; код компетенции ОПК-4, ОПК-11, ПКПП-6).

- Проведение диагностики с целью изуче-

ния индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обучающегося, составление психолого-педагогической характеристики, выявление группы риска.

- Посещение одного занятия педагога-психолога в рамках плана работы Пункта психологической помощи при проведении ГИА и ЕГЭ с последующим обсуждением (наблюдение за процедурой психодиагностики, психокоррекции, просвещения и другими видами деятельности педагога-психолога) и составление таблицы наблюдения за поведением и деятельностью обучающихся, за работой педагогов (воспитателей) и педагогов-психологов с ними. Проведение психологического анализа посещенного занятия (урока) педагогов (воспитателей) с последующим обсуждением.

- Участие в работе Пункта психологической помощи при проведении ГИА и ЕГЭ.

- Участие в процедуре ГИА и ЕГЭ в качестве общественного наблюдателя.

Этап практики 3 (итоговый; трудоемкость (18 час.), в том числе на базе практики – 8 час.; код компетенции ОПК-4, ОПК-11, ПКПП-6).

- Оформление отчетной документации по практике.

- Участие в итоговой конференции по практике.

Участие студентов в процедуре ГИА и ЕГЭ в качестве общественного наблюдателя включено и во все 10 форм отчетной документации:

1. Дневник практики включает содержание практики и перечень отчетной документации; сведения об учреждении, в котором была пройдена практика (специфика работы, основные направления деятельности, специфика проблем, которые решает данное учреждение); индивидуальный график работы обучающегося-практиканта на период практики. Дневник практик сдается в течение 10 дней после окончания практики.

2. Кейс федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение ГИА и ЕГЭ в общеобразовательных организациях из базы документов педагога-психолога и сайта <http://www.egebook.ru>

3. Психолого-педагогическая характеристика на одного обследуемого обучающегося с рекомендациями.

4. Три экспресс-диагностики для изучения индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обследуемого обучающегося.

5. Протокол группового коррекционно-развивающего мероприятия, проведенного согласно плану работы Пункта психологической помощи в период ГИА и ЕГЭ.

6. Протокол проведения ГИА и ЕГЭ в ППЭ (бланк наблюдения).

7. Отчет по практике.

8. Отзыв о практике.

9. Характеристика практиканта с базы практики (бланк карты оценки).

10. Психолого-педагогические рекомендации выпускникам в период подготовки и проведения ГИА и ЕГЭ.

Само наблюдение регламентировано следующим Бланком наблюдателя за процедурой проведения ГИА и ЕГЭ: Ф.И.О. наблюдателя; Номер удостоверения, дата выдачи; Дата проведения ГИА и ЕГЭ; ОО, на базе которого организован ППЭ; Предмет; Руководитель ОО (ФИО); Количество выпускников, принимающих участие в ГИА и ЕГЭ (ожидалось/явились).

Наблюдение проводится по 6 группам следующих показателей:

1. В ППЭ решены организационные вопросы:

- организован один вход, контролируемый помощником руководителя ППЭ;
- организован штаб ППЭ, который укомплектован телефоном, компьютером, принтером, сейфом и металлической дверью;
- обеспечена надежная изоляция аудиторий, в которых проходит ГИА и ЕГЭ, от помещений, не используемых для ГИА и ЕГЭ (закрыты, опечатаны и т.д.).

2. В ППЭ обеспечено присутствие ответственных лиц – это:

- руководитель ППЭ,
- руководитель учреждения, на базе которого организован ППЭ,
- организаторы в аудиториях,
- дежурные на этажах,
- медицинский работник,
- педагог-психолог,
- представитель(и) органов охраны правопорядка.

3. Перед началом экзамена:

- осуществлена регистрация всех организаторов, дежурных;
- проведен инструктаж для организато-

ров в аудиториях;

- на дверях аудитории размещен список выпускников, каждое рабочее место обозначено номером;

- на доске подготовлена необходимая информация для заполнения бланков регистрации (код ППЭ и ОУ, код предмета, его название, дата проведения экзамена);

- в классах убраны (закрыты) стенды, плакаты со справочно-познавательной информацией по данному предмету.

4. В аудитории во время экзамена:

- выпускникам продемонстрирована целостность упаковки спецпакета;

- спецпакеты вскрыты в присутствии выпускников;

- при необходимости выпускники выходят из аудитории по одному в сопровождении одного из организаторов или дежурного по этажу;

- организаторы проверили соответствие записей в бланке регистрации паспортным данным и правильность заполнения области регистрации всех бланков;

- за тридцать минут до окончания экзамена сделано объявление о том, что до конца экзамена осталось тридцать минут;

- по окончании времени экзамена выпускникам объявлено о завершении экзамена.

5. Проведен инструктаж выпускников:

- по способам поведения при возникновении плохого самочувствия,

- по рациональному использованию времени,

- по способам поведения при появлении помех эргономического характера,

- по процедуре проведения экзамена.

6. Нарушения.

Для оценивания сформированности компетенции нами используется интервальная шкала. Интервальная шкала как более значимая включает остальные (порядковую, наименования, отношений) и позволяет определить значение «весовых коэффициентов» успешности усвоения знаний, умений и способов владения ими. Эту шкалу можно использовать для оценивания качества выполнения разноуровневых заданий, для оценки результатов практики (отчетная документация). В оценочные средства по практике можно включить пять заданий I, II, III, IV, V уровней (либо одно комплексное задание, интегрирующее несколько уровней). В соответствии с выбором инструментария (содержания

и количества контрольных заданий) изменится и интервальная шкала расчета весовых коэффициентов качества усвоения ЗУВ.

Всего волонтерами-наблюдателями в период учебной практики с 2012 по 2015 годы работало 142 студента. Распределение студентов-волонтеров по годам: 2012: N=25; 2013: N=25; 2014: N=40; 2015: N=52.

Результаты прохождения студентами-волонтерами учебной практики по годам согласно принятым нами критериям показали положительную динамику, связанную с организацией учебной практики.

Выполнили все задания практики на «отлично» в 2012 (14 чел.); 2013 (15 чел.); 2014 (32 чел.); 2015 (36 чел.). Эти студенты: продемонстрировали коэффициент сформированности компетенций от 0,7 до 1; выполнили в срок и на высоком уровне весь объем работы, требуемый программой практики; владеют теоретическими знаниями на высоком уровне; умеют правильно определять и эффективно осуществлять основную профессиональную задачу с учетом особенностей процесса (возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, специфики работы организации); проявляют в работе самостоятельность, творческий подход, такт, педагогическую культуру.

Выполнили все задания практики на «хорошо» в 2012 (10 чел.); 2013 (10); 2014 (8 чел.); 2015 (16 чел.). Эти студенты:

- продемонстрировали коэффициент сформированности компетенций от 0,6 до 0,69;

- выполнили в срок весь объем работы, требуемый программой практики;

- умеют определять профессиональные задачи и способы их решения;

- проявляют инициативу в работе, но при этом в отдельных случаях допускают незначительные ошибки;

- владеют теоретическими знаниями, но допускают неточности.

За все годы с 2012 по 2015 только один студент получил «удовлетворительно», он продемонстрировал коэффициент сформированности компетенций от 0,5 до 0,59; выполнил весь объем работы, требуемый програм-

мой практики; не всегда демонстрирует умения применять теоретические знания различных отраслей науки на практике; допускает ошибки в планировании и проведении профессиональной деятельности; не проявляет инициативы при решении профессиональных задач.

Мы назовем здесь критерии неудовлетворительного выполнения заданий учебной практики (таких случаев в нашей практике не было):

- продемонстрировал коэффициент сформированности компетенций ниже 0,5; не выполнил намеченный объем работы в соответствии с программой практики; обнаружил слабые теоретические знания, неумение их применять для реализации практических задач; не установил правильные взаимоотношения с коллегами и другими субъектами деятельности; продемонстрировал недостаточно высокий уровень общей и профессиональной культуры; проявил низкую активность; не умеет анализировать результаты профессиональной деятельности; во время прохождения практики неоднократно проявлял недисциплинированность (не являлся на консультации к методистам; не предъявлял групповым руководителям планы работы на день, конспектов уроков и мероприятий);

- отсутствовал на базе практики без уважительной причины; нарушал этические нормы поведения и правила внутреннего распорядка организации; не сдал в установленные сроки отчетную документацию.

Это говорит о том, что целевая организация участия студентов в процедуре ГИА и ЕГЭ в качестве общественных наблюдателей во время учебной практики повышает её результаты, развивает познавательно-профессиональную активность, формирует удовлетворение студентов от своего участия в решении масштабных образовательных задач; закрепляет потребность в совершенствовании профессиональных знаний, умений, владений. Это позволяет студентам достигать высокого уровня развития своей познавательно-профессиональной активности не только на всех этапах учебной практики, но и во всём образовательном процессе.

Л и т е р а т у р а

1. Айдарова Г. П., Полякова А. Л. Ситуационно-средовой подход к формированию учебно-профессиональной мотивации студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 10. – С. 26-32.
2. Варданян Ю. В., Дергунова А. В. Подготовка к учебной практике как средство развития психологической безопасности и профессиональной стратегии студента // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2014. – № 1. – С. 30-35.
3. Васягина Н. Н., Казаева Е. А. Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-психолога // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2. – С. 29-34.
4. Егорушкина Т. Д. Проблемы оценки продуктивности развития общих и специальных способностей личности при задачном выполнении самостоятельной учебной работы в вузе // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 3 (31). – С. 12-19.
5. Иноземцев И. Н. Роль общественного наблюдения в контроле качества общего образования России (на примере ЕГЭ-2014) // Тенденции науки и образования в современном мире. – 2015. – № 3. – С. 17-19.
6. Силайчев П. А. Философия образования: механизм социального заказа в профессионально-педагогическом образовании // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2015. – № 4 (68). – С. 12-17.
7. Яковлев Б. П. Влияние психической нагрузки на здоровье и способности одарённых детей // Научный медицинский вестник Югры. – 2012. – № 1-2 (1-2). – С. 326-336.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА

А. В. Ракитский
(Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ

В статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания курсантов военных учебных заведений на основе системного подхода. Сделан вывод, что основой совершенствования патриотического воспитания должны стать развитие преподавательского состава, совершенствование методической базы патриотического воспитания и улучшение морального климата в курсантских коллективах.

Президент России В. В. Путин высказал мнение о том, что в России национальной идеей может быть только патриотизм [10]. Он подчеркнул, что идеалы патриотизма в стране «настолько глубоки и сильны, что никому никогда не удавалось и не удастся перекодировать Россию, переделать под свои форматы» [11]. Никакая другая идея в России в настоящее время не может быть возведенной в статус «национальной идеи». Идея патриотизма не разделяет людей, она не связана ни с какой идеологией – ни религиозной, ни светской. Идея патриотизма связана «с общим объединяющим началом. Если мы хотим жить лучше, нужно, чтобы страна была более привлекательной для всех граждан, более эффективной» [10].

Для военнослужащих, в том числе и для курсантов военных учебных заведений, идея патриотизма имеет особое значение. Суть военной службы выражена в крылатой фразе из старого фильма: «Есть такая профессия – Родину защищать», а защита Родины и есть практическое воплощение патриотизма. Собственно, вся военная служба, как и служба в любых силовых структурах, и состоит в служении Отечеству, то есть это практический патриотизм.

Россия в этом отношении не представляет исключения, аналогичный подход применя-

ется и всегда применялся во всех армиях мира во все времена, все великие культуры культивировали представление о трусости как о позоре, воспитывая в солдатах храбрость и любовь к Родине. Особенно известен в этом отношении старый японский кодекс чести самураев, который требовал от струсившего на поле боя просто совершить самоубийство. Но не только в Японии, во всех странах во все времена в успешных армиях императив выполнения долга перед Родиной был выше страха смерти. В Древнем Риме говорили: «Dulce et decorum est pro patria mori (счастлива и благородна смерть за Родину)», средневековых европейских рыцарей воспитывали на принципе «fais ce que doit, advienne que pourra (делай, что должен, и будь что будет)», в древнейшем русском литературном произведении «Слово о полку Игореве»: «И рече Игорь к дружине своей: Братие и дружино! Луце жъ бы потяту быти, неже полонену быти...» (Лучше погибнуть, чем в плен сдать-ся).

Но в мирной жизни патриотизм должен быть просто разумным выбором любого сознательного человека. Разумные люди не идут на преступления, на дурные поступки и нарушения этических правил, потому что в итоге такое разрушительное поведение идет во вред всему обществу, во вред стране. Разум-

ные люди выбирают созидательное поведение, формируют благоприятную среду в социуме, тем самым улучшают условия жизни всей страны, всех своих соотечественников, и это является формой практического патриотизма в мирной жизни.

Военные учебные заведения формируют мировоззрение курсантов, будущих защитников Родины, и потому в военном учебном заведении работа по патриотическому воспитанию курсантов должна входить в число приоритетных направлений деятельности. Не вызывает сомнений, что такая работа требует системного подхода и грамотного управления. В современной литературе существует множество классификационных схем функционального состава управления [4, 6, 7, 8]. Наиболее обоснованной в деле патриотического воспитания курсантов представляется подход к схеме управления, разработанный В. А. Якуниным [13], который предполагает и включает следующие стадии: определение целей, формирование информационной базы обучения, принятие решения, организация исполнения, коммуникации, контроля и оценки результатов, коррекции. Эта система технологии управления может быть применима к различным практическим задачам, одной из которых и является управление патриотическим воспитанием курсантов военных учебных заведений. Все указанные составные элементы управления образуют единую функциональную систему деятельности, связанную как с обучением и воспитанием, так и с регулированием процесса патриотического воспитания курсантов.

Длительный опыт работы военных учебных заведений говорит о том, что формирование социально значимых качеств у курсантов, в том числе и патриотическое воспитание, происходит в значительной степени в стенах этих заведений. Общепринятая в современной педагогической науке парадигма предполагает системную структуру педагогических явлений, в том числе и системную работу по патриотическому воспитанию курсантов. Поскольку педагогический процесс в военном вузе представляет собой совместную деятельность педагогов и курсантов, в ходе которой развивается непрерывный поиск наиболее эффективных способов решения учебно-воспитательных задач, оптимизация и упорядочение данного процесса предполагают осуществление специальных воз-

действий.

Прежде всего, требуется учитывать тот факт, что курсантский коллектив представляет собой определенное сообщество, и потому жизнь и деятельность каждого члена этого сообщества имеет социальный характер. Формы социального поведения курсантов в различных ситуациях существования коллектива разнообразны. При этом социальное поведение человека определяет прежде всего его адаптированность к условиям среды [7]. Включение человека в систему отношений внутри курсантского коллектива существенно влияет на базовые психические проявления его личности. Впервые оказавшись в курсантском сообществе, многие юноши испытывают определенные трудности в адаптации в нем. Человек, имеющий личные проблемы, обладает ограниченным потенциалом по развитию и проявлению социально значимых качеств, поэтому для развития уровня патриотического воспитания курсантов следует обеспечить эффективную адаптацию курсантов в военном коллективе, в том числе и принятие традиций. Поведение курсантов в простой обстановке и в напряженных условиях отличается, истинные межличностные отношения, чувства и социально значимые качества, в том числе и уровень патриотического воспитания, проявляются прежде всего в сложных условиях.

Управление патриотическим воспитанием курсантов в очень значительной степени определяется условиями учебной работы. Определение причин, сдерживающих уровень патриотического воспитания, помогает обосновать практические меры, способствующие повышению эффективности управления этим процессом. К таким мерам относятся: учет при подборе преподавателей их потенциала для развития патриотических качеств курсантов; материальное и методическое обеспечение педагогической деятельности; поддержание здорового морально-психологического климата в курсантских коллективах; стимулирование общего развития курсантов.

Одним из главных моментов в решении данного вопроса являются подбор, обучение и расстановка преподавателей. Практика свидетельствует, что сложившаяся система подбора и расстановки преподавателей в целом соответствует предъявляемым к ней требованиям, но в то же время можно отметить ряд недостаточно учитываемых деталей. В связи

с этим руководством военных учебных заведений следует обращать больше внимания при подборе преподавательского состава на изучение индивидуальных педагогических возможностей кандидата на должность, не упуская при этом и анализ потенциала этого человека в деле патриотического воспитания курсантов. Эта сторона практической педагогической деятельности имеет самостоятельное значение, независимо от специальности преподавателя.

Авторитетом у курсантов пользуются преподаватели, имеющие высокий уровень профессиональных знаний, достаточный педагогический опыт и чувство разумной справедливости в своих требованиях к ним. Курсанты нередко проявляют подражательство и копируют поведение авторитетных личностей, такая некоторая несамостоятельность курсантов является предсказуемой и свойственна молодым людям в процессе формирования собственной личности.

На реализацию возможностей преподавателей существенное влияние оказывает наличие необходимого времени для воспитательной работы. Однако преподаватели не всегда имеют возможность качественно подготовиться к занятиям, продумать способы реализации своих планов по патриотическому воспитанию курсантов. Причины этого, как правило, кроются в превышении норм профессиональной нагрузки.

Создание оптимальных условий для эффективного управления патриотическим воспитанием предполагает всестороннее методическое обеспечение этой деятельности. Большинство активно работающих преподавателей создают свои собственные обширные базы учебных и методических пособий, ведут поиск информации в специальной литературе и в интернете по интересующим их вопросам, систематизируют и обобщают свой опыт по различным вопросам, которые представляют для них научный и учебный интерес. Вместе с тем постоянно растущие объемы доступной информации усложняют процесс её фильтрации и выявление действительно ценных и интересных находок среди потоков не представляющих ценности текстов. Успешно решить данную проблему можно, если целенаправленно систематизировать в учебно-методических отделах вузов накапливаемый дидактический материал, оцифровывать информацию, создавать электронные

базы данных, вести доступную в интернете картотеку накопленных материалов. Однако пока такие доступные базы данных не созданы, отсутствие постоянных налаженных межвузовских связей и разобщенность педагогов ограничивают возможности использования методического опыта по патриотическому воспитанию курсантов, накопленного в других коллективах. Для решения этой задачи можно использовать рекомендации, высказанные еще А. А. Балаховским [1] и Г. А. Шабановым [12], предлагавшими начать работу по формированию единого методического комплекса. Такой комплекс может охватывать все компоненты методических средств по патриотическому воспитанию курсантов, имеющихся в каждом конкретном учебном заведении. Центром формирования единого методического комплекса является учебно-методический отдел учебного заведения; важная роль при решении задач патриотического воспитания принадлежит музеям истории училища, батальона, дивизии, роты и т.д., в создание которых можно задействовать самих курсантов. В качестве перспективного направления патриотического воспитания курсантов следует обозначить работу по созданию унифицированной методической системы военных вузов России, которая будет базой совместного поиска путей развития работы по патриотическому воспитанию курсантов всех военных учебных заведений. Естественно, для обмена материалами и распространения ценной информации в современных условиях обязательно следует использовать возможности информационно-коммуникативных технологий.

Важным условием, способствующим патриотическому воспитанию курсантов, является поддержание здорового морально-психологического климата в коллективе. В коллективах курсантов иногда отмечается агрессивность, направленная вовнутрь группы, противопоставление личности коллективу. Выбравшие асоциальный стиль поведения курсанты вызывают осуждение у других членов группы, нередко и раскол в группе. Именно акцент на патриотическое воспитание способствует изменению стилей общения и внутренней культуры курсантской группы, именно этот акцент – в значительной мере с опорой на традиции, нормы и ценности микросреды – оказывает позитивное влияние на построение эффективного взаимодействия.

Задачей педагогов при этом является внедрение в курсантские традиции и неформальные ценности представлений о приоритете образа личности с патриотическими взглядами. Результаты опроса преподавателей военных образовательных организаций подтверждают, что ориентация в процессе воспитания на образ истинного патриота эффективно действует на воспитание духовно-нравственных устоев курсантов и чувства патриотизма (76% опрошенных педагогов военных вузов отмечают это, более 60% преподавателей используют различные приемы внедрения образа патриота в воспитательной деятельности, 58% опрошенных подчеркивают значи-

мость семейных ценностей, особенно если в семье есть военнослужащие или имеющие отношение к защите Родины).

Сложность экономического и политического положения страны, особенно в настоящее время, требует от военной педагогики постоянного поиска новых методов воспитательной работы с курсантской молодежью. Задача сформировать здоровую моральную атмосферу в курсантских коллективах, основанную на патриотическом воспитании курсантов, должна быть приоритетной в деятельности руководства и преподавательского состава военных учебных заведений.

Л и т е р а т у р а

1. Балаховский А. А. Военно-педагогическое творчество как объект философского анализа: сущность, содержание и условия оптимизации: дис. ... д-ра философ. наук. – М., 1989. – 379 с.
2. Барабанщиков А. В., Глоточкин А. Д., Феденко Н. Ф. и др. Проблемы психологии воинского коллектива. – М.: Воениздат, 1973.
3. Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
4. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – М., 1980. – 368 с.
5. Куликов Л. М. Резервы повышения практической выучки курсантов: Научно-методический сборник. – № 23. – М.: ГУВУЗ МО СССР, 1995. – С. 23–28.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – Т. 1. – М., 1980. – С. 303–324.
7. Ломов Б. Ф. Вопросы общей педагогики и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 295 с.
8. Марков М. Т. Теория социального управления : пер. с болг. – М.: Прогресс, 1978. – 447 с.
9. Путин нашел связь между простотой и ответственностью за Родину рассказал о силе российского патриотизма // Лента.ру. – 23 ноября 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://lenta.ru/news/2014/11/23/putin1/>
10. Путин объявил патриотизм национальной идеей // Лента.ру. – 3 февраля 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2016/02/03/putin/>
11. Путин рассказал о силе российского патриотизма // Лента.ру. – 12 июня 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://lenta.ru/news/2015/06/12/patriot/>
12. Шабанов Г. А. Развитие творчества преподавателей высших военных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 218 с.
13. Якунин В. А. Педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А.; Полиус, 1998. – 639 с.

А. М. Каменский
(Санкт-Петербург),
З. Ш. Акбарова
(Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов среднего звена технического профиля на примере специальности «Судовождение». Акцент делается на математическую подготовку. В качестве учебных задач используются задания, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов, ориентированные на подготовку судна к навигации и его непосредственную эксплуатацию.

Стремительные изменения современного общества и технической сферы диктуют необходимость формирования новых профессиональных качеств у специалиста на рынке труда. Работодателю всё меньше нужны простые исполнители и всё больше требуются творческие и инициативные профессионалы. На производстве специалисты среднего звена составляют от шестидесяти до восьмидесяти процентов от общего объёма производительных сил и являются важнейшим фактором инновационного экономического роста. В этих условиях объективно возрастает роль среднего профессионального образования в подготовке кадров.

Подготовка специалистов среднего звена осуществляется в профессиональных образовательных учреждениях в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) [1, 2]. Во ФГОС СПО, кроме квалификационных требований, характеризующих специальность СПО и регламентирующих сроки и формы обучения, а также направленность и содержательные параметры профессиональной деятельности работника, включены общие и профессиональные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист среднего звена, и технологии по формированию данных компетенций. Именно в них и просматривается «творческая составляющая» деятельности будущего профессионала.

Наиболее продуктивными и перспективными являются такие образовательные тех-

нологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности. Решением данной задачи служит технология профессионально ориентированного обучения.

Сущность профессионально ориентированной технологии обучения состоит в том, что предметом обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов становится не система теоретических профессиональных знаний и умений, а практическая задача, жизненная ситуация в контексте будущей профессиональной деятельности. Приобретение новых знаний встроено в процесс решения практических и жизненно важных задач и проблем. Таким образом, формирование практического опыта у обучаемых происходит через эмоциональное насыщение учебной деятельности, через организацию творческого поиска оптимальных решений конкретных профессиональных ситуаций.

Технология профессионально ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования рассматривается как система психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия преподавателя и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленная на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов [5].

Профессионально ориентированное обу-

Темы дисциплины «Математика»	Темы дисциплины «Теория и устройства судна»
Функция. График корневой функции.	Диаграмма «Грузовой размер»
Тригонометрические уравнения	Вычисление угла крена и дифферента судна
Прямоугольная система координат в пространстве. Полярная система координат.	Диаметральная плоскость, главные плоскости судна. Географические координаты (долгота, широта).
Площадь криволинейной трапеции. «Правило трапеций».	Вычисление площадей шпангоута, ватерлинии, дефектного участка палубы судна.
Измерения в геометрии.	Коэффициент полноты объемного водоизмещения.

чение отражает принципы соединения обучения с будущей профессиональной деятельностью, интеграции обучения с учебной и производственной практикой, наукой и производством.

Цель профессионально ориентированной технологии обучения – сформировать первоначальный опыт (компонент владения профессиональной компетенцией) у обучаемых в решении профессионально значимых задач и осуществлении ими профессиональной деятельности на основе применения структурированных политехнических и профессиональных знаний и умений.

Первоначальный опыт – это лично сформированная практика, в которой функционирует политехническое и профессиональное знание. Формирование опыта использования предметных и межпредметных знаний как педагогическая задача побуждает создавать, проектировать учебный процесс как систему с обратной связью, с циклическим переходом от теории к практике и обратно. При этом практической деятельности отводится ведущая роль, а теоретическая подготовка обучающихся ориентируется на прикладной характер. Таким образом, в процессе обучения формируется «пользователь» предметного и межпредметного знания, овладевающий профессиональными компетенциями.

Каждая учебная дисциплина вносит свой вклад в формирование специалиста. Особая роль отводится математике как интегративной дисциплине, знание которой необходимо специалисту любого профиля.

Так, в сфере подготовки профессионально ориентированных специалистов водного транспорта Уфимским филиалом ФГБОУ ВО «Московская государственная академия водного транспорта» математика обеспечивает

создание фундамента для дальнейшего погружения курсанта в сферу исследовательских и профессиональных задач, необходимых для нахождения нетрадиционных решений и реализации экономически выгодных проектов.

В рабочих программах по дисциплине «Математика» для каждой специальности СПО содержится большое количество умений, связанных с решением профессионально ориентированных задач.

На данную проблематику обращали внимание многие исследователи. Вслед за Л. В. Васяк, В. А. Далингером, Т. И. Федотовой считаем, что в учебно-методическом обеспечении курса математики должны содержаться профессионально ориентированные задачи, одинаково интересные с профессиональной точки зрения будущим специалистам всех отраслей [4].

При использовании учебно-методического комплекса дисциплины «Математика» для специальностей «Судовождение» нами выделено соответствие математической тематики и судоводительской специфики в подготовке студентов, определены в содержании курса профессионально важные для судоводителя темы, связанные с соответствующими темами дисциплины «Теория и устройства судна». Разработано и прошло апробацию учебное пособие «Практикум по решению проектно-исследовательских и прикладных задач по математике» [3]. Оно содержит краткие теоретические сведения для конкретных занятий, ссылки на ранее приведённую информацию и примеры выполнения заданий, а также широкий перечень специальных заданий профессиональной направленности. Приведем примеры выделенных соответствий (см. табл.).

Использование такого рода взаимодействия обеспечивает укрепление знаний обучающихся посредством одновременного изучения понятий и решения профессионально ориентированных задач. Профессионально ориентированные задачи помогают формировать у курсантов ценностные ориентации, нацеливают их на значимые грани общественной жизни. В сюжеты задач могут вкрапляться как отдельные термины или факты, так и целые сюжетные ситуации. В этом случае профессиональная специфика усваивается студентами самостоятельно, а не навязывается им извне. Это способствует возникновению, поддержанию и развитию интереса к профессиональной деятельности.

Через пробуждающийся интерес у курсантов начинает формироваться потребность в реализации получаемых знаний не «потом», а «здесь и сейчас». Такую возможность они получают, участвуя в организуемой проектной деятельности совместно с будущим работодателем. Приходя на практику, студенты не ограничиваются ролью стороннего наблюдателя, они готовы к включению в трудовой процесс по соответствующему направлению деятельности.

Выполнение проектов позволяет студентам применять свой личный опыт, знания и потенциал, решать учебные профессиональные задачи, предоставляет им возможность самовыражения и рефлексии; обогащает эмоциональными переживаниями, новыми формами поведения и общения. Реализация метода проектов способствует формированию проектно-исследовательской компетенции студентов.

Сам факт организации проектной работы междисциплинарного характера при изучении дисциплин «Математика» и «Теория и устройства судна» вносит новизну в учебную познавательную деятельность студентов, создает у них представление о целостности, родственности этих дисциплин.

Основная цель проектных работ – показать возможности дополнения двух дисциплин («Математика» и «Теория и устройства судна»); углубить знания по изучаемым темам, продемонстрировать связи дисциплин и повысить способность студентов к профессиональному конструированию.

Мы считаем, что необходимо скорректировать профессионально ориентированное обучение с учетом междисциплинарного

взаимодействия профессиональных и общеобразовательных дисциплин. Это не только будет способствовать активной реализации компетентного подхода, но и обеспечит максимальное удовлетворение ожиданий работодателей от уровня компетентности и профессионализма выпускников – соискателей вакантных должностей, последним – получить достойную работу, создаст благоприятный имидж учебного заведения.

Таким образом, можно констатировать, что основными особенностями профессионально ориентированного обучения специалистов среднего технического профиля являются:

- нацеленность курсов теоретических дисциплин на практические аспекты будущей профессиональной деятельности данных специалистов;

- реализация образовательной деятельности студентов через проектные технологии деятельности, в которых курсанты имеют возможность на практике использовать формируемые у них профессиональные компетенции;

- привлечение к осуществлению данных образовательных проектов социальных партнеров, будущих работодателей;

- повышение степени самостоятельности студента в учебной и практической деятельности, предоставление ему возможности для рефлексии и самовыражения.

По результатам проведенных исследований можно отметить, что студенты стали более уверенными в правильности профессионального выбора, демонстрируют желание заниматься профессиональной деятельностью и продолжать профессиональное движение. В конце изучения курсов «Математики» и профессионального цикла студенты ответили на вопрос: «Какие плюсы дает Вам применение на уроках математики проектно-исследовательских задач?» Девяносто пять процентов студентов отметили, что занятия с применением таких задач способствуют более легкому усвоению дисциплин профессионального цикла.

По результатам исследования разработана вариативная система проектно-исследовательских и прикладных заданий для преподавателей математики средних учебных заведений по реализации развивающей функции проектного обучения и формированию проектно-исследовательской компетенции сту-

дентов.

Связь теории и практики в подготовке будущего профессионала является сегодня обязательным элементом современного образовательного учреждения. Формы и методы осуществления этой взаимосвязи могут быть различными [6]. Одним из ведущих направлений является изменение содержания препода-

даваемой дисциплины через насыщение его конкретными практическими заданиями профессиональной направленности, а также обеспечение возможности реализации осваиваемых профессиональных компетенций в проектной деятельности совместно с социальными партнерами.

Л и т е р а т у р а

1. Об утверждении Федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 26.02.03. «Судовождение» : приказ Минобрнауки РФ от 07.05.2014 № 441 [Электронный ресурс]. - URL: <http://минобрнауки.рф/documents/7241>
2. Об утверждении профессионального стандарта «Судоводитель-механик» : приказ Минтруда России от 08.09.2015 №612Н [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_187491/.
3. Акбарова З. Ш. Практикум по решению проектно-исследовательских и прикладных задач по математике: учебное пособие для специальностей 180403 «Судовождение», 180407 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», 1804075 «Эксплуатация судовых энергетических установок», 190701 «Организация перевозок и управление (по видам)», 030912 «Право и организация социального обеспечения», 080114 «Экономика и бухгалтерский учет». – Уфа: Изд-во РУНМЦ МОРБ, 2014. – 63с.
4. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007. – 23 с.
5. Жукова Г. С., Никитина Н. И., Комарова Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.
6. Каменский А. М., Смирнова З. Ю. Внеурочные технологии как альтернативные формы образования (практическое пособие) – М.: Сентябрь, 2006. – 176 с.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РОДИТЕЛЯМИ

В статье дано научно-практическое обоснование актуальности личностно ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста, в том числе с точки зрения основных положений Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Начальной структурной единицей общества, закладывающей основы личности, является семья, поэтому в Российском обществе наблюдается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется объективными процессами, происходящими в обществе – гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, воспитании и социализации детей. В современных нормативно-правовых документах, таких как «Семейный кодекс Российской Федерации», Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», подчеркивается право родителей на воспитание и обучение детей; на семью возлагается социальная ответственность за жизнь, воспитание и развитие ребенка [7].

Формирование новой позиции родителей в образовательном процессе предусмотрено и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), который признает, что стандарт является основой для оказания помощи родителям в воспитании детей, а одним из основных принципов является «сотрудничество Организации с семьями». Детально это раскрывается в разных положениях стандарта: «...сотрудничество в интересах семьи, в целях обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования; охраны физического и психического здоровья; развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития» [8].

Это особенно важно для системы дошкольного образования, где роль взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) и родителей детей дошкольного возраста выдвигается на

передний план. От согласованных действий педагогов и родителей в конечном счете зависит качество воспитания, обучения и развития детей. Взаимодействие педагога с родителями – достаточно сложный процесс, и он требует специальной подготовки педагогов, особенно сегодня, когда осуществляется переход на новую парадигму образования – парадигму личностно ориентированного взаимодействия. Личностно ориентированное взаимодействие – это в первую очередь вопрос используемых педагогом новых педагогических инструментов взаимодействия с родителями, соответствующих ФГОС ДО.

Являясь философской категорией, «взаимодействие» отражает процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, объективную и универсальную форму движения, развития, которая предполагает общение сторон в совместной деятельности.

В современных исследованиях взаимодействие рассматривается как развивающее и развивающееся (Я. Л. Коломинский, А. А. Реан, Н. Ф. Родионова), как процесс раскрытия творческого потенциала педагога, ребенка и родителей (А. А. Майер, Л. Л. Тимофеева, А. П. Тряпицына), как условие актуализации человеческой субъектности (О. И. Давыдова, В. В. Горшкова, А. Н. Ксенофонтова). Отметим, что основная часть научных работ посвящена взаимодействию педагога и ребенка, тогда как в настоящее время особую актуальность приобретает включение в образовательный процесс родителей, возрастает степень их участия в совместной деятельности с детьми, а значит и в обучении родителей личностно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последние годы активи-

зировался поиск содержания и методов взаимодействия ключевых фигур образовательного процесса: педагогов ДОО и родителей детей. Воспитание в семье и в ДОО рассматривается как часть единого процесса развития социально значимых качеств личности [1].

Однако реальная практика обнаруживает определенный консерватизм, ориентированность педагогов ДОО на традиционные подходы к взаимодействию с родителями воспитанников. Для большинства педагогов характерна недостаточно высокая активность в освоении и применении широкого арсенала форм, методов и средств, используемых при организации взаимодействия с родителями в соответствии с принятыми в рамках личностно ориентированного подхода нормами и правилами поведения.

С целью определения готовности педагогов к личностно ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, нами было проведено анкетирование более 105 воспитателей ДОО. Оно проводилось среди слушателей Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Анкетирование показало, что более 72% респондентов не обладают мотивацией к установлению личностно ориентированного взаимодействия с родителями детей, 79% не владеют достаточными знаниями для осознанного регулирования этого процесса, более 88% – способами организации указанного взаимодействия. Таким образом, анализ ответов свидетельствует, что у педагогов ДОО недостаточный уровень подготовленности к личностно ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Анализ активности родителей и их отношения к характеру взаимодействия с педагогами также выявил ряд проблем. С одной стороны, наблюдается активное сопротивление родителей, ориентированных на инициативное участие в воспитании своих детей и не готовых выстраивать доверительные отношения с педагогами. С другой стороны, отмечается наличие инертной позиции тех семей, которые готовы переложить свою ответственность в образовании детей на педагогов ДОО.

В целом можно сказать, что участники образовательных отношений (педагоги и роди-

тели) далеко не всегда обладают качествами, необходимыми для продуктивного взаимодействия, – активностью и субъектностью, стремлением и готовностью к партнерскому общению.

В этой связи возникает острая необходимость в переориентации установок педагогов и родителей на характер их взаимоотношений, смену их позиций и ролей в образовании детей, без чего невозможно построение действительно партнерских отношений.

Практика показывает, что эффективное взаимодействие возникает лишь тогда, когда начинает меняться сам педагог.

К условиям организации личностно ориентированного взаимодействия в триаде «педагог – ребенок – родители» относим:

- осознание педагогом необходимости формирования эффективного личностно ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как цели и критерия эффективности образовательного процесса;

- реализацию системно-деятельностного подхода в организации образовательного процесса;

- высокий уровень коммуникативных умений у педагога. Коммуникативные умения – главный компонент общения. Педагог в процессе взаимодействия с родителями должен выступать как источник информации, как человек, познающий другого человека, как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений. Это предполагает наличие у педагога коммуникативных умений;

- способности педагога к эмпатии и рефлексии. Для установления обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, что будет способствовать более эффективному процессу взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Однако во взаимодействии, основанном на идеях личностно-ориентированного взаимодействия, не менее актуальной остается задача формирования родительской позиции.

Мы определяем ведущую роль ДОО как пространства, внутри которого может быть выстроена система сотруди́ческих взаимоотношений между основными субъектами образовательного процесса. Создание данной системы и является целью взаимодействия ДОО с семьей. Такой системой может стать единое открытое образовательное пространство, рассматриваемое на-

ми как личностно ориентированное взаимодействие, сотрудничество, партнерство между педагогами ДОО и родителями на всем этапе дошкольного детства ребенка. Оно предполагает согласование педагогами и родителями целей, задач, требований и подходов к воспитанию растущей личности с учетом ее индивидуальных особенностей, а также педагогического потенциала ДОО и семьи.

Построение системы сотруднических отношений между педагогами и родителями предполагает работу в двух направлениях: во-первых, повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах личностно ориентированного взаимодействия с родителями детей; во-вторых, непосредственную организацию взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. В этой связи интересным представляется рассмотрение основных направлений взаимодействия ДОО и родителей.

К числу наиболее эффективных направлений развития взаимодействия с родителями, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- *педагогическое просвещение родителей.* Это направление предусматривает формирование у родителей теоретических и практических знаний в области воспитания ребенка, создания благоприятной ситуации его развития. Кроме того, взаимодействие как форма организации совместной деятельности невозможно без понимания родителями основных целей, форм и методов обучения и воспитания ребенка. Разнообразные формы работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары-практикумы, беседы, конференции, консультации, мастер-классы, школы для родителей и др.). Они должны предусматривать ознакомление родителей с новаторскими идеями в области педагогики и психологии, но в большей степени с практикой работы с детьми. Так, обучение родителей личностно ориентированному взаимодействию с детьми должно носить практикоориентированный характер;

- *формирование открытого образовательного пространства,* которым для родителей будет ДОО. Открытое образовательное пространство – это упорядоченная гармонизированная социокультурная среда, складывающаяся в результате совместной образовательной деятельности субъектов, подчиненной актуальным задачам воспитания и разви-

тия ребенка. Инновационные формы взаимодействия родителей и педагогов возможны лишь в рамках открытого образовательного пространства, а значит, необходимо сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями. Таким образом, родители, члены семьи смогут значительно разнообразить жизнь детей в ДОО, внести свой вклад в образовательный процесс;

- *совместную деятельность детей, родителей и педагогов* в условиях ДОО. К этому направлению можно отнести спортивные мероприятия, совместные праздники, развлечения, концерты, спектакли, дни открытых дверей, походы выходного дня, семейные клубы, дни семьи и др. Основная цель всех форм и видов совместной деятельности – установление доверительных отношений между субъектами образовательного процесса, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Данное направление связано с педагогической некомпетентностью родителей в вопросах воспитания, отдельными затруднениями в отношениях с ребенком, которые родители не в состоянии разрешить самостоятельно, поэтому сегодня большое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению родителей;

- *привлечение родителей к управлению образовательной организацией.* Родители, являясь социальными заказчиками образовательных услуг, должны быть включены в систему управления образовательной организацией, принимать более активное участие в оценке ее деятельности. Для этого в ДОО существует Совет родителей как представительный орган родительской общественности. Он призван помогать ДОО в его работе и организовывать выполнение всеми родителями законных требований дошкольной организации. В Совет родителей входят все председатели групповых советов родителей [3].

С целью изучения проблемы реализации направлений развития взаимодействия ДОО с родителями в Санкт-Петербурге был проведен мониторинг.

В исследовании принимало участие 150 ДОО города. В контексте анкетирования по проблеме оценки качества образования родителям был задан вопрос об информационной открытости ДОО (наличии необходимой ин-

Оценка информационной открытости дошкольных образовательных организаций родителями

Ответы	Число ответивших
На сайте есть вся необходимая информация	106
На сайте мало информации	14
Необходимая информация есть, но нет системы обратной связи	16
Информация не всегда соответствует действительности	8
Нет ответа	13

формации на сайте), что, как известно, является признаком ДОО как открытого образовательного пространства (см. таблицу).

Анализ ответов респондентов показал, что 78% родителей считают, что на сайте ДОО размещена вся необходимая им информация. Но 10% родителей из общего числа респондентов отмечают, что отсутствует система обратной связи, 9% родителей полагают, что на сайте недостаточно информации о предстоящих мероприятиях, а 5% родителей подчеркнули, что информация, выложенная на сайте, не всегда соответствует действительности, 8% родителей не ответили на данный вопрос. Следовательно, на сегодняшний день информирование, а значит, и привлечение родителей к образовательному процессу в ДОО города является слабым звеном, что подтверждает необходимость перехода ДОО к новой модели взаимодействия с родителями. Педагогам и родителям следует искать позитивные способы и формы общения, которые могут побудить партнера по взаимодействию к размышлению, сопереживанию.

Таким образом, новые грани взаимодействия ДОО и семьи предполагают правильное понимание педагогами своей новой роли во взаимодействии с родителями детей, основанном на объединении совместных усилий семьи и ДОО, когда педагоги и родители стремятся к одной и той же цели, к полноценному и гармоничному развитию детей. Ее реализация основана на следующем подходе к лично-относительно ориентированному взаимодействию: родители не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей – интеллектуального, нравственного, физического, психического.

Взаимодействие ДОО и семьи должно стать конструктивным сотрудничеством, сотворчеством и разумной интеграцией педагога, ребенка и родителей. Только выстраивание диалога ДОО и семьи, диалога на основе сотрудничества, содружества, взаимопомощи приведет к созданию единого открытого образовательного пространства развития каждого ребенка.

Л и т е р а т у р а

1. Богославец Л. Г., Майер А. А. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в условиях малого города // Управление дошкольным образованием. – 2004. – № 5. – С. 18-27.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. педагогич. ун-та, 2000. – 352 с.
3. Задворная М. С. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (4). – С. 64-71.
4. Майер А. А. Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога в области дошкольного образования // Вера Иосифовна Логинова. Наследие педагога и ученого : сб. науч.-практич. конф. «Научно-педагогические идеи В. И. Логиновой: традиции и современность», 15-16 марта 2002 г.,

Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, факультет дошкольного образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 175-177.

5. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 576 с.

6. *Серигов В. В.* Развитие личности в образовательном процессе. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Ростов н/Д.: Легион, 2013. – 208 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.

9. *Щевелева Г. М.* Образовательное пространство. Современный взгляд, подходы к формированию. – Воронеж: ВГТА, 2001. – 125 с.

10. *Якиманская И. С.* Основы личностно-ориентированного образования. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДИЗАЙНЕРА ТЕКСТИЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье дизайн рассматривается как продукт интеграции творческой и технологической деятельности, дается анализ состояния подготовки дизайнеров высшей квалификации, формулируется идея дизайн-образования как школы, обеспечивающей системность, результативность, вариативность и прогнозируемость результатов подготовки дизайнеров-технологов.

В связи с введением в действие ФГОС ВПО на первый план выдвигается актуальная задача освоения механизмов проектирования нового поколения основных образовательных программ. Для решения этой задачи в области дизайн-образования необходимо разработать технологии формирования профессиональных компетенций художественно-технологической деятельности.

Обратимся к вопросу истории появления профессии дизайнера, научной теории дизайна и научно-педагогических школ подготовки дизайнеров. Отметим, что конец 50-х и начало 60-х годов XX столетия были временем становления практики и теории отечественного дизайна. Согласно работам В. Ф. Рунге, следует рассмотреть две основные концепции тех лет, ставшие ступенями на пути формирования современной теории дизайна. Одно направление ориентировано на науку и тесный контакт с инженерным проектированием. В рамках другого направления развивалось художественное проектирование на основе традиций изобразительного искусства и художественной культуры в целом [7, 8].

Очевидно, что теория дизайна должна быть способной разрешить противоречие, с одной стороны, между общественным производством, включающим в свою деятельность и организационную структуру, прикладные аспекты технической эстетики и эргономики, с другой – законами изобразительного искусства и индивидуального творчества. При формулировании целей педагогической системы и авторских образовательных технологий предусматривается гармонизация вышеназванного противоречия, составляющая методологическую основу организации и научно-

методического обеспечения подготовки высококвалифицированных дизайнеров. Тенденции двух вышеназванных направлений в становлении теорий современного дизайна определили предмет профессиональной деятельности дизайнеров и методологию его понимания.

Сформировалась самостоятельная профессиональная система как комплекс взаимоотношений между человеком и материальными образами социокультурной среды. Сущность данной взаимосвязи определяется, во-первых, ценностным характером продукта труда дизайнеров для современного человека и социума, во-вторых, проектированием изделий, предметов, предметных комплексов и социокультурной среды в целом, востребованных личностью и обществом.

Высококвалифицированный дизайнер в своей проектной деятельности предусматривает функциональную значимость создаваемого объекта и выявляет его психологические, эстетические, социально-экономические и экологические смыслы для социума и человека как субъектов социокультурной деятельности. Эти требования определяются пониманием сущности теорий современного дизайна и наличием соответствующих организационно-методических и психолого-дидактических условий профессиональной подготовки дизайнеров [1].

Изменения в условиях работы современных предприятий, производящих текстиль, увеличение технологической роли дизайнера в процессе проектирования промышленных изделий требуют сформированности компетенций художественно-технологической направленности дизайнера, как компонента

профессиональной деятельности на высоком уровне.

Профессиональные компетенции дизайнера текстиля в условиях современного производства должны обеспечить выпуск конкурентоспособной продукции, имеющей высокие эстетические и утилитарные свойства, отвечающей потребностям и вкусам потребителей и одновременно имеющей высокую рентабельность для предприятия-изготовителя. При этом, как показал эксперимент, применение образовательных программ только художественно-графической направленности студентов-дизайнеров текстиля в определенной степени ведет к обеднению содержания учебно-воспитательного процесса, снижению уровня технологической подготовки будущего дизайнера, а в конечном итоге – к снижению потенциала производства.

Эффективной является комплексная ориентация подготовки, опирающейся на развитие совокупности формируемых компетенций.

Отдельно отметим роль проектной деятельности в обучении дизайнера текстиля. Результаты проектной работы дизайнеров проникают во все сферы человеческой деятельности. Сущность и стиль проектного мышления в наши дни обретает очертания школы, которая нуждается в создании методов формирования проектного мышления. Предметом внимания стала и система образования, в том числе определяющая круг проблем профессиональной подготовки специалистов в условиях непрекращающейся модернизации образования и требующая поисков новых идей и методологических подходов к процессу реформирования. Поэтому оправданно и закономерно повышенное внимание к дизайн-образованию – этой относительно новой области педагогической теории и практики профессионального образования. «Дизайн-образование» нужно понимать уже не как синоним дизайнерскому образованию (то есть процессу подготовки дизайнера), а как теоретико-методологическое направление и средство позитивного реформирования всей системы образования на основе проектного творчества. Дизайн-образование представляется здесь как интерпретация и понимание той содержательной части теории и философии дизайна, которая, преодолев односторонность глобального дизайна, распро-

страняющегося по всему миру под влиянием технического прогресса и коммерческого рынка, относится к дизайну как к «матрице жизни», и где доказывается необходимость его целостного рассмотрения и понимания его задач и связей с реальной жизнью большинства людей [6].

Таким образом, дизайн-образование должно пониматься сегодня как необходимая и особая педагогическая область, позволяющая внедрить методы и средства проектной культуры во все уровни профессионального образования с целью их оптимизации. Основы педагогического проектирования и дизайн-образования еще недостаточно включены в процесс и практику подготовки специалистов высшего звена профессионального образования с целью их оптимизации.

В то же время анализ исследований и практики показал, что отсутствует общая концепция дизайн-образования (множественность позиций во взглядах на содержание и методическое сопровождение основных и пропедевтических дисциплин), наблюдается низкий уровень дидактического осмысления программ и учебных пособий. Отсутствуют единые критерии измерения качества профессиональной деятельности, это усугубляется субъективными позициями художников, пришедших в сферу образования и пренебрегающих целевыми ориентациями на модель будущего выпускника.

Наблюдается ведомственная разобщенность учебных заведений, непосредственно осуществляющих художественно-профессиональную подготовку на всех уровнях дизайн-образования; сокращение государственных учреждений дополнительного художественного образования; невозможность оперативного внесения изменений в учебно-методическую документацию – все это затрудняет совершенствование процесса дизайн-подготовки специалиста нового типа [2].

В системе дизайн-образования не хватает звена, которое предполагает формирование художественно-технологической компетентности специалиста и его подготовленности к самостоятельной профессиональной деятельности, востребованной на современном рынке труда. Художественно-технологическая компетентность дизайнера рассматривается в системе всех профессиональных компетенций специалиста. Выпускник-дизайнер дол-

жен быть подготовлен к выполнению функции посредника, координатора деятельности различных организаций и специалистов, усилия которых направлены на создание сложного системного объекта.

Соединение утилитарных и эстетических, функциональных и образных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качества целостности, законченности, гармоничности и соответствия требованиям, идущим от особенностей культурной среды.

Согласно ФГОС ВПО студент, обучающийся по направлению подготовки 072500 «Дизайн», должен быть подготовлен к таким видам профессиональной деятельности, как художественная деятельность – «владение методами творческого процесса дизайнеров; выполнение поисковых эскизов, композиционных решений дизайн-объектов; создание художественного образа; владение практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики». Проектная деятельность – «разработка и выполнение дизайн-проектов; создание оригинального проекта предметов культурно-бытового назначения; создание художественных предметно-пространственных комплексов; проектирование интерьеров различных по своему назначению зданий и сооружений, архитектурно-пространственной среды, объектов ландшафтного дизайна»

Таким образом, программа перестройки дизайн-образования состоит в интеграции

направлений, в проекции на неё образа культуры нашего времени. Дизайн предстает как феномен культуротворчества и как фундаментальная общеобразовательная система, обладающая стратегическими потенциями и методологией, позволяющей формировать всесторонне развитую личность, участвовать в процессе ранней профессиональной ориентации и готовить специалистов, обладающих проектно-творческим, художественно-технологическим, интегрирующим, междисциплинарным мышлением.

Основы педагогического проектирования и дизайн-образования должны быть включены в практику подготовки специалистов системы педагогического и профессионально-педагогического образования. Деятельность и теоретическое осмысление данной проблемы являются инновационными, так как взгляд на дизайн как универсальный вид человеческой деятельности ставит задачу подготовки уникального специалиста, способного ориентироваться в разных областях знаний, что требует системы образования, основанной на принципах и методах особого проектного мышления, и формирования проектной культуры как цели образования [9, 10].

Дизайн-образование предстает универсальным, как деятельностью, так и личностно ориентированным инструментом, обеспечивающим системность, целеполагание, результативность, вариативность и прогнозируемость результатов подготовки дизайнеров-технологов.

Л и т е р а т у р а

1. Афанасьева Г. Н., Калинина Т. Н., Мелешкова Г. И. Системно-дидактическое обеспечение проектирования авторских технологий обучения в инженерно-технических вузах: учеб. пособие. – СПб.: СПГУТД, 1998. – 50 с..
2. Климов В. П. Развитие идей дизайн-образования в профессионально-педагогической парадигме: моногр. / под ред. В. Л. Климова, Г. Л. Климовой. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2009. – 110 с.
3. Медведев В. Ю. Научные аспекты дизайна : сборник статей. – СПб.: СПГУТД, 2014. – 212 с.
4. Медведев В. Ю. Сущность дизайна : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: СПГУТД, 2007. – 87 с.
5. Медведев В. Ю. Основные факторы эволюции дизайна : учеб. пособие. – СПб.: Шик, 2007. – 218 с.
6. Папанек В. Дизайн для реального мира : пер. с англ. – М.: Издатель Д. Аронов, 2004. – 416 с.

7. Рунге В. Ф. История дизайна, науки и техники : в 2-х т. – М.: Архитектура, 2006.
8. Рунге В. Ф. История становления государственной системы дизайна [Электронный ресурс]. URL: http://people.su/youtube_video-lekciya-istoriya-stanovleniya-gosudarstvennoj-sistemy-dizajnf-vladimir-fedorovich-runge.
9. Сидоренко В. Ф. Модель «опережающего» образования // Техническая эстетика. – М., 1986. – № 1.
10. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Техническая эстетика. – М. – 1989. – № 1.

Л. В. Неверова
(Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

В статье рассматриваются результаты исследования добровольчества как средства воспитательного воздействия на детей и молодежь. Пришедшее в Россию в конце прошлого века добровольчество (волонтерство) в начале XXI века стало средством становления личности как компетентного, дееспособного и полноправного члена общества.

Добровольчество как средство решения социальных проблем общества и как средство воспитания детей и молодежи исследуется в отечественной науке с конца XX века (В. Г. Бочарова, В. А. Кудинов, Р. М. Куличенко, Н. С. Морова, Л. Е. Сикорская, Н. Ю. Слабжанин, И. И. Фришман и др.).

В педагогике добровольческая (волонтерская) деятельность рассматривается: как способ формирования толерантности (Л. В. Хулин), как средство воспитания социальной инициативности у детей и молодежи (С. В. Тетерский), как фактор развития социальной активности молодежи (Л. П. Конвисарева), как составляющая системы подготовки студентов высшей школы к профессиональной деятельности (Э. Д. Ахметгалеев, Л. В. Болотова, Е. В. Богданова, С. Г. Екимова, Л. С. Кириллова, Л. Ф. Козодаева, И. В. Маковей, И. А. Степанова), как средство формирования гражданской ответственности (И. Н. Григорьев, Т. А. Садчикова), как направление работы детских и молодежных общественных организаций (Е. В. Акимова, Л. Е. Никитина, И. М. Желтикова), как социальное служение молодежи (О. В. Решетников, Т. В. Скларова), как процесс становления и развития личности студентов (Л. Е. Сикорская), как средство воспитания ребенка на разных исторических этапах (С. Н. Гальман) и др.

Глобальные изменения в политической, социально-экономической сферах жизни страны в конце XX века, переход к обществу рыночных отношений вызвали многие негативные тенденции, оказывающие влияние на

социальную ситуацию развития ребенка. Данное явление выразилось в разрушении или изменении всех общественных институтов, в том числе расслоении семей по уровню достатка, массовом обеднении людей. На этом фоне институт семьи утратил свое былое значение, в том числе и в исполнении своих традиционных функций, в частности воспитательной. Из-за разрушения государственной системы воспитания значительная часть школ увлеклась учебным процессом в ущерб воспитательному. Произошло разрастание границ социально-незащищенного детства: социального сиротства и его спутников – безнадзорности, беспризорности и пр. На улицах городов появились дети, порвавшие связи с семьей и школой, произошел рост злоупотребления психоактивными веществами среди молодого населения.

Сложившаяся ситуация в стране не осталась без внимания государственных структур. В условиях складывающихся в России новых общественных формаций и отношений государственная политика защиты детства потребовала незамедлительного вмешательства. Были приняты комплексные меры, которые регламентировали и направляли социальную политику государства, а также ставили перед ним ряд целей:

- предупреждение безнадзорности несовершеннолетних;
- создание правовых, социально-экономических условий для реализации прав и законных интересов ребенка;
- пропаганду здорового образа жизни и

реализацию программ, направленных на профилактику злоупотребления психоактивными веществами.

Однако возникшие проблемы требовали не только законотворческой, но и социально-педагогической деятельности по выявлению, ранней диагностике и преодолению негативных явлений. В образовательных учреждениях стали вводиться в штатное расписание ставки социальных педагогов, социальных работников, психологов. В стране росло количество различных социально-психологических служб, центров, консультаций, но их деятельность была лишь косвенно направлена на предупреждение социальных проблем детства. В основной своей массе данные учреждения работают с детьми и семьями, уже имеющими комплекс проблем.

Ответом на сложившуюся ситуацию стал поиск педагогами-исследователями актуальных форм и средств, которые могли бы способствовать исправлению положения детей в сложившейся социально-экономической ситуации.

Так, появляется ряд исследований, в которых, в частности, отражаются проблемы безнадзорности (Г. А. Кудрявцева, Ф. А. Мустаева, Г. В. Орлова), социального сиротства (А. А. Ренан, Ж. К. Дандарова, В. А. Прокофьева), социальной дезадаптации подростков (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, Т. Д. Молодцова), девиантного поведения подростков (А. Д. Гонеев) и др.

Активное изучение лучшего зарубежного и отечественного опыта, в том числе и в области профилактической работы с несовершеннолетними, показало, что одним из эффективных средств для разрешения актуальных социальных проблем является использование добровольческого ресурса. Причем у данного явления в России имелась историческая основа. Например, в Российской империи с XVIII века проблемы предупреждения отклоняющегося поведения решались с помощью филантропии и меценатства. Исследователь С. В. Гальман, основываясь на анализе исторических документов, отмечает, что в XX веке после революционного переустройства российского общества, добровольчество переживало несколько «пиков» своей активности, которые пришлось на 20-е годы прошлого века – начальный этап построения социалистического общества; на этап Великой отечественной войны – 1941–1945 годы; 60–80-е

годы XX века и на этап, завершающий XX столетие [2].

Особое внимание следует уделить этапу 60–80-х годов XX века, когда добровольческая деятельность детей наиболее ярко отразилась в деятельности Коммуны юных фрунзенцев (1959 г.), во главе которой стояли И. П. Иванов, Л. Г. Борисова и Ф. Я. Шапиро. Обращение к И. П. Иванову важно, поскольку в его трудах раскрывается понятие «заботы» и как основы педагогического процесса, и как реальное действенное проявление гуманизма, и как нравственно мотивированная деятельность. Впервые возводится до уровня концептуальной идеи тезис о том, что забота может объединять воспитателей и воспитанников, когда они вместе добровольно и бескорыстно действуют на благо кого-либо.

Организация и проведение коллективных творческих дел (КТД) стали формой проявления общей творческой гражданской заботы о ближнем. Впоследствии педагоги, увлекшись внешней стороной методики, порой не желая признавать личную несостоятельность, обвиняя в несовершенстве методическую систему, неблагоприятные внешние обстоятельства и пр., постепенно утрачивали интерес к концептуальной основе коллективных творческих дел, заменяя их практикой проведения обычных школьных мероприятий. Действительно, данная методика требовала и требует великого труда души, напряжения интеллекта и нравственного стержня у педагога.

Совершенно иной, утилитарный, подход предлагала зарубежная практика добровольчества (волонтерства). В частности, хорошо зарекомендовала себя в профилактической работе методика обучения волонтеров по принципу «равный обучает равного». В Объединенной программе Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу (ЮНЭЙДС) отмечается, что данная методика предполагает влияние членов определенной группы на других членов той же группы с целью добиться изменения поведения последних.

Основой данного метода стал ряд известных поведенческих теорий: социально-когнитивная теория А. Бандуры, теория рационального действия М. Фишбейна и А. Эйсена, теория распространения инноваций К. Роджерса, теория образования на основе участия П. Фрейре. Суть данных теорий сводится к утверждению, что «горизонтальный процесс»

общения равных с равными позволяет людям выработать способы решения проблемы и обеспечить изменения в собственном поведении [4]. В России данная методика была успешно освоена молодежным волонтерским антинаркотическим движением. На ее основе в образовательных и общественных организациях в настоящее время создаются программы, направленные на профилактику наркомании, распространения ВИЧ/СПИДа и других социальных девиаций. Не рассматривая участников-волонтеров данных программ с нравственных, творческих или гражданских позиций, их авторы получают тем не менее желаемый результат – рост уровня осведомленности участников по проблемам, обозначенным в программах, изменение отношения к ним в группах сверстников, обучение жизненным навыкам.

В Стратегии «Здоровье и развитие подростков России», подготовленной при поддержке Представительства Детского фонда ООН ЮНИСЕФ в Российской Федерации, в частности отмечается, что «значительное место в формировании высокого качества жизни современных подростков занимают взаимоотношения с друзьями. Данные взаимоотношения могут быть направлены как на формирование здорового поведения, так и на формирование вредных привычек и пристрастий, вплоть до саморазрушения» [1, с. 33]. Именно поэтому, наиболее эффективным признан подход, при котором заранее подготовленные и заинтересованные молодые люди – волонтеры – активно пытаются найти общий язык со своими сверстниками, живущими в схожих условиях, и помогают пропагандировать в своей среде необходимые знания, убеждения и навыки в области здорового образа жизни.

В работах исследователей добровольческая деятельность несовершеннолетних рассматривается как технология профилактики наркомании, алкоголизма, ВИЧ/СПИДа и безнадзорности. Так, например, в исследовании О. В. Митрохина доказывалось, что молодежь, начиная со старшего подросткового возраста, наиболее перспективна в профилактической работе, так как может легко устанавливать непосредственный контакт со сверстниками [3]. Особо отмечается, что в работе с такими серьезными антисоциальными проявлениями, как безнадзорность, правонарушения, наркомания, ВИЧ/СПИД, экстремизм и др., не-

обходима соответствующая подготовка добровольцев, которую проводят специально обученные педагоги, психологи, медицинские работники.

Кроме этого, привлеченные к профилактической деятельности подростки и молодежь на протяжении всей профилактической программы остаются под социально-педагогическим патронированием, осуществляемым педагогическим работником, к которому предъявляются высокие требования: обладание высоким уровнем духовно-нравственной культуры, личная примерность, способность в повседневной деятельности выступать носителем тех ценностей, о которых он сообщает молодежи.

Со временем позитивные общественные тенденции, выразившиеся в росте добровольческих инициатив, связанных с защитой ребенка, были дополнены детской и молодежной добровольческой активностью:

- организацией свободного времени детей, подростков и молодежи;
- социально-педагогической и психологической поддержкой сверстников (организация волонтерских объединений, чья деятельность направлена на профилактику асоциального поведения и пропаганду здорового образа жизни);
- туристической и военной подготовкой;
- восстановлением и уходом за воинскими захоронениями погибших в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов;
- экологической защитой;
- творческим развитием (организация творческих мероприятий, конкурсов, праздников), информационным обеспечением мероприятий;
- помощью в реставрационных работах;
- интернет-добровольчеством, приобретающим в последнее время всё более широкую популярность (яркий пример – создание и развитие интернет-ресурса «Википедия»);
- спортивным волонтерством и др.

С расширением направлений добровольческой деятельности увеличивается и количество исследований, в которых она становится предметом изучения.

Исследования подтверждают, что добровольчество является мощным средством воспитательного воздействия на детей и молодежь. Сегодня «социально преобразующая добровольческая деятельность» активно утверждается в воспитательной практике школ.

Добровольчество является одним из направлений внеурочной деятельности учащихся в условиях осуществления требований нового образовательного стандарта [6]. Кроме этого, исследователь Е. В. Акимова вводит в научный оборот термин «педагогическое волонтерство», рассматривая его как «взаимодействие педагогов, добровольцев с представителями подрастающего поколения, нуждающимися в комплексной помощи при решении проблем становления и саморазвития личности» [1, с. 6]. На наш взгляд, такой подход в современных условиях уже не отражает в полной мере весь огромный потенциал добровольчества в педагогической деятельности. Сегодня добровольчество уже не только «решает проблемы» или «оказывает помощь».

Потенциал добровольчества может раскрываться в самостоятельных инициативных действиях субъектов в социуме, способствующих становлению личности в качестве компетентного члена общества, обладающего готовностью и способностью вносить личный вклад в его развитие. Педагогам отводится ведущая роль по воспитанию компетентных, дееспособных и полноправных членов общества, в том числе и через добровольческую деятельность. Сегодня важно педагогам принять не только потенциал, но и ценности добровольчества. В этом нам видятся проблема и возможность для проведения дальнейших исследований с целью наиболее полного раскрытия добровольческого ресурса для гармонизации взаимоотношений человека и общества.

Л и т е р а т у р а

1. Акимова Е. В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Рязань, 2006. – 20 с.
2. Гальман С. В. Добровольческая деятельность как средство воспитания ребенка в России в XX веке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Великий Новгород, 2015. – 26 с.
3. Митрохина О. В. Подготовка несовершеннолетних к волонтерской деятельности по профилактике безнадзорности среди сверстников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2004. – 23 с.
4. Просвещение по методу «равный – равному» и ВИЧ/СПИД. Концепции, применение и проблемы : материалы Объединённой программы Организации Объединённых Наций по ВИЧ/СПИДу (ЮНЭЙДС). [Электронный ресурс]. URL: http://data.unaids.org/pub/Report/2007/JC1194-PeerEducation_ru.pdf (дата обращения 18.09.2015).
5. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Елец, 2011. – 39 с.
6. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Стратегия «Здоровье и развитие подростков России» (гармонизация Европейских и Российских подходов к теории и практике охраны и укрепления здоровья подростков). – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – 54 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА, ЕГО СТРУКТУРЫ И РОЛИ

В статье проведен анализ понятия «личностный потенциал» и его структуры с разных точек зрения. Рассмотрены некоторые возможные подходы к созданию условий для развития личностного потенциала подростков.

Преодоление жизненных препятствий раскрывает истинные возможности личности, определяет умение подавлять свои страхи и решать возникающие ситуации. Нередко люди не полностью реализуют свой внутренний потенциал и не представляют, что они могли бы совершить, но по какой-то причине этого не произошло. Тема потенциала личности всегда вызывала интерес, поэтому многие ученые обращались к данной проблеме.

Понятие потенциала личности рассматривается учеными в разных аспектах и при этом не имеет на текущий момент однозначной трактовки.

Жизнь индивидуума наполнена различными препятствиями, трудностями и испытаниями, преодоление которых раскрывает возможности личности, но при условии, если личность умеет подавлять в себе собственные и социальные страхи. С философской точки зрения, потенциал – это энергия, которая находится внутри нас. Среднестатистический человек чаще всего не полностью раскрывает свой потенциал и даже не подозревает о собственных возможностях при других обстоятельствах.

Социология рассматривает потенциал как совокупность духовных и материальных возможностей, способствующих достижению определенных целей личности.

Путь к решению вопроса личного потенциала пролегает через взаимозависимость, с одной стороны, экзистенциальной психологии, которая уделяет значительное внимание феноменологии личного потенциала и попыткам его концептуализации, и, с другой стороны, культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, который рассматривал личность как интегральную психическую функцию, а главной чертой психических функций считал произвольность.

Представляется актуальным рассмотрение феномена личностного потенциала через призму концепции Л. С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Зона актуального развития – это уровень развития способностей личности, тогда как зона ближайшего развития выступает как возможные перспективы развития, вероятность потенциального роста. Следуя этой концепции, для хода из зоны актуального в зону ближайшего развития необходимы не только мотивация, но и внутренняя готовность индивида к свершениям [1].

Г. В. Осипов определил понятие социального качества личности как группу качеств, основанных на социальном взаимодействии [13, с. 287]. Элементами социального качества личности являются, по его мнению, мотивация, роль человека в обществе, жизненные и моральные убеждения, законы, которым следует человек, интеллект, образование, особенности психологических качеств личности, его умение быстро и самостоятельно принимать важные решения.

В. В. Соколов выделяет следующую структуру личностного потенциала и его элементы: такие, как профессиональный потенциал, потенциал работоспособности, образовательный потенциал, творческий потенциал, духовный потенциал [15, с. 78–81]. Рационально используя личностный потенциал, человек обеспечивает стабильность для социума.

В. Н. Марковым личностный потенциал определяется как «самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, направленной на получение социально значимых результатов». Он предлагает рассматривать личностно-профессиональный потенциал как компонент личностного. Личностно-профессиональный потенциал – это отраже-

ние совокупных внутренних свойств личности, предопределяющих его достижения в профессиональной деятельности [12].

В структуре конкретной личности потенциал определяется как индивидуальная система внутренних и внешних особенностей, способствующих выбору множества путей для его развития. Особенности личности – средства, которые могут использоваться ею для достижения поставленных целей. Внешние ресурсы: люди, материалы, какие-либо явления и события и т.д. Внутренние ресурсы – личные установки, моральные ценности и способности индивида.

Развитие творческого потенциала, по мнению А. А. Деркача, чаще всего зависит от развития способности человека отражать и переосмысливать происходящие в душе и мире процессы [3]. Личностный потенциал обеспечивает реализацию внутренних потребностей роста, в том числе – к саморазвитию.

Связь личностного потенциала с акмеологией означает возможность его реализации по личностно-развивающей траектории. Другими словами – возможность использования внутренних ресурсов для успешного личностного развития. Модель акмеологической реализации личностного потенциала человека есть не что иное, как отражение сторон антропосоциогенеза. Становление и развитие человека протекает в тесной взаимосвязи с процессом становления и развития общества, и эти два процесса взаимовлияющие и взаимообогащающие». Эту идею развивают исследователи В. В. Ильин и С. Д. Пожарский [6] с точки зрения социальной синергетики. Они придерживаются мнения, что индивид есть продукт собственной деятельности, другими словами – каждый сам себя делает. Но при этом личностный потенциал каждого человека аккумулируется в акмеологическом потенциале социума и является предпосылкой развития социальной системы. В связи с этим феномен личностного потенциала с точки зрения акмеологии и предпосылок его формирования и раскрытия приобретает научную новизну, актуальность и практический интерес.

В структуре личности потенциал предстает как индивидуальная система внутренних и внешних ресурсов отдельного человека, обеспечивающих многообразие возможных векторов развития и трансформации личности в процессе её жизненного пути.

Под ресурсами принято понимать комплект средств, которые имеют все шансы быть задействованными человеком для достижения конкретной цели либо получения конкретных результатов. Как внешние ресурсы определяются разные объекты, субъекты, действия и процессы, влияющие извне: люди, материальные вещи, наружные действия и т.д. Группа внутренних ресурсов существует в совокупности внутренних состояний, установок, ценностей, единых и особых возможностей, процессов мыслительной и творческой деятельности, ментальных, поведенческих стратегий и т.д.

Разные ученые (В. П. Бранский, С. Д. Пожарский) изучают с позиций акмеологии не только возрастной шаг в развитии человека, но и достижение человеком вершин в различных сферах деятельности (в том числе и профессиональной) либо сферах жизни (социальной, семейной, духовной и др.). Таким образом, мы говорим о том, что человек накапливает потенциал в разных сферах собственной жизни и, следовательно, имеет множество путей возможной реализации способностей для личного становления и совершенствования в разных направлениях.

Детальному рассмотрению связи креативных и акмеологических возможностей человека посвящена работа О. Н. Зубовой [5]. В собственном исследовании она пришла к выводу, что креативные и акмеологические возможности имеют как своеобразную, особую текстуру, так и некие единые составляющие, благодаря которым возможно преобразование креативных возможностей в акмеологические. В итоге креативные возможности считаются источником для формирования акмеологических возможностей, которые, собственно, представляют собой новообразования более высокого значения. В итоге творческий потенциал имеет возможность видоизмениться в акмеологический (личностно-развивающий) потенциал. Но появляется вопрос, какой посыл и способности нужно иметь, чтобы организовать этот переход? Представляется весьма вероятным, что для обеспечения действенного формирования креативных возможностей и организации формирования на их базе акмеологических возможностей нужно образовать в личности акмеологическую культуру, которую Е. В. Селезнева [14] описывает как новообразование человека, обеспечивающее ему ускоренный подъем, ук-

репление достижений на данном подъеме и подготовку к новым свершениям.

Личностный потенциал, помимо прочего, означает способность человека к умножению своих внутренних возможностей, в первую очередь – способность к развитию. Потенциал личности – возможность жить богатой внутренней жизнью и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться.

Д. А. Леонтьев утверждает, что «личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости». Вариантом реализации личностного потенциала человека является его самоопределение. Личностный потенциал определяет способность человека к решению трудных ситуаций [8].

По А. Г. Маклакову, личностный потенциал характеризует адаптивные способности человека. Личностный адаптационный потенциал – это внутренние особенности человека, влияющие на его адаптацию, мотивацию и сохранение профессионального здоровья. Также можно считать и уровень психологической защищенности, склонность к конфликтам, самооценку, моральные качества и поведение в обществе [10].

Развитие личностного потенциала, как и развитие личности в целом, не может рассматриваться вне социума. Возникновение определенных возможностей предопределяет новые условия для формирования и развития личности.

Таким образом, личностный потенциал – интегративное понятие, состоящее из психологических свойств личности, актуализирующихся при определенных условиях в профессиональной деятельности.

Развитие личностного потенциала (в том числе и индивидуального ресурса профессионального развития), как и развитие личности в целом (в том числе профессионала), не может рассматриваться вне конкретного социально-экономического контекста. Возникновение новой реальности влечет за собой и новые условия формирования и развития личности.

Некоторые ученые в различное время и в довольно разных контекстах пробовали выявить потенциал личности. А. Н. Леонтьев [7] писал о личности как «особенном измерении, несводимом к тому, в котором проводится ис-

следование психических действий». Во многих вариантах перед специфичным содержанием личности предполагается ее смысловое измерение, смысловая ткань, ее внутренний мир, что перекликается во всех теориях структуры личности, которые довольно близки по смыслу. Понятие «личностный потенциал» напрямую не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом. Опыт дает нам представление о базовой индивидуальной характеристике личности. Если рассмотреть пример общепризнанных гениев, то чаще всего это чувствительные, ранимые, трудные, глубокие натуры, такие как Ван Гог, Достоевский, Гоголь, другие.

Однако наравне с ними знаем и отлично обладающих собой и оперативно и продуктивно строящих собственную жизнь людей, живущих иногда не в самых благоприятных условиях. Среди таких Микеланджело, Пикассо, Бернард Гала-шоу, Солженицын. К ним применима популярная формула «цветущая сложность»; им свойственна способность твердо структурировать не только культуру, но и собственную жизнь.

При этом все упомянутые мнения, хоть и имеют прямое отношение к личностному потенциалу, но обрисовывают лишь отдельные его границы. Тут можно вспомнить еще одно понятие, введенное М. К. Мамардашвили [10] – понятие усилия. Сущность этого понятия можно характеризовать как собственно человеческий способ жизни. К примеру, разбирая какой-либо уголовный поступок, мы можем выявить комплект «причин» либо «критериев», приведших человека к противозаконному поступку. Однако когда человек делает добро, мы не можем сразу выявить систему обстоятельств, сообразно которым он совершил поступок. Добро причинно никак не обусловлено, это усилие человека. Можно предположить, что усилия человека раскрываются через механизмы активности и регуляции, свободы и ответственности, развивающейся сообразно механизмам, описанным Л. С. Выготским: «расширение активности, во-первых, интериоризация регуляции, во-вторых, и, в-третьих, опосредствование этих механизмов регуляции...».

В свете вышеизложенных представлений о личностном в человеке возникают трудности определенных теоретических и опытных

изучений. Во-первых, неувязка эмоциональной текстуры и диагностики личностного потенциала. Во-вторых, неувязка формирования личностного потенциала и критериев, способствующих и, напротив, мешающих его формированию. В русле автономной и внутренней мотивации Э. Деси и Р. Райана [2] было, в частности, опытно показано, будто различная информация, получаемая человеком в форме обратной взаимосвязи, в различной степени содействует формированию тех либо иных мотивационных текстур и причинных ориентаций. Одна информация усиливает в человеке внутреннюю мотивацию, уверенность в том, будто он в состоянии достигнуть успехов собственными стараниями, другая информация уверяет в обратном. В-третьих, фактически функционирование личностного потенциала, в качестве которого выступает базовая независимая переменная, отвечающая за большинство результатов в итоге реального поведения. К примеру, разрешено доставить себе двух людей со схожими высоконравственными убеждениями и идентично пропагандирующих данные убеждения. Однако недостаток личного потенциала у каждого из них может привести к тому, что при возникновении трудностей он окажется не в состоянии повести себя в соответствии с ними. Данную обстановку обрисовал М. К. Мамардашвили [11], показав, что когда нравственные ценности и убеждения не опираются на сформировавшиеся личностные структуры, то они не воплощаются в реальный выбор и по сути ничего не значат. Для высоконравственного поступка мало только убеждений, для этого потребуются особые высоконравственные «мышцы». Поэтому лучше применять поведенческие и биографические переменные, а никак не машинальные бессознательные действия, так как наличие одних тенденций не гарантирует их проявление в реальной жизни.

Одной из главных форм проявления личностного потенциала можно назвать психофизические процессы преодоления человеком неблагоприятных для развития условий. Известны заранее негативные условия для формирования личности, они имеют все шансы фатальным образом воздействовать на формирование, однако их воздействие может быть преодолено за счет факторов самодетерминации на основе личностного потенциала.

С точки зрения психологии развития, благополучие человека лучше всего определяется в зависимости от того, насколько успешно человек реализовался в жизни. Вопрос, в чем состоит личностный потенциал и как его правильно реализовать, является основным в нашем исследовании. Пытаясь ответить на этот вопрос, выделим три основных пункта развития молодой личности.

Во-первых, каждый ребенок появляется на свет с потенциалом стать самостоятельным человеком: способным без помощи других мыслить, самостоятельно работать, самоопределять себя в обществе. Это, наверное, базовое достижение процесса становления организма. Это равноценно для всех областей становления: биологической, физиологической, психологической, эмоциональной.

Во-вторых, любой человек появляется с возможностью приспособиться к происходящему, которое он не в состоянии контролировать. Это неизбежно, однако взрослые в разной степени реализуют эту способность.

В-третьих, у всякого человека имеется потенциал стать полноценным членом общества. Стать личностью, способной, храня при этом чувство собственной отдельности, объединяться с другими людьми в группы. Как детям, так и взрослым удаётся раскрыть способность к такой интеграции в разной степени.

На данный момент обстановка в образовательной среде принуждает будущих преподавателей задуматься о формировании потенциальных способностей обучающихся, которые играют означаемую роль в становлении человека, предопределении его возможностей, жизненных позиций и ценностей. Развитие внутренних ресурсов требует тщательной работы, для реализации которой необходимо понимать, каким образом происходит личностное развитие учащегося. В отечественной психологии широко рассматриваются потенциал человека и индивидуальный потенциал.

Сообразно мнению Б. Ф. Ломова, потенциал человека представлен его возможностями, системой познаний, умений и навыков. Б. Г. Ананьев говорил о потенциале как процессе формирования человека как личности и как субъекта деятельности и характеризовал потенциал человека в связях различных свойств и уровней организации человека [4]. Личностный потенциал предполагает наибо-

лее трудную форму мышления. Речь идет не столько о базисных личностных установках или чертах, сколько об особенностях системной организации личности в целом, ее архитектонике, основанной на трудной схеме опосредствования [9].

Сегодня парадокс личного потенциала является не до конца изученной проблемой в психологической науке, изучением которой занимаются разные ученые. Д. А. Леонтьев рассматривает личностный потенциал как основополагающее свойство, фундаментальную характеристику личности. Под личностным потенциалом мы вслед за Д. А. Леонтьевым понимаем «определенную систему характеристик индивидуальных психологических особенностей человека, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [7, 8].

Вариантом реализации личностного потенциала человека является его самоопределение. Личностный потенциал в частности определяет способность человека к решению трудных ситуаций. По мнению Д. А. Леонтьева, понятие «личностный потенциал» можно сопоставить с понятием «жизнестойкость»,

предложенным С. Мадди, который определяет жизнестойкость не как определенное качество, а как систему личностных установок, поддающихся влиянию и формированию (которые можно так или иначе изменить), – мотивацию к решению определенных жизненных ситуаций, умение контролировать ситуацию и умение противостоять лени и бессилию.

Таким образом, личностный потенциал является основной составляющей внутренних характеристик личности, определяющей выбор пути ее развития со всем разнообразием возможных потенциальных вариантов. В идеале, личность должна уметь не только действовать и добиваться цели в определенных условиях, но и создавать оптимальные условия для своего благополучного развития.

Под личностным потенциалом понимается интегральная системная черта индивидуально-психологических особенностей личности, проявляющаяся в способности личности исходить из личностных ориентиров и критериев сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Понятие личностного потенциала лежит в базе личной автономии и самодетерминации и выражает «личностное в личности» [9].

Л и т е р а т у р а

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
2. *Дергачева О. Е.* Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
3. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала. – М.-Воронеж, 2004.
4. *Ефанова М. И.* Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности / под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул : АлтГПА, 2009. – 406 с.
5. *Зубова О. Н.* Соотношение творческих и акмеологических способностей государственных служащих. – М.: РАГС, 2004.
6. *Ильин В. В., Пожарский С. Д.* Философия и акмеология. – СПб.: Политехника, 2003.
7. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : В 2 тт. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983.
8. *Леонтьев Д. А.* Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А.Петуховой. М.: Смысл, 2001. – С. 154–161.

9. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – М., 2005. – С. 259–260.
10. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 37 с.
11. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginem, 1995.
12. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.: РАГС, 2001.
13. Осипов Г. В. Рабочая книга социолога. – М.: Либроком, 2009. – С. 287.
14. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности. – М., 1999.
15. Соколов В. В. Философия духа и материи Рене Декарта. – М.: Либроком, 2011. – С. 78–81.

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

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье показано, что определяющим фактором развития профессионала в педагогической деятельности является непрерывный и опережающий характер образования

Ключевым, системообразующим приоритетом Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [19] и Государственной программы развития образования на 2013-2020 гг. [5] является формирование системы непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Непрерывное образование становится основным вектором развития по мнению Европейского союза и российской общественности (исследовательский проект «Непрерывное образование в Европе: навыки, необходимые для обеспечения лучших видов занятости» в рамках стратегии Европа 2020 (7-я рамочная программа ЕС). Формальное образование полностью не удовлетворяет потребности современного взрослого человека. Как отмечает М. С. Каган, «выживание человечества зависит не от уровня его образованности и технического применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний» [7].

В. Франкл подчёркивает, что отсутствие смысла порождает у человека особое болезненное состояние, которое ученый считает духовным расстройством и называет «экзистенциальным вакуумом». Самое главное – система формального образования, как любая устойчивая система, «статична по своей природе и поэтому не может развиваться в соответствии с динамично меняющейся социокультурной ситуацией. В итоге система формального образования неизбежно отстает от появляющихся тенденций» [24, с. 20], она «принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми для эффективного выполнения социальных ролей» [9, с. 37].

Так, уже невозможно отрицать необходимость непрерывного образования на протя-

жении всей жизни человека. Еще в 1960-е годы английский ученый Ф. Джессап подчеркивал значение образовательной деятельности в течение всей жизни человека: «Если временный перерыв в образовании естествен, то его окончательное прекращение равносильно ампутации мышления» [25, с. 45], и ему вторит современный ученый В. И. Купцов: «Быстрая смена технологий, беспрецедентный динамизм развития всех сфер человеческой деятельности приводят к тому, что никакого раз полученного образования для продуктивной работы становится недостаточно... Непрерывное образование необходимо человеку как естественная составная часть его образа жизни» [11]. Сегодня система образования центрирована на человеке, на личности, потому что нельзя воспитывать и образовывать всех одинаково. В связи с этим часто говорят о личностно ориентированном образовании, о персонифицированном подходе, об индивидуально-творческом подходе, об индивидуальных образовательных маршрутах, о процессах индивидуализации, так как важен именно личностный смысл деятельности.

Гуманизация образования в значительной степени зависит от ориентации педагога на *творчество* в его деятельности. Уровень творчества показывает меру реализации педагогом своих возможностей и является важнейшей характеристикой его личности, обуславливающей авторский педагогический стиль, является важнейшим критерием личностно-профессионального развития педагога.

Р. М. Шерайзина трактует личностно-профессиональную компетенцию как «способность и готовность педагога к профессионально-творческой и личностной самореализации, саморазвитию, к активно-творческому

преобразованию своего и чужого практического опыта» [23, с. 58-59]. Творческий уровень личностно-профессиональной активности педагога является высшим уровнем его развития.

Творческую индивидуальность педагога характеризует прежде всего потребность в самореализации, то есть стремление к возможно более полной реализации своего потенциала в профессиональной деятельности и в жизни. Потребность в самореализации характерна для рефлексирующего человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору. Стремление к полноценной реализации своего личностного потенциала имеет опережающий характер, направлено на будущее, на предвидение перспектив своего развития и перспектив развития образовательной системы, социальных изменений.

Особое значение в этой связи приобретает идея единства потенциального и актуального в развитии личности педагога. Согласно этой идее необходимо учитывать не только уже проявившиеся, существующие, но и потенциальные характеристики личности, те природные особенности, которые еще не проявились, которые будут развиваться в процессе дальнейшей социализации. Так, данная идея в свете холистического подхода, рассматривающего человека в целостности его многообразных проявлений, позволяет посмотреть на развитие личности одновременно с позиций прошлого, настоящего и будущего времени. Так, А. И. Субетто рассматривает человеческую жизнь как единство наследственных механизмов прошлого и будущего, между которыми устанавливается циклическое динамическое равновесие, и творчество при этом рассматривается как «свернутое будущее время»: «Категория будущего времени в системе раскрывается через потенциал изменчивости системы или, что то же самое, через потенциал феноменологического творчества, формирование которого происходит в рамках взаимодействия системы с подсистемой» [20, с. 36]. Формой потенциального выступают цели, стремления, идеалы личности, а также объективные перспективы и возможности ее развития. Для плодотворной самореализации нужно постоянное изучение себя, знание своих достоинств и недостатков, постепенное формирование в себе того внутреннего стержня, на котором будет строиться не только профессиональное, но и личностное

развитие, при этом необходимо ориентироваться на опережение себя самого, на постоянное творчество.

Если идею «непрерывности» профессионального образования можно рассматривать как идею постоянного когнитивного развития и саморазвития личности, то идея «опережения» профессионального образования связана, во-первых, с осознанным стремлением человека к пока еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с элементами прогнозирования перспектив своего развития и их реализации в контексте труда и жизни и, во-вторых, со стремлением человека к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом.

Идея опережающего образования, выдвинутая академиком А. Д. Урсулом, является логическим следствием философского вывода о необходимости опережения бытия сознанием в период перехода общества на модель устойчивого развития и управляемого формирования ноосферой цивилизации.

Опережающее образование, необходимое в современном мире [13], рассматривается большинством ученых как «модель формирования потенциала саморазвития личности, где в качестве основополагающих опережающих элементов содержания образования рассматриваются не только конкретные знания и умения, но и общие характеристики образованной личности, такие как развитие интересов, убеждений, способствующих адаптации человека к изменяющейся жизни (Б. М. Бим-Бад); способности использовать полученные знания для совершенствования деятельности (В. Горшенин); развитие личности обучающихся (А. М. Новиков); фундаментальные общеобразовательные знания, а также знания мировоззренческого плана (А. Е. Марон, К. К. Колин и др.); развитие навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем» [14, с. 80-81].

По мнению Б. М. Бим-Бада, «опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем гибкой образовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию. Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений... Опережать – это значит быть способным к постоянному,

целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения.

П. М. Новиков и В. М. Зуев выделяют опережающее профессиональное образование – «системообразующее свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания и процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению ...» [15].

Г. Н. Жуков и Е. А. Пахомова дополняют это определение и другими составляющими образовательного процесса, делая акцент в понимании опережающего профессионального образования на «формировании ... готовности к профессиональной деятельности в условиях модернизации экономики», подчеркивая влияние на современного специалиста внешних факторов: социальный заказ общества, современные социально-экономические требования, требования работодателя [6, с. 66].

Также идея опережения в образовании перекликается с идеей развития потенцированного мышления, осуществляемого за счет информального образования. А. И. Гордин и О. В. Гордина подчёркивают значимость потенцированного мышления для современного человека в условиях постоянно меняющегося мира и утверждают значимость информального образования в развитии такого мышления. Потенцированное мышление, по мнению авторов, — это «интеллектуальная и эмоционально-волевая деятельность человека, направленная на создание своего социального образа из природного через наиболее полное раскрытие понятийных, художественно-образных, подсознательных возможностей его мышления» [4, с. 156].

С нашей точки зрения, именно информальное образование способствует развитию человека, реализации его личностного потенциала, опережающему характеру роста. Деятельность учителей-новаторов, мастеров педагогического труда доказывает, что чем ярче индивидуальность педагога, тем гармоничнее сочетаются в нем профессионализм и духовная культура, профессиональное и личностное, тем своеобразнее он воспринимает, оценивает и преобразует окружающую действительность, тем ярче в его жизни проявляется житнетворчество как «процесс осознан-

ного конструирования и творения человеком его настоящего и будущего» [4, с. 149], а потому он более интересен ученикам, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности.

Безупречное владение профессиональными умениями и навыками не гарантирует педагогу успех в его деятельности; главное в педагоге – желание работать над собой и способность творить, учиться, экспериментировать и делиться своими знаниями и опытом, в том числе приобретёнными в процессе информального образования, которое обладает большим творческим потенциалом. Если говорить о творческом начале, то следует отметить, что исследования особенностей и качеств наиболее успешных и крупных изобретателей и ученых доказывают, что «крупные изобретатели-ученые отличаются от менее значительных не столько развитием формально-интеллектуальных навыков, сколько строем личности. Граница здесь проходит по линии настойчивости в выполнении намеченных планов, активности, агрессивности, в защите своей личности, организаторских способностях и т. д.» [24, с. 51].

Любое образование является только потенциальным образованием, так как оно содержит в себе большое количество возможностей роста, развития, получения знаний, умений, навыков, расширения кругозора и т. д. Однако, к сожалению, нет гарантии, что человек, получая образование, непременно воспользуется этими возможностями, продолжая развитие и саморазвитие на протяжении всей жизни. В связи с этим главная цель образования сегодня – не только транслировать определенные знания и открывать перед обучающимися эти возможности, но самое важное – «образовать мир у своего субъекта (субъектов)» (В. П. Зинченко), мотивировать субъекта к получению этих знаний, к реализации этих возможностей и научить человека делать это, то есть научить человека учиться.

Эта задача является жизненно необходимым компонентом существования человека в современном мире, для которого характерно восприятие всех культурных феноменов, которые так или иначе могут выполнять коммуникативные функции (язык – письмо и речь, печать, TV, компьютерные системы, а также дороги, транспорт, деньги, религия, наука и др.), как носителей информации (в отличие от прошлого, где основным источни-

ком информации была только книга) [10, с. 24].

О современных изменениях пишет известный исследователь социальных процессов Элвин Тоффлер: «Оставляя позади цивилизацию Второй волны [индустриального общества], мы не просто переходим из одной энергетической системы в другую или от одной технологической основы к другой. Мы революционизируем также и внутреннее пространство. В свете этого было бы абсурдно проецировать прошлое на будущее – обрисовывать людей цивилизации Третьей волны [информационного общества] в терминах Второй волны» [21]. Также исследователь отмечает главное качество успешного, грамотного человека в XXI веке: «В XXI веке безграмотным считается уже не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться, доучиваться и переучиваться», то есть подчеркивает идею «изменяющейся личности в изменяющемся мире». Образование является, по словам Б. С. Гершунского, «религией третьего тысячелетия», так как именно образование приобретает сегодня менталеобразующую и культуурообразующую функции [3].

В информационном обществе, где знания в любой области деятельности устаревают неимоверно быстро (вспомним уже укоренившийся в образовательной системе термин «период полураспада знаний», обозначающий количественную характеристику периода устаревания знаний в той или иной области), информация распространяется со скоростью света через массу широко доступных источников (Интернет, СМИ, печатные издания и др.), постоянно появляется множество новых технологий работы, развития, существует огромное количество способов проведения досуга, человек сталкивается с проблемой потери себя в жизненном пространстве и необходимостью умения позитивно адаптироваться к этому миру, мысленно опережая различные грядущие изменения, быть гибким, мобильным и быстро ориентирующимся в разнообразии жизни, при этом сохраняя глубину познания, чувство единства всего во вселенной и целостную ценностную мировоззренческую направленность восприятия мира.

Главная задача человека сегодня – научиться работать с информацией, анализировать, синтезировать, обрабатывать ее, пропуская через свой жизненный опыт и осмыс-

ливая её с критических позиций, научиться на основании полученных данных делать выводы, решать задачи и осуществлять выбор в различных жизненных сферах, при этом самостоятельно открывая новое и находя новые креативные способы решения, предвидеть перспективы развития, и только в этом случае человек может стать успешным в профессиональной деятельности и в личностной самореализации, что принесёт ему в итоге – удовлетворённость качеством жизни. Личностно-профессиональная активность педагога в информальном образовании актуальна в свете необходимости изменения профессиональной деятельности, порожденной современными образовательными тенденциями, сложившимися в результате вызовов XXI века. С. А. Ускова выделяет восемь вызовов современности [22], которые влияют на образовательный процесс:

1. Полипарадигмальность и поликультурность современного образа мира.

2. Неоднородность и многообразие современного мира.

3. Динамичность развития современного мира.

4. Рост сложности и хаотичности современного мира.

5. Быстрый рост объема информации в современном мире.

6. Технологизация жизнедеятельности в современном мире.

7. Рост диалогичности в современном мире.

8. Незавершенность развития современного мира.

В идеале педагог должен ясно понимать ценность самообразования, быть «человеком в культуре», прекрасно знать свой предмет, педагогику и психологию, использовать личностно ориентированные педагогические методы и обладать мотивацией к дальнейшему росту и бесконечному развитию своей личности, непрерывному самосовершенствованию. Как отмечал П. Ф. Каптерев, «нет ничего хуже для учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам уже достаточно учен и развит... что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдруживает их. Необходима потребность развития и работа над своим обра-

зованием» [8]. Здесь же уместно привести утверждение К. М. Симонова: «Образованный человек тем и отличается от необразованного, что считает свое образование незаконченным».

В связи с этим меняется и цель профессиональной подготовки и повышения квалификации педагога. Кроме сугубо профессиональных знаний, умений и навыков она охватывает и общекультурное, личностное развитие педагога, формирование у него личностной позиции (мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности), вызов внутренней мотивации к профессиональной деятельности. Причем это единство выглядит не как сумма компетенций, а как качественно новое образование и характеризует такой уровень развития личности педагога, на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением, установками (уровень проактивности).

В. Г. Воронцова выделяет шесть компонентов профессиональной компетентности педагога в контексте гуманистической педагогики, которые целостно отражают систему развития гуманистической педагогики: личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными педагогическими технологиями, умение интегрироваться с опытом, креативность (творчество), способность к рефлексии [2, с. 107]. Эти компоненты профессиональной компетенции педагога невозможно развивать, не основываясь на непрерывном и опережающем образовании, которые должны лежать в основе современной образовательной парадигмы и которые должны являться базисом любых образовательных программ, особенно программ повышения и квалификации и высшего образования: специалитета, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Л и т е р а т у р а

1. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 51-59.
2. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: моногр. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
3. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия. – М., 2001. – 198 с.
4. Гордин А. И., Гордина О. В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: моногр. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2010. – 184 с.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (утв. Решением Правительства РФ от 15 мая 2013 г., № 792-р) // КонсультантПлюс.ру: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/ (дата обращения 20.05.2016).
6. Жуков Г. Н., Пахомова, Е. А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1 (1). – С. 63-66.
7. Казан М. С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема [электронный ресурс] // Web-кафедра философской антропологии [Электронный ресурс]. - URL: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_0.html/ (дата обращения 30.04.2015).
8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
9. Ключарев Г. А., Пахомова Е. И., Кофанова Е. Н. Образование в новой России. Самообразование взрослых // Общественные науки и современность. – 2003. – № 8. – С. 37-46.
10. Князева М. Д. Современные проблемы развития непрерывного образования в различных странах мира // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 11 (35). – С. 24-30.

11. *Купцов В. И.* Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. – СПб.: Алетейя, 2009. – 428 с.
12. *Лесохина Л. Н.* К обществу образованных людей... Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО ; Тускарора, 1998. — 273 с.
13. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Тенденции развития комплексных исследований андрагогических систем // Человек и образование. – 2006. – № 8-9. – С. 16-23.
14. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 77-82.
15. *Новиков П. М., Зуев В. М.* Опережающее профессиональное образование : научно-методическое пособие. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
16. *Павлова О. В.* Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 1. – Т. 3. – С. 78-87.
17. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : научно-методическое пособие / под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: Специальная литература, 2003. – 239 с.
18. *Прикот О. Г.* Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 17-21.
19. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р) // Гарант. ру : информационно-правовой портал : [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 20.02.2015).
20. *Субетто А. И.* Творчество, жизнь, здоровье и гармония (этюды креативной онтологии). – М.: Изд. фирма «Логос», 1992. – 204 с.
21. *Тоффлер Э.* Третья волна : пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – 776 с.
22. *Ускова С. А.* Образовательный процесс: вызовы современности // Молодой ученый : научный поиск решения педагогических проблем : материалы научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых / под общ. ред. К. В. Романова. – СПб.: СПб АППО, 2015. – С. 79-86.
23. *Шерайзина Р. М.* Новые ценности непрерывного педагогического образования: личностно-профессиональный выбор – социально-психолого-педагогическая поддержка – экспертное консультирование // Непрерывное образование. – Вып. 2. – 2012. – С. 57-60.
24. *Шилова О. Н.* Дополнительное образование педагогов в контексте непрерывности // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 17-21.
25. *Gessup F.* *The Idea of Lifelong Learning.* – Oxford Pergamon Press, 1969.

**С. А. Фатуева,
А. А. Боброва**
(Нижний Новгород)

АВТОНОМНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Вопросы взаимозависимости аудиторной и внеаудиторной форм работы по овладению иностранным языком остаются актуальными в современных образовательных условиях. В статье предлагается идея автономности деятельности студентов по формированию языковых навыков в освоении грамматической стороны иноязычной речи на основе компьютерной поддержки.

Реформирование высшей школы, вызванное переходом России на двухуровневую систему образования, привело к необходимости принципиального изменения организации учебного процесса, в частности изменения соотношения аудиторной и внеаудиторной форм работы. Сокращение аудиторной нагрузки должно привести к существенному возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов, реализуемой в качестве единой системы, включающей информационную компьютерную поддержку.

Несмотря на развитие новых информационных технологий и их все более активное использование в образовательном процессе, новые возможности обучения, предоставляемые ими, не до конца исследованы и внедрены в практику. Основаниями для критики применения компьютера считаются «бессистемность в плане содержания, невстроенность в учебный процесс, внешний и декоративный эффект применения ЭВМ» [1, с. 65].

Автономность работы студентов по овладению языком должна обеспечиваться разумным соотношением внеаудиторной и аудиторной форм работы и подразумевать интеграцию информационных технологий в учебный процесс. Такая интеграция – это не просто фрагментарное использование мультимедийных технологий в самостоятельной работе студентов. Это единый, целостный учебный процесс, предполагающий организацию части познавательной деятельности студентов в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, в то время как другая часть деятельности выносится на дистанционную форму, с преобладанием самостоятельных видов работ, индивидуально или совместно с партнером. Преподаватель при

этом осуществляет постоянную консультацию и контроль [7, с. 39].

Центральные вопросы в обеспечении автономности работы студентов по овладению иностранным языком связаны с тем, какие виды деятельности могут быть перенесены на внеаудиторное выполнение; какие средства мультимедиа могут обеспечить учебный процесс и его контроль; каковы методические требования к организации такой формы работы. Произведя соответствующее «разделение труда» и поручив педагогу обобщенное управление процессом обучения, а детальное управление работой студента передав какому-то управляющему устройству, можно существенно сократить потоки информации, обрабатываемые непосредственно педагогом, и тем самым поднять уровень управления учебным процессом [2, с. 26].

Принимая во внимание уровни самостоятельной работы, сформулированные Н. Ф. Коряковцевой (а) самостоятельная работа над языковыми средствами (языковым материалом); б) работа над иноязычным текстом; в) самостоятельная тренировочная работа над языковыми средствами; г) самостоятельная речевая практика), можно говорить о рациональности автономного освоения языковых средств (грамматического или лексического материала) на основе применения мультимедийных технологий. Тем самым возможно освобождение аудиторного времени для выполнения коммуникативных заданий [5].

Известно, что презентация грамматического материала и формирование первичных грамматических навыков требуют большого объема аудиторного времени, а также всеобъемлющего контроля со стороны преподавателя, что представляет определенное за-

труднение в современных условиях. В то же время процесс восприятия информации каждым отдельным студентом носит индивидуальный характер, и усвоение материала может потребовать разное количество времени, также может возникнуть необходимость возвращаться к материалу снова. В условиях нехватки аудиторного времени нам представляется обоснованным автоматизировать данный этап формирования грамматических навыков.

Автономная работа по формированию грамматических навыков должна строиться вокруг компьютерной обучающей программы, включающей следующие этапы: этап презентации нового языкового материала, этап формирования языковых навыков, этап контроля их сформированности.

Структурно такая программа представляет собой самостоятельные разделы (модули), нацеленные на отработку определенного грамматического материала и формирование соответствующих навыков. Каждый модуль содержит систему упражнений, нацеленную на презентацию нового языкового материала, формирование и отработку языковых навыков и контроль уровня их сформированности. В ходе выполнения упражнений каждое грамматическое явление должно прорабатываться несколько раз, меняться должны только способы отработки и степень сложности.

Важным требованием к структуре программы является наличие раздела исправления ошибок студентами с целью определения уровня сформированности навыков.

Структуру обучающей программы можно представить следующим образом: информационный раздел, тренировочный раздел, раздел контроля.

Целью информационного раздела является презентация грамматического материала с помощью аутентичного текста. Этот раздел также содержит комментарий случаев использования изучаемого грамматического явления с примерами и тест, целью выполнения которого является проверка понимания содержания текста.

Тренировочный раздел представляет собой систему языковых и условно-речевых грамматически направленных упражнений, нацеленных на закрепление изучаемых явлений и формирование навыка грамматически правильно оформленной речи. Формирование навыка достигается посредством приме-

нения имитационных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных упражнений.

Контрольный раздел содержит упражнения, аналогичные заданиям тренировочного раздела. Его особенность в том, что программа позволяет переходить к следующему заданию даже при условии неправильного ответа. Однако студенту необходимо исправить все допущенные ошибки при завершении данного раздела. Таким образом, реализуется корректирующая функция контроля.

Что касается контроля данного вида деятельности студентов, он осуществляется как самой программой, так и преподавателем. Программа тестирует студентов по достаточно большому количеству параметров и автоматически протоколирует эти данные, а именно:

- время, затраченное обучающимися на выполнение упражнения;
- количество и характер ошибок;
- число попыток при выполнении заданий;
- общее количество заданий, выполненных обучающимися.

Статистику работы может осуществить как сам студент, так и преподаватель. Это оказывается возможным благодаря наличию журнала работы, в котором отражаются вышеуказанные параметры работы.

Преподаватель, просмотрев журнал работы каждого из студентов, может сделать вывод о наиболее типичных трудностях и ошибках, обсудить результаты работы в аудитории и в случае необходимости предложить студентам еще раз выполнить те или иные упражнения комплекса.

Работа с компьютерной обучающей программой осуществляется студентами в самостоятельном внеаудиторном режиме. Студенты получают задание на самостоятельное выполнение перед началом прохождения данного грамматического материала в рамках аудиторных занятий. Контроль за ходом самостоятельной работы осуществляется как со стороны обучающего комплекса, так и со стороны преподавателя.

Автономная работа студентов по формированию грамматических навыков на основе применения компьютерной обучающей программы должна строиться с соблюдением следующих методических требований:

1. *Внедрение информационной технологии*

в учебный процесс. Обучающая программа должна соответствовать содержанию и целям обучения.

2. *Коммуникативная значимость в отборе грамматического материала.* Грамматический материал должен быть разделен по модулям и включать наиболее употребительные речевые клише и грамматические структуры, которые служат материалом для построения речевых образцов, разговорных тем, текстов, диалогов и монологов.

3. *Интерактивность обучения.* С одной стороны, обучающая программа управляет действиями студентов, дает необходимые инструкции, указывает на наличие ошибок, допускает их к выполнению следующих заданий и т.д. С другой стороны, преподаватель должен иметь возможность регулярно и систематически отслеживать, контролировать и оценивать деятельность учащихся. Наличие журнала работы, содержащего информацию об активности студента, совершенных ошибках, затраченном времени, позволяет реализовать такую возможность обратной связи.

Согласно Н. Ф. Коряковцевой, обратная связь, направленная на преподавателя, носит управленческий характер и выполняет 1) диагностическую, 2) оценочную и 3) корректировочную функции. Обратная связь, направленная на обучаемых, носит учебный характер и выполняет 1) корректировочную, 2) оценочную и 3) мотивационно-стимулирующую функции [5].

4. *Комплементарность взаимодействия компонентов информационно-методического обеспечения работы.* Деятельность студентов по овладению иностранным языком должна быть организована таким образом, чтобы компоненты информационно-методического обеспечения, к которым относятся печатные материалы, информационные технологии, дополняли друг друга и работали в единстве, давая студенту возможность моделировать ситуации иноязычного общения как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

5. *Индивидуализация обучения.* Автономность работы по формированию языковых навыков на основе применения компьютера подразумевает индивидуальную работу студентов вне стен вуза, что позволяет создать более комфортную обстановку для обучения и учесть индивидуальные особенности студента.

Работа с обучающей программой осуществляется студентами самостоятельно с любого компьютера, имеющего доступ к Интернету. Студент имеет возможность работать с программой в любое удобное для него время, что, в свою очередь, делает возможным многократное повторение материала и снимает временные ограничения процесса обучения. Эти обстоятельства, а также гарантия конфиденциальности результатов деятельности обеспечивают индивидуальный режим работы студентов и комфортность обучения.

6. *Планомерность работы.* Работа по формированию грамматических навыков должна носить систематический, планомерный характер.

7. *Автоматизированный контроль уровня сформированности языковых лексических и грамматических навыков.* Журнал работы позволяет отслеживать и контролировать результаты активности студентов.

Выстроенная с учетом вышеуказанных методических требований автономная работа, организованная на основе применения обучающей программы, ставит целью овладение студентами основами грамматической стороны иноязычной речи. Дальнейшая работа по совершенствованию грамматических навыков и формированию соответствующих умений проходит в аудиторном режиме.

Внедрение в учебный процесс автономной деятельности студентов по формированию языковых навыков представляется нам одной из форм решения проблемы соотношения и взаимозависимости аудиторной и внеаудиторной форм работы в современных образовательных условиях.

Л и т е р а т у р а

1. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студента лингвистического вуза (на материале немецкого языка): дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Н. Новгород : НГЛУ, 2009. – 227 с.
2. Зимина О. В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования // Педагогическое образование в России. – 2005. – № 1. – С. 17–101.

3. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов : учеб. пособие. – Новосибирск : НГТУ, 2005. – 111 с.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с помощью компьютера (педагогика третьего тысячелетия) : учеб.-метод. пособие. – М., 2002. – 352 с.
5. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
6. Zubov A. V., Zubova I. I. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам. – М., 2009. – 144 с.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. К. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
8. Чувилина О. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием Интернет-технологий [Электронный ресурс]. – <http://www.lunn.ru/?id=5011> (дата обращения 25.04.2016).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КАРТЫ К УЧЕБНЫМ ПРОГРАММАМ В РАМКАХ КОРПОРАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье в целях усовершенствования рабочей программы приводятся технологические карты и планы занятий, критерии оценивания теоретических и практических занятий по предмету «Машины и оборудование процесса переработки сельскохозяйственной продукции» в рамках корпоративного сотрудничества в профессиональных колледжах.

Каждый день родители, провожая своих детей в профессиональные колледжи, естественно, желают, чтобы они глубоко овладевали знаниями. Предполагается, что приобретаемые знания и опыт в условиях современной действительности обеспечат успех и благосостояние в будущем. Если взглянуть на проблему несколько шире, становление ученика в качестве квалифицированного специалиста не связано с деятельностью лишь определенного преподавателя или с периодом обучения в стенах конкретного учебного заведения. Это связано с тем, насколько совершенно подготовлены Государственные образовательные стандарты, учебные программы и планы, определяющие методы и правила преподавания комплекса знаний, которыми должны овладевать учащиеся, учитывающие их психофизиологическое состояние.

Известно, что вместе с развитием общества определенный импульс прогресса получают наука, техника и технологии, что в свою очередь влияет на изменение требований, предъявляемых к образованию. Значит, в ходе обновлений совершенствование учебных программ считается непрерывным процессом.

С нашей стороны разработаны усовершенствованный в рамках корпоративного сотрудничества теоретический и практический план занятий и технологические карты по предмету «Машины и оборудование процесса переработки сельскохозяйственной продукции» (образцы приведены ниже). Данные учебные занятия организованы на основе принципа «ученик в центре образовательного процесса».

ПЛАН ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ (табл. 1).

Название предмета: Машины и оборудование процесса переработки сельскохозяйственной продукции.

Тема урока: Основные понятия о коробках передач и редукторах.

Время, выделенное для изучения темы, – 2 часа.

Цели урока:

а) образовательные: формирование у учащихся теоретических знаний о коробках передач и редукторах и навыков их технического обслуживания и ремонта;

б) воспитательные: формирование у учеников способностей коллективного труда в группах, повышение интереса к профессии;

в) развивающие: развитие у учеников способностей самостоятельного мышления.

Цели обучения:

Приобретаемые навыки в ходе изучения темы:

– способность различать виды редукторов;

– знание порядка разборки редуктора на части;

– анализ зубчатых, ленточных и червячных коробок передач;

– обоснование значимости передатчиков и редукторов в производстве;

– объяснение правил организации рабочих мест.

Знания, формируемые в ходе изучения темы:

– виды коробок передач;

– задачи редукторов;

– основные характеристики зубчатых, ленточных и червячных коробок передач;

– роль коробок передач и редукторов в производстве.

Технологическая карта занятия

Этапы урока	Методы обучения	Время (мин)	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Органи- зацион- ная часть		5	Проверяет готовность учеников. Излагает название темы, цели и задачи	Слушает, по непонятым моментам спрашивает учителя
Основная часть	Лекция	15	Предоставляет ученикам основные понятия по теме	Слушает, фиксирует основную информацию, по непонятым моментам спрашивает учителя
	Самостоятельная работа	15	Даёт задания для самостоятельной работы по теме, определяет время, создаёт условия для выполнения заданий. Работает вместе с учениками, направляет их на поиск правильного ответа. Отвечает на вопросы	По данному заданию самостоятельно работает с учебником, пособием и другими источниками. По непонятым частям обращается к учителю. Соответствующую информацию фиксирует в тетрадь
	Групповая дискуссия по самостоятельной работе	10	Организует дискуссию. Задаёт ученикам вопросы. Просит обосновать ответы. Обобщает ответы и делает выводы	Участвует в дискуссии, слушает ответы товарищей, задаёт вопросы, обосновывает собственные ответы
	Работа в малых группах	20	Формирует малые группы из 4-8 человек. Каждой группе даёт одинаковые (или разные) задания. Работает вместе с учениками, задаёт наводящие вопросы	Малые группы работают над заданием, по непонятым моментам обращаются к учителю
	Презентация групповых работ	10	Организует презентацию, слушает выступления групп, задаёт вопросы, привлекает учащихся к дискуссии	Из каждой группы один учащийся представляет работу, обосновывает, отвечает на вопросы
Заклю- читель- ная часть		5	Напоминает образовательные цели по данной теме, анализирует достижения, делает дополнения. Делает заключительный вывод по теме. Оценивает учащихся, поощряет самых активных	Слушает, задаёт вопросы. Новую информацию заносит в тетрадь

Технологическая карта занятия

Этапы урока	Обучающий (инженер-педагог)	Обучаемый (ученик)
I этап. Организационная часть. (5 минут)	Проверяет готовность учащихся к занятию, объясняет цель темы и критерии оценивания	Слушает
II этап. Вступительная инструкция. (15 минут)	Объясняет правила безопасности труда и санитарно-гигиенические правила. Разъясняет повторение и последовательность теоретических знаний по теме. Каждому ученику задаются устные вопросы, выявляются их теоретические знания	Учится. Даёт устные ответы
III этап. Самостоятельная работа учащихся и текущая инструкция. (45 минут)	Контролирует, даёт поручения и на основе критериев оценивания оценивает деятельность учащихся	Подготавливает рабочее место, упражняется по использованию винтовых насосных установок
IV этап. Заключительная инструкция. (15 минут)	Проверяет качество выполненных работ, обобщает и объявляет оценки. Отвечает на вопросы учащихся, завершает занятие	Сдаёт выполненную работу инженеру-педагогу, отвечает на вопросы, спрашивает по непонятым частям. Приводит рабочее место в исходное положение

Оборудование и другие образовательные средства, требуемые для изучения темы: тематическая литература, кодоскоп, слайды, образцы передатчиков, макеты, виртуальный стенд, показывающий движение рабочих органов механизма.

Контрольные задания для оценивания знаний учащихся по теме.

Критерии оценивания:

- виды коробок передач и их различение;
- правильное толкование задач редуктора;
- перечисление роли коробок передач и редукторов в производстве;
- правильные ответы на тесты или устные вопросы.

Основная информация по теме.

Текст лекции.

ПЛАН ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ (см. табл. 2).

Тема: Строение, задачи и рабочие процессы насосов.

Цель: Углубление и упрочнение теоретических знаний учащихся, формирование способности самостоятельной работы и работы

с инструментами.

Учебные часы: 2 часа.

Приобретаемые *практические навыки* в ходе изучения темы:

- охрана труда и следование санитарным правилам;
- организация рабочих мест;
- работа с винтовой насосной установкой.

Формируемые *теоретические знания* в ходе изучения темы:

- методы безопасной работы;
- строение винтовых насосов;
- принципы работы винтовых насосов, его своеобразие;
- технологическая схема винтового насоса.

Основная информация в рамках темы.

При работе насосов следует обратить внимание на следующее: виды труб; правильное пользование электропитанием и пультом управления; правильное соединение разгонной трубы; случаи установки насоса.

Технологическая карта по выполнению задания учащимися.

Методические рекомендации по проведению учебной практики.

Критерии оценивания практических навыков учащихся

Тема: Задачи, строение и рабочие процессы насосов. Время на изучение темы – 2 часа. Дата проведения занятия – ДД.ММ.ГГ.	ЛИСТ ОЦЕНИВАНИЯ													
	Ф. И. О. учеников													
КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ														
I. Организация рабочего места:														
Правильный выбор инструмента и его правильное использование														
II. Следование технике безопасности:														
Следование пожарной безопасности														
Следование санитарным правилам														
III. Практические навыки:														
Использование винтовой насосной установки														
Всего:														

ОЦЕНИВАНИЕ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ.

В профессиональных колледжах усвоение учениками содержания предмета, оценивание их знаний, навыков и умений считаются обязательной составной частью образовательного процесса.

Оценивание – это оценивание достижения целей на определенном этапе обучения в процессе образования на основе заранее оговоренных критериев, выявление результатов и их анализ.

В процессе оценивания каждый учащийся должен быть осведомлен о своих оценках по приобретенным знаниям, умениям и навыкам. Для оценки уровня усвоения учебного материала необходимо сопоставлять результаты оценивания, осуществлять данную процедуру на основе до или после разработанных критериев. Критерии оценивания представляют собой показатель того, насколько достигнуты образовательные цели.

Если критерий является измерением оценивания, то показатель – это оцениваемое свойство.

Посредством критериев оценивания можно напрямую и беспристрастно оценить знания и умения. Результаты сопоставляются, измеряются, обобщаются и резюмируются

по общим критериям.

Образовательное значение проверки и оценивания знаний в том, что и обучающий и обучаемый при этом получают определенное представление об уровне усвоения учебного материала.

Для оценивания знаний и навыков используются тесты, задания и вопросы. В педагогической литературе рекомендуется составлять тесты и задания по следующим направлениям:

- тесты для выявления теоретических знаний учащихся;
- результативные тесты для определения того, насколько достигнуты образовательные цели;
- тесты и задания для выявления интеллектуальных и других способностей учащихся;
- задания для выявления практических навыков учащихся;
- тесты для выявления мотивации, социальных ценностей и взглядов учащихся.

Практические навыки учеников по учебному предмету оцениваются учителем спецпредмета или производственным мастером. Оценивание практических навыков осуществляется на основе оценочного листа, приве-

денного в **таблице 3**.

Комментарий. Выполнение задания оценивается по 5-балльной системе. При этом учитываются и отдельно оцениваются все действия, входящие в состав задания.

Для выявления итоговой оценки ученика по заданию суммируются набранные баллы по каждому действию, и сумма делится на количество видов действий.

На этапе результата образования оценены, проанализированы и подытожены знания, умения и навыки учеников по предмету. Разрабатываются предложения по выявленным недостаткам в ходе обучения.

Рабочая учебная программа разрабатывается с учетом требований и предложений корпоративных партнёров. Значит, учебная программа должна быть основана на профессиональной компетенции.