

И
ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

Учредитель

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

Редакционная коллегия:

И.Г.Горбунов, канд.эконом.наук, директор филиала ФГБНУ "ИУО РАО" в г. Санкт-Петербурге, председатель;
А. Е. Марон, д-р пед. наук, проф., главный редактор;
Е. Г. Королева, канд. пед. наук, ответственный секретарь;
М. С. Якушкина, д-р пед. наук, координатор по странам СНГ;
М. М. Заборщикова, канд. пед. наук, литературный редактор;
Т. В. Мухлаева, канд. пед. наук, редактор иностранного текста.

Техническая редакция:

Н. М. Симонова, И. Б. Малиновский,
Ю.С. Воронюк

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

**Редакционный совет:**

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития	4
Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей	12
Баева И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели.....	19
Пуденко Т.И., Суева Ю.В. Независимая оценка качества общего образования через призму региональных управленческих стратегий.....	25
Горбунов И.Г., Суртаева Н.Н. Развитие и сохранение педагогических компетенций как социально-экономический эффект.....	31
Сергиенко А.Ю. Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подхода	36
Глубокова Е.Н. Подготовка преподавателя современного вуза к реализации практикоориентированного образовательного процесса	42
Виноградов В.Н. Управление инновационным развитием современной образовательной организации	48

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Расчетина С.А. Тенденции развития современного социально-педагогического профессионального образования.....	56
Калекин А.А. Моделирование процесса воспитания патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода.....	63
Шапошникова Т.Д. Формирование у школьников опыта социального согласия и доверия в условиях многонационального российского общества.....	70
Якушкина М.С., Илакавичус М.Р. Национально-региональные образовательные ресурсы как средство развития пространства образования взрослых СНГ.....	76
Анкваб М.Ф. Нравственная норма как регулятор поведения в абхазской народной педагогике	83
Зуева Е.К. Географическая культура личности как неотъемлемая часть целостного развития современного обучающегося.....	87
Эрлих О.В. Педагогическая поддержка семьи в условиях трансформации семейных ценностей в современной России.....	93

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Щеголихина Г.А. Возрождение лучших традиций деятельности учебных центров при предприятиях: новые модели и технологии	97
Азизова С.М. Современные информационные технологии как средство самореализации студентов в образовательном пространстве вуза	103
Гладкая И.В. Организация внеаудиторной деятельности студентов как фактор профессиональной подготовки	107
Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика как компонент содержания подготовки будущего учителя.....	111
Дитяткина Л.А. Дидактическая прогностическая модель подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования.....	115
Примчук Н.В. Образовательная коммуникация как ресурс профессионального становления будущих учителей	121

Топоровский В.П., Михайлюк Л.Г. Развитие профессиональной компетентности педагогических работников в свете требований профессионального стандарта	127
Асамбаева Л.А., Седова Н.В. Развитие идеи дифференциации в отечественном образовании в 20-30-е годы XX века.....	132
Закутняя Т.В. Проектно-исследовательская компетентность как требование нового профессионального стандарта.....	137
Казакова Л.Н., Шевцова Д.М. Дидактический потенциал деловой игры по развитию культуры речи и делового общения у студентов среднего профессионального образования.....	141

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Батракова И.С., Жданов А.В., Тряпицын А.В. Ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых	145
Даринская Л.А., Москвичева Н.Л., Молодцова Г.И. Пожилой человек и цифровое пространство: точки соприкосновения	151
Медведева Л.В., Евдокимов А.С. Психолого-педагогические основания подготовки курсантов к служебной деятельности в образовательном процессе вуза МЧС России	158
Мищенко А.С. Событийный подход к развитию сетевых ресурсов образовательных учреждений обучения молодежи и взрослых.....	166
Резинкина Л.В. Саморазвитие как ведущий фактор поддержки непрерывного образования взрослых	171
Курилов А.В. Инновационные подходы к обучению курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации	176
Парфенова Т.В. Формирование информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа	181
Бородавко Л.Т. Сопровождение непрерывного профессионального развития обучающихся образовательных учреждений МВД России	186
Мухлаева Т.В. Международная конференция как глобальная презентация современной стадии исследований в образовании взрослых	191

ВЫДАЮЩИЕСЯ ДЕЯТЕЛИ НАУКИ

Памяти Семена Григорьевича Вершиловского	196
---	-----

Авторы выпуска. About authors	198
Правила для авторов журнала	208
Цитирование публикаций журнала	209



Н. В. Бордовская
(г. Санкт-Петербург)
Е. А. Кошкина
(г. Северодвинск)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА: ПРОЯВЛЕНИЕ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ¹

SPECIALIST'S TERMINOLOGY COMPETENCE: MANIFESTATION AND LEVELS OF DEVELOPMENT

В статье подчеркивается, что изучение терминологической компетентности обусловлено значимостью терминологии в освоении профессии, осмыслении сущности педагогических явлений, построении профессиональной коммуникации. Терминологическая компетентность представлена совокупностью предметно-познавательного, интеллектуально-рефлексивного и коммуникативно-речевого компонентов. Предложены показатели, позволяющие определить особенности развития каждого компонента, описаны уровни их проявления.

Ключевые слова: терминология, терминологическая компетентность, структурная организация, параметры и уровни развития.

The article stresses that study of terminology competence is due to the significance of terminology in the career development, understanding the essence of pedagogical phenomena, construction of professional communication. Terminology competence is presented by a set of subject-cognitive, intellectual-reflective and communicative-speech components. Indicators to determine the characteristics of each component development are proposed, the levels of their manifestation are described

Keywords: terminology, terminology competence, structural organization, parameters and levels of development

Одной из задач современного профессионального образования выступает овладение профессиональным языком. Терминология выполняет несколько функций на разных стадиях становления специалиста – на этапе профессиональной подготовки выступает источником получения знаний и инструментом освоения профессионального опыта, в период профессиональной деятельности – средством профессиональной коммуникации и теоретической базой профессионального роста специалиста через ее пополнение и обновление. Поэтому уверенное владение терминологией соответствующей области знания традиционно вы-

ступает показателем качества усвоения учебного материала в рамках образовательного процесса, а активное ее применение в общении среди профессионалов способствует взаимопониманию и сотрудничеству при обмене опытом. Современным педагогическим сообществом признается необходимость терминологической грамотности для профессиональной деятельности. Подтверждением этого выступает актуализация проблемы формирования и развития терминологической компетентности на разных ступенях профессионального развития. Однако дискуссионным среди педагогов остается вопрос о ее месте в системе

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00486)

компетенций как требований к специалисту. Терминологическая (понятийная) компетентность может рассматриваться как самостоятельный вид (Н. В. Абрамченко [1], Т. А. Артюшкина, Э. Г. Скибицкий [2], Ермолаева Ж. Е. [5] и др.); как структурный компонент информационной компетентности, поскольку владение терминологией выступает важнейшим условием повышения качества коммуникации (О. Г. Грибан [4], О. М. Толстых [8] и др.); как структурный компонент профессиональной компетентности, поскольку освоение профессиональной терминологии выступает обязательным условием получения профессионально значимых знаний, умений и навыков (С. Х. Вышегуров [3], Л. Б. Ткачева [7] и др.).

Мы рассматриваем терминологическую компетентность как составляющую более широкого вида компетентности – профессиональной. Таким образом, *под терминологической компетентностью понимается способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и других ресурсов.*

Наиболее полно специфику терминологической компетентности отражает единство трех компонентов: предметно-познавательного, интеллектуально-рефлексивного и коммуникативно-языкового.

Предметно-познавательный компонент представляет собой совокупность знаний, зафиксированных в понятийно-терминологической форме, которая необходима для понимания требований соответствующей области профессиональной деятельности, аргументированного объяснения выбора способов решения типичных для нее задач и грамотного объяснения качества получаемых результатов. Основная его функция – когнитивная – формирование индивидуального активного терминологического словаря, объем которого определяет качество ориентации субъекта в теоретических и прикладных аспектах освоения предметной области профессии.

Интеллектуально-рефлексивный компонент терминологической компетентности выступает в виде опыта целенаправленного оперирования терминами в профессиональной деятельности не только в типичных для профессиональной деятельности условиях, но и в условиях выбора или неопределенно-

сти. Основная его функция – прагматическая – адекватное отражение индивидуального профессионального опыта с опорой на понятийно-терминологический аппарат, характерный для конкретной сферы профессиональной деятельности, и его актуализация в соответствии с профессиональной ситуацией или поставленной профессиональной задачей самим специалистом или другими профессионалами. *Коммуникативно-языковой компонент* терминологической компетентности в полном объеме реализуется в процессе профессионального общения. Основная его функция – коммуникативная – обеспечение точности понимания профессионально значимой информации в процессе профессиональной коммуникации и ее передачи. Специфика коммуникативно-языкового компонента терминологической компетентности определяется, с одной стороны, повышенной коммуникативной значимостью самих терминов, а с другой стороны – характерными особенностями профессионального общения.

Раскрытие специфики терминологической компетентности не будет полным без определения основных параметров, по которым можно охарактеризовать каждый ее структурный элемент. Для объективной оценки предлагаются три уровня – низкий, средний и высокий, отражающие особенности их проявлений в профессиональной деятельности.

Предметно-познавательный компонент проявляется в виде *узнавания термина соответствующей предметной области* в научном, учебном или профессиональном тексте, либо в информации, получаемой в ходе профессионального общения. Данный параметр позволяет оценить, насколько точно субъект устанавливает границы понятийно-терминологического поля текста (читаемого, анализируемого или создаваемого), либо устного сообщения. Причем можно это сделать как в количественном (число «узнанных» терминов в тексте или в устном сообщении), так и качественном отношении (восприятие контекста источника либо устного сообщения через специальную лексику).

Следующим параметром, позволяющим определить особенности развития предметно-познавательного компонента терминологической компетентности, выступает *воспроизведение дефиниции термина* вне контекста источника (текста, информации, получаемой

в ходе профессиональной коммуникации). Данная характеристика раскрывает два аспекта – степень усвоения субъектом **содержания понятия** в процессе обучения либо самообразования и ее **способность обобщать** свойства предметов, явлений и процессов, включенных в профессиональную деятельность. В процессе диагностики уровня развития понятийно-познавательного компонента этот параметр изучается и определяется *через структуру* (родо-видовые связи) и *уровни* (житейский, прикладной, теоретический) *дефиниций*, сформулированных респон-

дентом.

Степень сформированности понятийно-познавательного компонента терминологической компетентности может определяться и через оценку *принадлежности термина к соответствующей терминологической группе*. Данный параметр позволяет установить *индивидуальную понятийную структуру и ее соответствие структуре понятийно-терминологического аппарата предметной области*.

Уровни проявления предметно-познавательного компонента терминологической компетенции приведены в таблице №1.

Таблица 1.

Уровни проявления предметно-познавательного компонента терминологической компетентности

Параметр	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Узнавание термина соответствующей предметной области	не различаются термины разных предметных областей	имеются ошибки в отборе терминов одной предметной области	четко разграничиваются термины разных предметных областей
Воспроизведение дефиниции термина	раскрывается общее-употребительное либо метафорическое значение термина	указывается только класс предметов, к которому принадлежит определяемый объект, видовые признаки не раскрываются	точно раскрываются родовидовые характеристики, дается точное значение используемого термина
Определение принадлежности термина к терминологической группе	термин и группа терминов не соотносятся	имеются затруднения в отнесении термина к той или иной группе (соотносятся с несколькими группами, соотносятся ошибочно)	точно определяется принадлежность термина к той или иной группе

Интеллектуально-рефлексивный компонент, представляющий собой аспект понимания специфики изучаемой профессионально значимой лексики и сознательного регулирования в ходе ее применения в профессии, предлагаем оценивать по следующим параметрам:

– *определение значения термина* и его содержания на основе контекста информации, получаемой в виде печатного либо устного сообщения. Данная характеристика устанавливает уровень понимания значения незнакомой профессиональной лексики, а также индивидуальные особенности соотношения контекста источника и дефиниций применяемых в нем терминов;

– *построение тезауруса*, отражающего специфику и содержание отдельно взятой проблемы (темы). Данный параметр позволяет зафиксировать уровень развития умений и навыков осуществления терминологического анализа;

– *построение логико-лексикологических связей между терминами*. Данный параметр позволяет определить, насколько развиты умения и навыки систематизации терминов в рамках заранее заданных границ отдельно взятой проблемы либо отдельно взятой терминологической группы.

Уровни проявления интеллектуально-рефлексивного компонента терминологической компетентности приведены в таблице №2.

Таблица 2.

Уровни проявления интеллектуально-рефлексивного компонента терминологической компетентности

Параметр	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Понимание значения термина на основе контекста источника информации	восприятие содержания информации осложнено наличием незнакомых терминов	содержание информации в целом усваивается, незнакомые термины понятны из контекста	содержание информации усваивается полностью, понимание используемых терминов не вызывает затруднений
Построение тезауруса проблемы (темы)	тезаурус представлен общеупотребительной лексикой, построенной в виде ассоциативного ряда	тезаурус представлен и общеупотребительной, и специальной лексикой, термины предметной области не выделяются	тезаурус представлен только специальной лексикой, термины предметной области выделены в отдельную группу
Построение логико-лексикологических связей между терминами	связи между терминами не определены либо строятся по линейному типу	связи между терминами строятся по древовидному типу, присутствуют двух- и трехуровневые связи	связи между терминами имеют сложный, многоуровневый характер, четко зафиксировано ядро системы

Коммуникативно-языковой компонент терминологической компетентности не только определяет точность интерпретации информации, содержащей специальную лексику. Он выражается в грамотности и уместности применения терминов в устной и письменной речи, в умении объяснять специфику и значение термина другим участникам коммуникации при решении проблемы, в адекватной оценке степени владения терминологией другими участниками профессиональной коммуникации. В связи с этим в качестве параметров его развития рекомендуется учитывать наличие (отсутствие) затруднений:

- в восприятии профессионально значимой

информации, передаваемой в устной либо текстовой форме (как респондент воспринимает информацию, содержащую специальную лексику);

- при построении сообщений (как респондент включает специальную лексику в передаваемую им информацию);

- в установлении контактов с коллегами при обмене профессиональным опытом или при обсуждении профессионально значимых проблем (как респондент оценивает терминологическую компетентность других участников коммуникации).

Уровни проявления коммуникативно-речевого компонента приведены в таблице №3.

Таблица 3.

Уровни проявления коммуникативно-речевого компонента терминологической компетентности

Параметр	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Наличие (отсутствие) затруднений в восприятии профессионально значимой информации	имеются значительные затруднения в восприятии профессионально значимой информации в связи с наличием незнакомых терминов	имеются незначительные затруднения в восприятии профессионально значимой информации в связи с наличием незнакомых терминов	отсутствуют затруднения в восприятии профессионально значимой информации
Наличие (отсутствие) затруднений при построении текстовых сообщений	имеются значительные затруднения при построении текстовых сообщений	имеются незначительные затруднения при построении текстовых сообщений	отсутствуют затруднения при построении текстовых сообщений

Наличие (отсутствие) затруднений в установлении контактов с коллегами при обсуждении профессиональных проблем	имеются значительные затруднения в установлении контактов с коллегами в силу применения неадекватных терминов	имеются незначительные затруднения в установлении контактов с коллегами при обсуждении проблем в силу разного понимания значений ряда используемых профессиональных терминов	отсутствуют затруднения в установлении контактов с коллегами при обсуждении проблем в силу однозначного понимания используемой профессиональной лексики
--	---	--	---

Для определения уровня развития отдельно взятого структурного компонента в целом предлагаем использовать следующие правила. В случае, когда два или три параметра относятся к одному уровню проявления, уровень развития структурного компонента в целом следует относить к данному уровню. В случае, когда все три параметра относятся к разным уровням либо когда два параметра относятся к высокому уровню, а один – к низкому, уровень развития компонента в целом следует оценивать как средний.

Для высокого уровня развития терминологической компетентности специалиста характерно четкое определение границ терминологического поля предметной или профессиональной области, формулирование дефиниций терминов в развернутом виде, знание технологии терминологического анализа и активное его применение. Специалист испытывает потребность в поиске новых терминов и дефиниций для описания и решения теоретических и практических проблем, он способен определить разноуровневую структуру терминологического поля проблемы (темы). Он не испытывает затруднений в межличностном общении, построенном на использовании специальной профессиональной лексики. Высокий уровень терминологической компетентности позволяет успешно оперировать терминологией, принятой в профессиональном сообществе, и быстро осваивать и применять новые термины при решении профессиональных задач, обогащая и пополняя свой профессионально-понятийный тезаурус, в том числе и выходя за пределы профессионально сложившейся лексики. Специалисты, ориентированные на научное творчество и на обобщение профессионального опыта для профессионального развития, том числе и в процессе научно-исследовательской работы, демонстрируют стремление к улучшению терминологии в виде ее систематизации, обновлении существующих

дефиниций в виде обоснования необходимости введения в оборот новых терминов и т.п.

Средний уровень развития терминологической компетентности характеризуется тем, что специалист уверенно определяет границы терминологического поля предметной или профессиональной области, однако проявляется смешение общеупотребительной и специальной лексики. Он знает определения основных понятий, но, как правило, формулирует их в кратком (реже в развернутом) виде. Знает основы терминологического анализа, но применяет его крайне редко в своей практике. При работе с информацией, имеющей специальную профессиональную лексику, ориентируется на контекстуальное значение терминов, но иногда обращается к словарно-энциклопедической литературе. Он имеет навыки построения понятийных схем при решении теоретических и практических задач в рамках профессиональных обязанностей, предпочитает использовать двух- и трехуровневые связи. В межличностном общении специалист испытывает незначительные затруднения в восприятии и осмыслении наукоемкой информации, старается активно применять специальную лексику в устной и письменной речи. Средний уровень терминологической компетентности дает возможность решать типичные профессиональные задачи в конкретной сфере профессиональной деятельности в соответствии с овладением профессионально значимой терминологией.

Для специалиста с низким уровнем развития терминологической компетентности характерно наличие элементарного представления о понятийно-терминологическом аппарате предметной или профессиональной области. Он дифференцирует термины по областям знаний и практики, однако определения даже базовых понятий раскрываются на основе житейского опыта, общения с другими людьми, сведений, получен-

ных из средств массовой информации. Понимание информации, содержащей специальную научно-профессиональную лексику, затруднено, содержание наукоёмкого текста не воспринимается ввиду наличия большого количества специальных профессионально значимых терминов. Не сформированы навыки терминологического анализа, тезаурус профессионально значимой проблемы строится преимущественно с применением общеупотребительной лексики. Специалист испытывает значительные трудности при построении текстовых сообщений с использованием профессиональной терминологии, старается не применять специальную лексику при общении с коллегами.

Низкий уровень терминологической компетентности выражается также в виде отсутствия возможности объяснить решение профессиональных задач, так как их выполнение происходит интуитивно, «вслепую», без опоры на научные результаты или теоретические основы профессиональной деятельности. Такой специалист владеет единичными терминами, и ему трудно объяснить характер связи между ними.

Следует отметить, что предметно-познавательный компонент выполняет системообразующую функцию на каждом уровне развития, поскольку оперирование терминологией при выполнении профессиональных обязанностей, при рефлексии результатов профессиональной деятельности, в ходе общения в профессиональной среде строится на знании терминологии соответствующей предметной области. Однако для более точного определения уровней проявления терминологической компетентности предлагаем опираться на матричную модель уровней компетентности, предложенную Ю. А. Петровым и Г. И. Петровой [6]. В нашем случае матрица представлена тремя переменными (предметно-познавательный, интеллектуально-рефлексивный и коммуникативно-речевой компоненты), каждая из которых проявляется на трех уровнях – высоком, среднем и низком. В итоге нами получена матрица уровней развития терминологической компетентности размера $3 \times 3 \times 3$, что дает 27 комбинаций степени выраженности свойств терминологической компетентности. Для описания уровней примем буквенно-цифровое обозначение сочетаний характеристик, где наименованиям компонен-

тов присвоим буквы П (предметно-познавательный), И (интеллектуально-рефлексивный), К (коммуникативно-речевой), а уровням развития цифры 1 (низкий), 2 (средний), 3 (высокий). Например, формула $P_1I_2K_1$ обозначает низкий уровень развития предметно-понятийного и коммуникативно-речевого компонента и средний уровень интеллектуально-рефлексивного. Однако соотнесение комбинации уровней развития структурных компонентов с уровнем развития терминологической компетентности в целом – сложная и важная научно-исследовательская задача, поскольку она задает основной вектор диагностики особенностей формирования и развития терминологической компетентности на разных этапах профессионального роста. Предполагаем следующее распределение комбинаций по уровням развития, опираясь на сочетания, соответствующие:

1. низкому уровню развития терминологической компетентности – $P_1I_1K_1$, $P_1I_1K_2$, $P_1I_1K_3$, $P_1I_2K_1$, $P_1I_2K_2$, $P_1I_2K_3$, $P_1I_3K_1$, $P_2I_1K_1$, $P_2I_2K_1$, $P_2I_3K_1$, $P_3I_3K_1$, $P_3I_1K_1$,

2. среднему уровню развития терминологической компетентности – $P_2I_1K_2$, $P_2I_1K_3$, $P_2I_2K_2$, $P_2I_2K_3$, $P_2I_3K_2$, $P_3I_1K_2$, $P_3I_2K_1$, $P_1I_3K_3$, $P_3I_3K_1$, $P_2I_3K_2$, $P_3I_2K_2$,

3. высокому уровню развития терминологической компетентности – $P_3I_2K_3$, $P_3I_3K_2$, $P_3I_3K_3$.

Данная трехмерная матричная модель терминологической компетентности требует эмпирического обоснования. В этой связи следующими исследовательскими задачами становятся:

– подбор методов, позволяющих изучать и определять степень развития каждого компонента,

– определение тесноты связей между компонентами терминологической компетентности и уровнем ее развития,

– эмпирическая проверка гипотезы о доминировании обозначенных соотношений между показателями проявления компонентов, характеризующих тот или иной уровень проявления терминологической компетентности у специалиста как теоретическое основание для их разделения на типы – «информированный», «грамотный»,

«компетентный».

Первую группу методов составляют дидактические тесты, позволяющие определить **степень владения терминами**. Респондентам могут быть предложены следующие типы заданий:

- на узнавание слов терминов и их выбор из соответствующей области знания, научного направления, научной проблемы;
- на формулировку дефиниций в рамках изученной темы, курса, учебной дисциплины или терминов, знание которых необходимо для решения профессиональной задачи конкретного типа в рамках сферы своей профессиональной деятельности;
- на построение понятийных карт и определение понятийно-категориального аппарата в процессе решения задач в процессе профессионального обучения, переподготовки или повышения профессиональной квалификации.

Вторую группу составляют методы, позволяющие определить **особенности применения респондентами терминов в письменной речи**. Для этого могут использоваться: методика М. А. Холодной «Формулировка проблем» [9];

- кейс-задания на подбор терминов, соответствующих содержанию предложенного или выбранного учебного, научного или профессионального текста.

Третья группа методов представлена ан-

кетированием, позволяющим получить необходимую социально-демографическую характеристику о респондентах и установить специфику самооценки степени владения терминологией для сравнения с результатами оценки со стороны преподавателей, коллег и независимых экспертов.

Четвертая группа методов – методы обработки полученной информации. Поскольку исследование предполагает получение большого объема количественных данных, считаем целесообразным использование контент-анализа и методов математической статистики, в том числе и для разработки эмпирической модели развития терминологической компетентности специалиста, поиска факторов и условий, определяющих успешность и эффективность данного процесса.

Таким образом, предлагаемая трехмерная модель развития терминологической компетентности отражает структурную организацию данного вида компетентности и задает основные направления исследования специфики ее формирования и проявления на протяжении всего периода профессионального развития. К наиболее перспективным проблемам следует отнести выявление факторов, определяющих особенности формирования терминологической компетентности на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Литература

1. Абрамченко Н. В. Развитие понятийной компетентности будущих учителей информатики в процессе их предметной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2010. – 22 с.
2. Артюшкина Т. А., Скибицкий Э. Г. Развитие терминологического потенциала – непереносимое условие профессиональной подготовки экономиста-бухгалтера в вузе // Инновации в образовании. – 2009. – №8. – С. 16-23.
3. Вышегуров С. Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – №4(7). – С. 89-97.
4. Грибан О. Н. Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 336-344.
5. Ермолаева Ж. Е. Формирование терминологической культуры курсантов и слушателей академии государственной противопожарной службы МЧС России

- направления подготовки «Пожарная безопасность» // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Том 6, №6, Часть 2. – С.85-88.
6. Петров Ю. А., Петрова Г. И. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия // Образовательные технологии. – 2014. – № 4. – С. 65-70.
7. Ткачева Л. Б. Терминологические знания и профессиональная компетентность – основа инновационных технологий / Инфраструктура инновационной деятельности: сборник тезисов докладов и сообщений научно-практической конференции / отв. за вып. И. И. Иванов. – Омск: Департамент городской экономической политики Администрации города Омска, 2008. – С.49-52.
8. Толстых О. М. Развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 2006. – 181 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.



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

ОРИЕНТИРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

GUIDANCE OF CONTENT UPDATES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

В статье рассматриваются вопросы опережающего инновационного практикоориентированного образования, построения содержания подготовки будущих учителей с учетом результатов современных междисциплинарных исследований, позитивных и негативных тенденций в развитии современной образовательной практики. Обращается внимание на необходимость подготовки современных студентов к решению задачи содействия самоопределению личности учащегося средствами школьного образования.

Ключевые слова: практикоориентированность подготовки педагогов, университет, профессиональная задача, школа-лаборатория

The article deals with advanced innovative practice-oriented education, construction of the content of future teachers' training, which takes into account current interdisciplinary research results, both positive and negative trends in the development of modern educational practices. Attention is drawn to the need for preparing today's students for the task of promoting self-determination of the pupil's personality by means of education.

Keywords: practice-orientated teacher training, university, professional task, school-laboratory

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность и развитие институтов гражданского общества. Выполненные за последнее время международные сопоставительные исследования доказали, что образование во многом определяет социально-экономический и технологический прогресс общества, способствует развитию человеческого потенциала, обеспечивает подготовку специалистов для будущего, готовит людей к взаимопониманию, гражданственности и демократии.

Сегодня стало очевидным, что образование является основным средством развития человека, накопления и «увеличения» человеческого потенциала (человеческого и социального капитала), который и обуславливает развитие экономики и общества. Именно поэтому среди приоритетов ближайшего времени указывается на необходимость развития отраслей человеческого капитала – образования и здравоохранения.

Перед отечественной системой образования поставлен принципиальный вопрос внедрения в практику **опережающего инновационного образования**. Возникновение необходимости в разработке такой стратегии обусловлено тем, что организационные структуры, обеспечивающие образовательный процесс, теряют способность выступать в качестве общественных институтов адаптации, социализации и личностного развития. Они не могут предотвратить рост социальной и этнической напряженности, обеспечить продуктивное взаимодействие людей с различными ценностными ориентациями, этнокультурными традициями, стилями и образами жизни [2]. В качестве важнейшего условия реализации инновационного статуса опережающей системы образования, как отмечает А. С. Киселев [1], является генерирование системой образования новых, востребованных обществом системных знаний, в том числе фундаментального характера, формирование дополнительных условий для опережающего обучения на основе предвидения тенденций

усложнения социального мира. Анализ результатов исследований и современной образовательной практики позволяет выделить **проблемные направления**, от эффективного изучения которых непосредственно зависят разработка стратегий опережающего образования, внедрение инноваций в сферу образования и в конечном итоге качество человеческого потенциала страны. Отметим некоторые из них.

Во-первых, это утрата формальным образованием всех уровней монополии на образовательную информацию, что приводит к **«образовательному отчуждению» молодежи в формальных системах образования** – такие учащиеся стремятся не к приобретению и демонстрации знаний, а к выполнению учебных заданий с минимальными усилиями [6].

Во-вторых, это культурное и идеологическое разнообразие представлений подрастающего поколения о современном мире, сохраняющийся **разрыв между успешными и неуспешными в образовании и в жизни учащимися**, что мешает выполнению образованием функции социального лифта. В целостном процессе становления личности изменяется роль школы как социального института: начиная конкурировать с другими общественными институтами в сфере образования, она ищет новые пути содействия самоопределению личности в сложном, технократичном, быстро меняющемся мире.

Современная школа не в состоянии устранить последствия общественного воздействия, поэтому эффект ее влияния должен рассматриваться в связи со всеми остальными общественными факторами, многие из которых гораздо сильнее, чем сама школа. Тем не менее школа остается достаточно влиятельным общественным институтом [8, с. 200].

Поэтому необходимо исследовать современные особенности познавательной деятельности личности на разных этапах взросления, новые стратегии достижения образованности, проблемы содействия самоопределению человека, развития его готовности к личностной и профессиональной мобильности средствами образования, особенности процессов социализации личности.

В-третьих, это межпоколенный разрыв учителей и учеников (преподавателей и студентов), **недостаточность подготовки педагогических кадров в области «человеко-**

созидательных» практик, профессиональное «выгорание» педагогов из-за чрезвычайной сложности профессиональной деятельности. Имеющийся разрыв характеризуется ослаблением взаимопонимания между субъектами, сопровождающимся снижением доверительности и взаимоуважения в отношениях; стремлением дистанцироваться в общении, избегая ситуаций личностной открытости; интенсивным сужением сфер совместной деятельности.

По мнению многих исследователей (В. С. Ефимов, А. В. Лаптева, М. А. Лукацкий, С. Н. Степанова и др.), современный университет призван содействовать:

- приобщению студентов к инновационному типу знания;
- формированию мировоззренческих принципов, ориентированных на общечеловеческий смысл и образы бытия;
- формированию социальных установок, обеспечивающих готовность к новаторству, поиску новых нестандартных решений в неопределенных ситуациях;
- готовности к междисциплинарному и межкультурному диалогу.

Однако сегодняшнее высшее образование лишь частично отвечает требованиям и вызовам времени. Кроме того, в университетах «современный образовательный процесс, по сути, превратился в *утилитарно-целенаправленное обучение*. Данная практика усиливает чувство пессимизма относительно перспектив университета как *формы организации образовательного пространства, в котором синтезированы культура и образование, что образует своеобразную гуманитарную среду, где формируются новые формы организации будущего общества*» [12].

Изменение роли образования в современном мире обусловило необходимость уточнения задач очередного этапа модернизации педагогического образования. Одной из задач современного этапа модернизации педагогических кадров является повышение **практикоориентированности подготовки**, ее решение предполагает обновление содержания рабочих программ учебных дисциплин и образовательных программ.

По мнению авторов статьи, усиление практикоориентированности содержания подготовки будущих учителей предполагает

не только использование результатов фундаментальных исследований при проектировании учебно-профессиональных задач, как основы содержания профессиональной подготовки, но и разработку задач, ориентированных на непосредственное включение студентов в исследования. В этом заключается особенность современной университетской подготовки учителя.

На кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в ходе разработки проблемы конструирования содержания профессионального обучения будущих учителей содержание подготовки понимается не как нечто однозначно заданное, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей.

Основой для нахождения необходимых изменений в содержании профессиональной подготовки будущих учителей служат результаты анализа изменений современной профессиональной деятельности педагога, происходящие под влиянием социокультурных факторов и проявляющиеся в новых функциях, контекстах деятельности учителя, новых профессиональных ролях.

В исследованиях РГПУ им. А. И. Герцена были выделены семь групп задач современного учителя, которые определили своеобразную «задачную рамку» построения содержания профессиональной подготовки. При этом учебно-профессиональные задачи, определяющие содержание подготовки будущего учителя сформулированы как практические, а не теоретические (академические) задачи. Академические задачи обычно четко сформулированы, жестко определены, относительно них имеется полная информация; практические задачи неопределенны, требуют самостоятельной формулировки, имеют несколько решений [7].

Практикоориентированность такого построения содержания подготовки заключается в опоре на методологию *социального конструктивизма*, основная идея которой состоит в том, что «*знание что*» может быть сведено к «*знанию как*»: вы знаете нечто о каком-либо предмете в том и только в том случае, если можете построить его [4]. Поэтому разрабатываемое на кафедре педагогики направление обновления содержания подготовки предполагает разработку системы учебно-

профессиональных задач, которые отражают различные реальные проблемы образовательной практики.

Важнейшая особенность таких задач, ориентированных на осмысление студентами вариантов решения основной задачи модернизации общего образования, – обеспечение учебной успешности и позитивной социализации каждого ученика – предполагает опору на **фундаментальное научное знание**. Именно фундаментальные исследования образования призваны выявить те закономерности, которые определяют сущность опережающего характера развития образования в современном мире, развития личности в образовании. Поэтому, стремясь обновить содержание подготовки будущего учителя, следует расширить спектр заданий, выполнение которых способствует более глубокому осмыслению необходимого для нахождения решения задачи фундаментального знания. К таким заданиям правомерно отнести прежде всего чтение первоисточников, анализ и интерпретацию статистических данных, знакомство с исследованиями различных научно-педагогических школ.

К сожалению, большинство разнообразных и многоаспектных исследований в области образования строится как решение частных, а не системных задач. Д. И. Фельдштейн отмечал, что «проводимые “капельные” исследования не дают четкой картины современного мира во всей его широте и глубине его понимания, где человек не просто живет сегодня в определенном времени-пространстве, а реально постепенно выходит в совершенно новое, принципиально другое время-пространство» [13, с. 55].

Поэтому основу решения задачи усиления практикоориентированности подготовки педагогов нового поколения разработчики Концепции модернизации высшего педагогического образования видят в использовании для обновления содержания подготовки **результатов междисциплинарных исследований** и лучших практик, реализуемых ведущими университетами.

Проблемы современного мира актуализируют поиск факторов – как влияющих, так и определяющих становление и развитие человека. В ходе реализации инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в

социальной сфере (2007-2008 гг.) в Герценовском университете был выполнен целый ряд **междисциплинарных комплексных исследований проблем человека в современном мире**, что позволило выявить *совокупность факторов влияния* [2], таких как формирование нового типа цивилизации, порождающего невиданную ранее мобильность человека, стимулирующего развитие культуры общества потребления, где формируется новое чувство жизни, множественность поведенческих моделей сменяет унифицированную модель.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, переход средств массовой информации на цифровую основу, широкое распространение глобальных компьютерных сетей приводит к тому, что современный человек погружается в качественно новую и семиотически неоднородную информационную среду, в многовариантное сетевое взаимодействие, при этом совершенствование техники влечет совершенствование методов и способов человеческого познания и отражается на положении человека в обществе. Возрастает роль информации, появляется новый тип отношений, в основе которых лежит принцип свободной индивидуальности, и одной из главных ценностей современного общества становится свобода, которая выступает в разных «ипостасях» (свобода быть, действовать, передвигаться, знать и принимать новое). Общество стремительно усложняется, а поэтому учиться приходится всю жизнь. Система непрерывного образования теперь уже не благое пожелание, мотивированное образом возможного будущего, а реальность, в которую оказалась втянутой значительная часть цивилизованного человечества.

Наряду с внешними факторами влияния, необходимо обратить внимание на внутренние факторы развития, обусловленные изменением восприятия человеком современного мира, когда мир стал восприниматься как многообразие проектов, возможных картин, подходов и методов его обустройства и переустройства. «Пережитком прошлого» стало стремление обладания абсолютным знанием с соответствующей системой критериев и специфических технологий, направленных на охват необъятных горизонтов сущего. Радикально изменились познавательные приоритеты: главной задачей теперь стало не только зафиксировать, описать, измерить и про-

верить экспериментально, но и создать нечто новое, не столько естественное для человека, сколько порой противоестественное его существу (синтетические продукты, материалы и т.п.).

К таким *факторам развития* правомерно отнести следующие: нарастание активности человека как противопоставление быстро меняющемуся миру; возрастание значимости повседневной человеческой практики; расширение социального взаимодействия, специфическим продуктом которого становится самостоятельное производство смыслов деятельности субъектами взаимодействия; динамичный рост самосознания и притязаний человека; возрастание роли субъектных и субъективных влияний на общественные процессы, когда результаты практического действия и взаимодействия людей становятся структурообразующим средством формирования вероятного будущего.

Человеческие практики становятся чрезвычайно разнообразными, раскрывающими «потенциальный и актуальный аспекты совместной и индивидуальной жизни людей», выявляющими «проблему социального бытия как многомерного движения и взаимодействия различных форм человеческого опыта» [11, с. 518].

Обращаясь к проблематике статьи, отметим, что многие исследователи (И. В. Абанкина, Л. В. Байбородова, О. Б. Даутова, Д. Л. Константиновский, О. Е. Лебедев, Е. Н. Пенская, Е. В. Пискунова, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской и др.) отмечают тенденцию – транслируемые школой формы, жизненные практики противоречат образовательным потребностям и ожиданиям современных школьников. Для многих учителей характерна прагматическая ориентация своей профессиональной деятельности на передачу предметных знаний; выпускники вузов, освоившие программы педагогической направленности, недостаточно готовы в области человеческих практик (понимать и вести себя в ситуациях с повышенным эмоциональным состоянием, понимать границы умений ребенка в разных возрастах, умение управлять социальными группами, умения моделировать ситуации и пр.). В результате ослабевает поддержка школой процессов самоопределения личности, являющаяся основной задачей современной школы [3].

Противоречивость и полифоничность современной образовательной ситуации обуславливают вывод, что при проектировании учебно-профессиональных задач как основы содержания профессиональной подготовки **необходимо предусматривать не только задачи, отражающие позитивный опыт отечественной школы, но и задачи, направленные на формирование умений студентов предупреждать (преодолевать) негативные ситуации современной школьной практики.** При проектировании таких задач основное внимание уделяется современным методам педагогической поддержки процессов самоопределения ученика средствами образования. С этой целью проектировщики используют разнообразные данные о системах образования (структуре, содержании, ресурсах, способах управления); о поведении и деятельности людей в образовательных процессах, о характеристиках их представлений, мнений, установок, ценностей, знаний. Особое внимание уделяется анализу характеристик социального контекста проведенных ранее исследований, влияющего на отбор, интерпретацию и изложение фактов; социокультурной относительности закономерностей, которые анализируются в исследованиях.

Необходимо отметить, что содержание рассматриваемых учебно-профессиональных задач выстраивается не только с учетом результатов фундаментальных междисциплинарных исследований в области образования, но и инновационной школьной практики, которая становится для студентов – будущих педагогов реальностью благодаря их включенности в совместные исследования ученых университета и школьных педагогов, в опытно-экспериментальную работу школ. Речь идет в первую очередь об исследованиях, выполняемых школами-лабораториями педагогического университета.

Как известно, история школ-лабораторий в пространстве петербургской школы насчитывает уже не одно десятилетие. Это и самая первая лаборатория, открытая на базе 210 школы в 1939 году совместно с кафедрой педагогики Герценовского института, и лаборатории 60-х годов (школы №№ 210, 241, 309 и школы-интернаты №№ 15 и 42), и позже лаборатории 80-90-х, когда в школах стали появляться первые научные руководители и свое развитие такие учреждения видели

именно в тесном взаимодействии с наукой, с исследователями в процессе апробации новых идей, механизмов, моделей, технологий, которые должны были привести к получению новых образовательных результатов.

Новый виток деятельности школ-лабораторий в Петербургской школе связан с именем выдающегося российского ученого-педагога С. Г. Вершловского, который в самом начале XXI века создал сеть таких школ, объединенных общей проблематикой опытной работы.

Современный этап деятельности школ-лабораторий в Санкт-Петербурге – это этап развития сетевого взаимодействия, когда над одной исследовательской темой работают несколько школ, расположенных в разных районах города, но объединенных общим стремлением получения нового знания о современной практике образования, о взрослении современных школьников, об особенностях подготовки студентов – будущих педагогов к работе в современной школе. В русле общей темы у каждой школы сформулирована своя частная проблема, интересная именно этой школе.

В 2015 году кафедрой педагогики совместно с НИИ общего образования РГПУ им. А. И. Герцена был разработан проект «Школы-лаборатории Герценовского университета», основная цель которого заключается в поиске ответов на вызовы времени, адресованные школьному образованию. Тема коллективного исследования девяти школ-лабораторий Герценовского университета – «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире».

Одной из проблем, решаемой школами-лабораториями Герценовского университета в рамках коллективного исследования, является поиск и обоснование условий подготовки студентов педагогического университета к реализации функции содействия самоопределению школьников. В рамках этого направления коллективного исследования запланировано включение студентов в опытно-экспериментальную работу школ-лабораторий в рамках учебных практик. Учитывая возрастающую значимость коммуникации учителя с учениками в современном образовательном процессе, в качестве теоретической основы разработки новых форматов и содержания практик студентов – будущих учителей был

избран коммуникационный подход к организации учебных практик, который раскрывает новые возможности для реализации широкой палитры взаимодействий участников образовательного процесса.

Организация образовательной коммуникации для студентов в учебных практиках с позиций коммуникационного подхода предполагает разработку учебных задач, на содержании которых будет выстраиваться коммуникация [9]. В рамках коллективного исследования в качестве таких задач можно выделить следующие группы учебных задач, связанных с формированием умений:

- анализа результатов современных исследований проблем самоопределения школьника в образовательном процессе;
- получения информации, значимой для достижения целей опытно-экспериментальной работы;
- разработки проектов в совместной деятельности учителей, учащихся и студентов;
- осуществления профессиональных проб в коллективной опытно-экспериментальной работе;
- рефлексии собственного нового профессионального опыта и др.

К сожалению, наметившаяся тенденция бюрократизации деятельности преподавателя высшей школы, слишком частая смена нормативных документов, регламентирующая деятельность преподавателя, ведет к снижению их исследовательской активности, что и обуславливает возникновение «вмененной миссии» преподавателя, сведение ценностно-смысловой позиции к ясно «прописанному функционалу». Хотя известно, что именно ценностно-целевые ориентиры преподавателя задают логику любого педагогического процесса, в том числе и процесса содействия развитию профессиональной компетентности будущего учителя; определяют выбор образовательных стратегий и технологий, включая технологии формирования профессиональных смыслов, целей, идей, замыслов, то есть технологии формирования ценностно-смыслового отношения к своей профессиональной деятельности. В этом случае возможно «вернуть утраченную функцию» университетского образования –

«как это ни парадоксально, но в ситуации, требующей от университетского образования осуществления своего предназначения, оно практически перестало выполнять функции мировоззренческой подготовки слушателей» [5, с.71-72].

Подчеркнем, что именно ценностно-целевые ориентиры обуславливают *возрастающую степень свободы вуза и обучающихся*, что, в свою очередь, обуславливает *возрастание и степени ответственности преподавателей и студентов* за достигнутые результаты, определяя одновременно *профессиональную позицию преподавателей и студентов*, отражающую понимание *смысла педагогической деятельности как средства развития личностного ресурса* ученика и студента.

Учитывая, что и для многих школьных учителей характерна *прагматическая ориентация* целевых установок профессиональной деятельности, можно предположить, что достижение поставленных целей модернизации общего и педагогического образования будет сопровождаться значительными трудностями и новыми рисками, а решение одной из важнейших задач модернизации – обеспечение преемственности стандартов общего, высшего педагогического образования и профессионального стандарта педагога – окажется формальным.

Завершая статью, подчеркнем, что пути обновления содержания подготовки будущих педагогов, ориентированного на усиление практикоориентированности подготовки в быстро меняющемся мире, могут быть найдены в рамках университетского образования. Неслучайно, Василий Алексеевич Десницкий, который был вместе с Альбертом Петровичем Пинкевичем одним из основателей современного Герценовского университета, через посредничество А. М. Горького обратился к В. И. Ленину с проектом основания педагогического института нового типа, который должен давать *педагогическую специализацию на базе полного университетского образования*. Проект был одобрен, и 17 ноября 1918 года нарком просвещения А. В. Луначарский подписал декрет о создании института [10].

Литература

1. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития: учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
2. Лаптев В. В., Богословский В. И., Глубокова Е. Н., Даутова О. Б., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Потачев С. А., Тряпицына А. П. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: учебно-методическое пособие / под научн. ред. проф. В. В. Лаптева. – СПб.: Академия Исследований Культуры, 2008.
3. Лебедев О. Е. Размышления о целях и результатах // Вопросы образования. – 2013. – № 1.
4. Лекторский В. А. Реализм, антиреализм, конструктивизм и конструктивный реализм в современной эпистемологии и науке // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке. – М., 2009.
5. Лукацкий М. А. Университетское образование в современном мире: кризисные явления в мировоззренческой подготовке студентов // Образование и общество. – 2005. – № 2.
6. Малошонов Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. – 2015. – №3.
7. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013.
8. Пинский А. Образование свободы и несвобода образования. – М., 2001.
9. Примчук Н. В. Образовательная коммуникация в процессе учебных практик на базе школ-лабораторий // сб. материалов конференции «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире – организация коллективного исследования школ-лабораторий Герценовского университета: первые результаты». – СПб., 2016.
10. Смирнов С. Б. Судьба петербургского интеллигента. Первый проректор третьего педагогического института в Петрограде Василий Алексеевич Десницкий // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 1.
11. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова и Т. Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015.
12. Степанова С. Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве: моногр. – Томск, 2012.
13. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Сибирский учитель. – 2013. – №1 (86).



И. А. Баева
(г. Санкт-Петербург)
Е. Б. Лактионова
(г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ

PSYCHOLOGICAL EXPERTISE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT: METHODOLOGICAL BASES AND EMPIRICAL INDICATORS

В статье рассматриваются актуальность, принципы, цель, функции психологической экспертизы образовательной среды. Раскрываются ее гуманитарные основания, определяются содержание и критерии оценки. Обосновывается комплекс показателей психологической экспертизы, раскрывается их взаимосвязь

Ключевые слова: психологическая экспертиза образовательной среды, гуманитарная экспертиза, компоненты образовательной среды, качество образовательной среды, критерии экспертной оценки, психологическая комфортность

In article the relevance, the principles, the purpose, functions of psychological expertise of the educational environment are considered. Its humanitarian grounds are disclosed, the content and evaluation criteria are determined. A set of indicators of psychological examination is substantiated, their relationship is revealed.

Keywords: psychological expertise of educational environment, humanitarian expertise, quality of the educational environment, psychological comfort, components of educational environment

Современные представления об эффективности образования связывают с оценкой показателей не столько обученности, сколько психического развития, в первую очередь способности к рефлексивному и ответственному поведению, регуляции познавательной и социальной активности. Особое значение приобретают готовность ребенка самостоятельно анализировать свою деятельность, проявлять инициативу, действовать в ситуации неопределенности, что требует развития и познавательных, и коммуникативных компетенций. В психологическом аспекте указанное изменение целей образования смещает акцент с развития предметно обусловленных познавательных способностей на создание в образовательной среде условий, необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сфер школьников. Оценка эффективности образования по таким параметрам гораздо труднее, чем по традиционным показателям, но именно эти требования заложены в новых Федераль-

ных государственных образовательных стандартах и в целом отвечают актуальным запросам социальной жизни.

Сегодня становятся очевидными ограничения используемого психологами традиционного диагностического инструментария. Также остается открытым вопрос о критериях оценки качества психологических условий образовательной среды с точки зрения ресурсных возможностей для ее субъектов. Образовательной практике необходимы средства, позволяющие получать информацию для определения психологического качества образовательной среды, опираясь на которую можно было бы вырабатывать экспертные суждения и заключения прогностического характера.

Таким образом, актуальность разработки концепции психологической экспертизы образовательной среды определяется насущной потребностью изучения влияния условий образовательной среды на личностное развитие ее субъектов, на поддержку и формирование таких качеств личности, которые,

будучи включенными в общественные отношения, обеспечивали бы выпускникам школ успешное функционирование в них.

Современным перспективным направлением экспертной деятельности в образовании является гуманитарная экспертиза, понимаемая как оценка обоснованности преследуемых целей, целесообразности планируемой или осуществляемой деятельности, ее оправданности широким социально-культурным контекстом общественной жизни, прежде всего – перспективой благополучия людей как личностей [1, 2, 3]. Спецификой гуманитарной экспертизы является то, что она проводится как коммуникация индивидов и групп, обладающих различными установками и интересами. Психологическая экспертиза образовательной среды рассматривается нами как часть гуманитарной экспертизы, поскольку при разработке ее теоретических оснований мы исходили из положения, что критерии благополучия и развития личности всех участников образовательной среды должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы – вне зависимости от ее конкретных воспитательных и образовательных целей.

Поскольку образовательная среда содержит значительное число развивающих и формирующих технологий, которые оказывают воздействие на физиологическое, психическое и духовно-нравственное состояние ее субъектов, полагаем, что психологическая экспертиза (как гуманитарная технология) может выступать в качестве перспективного инструмента для ослабления напряжений, возникающих в современном образовании. Целями психологической экспертизы образовательной среды являются: анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательного процесса; обеспечение психологически комфортной, безопасной, развивающей образовательной среды (через создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы, и форм взаимодействия); гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль

взрослых в развитии ребенка, цели образования).

Развивающая и защитная функции психологической экспертизы в рамках гуманитарного подхода являются системообразующими. В основание модели психологической экспертизы положены принципы гуманитарной экспертизы, в соответствии с которыми фокус внимания смещается с объективных факторов (условий, воздействий, механизмов) образовательной среды на отношение человека к этим факторам и воздействиям, на изучение смысла эффектов от этих воздействий.

Перечень показателей, определяющих содержание психологической экспертизы, определяется методологическими представлениями при выборе критериев оценки образовательной среды.

Анализ образования как гуманитарной системы предполагает исследование и ведущего элемента системы – субъектов образования. Качество образовательной среды рассматривается нами как понятие, отражающее ее возможность создавать условия для удовлетворения потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать позитивное социальное и личностное развитие, сопротивляемость и устойчивость негативным воздействиям, соответствие личностного потенциала выпускников запросам современного общества. Что предполагает не только достижение определенных результатов образовательного процесса, но и организацию таких условий, которые гарантируют, что обучающиеся получают комплексное личностное и социальное развитие, дающее им возможность активного участия в жизни общества. Это определило концепцию нашего подхода к психологической экспертизе условий для обучения и воспитания.

Психологическую экспертизу образовательной среды можно разделить на качество условий и качество результата. Первое состоит в способности учреждения создать образовательную среду (психологические характеристики условий), способствующую устойчивому психическому развитию ее участников. Второе – в оценке соответствия результатов запросам современного общества (психологические характеристики выпускников).

Среди возможных определений образо-

вательной среды наиболее адекватным цели психологической экспертизы представляется определение И. А. Баевой, где образовательная среда понимается как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение: ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [4].

Структурные компоненты образовательной среды обобщенно представляются в виде совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые складываются между субъектами образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для развития.

Для обозначения психологического качества образовательной среды целесообразно использовать термин «психологическая комфортность», предполагающий минимизацию (по возможности) стрессообразующих факторов учебного процесса и формирование в образовательном учреждении условий, в которых у субъектов есть возможность чувствовать себя спокойно. Психологический комфорт также отражает состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности индивида в результате его оптимального взаимодействия с внутришкольной средой. Состояние комфорта связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды [5].

Для психологического анализа состояния образовательной среды принципиальным является осознание системности воздействия среды, осознание взаимосвязи и взаимозависимости субъекта и окружения, в результате которого субъект может изменяться сам. На развитие индивидуально-психологических и личностных особенностей человека влияет множество факторов среды: пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, ближайшее социальное окружение и т.д. Формулирование концептуального положения о системности воздействия среды принципиально важно для определения ком-

плекса показателей психологической экспертизы.

В настоящее время выделены основные системные базисные факторы – человек в образовании, содержание образования и педагогическое взаимодействие, – своеобразное сочетание которых задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими (ресурсными) возможностями. В силу того, что образовательная среда является очень емким и системным понятием, феномен психологической характеристики образовательной среды неоднозначен и имеет полифакторную обусловленность. Вес всех факторов, так или иначе влияющих на психологическое качество образовательной среды, учесть довольно сложно, но выделить некоторые системообразующие вполне возможно. Критериями базой оценки образовательной среды являются особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок-ребенок, ребенок-взрослый, взрослый-взрослый [6].

В качестве основного критерия к настоящему времени подробно рассмотрен характер взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательной среде. В частности, проведенные исследования позволили рассматривать отношение к образовательной среде как своеобразный индикатор ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей), как значимость в плане влияния на установки личности. Отсюда дополнительно акцентируется психологическое качество среды, в которой осуществляется развитие личности, так как оно активно влияет на выбор линии поведения. Еще одним значимым показателем выступает удовлетворенность субъектов отдельными составляющими школьной среды, основными характеристиками взаимодействия в ней.

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью личности, а источник психотравмы – психологическое на-

силе в процессе взаимодействия. Критерием отсутствия этой угрозы будет оценка защищенности от психологического насилия в отношении всех участников образовательного процесса.

Однако следует признать, что процессы взаимодействия участников образовательного процесса имеют сложную природу и достаточно изменчивы, их оценка носит весьма субъективный характер. Следовательно, включение в содержание экспертизы исключительно субъективных показателей не может быть признано корректным. Поэтому, чтобы остаться на позиции объективной оценки, следует принимать во внимание факт, что структура образовательной среды включает в себя элементы, которые могут быть квалифицированы путем количественной оценки, то есть объективно. К ним относятся управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами, совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа и т.д.

Ответ на вопрос о том, какие объективные показатели образовательной среды оказывают влияние на ее психологическую характеристику с последующим включением их в содержание экспертизы, позволит существенно ослабить ее субъективность. Такой подход, несомненно, является наиболее оправданным для решения задач, стоящих в процессе создания системы психологической экспертизы и позволит сделать экспертизу более объективной, полной и всесторонней. Перечень компонентов образовательной среды, позволяющих ее описать с помощью ряда параметров, имеющих количественное выражение, предложен В. А. Ясвиным [7]. Важно, что каждый из представленных параметров имеет свое дифференцированное соотношение, что позволит в последующем интерпретировать характер их влияния на психологическое качество образовательной среды.

Проведенный теоретический анализ образовательной среды как объекта психологической экспертизы позволяет нам предложить структурно-функциональную модель образовательной среды, имеющую пятикомпонентный состав:

1. Пространственно-предметный компонент (архитектурно-эстетические, предметные, материальные условия; помещения, обо-

рудование, материалы; материально-техническое оснащение занятий и др.).

2. Организационно-управленческий компонент (компетентность и управленческая культура администрации образовательного учреждения и т.п.).

3. Психодидактический компонент (содержание обучения, технологии обучения и т.д.).

4. Социально-психологический компонент (система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды).

5. Субъектный компонент (личностные, возрастные, психофизиологические и др. особенности субъектов образовательной среды).

Для оценки качества среды в психологическом аспекте наиболее значимыми являются компоненты, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Поэтому эмпирической проверке были подвергнуты социально-психологический, организационно-управленческий и субъектный компоненты образовательной среды как наиболее содержательные с точки зрения психологического анализа. В исследовании приняли участие 717 учащихся и 240 педагогов 14-ти общеобразовательных школ. Всего объем выборки составил 957 человек.

В результате установлено, что существуют множественные взаимосвязи между показателями структурных компонентов образовательной среды. Наиболее значимыми (системообразующими) являются показатели, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Также выявлено наличие тесной взаимосвязи психологической комфортности образовательной среды и показателей организационно-управленческого компонента образовательного учреждения. По результатам факторного анализа выделены четыре фактора.

Первый фактор – «Организационная стратегия школы» (дисперсия 20%) – указывает на значимость для образовательной среды организационно-управленческой культуры, которая выступает важнейшим условием формирования психологического качества образовательной среды.

Второй фактор – «Понимание возможностей и ресурсов среды» (дисперсия 16%) – фиксирует ценность для образовательной среды высокой концентрированности условий и возможностей для личностного развития, достаточная степень понимания происходящего в ней, осознание этих возможностей субъектами образовательной среды.

Третий фактор – «Стабильность образовательной среды» (дисперсия 13%) – отражает важность для образовательной среды стабильности во времени, сохранения постоянства кадрового состава, основного «ядра» педагогов, преемственности, возможности адаптации образовательной среды к неизбежным общественным изменениям, положительного совместного опыта переживания серьезных испытаний.

Четвертый фактор – «Эмоциональный комфорт» (дисперсия 11%) – отражает потребность субъектов образовательной среды в состоянии внутреннего удовлетворения и спокойствия, возникающую в психологически комфортных условиях образовательной среды, желание чувствовать себя защищенными от проявлений психологического насилия в ней и быть удовлетворенными значимыми для них взаимоотношениями.

Для выявления в образовательной среде основных факторов, детерминирующих ее психологическую комфортность, было определено, какие показатели организационно-управленческого компонента образовательного учреждения влияют на психологическое качество образовательной среды, чтобы в последующем включить их в содержание комплекса мониторинговых показателей экспертизы. Установлено, что четыре показателя организационно-управленческого компонента образовательной среды, оказывают значимое влияние на ее психологическую комфортность: осознаваемость, эмоциональность, обобщенность и устойчивость.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что сознательное объединение всех субъектов образовательного процесса является необходимым условием оптимального, с точки зрения психологической комфортности, функционирования образовательной среды, которая сама в этом случае становится фактором личностного развития каждого субъекта образовательного процес-

са. Активная осознанная включенность в образовательную среду выступает как важнейший фактор, обеспечивающий становление социальной активности личности. Деятельность, которую осуществляют субъекты в образовательном процессе, может носить развивающий характер при условии вовлеченности её участников в переживание самого процесса этой деятельности. Сопричастность субъектов всему происходящему в образовательной среде начинается с их информированности о принимаемых администрацией решениях и разрабатываемых планах по управлению образовательным процессом.

Системная стабильность образовательной среды в целом формирует чувство защищенности. Эмоционально насыщенная образовательная среда, дающая возможность почувствовать в ней сопереживание и поддержку, а также её постоянство и устойчивость во времени (способность сохранять ядро педагогического состава, сложившуюся образовательную стратегию, традиции, преемственность и т.д.) обеспечивают её психологическую комфортность и, как следствие, способность обеспечить своим субъектам жизненно необходимый эмоциональный опыт.

Таким образом, эмпирически определен комплекс показателей психологической экспертизы, позволяющий оценить особенности социальной ситуации развития через характеристики образовательной среды с точки зрения ее психологической комфортности и влияющих на нее факторов. В перечень показателей вошли следующие:

- *показатель степени координации деятельности всех субъектов образовательной среды, обеспечиваемый наличием четкой концепции деятельности образовательного учреждения (обобщенность);*
- *показатель осознанной включенности в среду всех субъектов образовательного процесса (осознаваемость);*
- *показатель выраженности эмоционального компонента в образовательной среде (эмоциональность);*
- *показатель значимости образовательной среды в плане влияния на установки личности, выбор линии поведения и развитие в целом (референтность);*
- *показатель оценки наиболее значимых для субъектов характеристик образо-*

вательной среды и удовлетворенность ими (удовлетворенность);

– *показатель защищенности* от психологического насилия во взаимодействии (защищенность);

– *показатель стабильности* образовательной среды во времени (устойчивость).

Данные показатели имеют интеграль-

ное значение для психологического состояния образовательной среды, отражают ее личностно-развивающий потенциал и дают возможность систематически осуществлять психологический мониторинг образовательного учреждения в целях оптимизации функции управления социальной ситуацией развития в образовательной среде.

Литература

1. Ашмарин И. И., Юдин Б. Г. Основы гуманитарной экспертизы // Человек. – 2007. – №3.
2. Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Сафуанов Ф. С., Тульчинский Г. Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Методы психологии. – Ярославль: МАПН, 2005.
3. Леонтьев Д. А. Экзистенциальные основания экспертной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности /под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002.
5. Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: моногр. – СПб.: Изд-во «Книжный Дом», 2013.
6. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности: моногр. / под ред. И. А. Баевой. – М.: Изд-во «Нестор-История», 2011.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.



Т. И. Пуденко

(г. Москва)

Ю. В. Суева

(г. Москва)

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕГИОНАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ

INDEPENDENT EVALUATION OF GENERAL EDUCATION QUALITY THROUGH A PRISM OF REGIONAL MANAGERIAL STRATEGIES

Анализируется общая ситуация и региональные различия в организации независимой оценки качества общего образования, выявленные в ходе мониторинга 85 субъектов РФ. Представлены рейтинги регионов по нескольким индексам, характеризующим региональные модели независимой оценки качества образования. Публикация подготовлена по материалам исследования в рамках государственного задания ИУО РАО на 2016 год, проект № 1877.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, образовательные услуги, органы управления образованием, стратегическое управление

Independent evaluation of education is considered in the article as an element of a new state policy in the social sphere. The general situation and regional distinctions in the organizations of an independent evaluation of education quality are revealed in the frames of monitoring of 85 territorial subjects of the Russian Federation. Ratings of regions according to certain indexes are provided: information openness, quality of criteria of an independent assessment, quality of organizational mechanisms and also an integrated index. Publication is prepared on materials research within the state task of Institute for Management in Education RAE for 2016, project number 1877

Keywords: independent evaluation of education quality, educational services, governing bodies of education, strategic management

Необходимость проведения независимой оценки качества услуг, предоставляемых российским гражданам организациями социальной сферы, получила нормативное правовое закрепление как на федеральном, так и на региональном уровнях. Идея подобной оценки была связана с усилением общественного контроля работы организаций здравоохранения, образования, культуры.

В российской системе образования эта задача решается уже около двадцати лет, однако вопросы повышения открытости и подконтрольности сферы образования обществу, создания механизмов получения обратной связи от потребителей образовательных услуг, предоставляемых за счет бюджета, остаются по-прежнему актуальными [1]. Создаваемая в течение нескольких последних лет система независимой оценки качества образования (НОКО) является следующим важным этапом, закрепляющим единые механиз-

мы взаимодействия между бюджетными организациями и обществом во всей социальной сфере.

Известно, что для нашей страны характерен более высокий по сравнению с развитыми западными странами уровень регламентации со стороны государства всех процессов, предполагающих гражданскую активность [2, с. 75]. Так, и при создании системы независимой оценки качества образования основным заказчиком выступило государство. Обязательность процедуры и общие критерии оценки были также закреплены нормативными актами федерального уровня, а затем дополнены нормативной базой, организационными и финансовыми механизмами субъектов РФ. Независимая система оценки качества встроилась в существующую вертикаль управления образованием, порождая риски получения еще одного механизма ведомственного контроля.

Мера повышения открытости и подконтрольности обществу посредством проведения НОКО определяется в такой ситуации самими органами управления образованием, их готовностью расширять пространство социального контроля, региональной политикой и стратегическими приоритетами в области образования. В зависимости от реализуемой управленческой стратегии в субъектах РФ оформились различные модели проведения независимой оценки качества образования, вариативность которых обусловлена законодательно предоставленной возможностью выбора разных форматов общественных советов, включения муниципального уровня в единые организационные механизмы НОКО, введения собственных дополнительных критериев качества и др.

В 2016 году научным коллективом Института управления образованием РАО было проведено исследование, позволившее установить, каковы различия в стратегических подходах субъектов РФ к организации независимой оценки качества общего образования, в чем состоят достоинства и недостатки региональных моделей организации НОКО, отражают ли они определенные закономерности современных процессов управления образованием.

Исследованием были охвачены 83 субъекта РФ. Информационной базой исследования послужили открытые данные о независимой оценке качества образования, размещенные на официальных сайтах региональных и муниципальных органов управления образованием, на сайтах подведомственных им организаций, а также нормативно-правовые акты НОКО федерального, регионального и муниципального уровней.

Оценка и сравнительный анализ региональных моделей НОКО проводились на основе 4 критериев: *открытость и доступность информации* о независимой оценке качества образования; полнота условий для независимой оценки качества подготовки обучающихся; качество критериальной базы независимой оценки деятельности образовательных организаций; качество организационных механизмов оценки деятельности образовательных организаций. В свою очередь, каждый из критериев включал несколько показателей, обеспечивающих их содержательное раскрытие. Методика исследования предполагала использование балльной шкалы

оценки по каждому показателю. При этом начисление баллов производилось путем альтернативного выбора значений (в ситуации наличия или отсутствия признака) или путем суммирования баллов за каждый фиксируемый признак.

Сравнительный анализ региональных моделей НОКО проводился как по отдельным критериям (с расчетом соответствующих индексов), так и по интегральному индексу, определяемому на основе суммы результатов оценки по каждому критерию. Возможность проведения такого анализа обусловлена методологическим подходом: привязкой критериальной базы оценки регионов к единым, нормативно закрепленным требованиям к проведению НОКО [3, 4, 5].

Анализ показал, что при создании независимой системы оценки качества образования наиболее успешно регионам удалось решить комплекс задач информирования общества. Распределение субъектов РФ по значению индекса *открытости и доступности информации о НОКО* (рис. 1) показывает, что 55 регионов (или 66% всей совокупности) имеют значения индекса свыше 0,75.

При этом шесть субъектов РФ – Республика Коми, Республика Саха (Якутия), Удмуртская Республика, Краснодарский край, Тамбовская область и Тульская область – показали максимальное значение, равное 1. В этих субъектах отмечен наиболее полный комплекс информационных условий: наличие специальной страницы (раздела) по независимой оценке качества образования на официальном сайте органа управления образованием субъекта РФ; информация собрана на одном электронном ресурсе и является актуальной (не ранее 2015 года); представлена нормативная база НОКО федерального и регионального уровней; в открытом доступе есть сведения об общественном совете по НОКО и назначенном операторе; размещена информация о критериях и показателях оценки качества, о графике проведения оценки и о перечне образовательных организаций, подлежащих оценке в текущий период; представлены результаты независимой оценки качества и предложения по улучшению образовательной деятельности образовательных организаций.

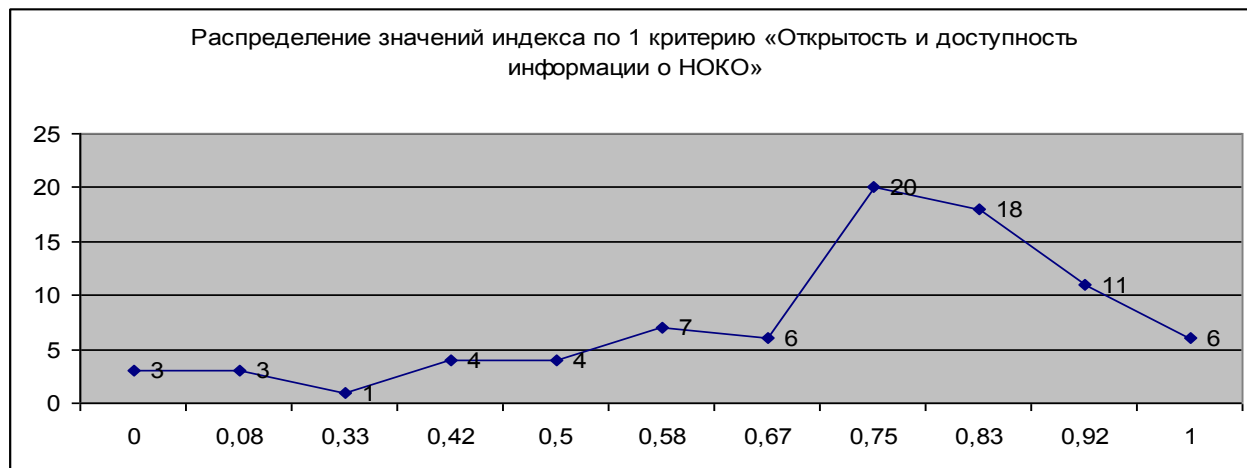


Рис. 1. Распределение значений индекса по первому критерию «Открытость и доступность информации о НОКО».

В то же время три субъекта РФ (Ненецкий автономный округ, ХМАО, г. Севастополь) показали значение индекса открытости и доступности информации о НОКО, равное 0, и еще три субъекта РФ (Республика Дагестан, Автономная Республика Крым, Чукотский автономный округ) имеют значение, равное 0,08.

Несколько хуже обстоят дела с качеством организационных механизмов оценки деятельности образовательных организаций. Проведенный анализ показал минимальную вариативность значений данного индекса, а в целом эти значения укладываются в классическое «нормальное распределение» (рис. 2).

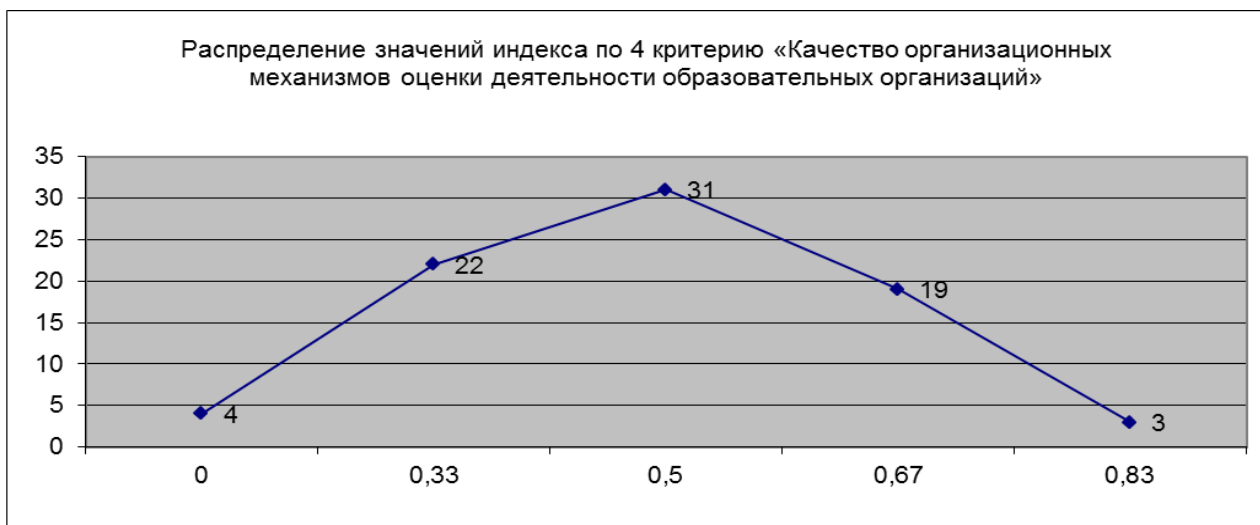


Рис. 2. Распределение значений индекса по критерию «Качество организационных механизмов оценки деятельности образовательных организаций».

Наиболее качественными оказались организационные механизмы в трех субъектах РФ – Забайкальском крае, Ленинградской и Липецкой областях, хотя значения соответствующего индекса в этих регионах далеки от 1. Важно, что здесь созданы базовые организационные условия: обновлен состав общественного совета с учетом задач НОКО, нормативно оформлено назначение регионального оператора, создана техническая возможность выражения гражданами мнений о качестве

образовательной деятельности конкретных образовательных организаций и т. д.

Судя по официальным сайтам органов управления образованием четырех субъектов РФ (Ненецкий автономный округ, ХМАО, Чукотский автономный округ и г. Севастополь), в них отсутствуют даже эти минимально необходимые организационные условия для проведения НОКО.

Во всех остальных субъектах РФ выявилась достаточно пестрая картина, демонстри-

рующая различную степень активности органов управления образованием, фрагментарность их организационных усилий, что в целом соответствует разным управленческим стратегиям – от лидерских до исполнительских.

Еще менее позитивная картина выявилась в отношении критериальной

базы НОКО, используемой в настоящее время субъектами РФ. Распределение регионов по значению индекса качества критериальной базы независимой оценки деятельности образовательных организаций показывает, что здесь существенно выше доля субъектов с нулевым значением индекса (рис. 3).

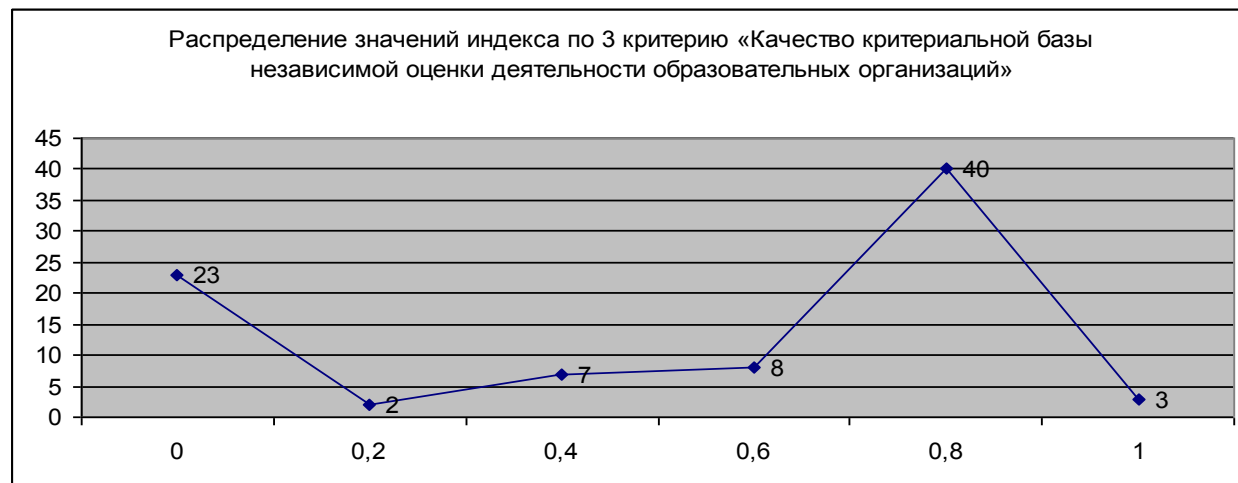


Рис. 3. Распределение значений индекса по критерию «Качество критериальной базы независимой оценки деятельности образовательных организаций».

При оценке качества критериальной базы нас интересовало не только то, насколько полно в регионах используются общие критерии НОКО, установленные ст. 95 Закона «Об образовании в Российской Федерации», а также рекомендованные Минобрнауки показатели, содержательно наполняющие эти критерии, но и распространенность практики включения собственных дополнительных региональных критериев оценки деятельности организаций, реализующих образовательные программы.

Исследование выявило, что только 16 субъектов РФ воспользовались предоставленной Законом возможностью ввести дополнительные к основным критерии оценки образовательной деятельности организаций, обнаружив активную позицию и готовность использовать в этой оценке характеристики качества с особой социальной значимостью в своем регионе. В подавляющем большинстве субъектов содержательная сторона оценки осталась за границами внимания органов управления, проявив формальность их подхода к НОКО.

Однако хуже всего в настоящее время обстоит дело с созданием условий для независимой оценки качества подготовки обучающихся. Предоставленное Законом право пройти независимое тестирование для проверки качества

образовательных результатов по инициативе самих обучающихся, их родителей, иных участников образовательных отношений может быть реализовано при создании специальных организационных условий в виде независимого центра тестирования либо отдельного направления деятельности региональных центров оценки качества образования. В настоящее время даже в административных центрах практически всех субъектов РФ отсутствуют организации, осуществляющие независимую оценку качества подготовки обучающихся по инициативе граждан.

Исключение составляет Москва, где перечень образовательных программ, по которым проводится инициативное тестирование, продолжает расширяться. Еще 10 регионов предлагают тестовые проверки в разных форматах, включая инициативное тестирование при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ.

Если обратиться к интегральному индексу организации независимой оценки качества образования, рассчитанному на основе представленных выше частных индексов, то он показывает сглаженную картину, выравнивающую те различия, которые проявились в оценке региональных моделей НОКО по отдельным критериям (рис. 4).



Рис. 4. Частотное распределение значений интегрального индекса

При том, что на диаграмме виден сдвиг вправо к более высоким значениям интегрального индекса, при том, что модальное значение составило 0,59, а больше половины субъектов РФ показывают значение индекса выше 0,52, достигнутый максимум составляет 0,76. Лидерами оказались три региона – г. Москва, Удмуртская Республика и Саратовская область.

Различия в значениях интегрального индекса у всех субъектов РФ оказались столь минимальными, что итоговое распределение по результатам проведенного анализа наиболее корректно может быть представлено в виде таблицы лиг, в которой регионы объединены в четыре группы. Кроме группы лидеров, о которой сказано выше, выделены следующие группы: наиболее многочисленная группа более успешных в независимой оценке качества образования регионов (49 субъектов РФ) с интегральным индексом выше 0,5; группа менее успешных регионов (25 субъектов РФ) с интегральным индексом менее 0,5 и группа аутсайдеров в количестве шести субъектов РФ со значением индекса от 0 до 0,1.

Более детальный анализ полученных данных свидетельствует, что региональные органы управления образованием выполняют основные требования к организации независимой оценки качества образования в той части, которая имеет нормативное закрепление и контролируется федеральными органами власти и управления. Не случайно,

наиболее высокие результаты отмечены по критерию открытости и доступности информации о НОКО. Снижение индексов организации независимой оценки качества образования происходит там, где существуют стратегические «развилки» для органов управления: ограничиться формальным проведением оценки в рамках правового поля или воспользоваться этим правовым ресурсом для дальнейшего развития механизмов управления региональной системой образования, укрепления связей с обществом для повышения доверия и реальной удовлетворенности граждан качеством образования.

Выявленная в исследовании организация оценочной деятельности в рамках НОКО по преимуществу соответствует исполнительной модели поведения, при которой оптимизируются усилия по решению новых задач за счет выполнения лишь обязательных требований и встраивания новых механизмов в старые организационные схемы. Таким образом, проведенное исследование подтвердило обоснованность предположения о рисках превращения НОКО в дополнительный элемент ведомственной системы контроля и зафиксировало чрезвычайно низкую активность субъектов РФ в создании условий для инициативных действий потребителей образовательных услуг и заинтересованных социальных групп по оценке качества образования.

Литература

1. Кускова М. В. Общественное участие в управлении школой// Образование и современность: коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Ройтблат, О. В. Суртаевой, Н. Г. Миловановой. – СПб.; Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 208 с.
2. Потемкина Т. В., Пуденко Т. И. Независимая оценка качества образования: общественная экспертиза в зарубежной и российской практике // Образование и наука. – 2015. – № 10(129). – С. 64-79.
3. Федеральный закон от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» [электронный ресурс]. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165899/
4. Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
5. Методические рекомендации Минобрнауки России по проведению независимой оценки качества деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, от 01.04.2015.



И. Г. Горбунов
(г. Санкт-Петербург)
Н. Н. Суртаева
(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ И СОХРАНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ

DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES AS SOCIO-ECONOMIC EFFECT

В статье рассматривается вопрос изменения профессионально-педагогических навыков и профессионально-педагогических компетенций, делается акцент на необходимость их развития и сохранения – «архивирования» – с целью обеспечения возможностей педагогического хаба.

Ключевые слова: педагогический хаб, педагогические навыки, компетенции, «архив» навыков, сетевое взаимодействие, кластеры

The article deals with the issue of change of professional-pedagogical skills and competences. The emphasis is put on the need for their development and preservation - 'archiving' - with the aim of enabling the opportunities of pedagogical hubs.

Keywords: pedagogical hub, pedagogical skills, competences, 'archive' of skills, network interaction, clusters

Постоянные изменения, происходящие в мире, обществе, профессиональной среде в России и за рубежом, по-новому обозначают вопросы развития и сохранения педагогических компетенций, педагогических навыков, часть из которых на данный момент оказывается «не нужными» (например, работа с диафильмами, кинопроекторами и др.), но они могут быть востребованы в будущем. Поэтому возникает проблема сохранения навыков (хотя бы на уровне описания), важных для истории образовательной культуры, но еще острее потребность формирования «новых» навыков, которыми педагог прежде не оперировал. Это связано не только с внедрением в образовательную среду ИКТ, все большим вхождением в нее сетевого взаимодействия, но и с использованием нетрадиционных педагогических технологий, которые предполагают иные способы организации деятельности обучающихся.

Тони Вагнер (США) отмечает, что на современном этапе в мире произошли фундаментальные изменения, и нужны люди, которые могут придумывать что-то новое, открывать новые возможности и новые пути реше-

ния проблем, это в полной мере относится и к педагогической профессии. Эти обстоятельства актуализируют вопросы организации согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров.

На современном этапе идет попытка включения различных образовательных систем в образовательные организации. В качестве примера можно назвать различные модели и системы на основе информационно-коммуникативных технологий. Исследователи в области информационно-коммуникативных технологий подчеркивают, что современные средства коммуникации уже достигли уровня своего развития, который позволяет на любые расстояния передавать от педагога к обучаемому не только содержание, но и эмоциональный посыл, значимый для эффективного усвоения новых знаний и навыков. Этот факт говорит о необходимости усвоения новых педагогических навыков, позволяющих педагогу эффективно организовать взаимодействие, в том числе и в виртуальном мире.

Инновационный характер педагогического процесса на основе применения такого

обучения отмечают С. С. Неустроев, А. В. Симонов, которые в своем исследовании пишут, что «электронное обучение (e-learning) выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы... При этом замечено, что электронное обучение, являясь по своей сути инструментом дистанционных форм организации учебного процесса, во все большей мере вовлекает в него весь спектр современных сетевых информационно-технологических решений, которые насытили мировой Интернет различными социальными сервисами коммуникации, информационного онлайн-обмена и взаимодействия, формирования и поддержки сетевых профессиональных сообществ» [1. с. 9]. Все это приводит к изменению ранее высказываемых взглядов, согласно которым современные информационные технологии рассматривались как дополнительные инструменты, дополнительные средства к существующей традиционной системе образования для придания современным информационным технологиям самостоятельного инструмента, самостоятельных форм организации образовательного процесса, инструмента, который на равных интегрируется с традиционной системой. Использование различных моделей сетевого взаимодействия в педагогических сообществах приводит к формированию новых, ранее не использовавшихся педагогами навыков. В этом контексте представляет интерес для исследований проблема развития новых педагогических навыков и сохранения старых – «архив навыков», – что, предполагается, будет одной из важных дидактических задач в дополнительном профессиональном образовании будущего.

Павел Лукша [2] обозначил вопросы: «Какие навыки и знания будут нужны экономике и обществу в XXI веке для достижения успеха и ответа на глобальные вызовы? Как нужно изменить существующие образовательные системы, чтобы сформировать эти компетенции, и какие новые формы образования должны возникнуть в дополнение к существующим?» В докладе «В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для XXI века» он поставил вопрос о навыках будущего, под которыми понимает навыки, позволяющие работникам быть конкурентоспособными в будущей социально-эко-

номической и технологической реальности, которые нужны не только для трудоустройства и успешной карьеры, но и для активной гражданской позиции и более высокого качества личной и семейной жизни; при этом он акцентирует внимание на актуализации производственных практик, института наставничества, сообщества практик и т.д. То, «что работало раньше, – вероятно, не будет работать в будущем» (нужны новые практики, новые навыки, новые профессии). Говоря о навыках будущего, П. Лукша делает акцент на ключевые типы грамотности и базовые навыки (управление концентрацией и вниманием, сотрудничество (как критический навык, который должен быть встроен в разные аспекты работы и обучения), работа в междисциплинарных средах, гибкость и адаптивность, способность учиться, «разучиваться» и «переучиваться» в течение жизни, ответственность в работе – этика взаимодействия с другими членами общества и рабочая этика человекоцентрированных сервисов и др.). Эти ключевые типы грамотности и базовых навыков очерчивают и необходимые навыки учителей XXI века. Павел Лукша среди таких навыков называет гибкость и открытость, готовность принимать и создавать новое, создание смешанной (blended) педагогики, педагогики поддерживающего сотрудничества между учениками и учителями, обучение через совместные исследования, менторство и коучинг (на основе целей ученика), обучение исследованию, проектно-ориентированное образование, «архив навыков», который предполагает отработку навыков практики документирования исчезающих навыков и их восстановление при необходимости.

В образовательном процессе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена проведено исследование, в котором разработана новая форма виртуального взаимодействия, используемая в процессе обучения студентов, – «педагогический хаб». Эта форма способствует не только развитию новых педагогических навыков, совершенствованию существующих, но и может служить инструментом развития умений архивирования в данный период «ненужных» навыков. На кафедре педагогики выполнена диссертационная работа Гбоко Кобена Северэн «Педагогическая поддержка преподавателей в условиях инновационного развития университетского образования в Республике

Кот Д Ивуар» [3], в которой представлен опыт разработанного и апробированного в процессе изучения в магистратуре курса «Сравнительный исторический анализ технологий социальной работы в России и за рубежом» на кафедре социальной педагогики и социальной работы с применением педагогического хаба. В ходе проводимого исследования при организации обучения по данной

дисциплине в совместной работе студентов и преподавателя происходили разработка и постепенное наполнение структуры постоянно формирующегося и преобразующегося педагогического хаба («Междисциплинарная среда», «Болонский процесс», «Диалог – учебный » и др.)

Приведем пример структуры педагогического хаба по данному курсу (Рис.1)

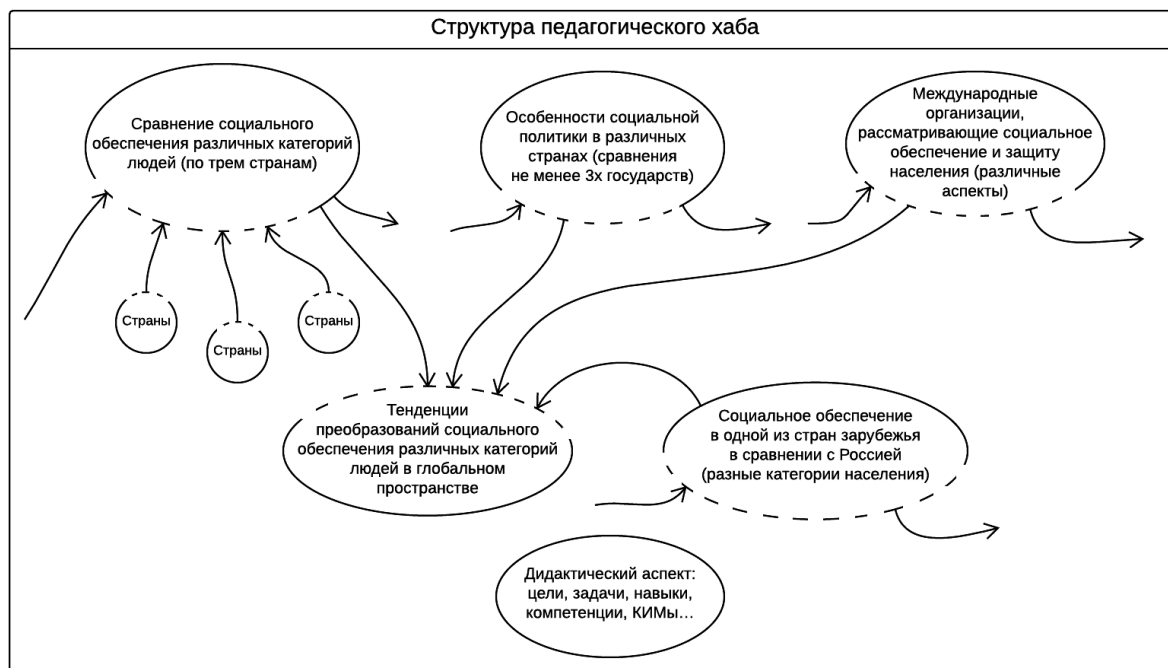


Рис.1. Примерная структура педагогического хаба по учебному курсу для магистрантов «Сравнительный исторический анализ технологий социальной работы в России и за рубежом».

Педагогический хаб (хаб – от английского «hub» – центр деятельности, сетевой концентратор, который позволяет объединить компьютеры в простую сеть), используемый как инструмент сетевого взаимодействия, в узлах которого отражаются сектора, адекватные различным педагогическим проблемам. Педагогический хаб представляет виртуальное, открытое методическое пространство для пополнения педагогическими новациями, новыми знаниями, выступая дидактическим средством, «хранилищем», ресурсом и результатом коллективного творчества, инструментом длительного действия, обладающим свойством меняться, пополняться, готовый для многоразового использования студентами, преподавателями. Обучающиеся субъекты, находясь в активной познаватель-

ной позиции, постепенно входят в инновационное пространство, осваивают новые навыки и преобразуют его, могут в любое время пользоваться им в случае необходимости воспроизведения ранее изученного.

Реализация новой формы (инструмента) обучения может осуществляться за счет использования распределенных моделей сетевого взаимодействия субъектов общения на основе обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических кадров, где «хаб» может выступать также как кластер – накопитель, в котором происходит объединение содержательных направлений в соответствии с целевыми установками, реализуемыми в сетевом взаимодействии. Структура распределенных моделей сетевого взаимодействия кластерного типа в формате педаго-

гического хаба может быть представлена как цели, видеоматериалы, педагогическая решетка, морфологическая матрица, презентации, которые объединены одной тематикой, связанной системообразующей константой.

Педагогический хаб реализуется (наполняется) в процессе совместной творческой деятельности преподавателя и обучающихся. Направления, отражающие структуру хаба, определяет преподаватель, согласовывая их с содержанием учебных программ и компетенциями, обозначенными в ФГОС.

С одной стороны, педагогический хаб рассматривается как инструмент, дидактическое средство, ресурс коллективного творчества, в результате которого происходит усвоение нового знания и отработка новых навыков работы в открытом виртуальном пространстве, он обладает свойством меняться, пополняться, готов для многоразового использования студентами и преподавателями, с другой стороны, выступает как инструмент отработки умений архивирования навыков, утративших дидактический эффект в данный момент. На современном этапе начинают проходить исследования по изучению более широких дидактических возможностей педагогического хаба в образовательной среде. Так, Гбоко Кобена Северэн [4, с. 95] и Н. Н. Суртаева [4, с. 95] рассматривают педагогический хаб как инструмент, помогающий освоению нового знания, освоению новых компетенций, который выглядит как открытое методическое пространство, предназначенное для освоения нового знания и фиксирования знаний о «незнании» применительно к процессу педагогической поддержки преподавателей университетов. В исследовании Гбоко Кобена Северэн педагогический хаб рассматривается как «виртуальное, открытое методическое пространство для педагогических новаций, обобщенного передового педагогического опыта с помощью ИКТ, оказывающее существенную помощь в организации педагогической поддержки, выступающее инструментом, дидактическим средством, ресурсом, «хранилищем» и результатом коллективного творчества» [3, с. 9-10], где акцент делается на организацию педагогической поддержки преподавателей.

В лаборатории инноватики в педагогическом образовании СПб филиала Института управления образованием РАО осуществляются разработка и исследование возможно-

стей педагогического хаба для организации непрерывного повышения квалификации педагогических кадров в ДПО в условиях системных изменений образовательного пространства. Целью такого исследования является поиск новых форм работы с педагогическими кадрами через включение их в совместную творческую деятельность в процессе сетевого взаимодействия. На данном этапе идет разработка структуры педагогического хаба для системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров. В структуре педагогического хаба обозначена «Методика организации «архива профессиональных навыков», в рамках которой предусматриваются различные подструктуры, идет разработка «алгоритма организации «архива профессиональных навыков», где предполагается развитие навыков документирования исчезающих навыков и их восстановление при необходимости, предполагается разработка содержания модуля, знакомящего с теоретической составляющей, объясняющей понятие «архив профессиональных навыков», практикума по созданию «архива профессиональных навыков», разработка модуля «Технологии “учиться”, “разучиваться”, “переучиваться”, модуля «смешанная педагогика (blended)», модуля «персонализированные педагогические траектории», сочетающие обучение в виртуальных средах, кооперативное образование, проектировочное образование, коучинг и т.д.

Повышение квалификации преподавателей и руководителей в аспекте непрерывного образования не может не учитывать передовой педагогический опыт, который рассматривается как результат коллективного творчества. Педагогический хаб и выступает одним из таких инструментов. В лаборатории педагогической инноватики СПб филиала ИУО РАО, исследуется вопрос распределенных моделей сетевого взаимодействия в образовательной среде «кластерного типа» (более подробно [5]), которые используют возможности педагогического хаба.

В последнее время, наряду с распространением термина распределенные модели сетевого взаимодействия в образовательной среде, часто стал использоваться термин «кластер», который вошел в обращение из информационных технологий, используется в астрономии, в физике, в лингвистике и в химии, а на современном этапе все больше на-

чинает использоваться в педагогике, происходит развитие теории кластерного подхода. Основоположником кластерной теории считают Майкла Портера [6], профессора Гарвардского университета. По его мнению, кластеры являются организационной формой консолидации усилий заинтересованных сторон, они направлены на достижение конкретных преимуществ в условиях становления постиндустриальной экономики; для успешного развития кластеров необходима устойчивая стратегия. Главными преимуществами кластеров являются глобальный масштаб, открытость, гибкость и относительная простота в управлении. Педагогический хаб в нашем понимании выступает хранилищем результатов консолидационных усилий, обладая такими же характеристиками (открытость, гибкость, добровольность, потребность и т.д.).

Таким образом, необходимость обращения к кластерному подходу объясняется преимуществами кластера как организационной формы, объединяющей усилия заинтересованных сторон при организации повышения квалификации для обеспечения согласованно-

го непрерывного образования педагогических кадров.

При помощи педагогического хаба возможно удовлетворение индивидуально-профессиональных потребностей педагогических кадров в постоянном режиме как в условиях дополнительного профессионального образования, так и в форме сетевого взаимодействия в виде неформального образования независимо от того, какие модели сетевого взаимодействия при этом используются.

Сетевое взаимодействие в педагогических сообществах используется как средство повышения квалификации управленческих и педагогических кадров, при этом происходит развитие форм и моделей сетевого взаимодействия. Все большее место начинают занимать различные типы кластеров, в том числе педагогические хабы.

Использование педагогического хаба, как инструмента сетевого взаимодействия в педагогических сообществах, позволит увеличить объем экспорта образовательных услуг, и сделать систему образования в России более конкурентоспособной в глобальном мире.

Литература

1. Неустроев С. С. Симонов А. В. Инновационные направления развития электронного обучения // Человек и образование. – 2015. – №3. – С. 9-15.
2. Лукша П. В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для XXI века // Global Education Futures. – М., 2015.
3. Северэн Гбоко Кобена. Педагогическая поддержка преподавателей в условиях инновационного развития университетского образования в Республике Кот Д Ивуар: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 24 с.
4. Северэн Гбоко Кобена, Суртаева Н. Н. Педагогическая поддержка преподавателей университетов в условиях вхождения в болонский процесс // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 17-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. Н. Суртаева, Е. И. Бражник. – СПб.: Экспресс, 2016. – 422 с.
5. Суртаева Н. Н., Суртаева О. Н. Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования в основе обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование. – 2016. – №1.
6. Портер М. Э. Международная конкуренция. – М.: Международные отношения, 1993.



А. Ю. Сергиенко
(г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЯДРА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

PROJECTING FUNDAMENTAL CORE OF TEACHER EDUCATION CONTENT BASED ON THE ACTIVITY APPROACH

В статье обосновывается необходимость использования деятельностного подхода при проектировании фундаментального ядра содержания педагогического образования с учетом гуманитарной парадигмы профессии учителя. Рассматривается практика внедрения деятельностного подхода в современных образовательных программах педагогических вузов в условиях модернизации

Ключевые слова: педагогическое образование, деятельностный подход, содержание педагогического образования, профессиональный стандарт педагога, модуль

The article discusses the importance and relevance of the activity approach at projecting the fundamental core of teacher education content. The practice of activity approach implementation in modern educational programs is considered

Keywords: Teacher education, activity approach, teacher education content, teacher professional standard, module

Система педагогического образования сегодня сталкивается с серьезными проблемами развития, подвергается критике за экономическую неэффективность и недостаточно качественную подготовку учителя к деятельности в Новой школе. Проблемы педагогического образования являются продолжением общих социальных проблем, связанных со статусом педагогической профессии. Тем не менее большинство молодых учителей привлекает возможность учить и воспитывать детей, эмоциональная отдача от работы с детским коллективом, мотивирует любовь к детям. Ради этого, несмотря на трудности профессии, они приходят в школу. Проблема отбора мотивированной молодежи остается одной из центральных в подготовке педагога [1].

Международное сравнительное исследование TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) показало, что при хорошей предметной подготовке учителей математики российские вузы недостаточно готовят к взаимодействию с коллегами [2]. Исследования РАО выявили основные трудности в работе молодых педагогов: это психолого-пе-

дагогическое сопровождение учащихся, построение эффективного урока в соответствии с требованиями ФГОС, организация деятельности учащихся в классах с разнородным составом, взаимодействие с родителями [3]. В большинстве своем эти проблемы вызваны недостаточной практической подготовкой и отсутствием системы сопровождения входа в профессию молодого учителя.

Сравнительные исследования показывают, что во многих странах базовое педагогическое образование ориентировано на модель, в которой относительно меньше внимания уделяется академической подготовке и больше – подготовке профессионалов в школьной среде: педагогическое образование включает не только основательную подготовку в отдельных областях знания, теории преподавания отдельных дисциплин и общей педагогической теории; оно также направлено на развитие навыков, необходимых для рефлексивной практики и исследований на рабочем месте, на навыки «немедленного реагирования».

Серьезные изменения в системе педагогического образования в результате модер-

низации уже произошли. В результате укрупнения университетов многие педагогические институты вошли в состав больших университетов, в том числе федеральных. Создаются межрегиональные центры подготовки педагогов, активно развиваются концепции и опыт сетевого взаимодействия в подготовке педагогических кадров. Педагогическое образование становится открытой системой для восприятия и передачи инновационного опыта: развивается академическая мобильность студентов и педагогов, их творческое общение за счет участия в международных форумах, конференциях, симпозиумах.

Однако системные научные исследования, свидетельствующие о преимуществах той или иной модели, и мониторинговые исследования качества образования в условиях новых моделей в России пока не проводятся. Структурных и организационных изменений («сверху») в системе педагогического образования, на наш взгляд, мало, чтобы переломить ситуацию и решить большую часть накопившихся проблем. Необходимы изменения в содержании педагогического образования.

Цель данной статьи обосновать необходимость проектирования фундаментального ядра содержания педагогического образования, основываясь на деятельностном подходе и учитывая необходимость усиления практической подготовки учителя к реалиям профессиональной деятельности.

Два важных изменения, которые неизбежно требуют деятельностного подхода: 1) изменение направленности образования с подготовки к деятельности на развитие деятельности, овладение ею; 2) изменение субъекта учения – позиция «обучающий и ученик» меняется на – «соучастники творческих проектов» [4]. Профессиональная деятельность учителя является сложной по составу, поэтому сформировать способность проектировать и реализовывать правильно организованную учебную деятельность учащихся, пытаясь сформировать отдельные профессиональные действия в рамках учебных предметов вузовской программы, представляется сегодня крайне трудным.

В стандартах третьего поколения предметные области интегрировались вокруг основных компетенций педагога. Однако компетентностный подход мало повлиял на са-

мо содержание педагогического образования, не сделал обучение деятельностным. Структура содержания образования с учебными дисциплинами в качестве единиц формировалась прежде всего с точки зрения достижения цели – «овладеть учебной информацией». Для достижения цели «сформировать профессиональные действия и сложные умения» требуется новая структурная единица (например, модуль). Формально переход к модульному принципу формирования программ произошел одновременно с переходом на федеральные образовательные стандарты, прописан во ФГОС высшего образования всех направлений подготовки, однако часто на практике разработанные «модули» являются искусственным объединением близких по академическим целям учебных дисциплин [5]. Это говорит о преимущественном применении принципа формирования содержания образования на знаниевой, а не на деятельностной основе.

Деятельность на уровне присвоенного опыта говорит о компетентности специалиста. Формирование профессиональной компетентности трудно привязать к конкретному учебному предмету, она формируется в особом роде деятельности. Учебные дисциплины, изначально созданные для овладения знаниями и умениями, не могут полностью выполнять задачи по формированию опыта деятельности. Опыт овладения компетенциями – метапредметный опыт. Как точно отмечает В.В. Сериков: «Можно иметь прекрасные знания по алгебре и геометрии, уметь решать различные математические задачи, успешно сдать методику математики и не суметь дать школьный урок. По той простой причине, что эти деятельности имеют в своей основе различные регулятивные механизмы. Первая направлена на познание определенной предметной области, и ее ориентировочной основой являются описывающие эту область понятия и законы. Вторая – практическая, лежащая в профессиональной сфере, имеющая свои цели и стандарты исполнения. У этих деятельностей различное происхождение, и осваиваются они различными способами. Под овладением деятельностью в строгом смысле слова понимается принятие адекватного *смысла* этой деятельности (ее целей и ценностей), овладение ее *ориентировочной основой* и *опытом* ее выполнения» [4, с. 6,7]. Опыт – это пережитые

педагогические события, испытанные и проделанные формирующимся педагогом, включенные в структуры его сознания, оцененные и наделенные смыслом, взятые на вооружение.

Важность практической подготовки педагога трудно переоценить. Недостатки ее организации (формальное проведение методистами и студентами, несогласованное содержание практик в течение учебного процесса в вузе, отсутствие необходимой поддержки студента, рефлексии, отсутствие финансовой поддержки школьных учителей-методистов, работающих с практикантами и пр.) часто приводит к демотивации студентов к профессиональной деятельности, непреодолимым трудностям молодых педагогов в самом начале работы в школе. Поскольку подготовить педагога ко всем возможным учебным ситуациям невозможно, нужно обеспечить его средствами, которые позволят выстроить приоритеты и научиться принимать решения на основе профессиональных суждений в любых условиях. Как отмечает А.А. Марголис: «Подлинной целью практической подготовки педагога является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях» [5, с. 113]. Именно деятельность по освоению профессионального опыта должна лежать в основе содержания педагогического образования. Партнерство школы и вуза имеет решающее значение для эффективной практической подготовки педагогов. Школа выступает в качестве основного источника практического знания (в том числе базовых профессиональных действий), университет – в качестве гаранта рефлексии, формирования профессионального мышления и развития.

В идеале образовательные программы, построенные на основе деятельностного подхода, должны состоять из модулей, «привязанных» к компетентностям. В структуре модуля должны присутствовать теория, проекты, ориентированные на создание реального педагогического продукта, и практика, в ходе которой будет осуществляться осваиваемый вид деятельности.

Одним из возможных вариантов структурирования содержания педагогического образования является создание учебных модулей вокруг определенных педагогических

задач, формализующих те или иные компетенции. Можно рассматривать педагогическую деятельность как систему решения взаимосвязанных педагогических задач разного класса, типа и уровня сложности. В этом случае следует говорить о потребности в формировании у будущих педагогов универсального умения – решать педагогические задачи. Для его выработки нужна система упражнений по анализу педагогических фактов и явлений. Учитель со сформированной техникой и методикой выполнения действий по решению таких задач сможет выбирать оптимальные решения на профессиональном уровне.

Выделение опыта различных видов деятельности является важным для формирования ядра педагогического образования. Опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности имеют решающее значение для педагогической профессии, одновременно являясь наиболее трудно реализуемыми и диагностируемыми в процессе образования педагогов [6, с. 59-60]. Переход к компетентностной модели определения содержания образования, и в частности педагогического образования, требует переосмысления включения этих элементов в образовательные программы.

Опыт творческой деятельности может приобретаться, если в процесс обучения педагогов органично включаются практикумы по решению особых нестандартных задач, которые обязательно отражают современную школьную действительность и ориентированы на творческую составляющую педагогической деятельности. Другим аспектом формирования творческого потенциала учителя является развитие его субъективно-эмоциональной сферы. К таким умениям можно отнести умение управлять своим эмоциональным и психическим состоянием в зависимости от цели или обстоятельств, умение использовать различные приемы для привлечения или отвлечения внимания учеников, умение заботиться о своем психоэмоциональном состоянии, правильно отдыхать и т.п. Развитию этой сферы могут быть посвящены отдельные занятия, на проблемы в этой области наставнику следует обращать особое внимание при сопровождении студента на педагогической практике.

Творческая деятельность предполагает определенную направленность аффективной сферы личности: критическое отношение к себе и своей мысли, терпимость и внимательность к возражениям других, способность к напряженному тяжелому труду, способность сосредотачиваться на поставленной цели, склонность к фантазированию и к нестандартным ассоциациям, стремление к совершенствованию выполняемой работы и т.д. Формирование этих качеств требует особой деятельности.

Опыт эмоционально-ценностного отношения обуславливает избирательное отношение к миру, своей деятельности и месту в нем, стимулирует социальную активность, содействует активному усвоению всех остальных элементов содержания [7, с. 148-151]. Именно в таком опыте нуждается современный успешный учитель. Этот элемент определяет позицию педагога. Отношение к своей профессии, к детям, преподаваемому предмету и самому себе как субъекту педагогической деятельности составляет ядро личности учителя [8].

Проанализируем профессиональный стандарт педагога и выделим группы (виды деятельности), которые могли бы лежать в основе отдельных учебных модулей или могли бы стать базой всей системы учебных модулей. Назовем их базовыми модулями.

В один из базовых модулей, на наш взгляд, должно войти освоение той деятельности, которая вызывает наибольшие трудности у начинающих учителей. Содержание этой части должно периодически обновляться исследователями проблем входа в педагогическую профессию. Наши исследования последних лет выявили у молодых учителей дефицит выстраивания коммуникации, взаимодействия с родителями учащихся [9, с. 39]. Такая трудовая деятельность заложена в профстандарте [10]. Сегодня в содержание модуля следует ввести освоение опыта работы с «нестандартными» детьми – с особыми образовательными потребностями или способностями. Профстандарт требует от учителя умения планировать образовательный процесс для таких детей [10, с. 14]. Умение «понимать документацию специалистов (психолога, дефектолога, логопеда и т.д.)» [10, с. 8], заложенное в стандарте, легко актуализировать на практике, подкрепив необходимыми знаниями, организовав ситуацию

взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Другой базовый модуль следует посвящать опыту осознания студентом себя в педагогической профессии, осознания гуманитарной миссии учителя, направленной на развитие ребенка как важнейшей цели. Это может быть большой по объему обязательный модуль, а может быть и метапредметная «надстройка» над всем образовательным процессом. В профстандарте много внимания уделяется этому опыту как в разделах, посвященных обучению, воспитанию и развитию ребенка, так и в разделах, описывающих деятельность по реализации образовательных программ [10, с. 5, 6, 8].

В этот базовый модуль следует включить освоение опыта эмоционально-ценностного отношения к профессии, к действительности, передачу его учащимся, мотивация. Такой опыт может осваиваться студентами в разное время и в разных курсах. Однако эта работа должна планироваться специально, и все преподаватели вуза должны уметь ее реализовывать.

Эта составляющая тесно связана с гуманитарной функцией профессии учителя. Ее необходимость как части содержания образования подтверждает сущность роли учителя по отношению к ребенку. Учитель, обладающий системой ценностей и способный передавать эти ценности детям, способен влиять на его судьбу, создавать эмоционально-ценностные связи на уровнях «учитель-ученик», «ученик-ученик», «ученик-Родина». Отметим, что эмоционально-ценностный аспект тесно связан с мотивацией, которая является ключом к повышению академических успехов ребят. Эмоционально-ценностный опыт может формироваться только в деятельности с соответствующими установками, саморефлексией, наличием уже сформированного подобного опыта у преподавателей или учителей-мастеров, помогающих студентам его приобрести. Эффективная формально поддержанная работа школы и вуза в этой области может принести богатые плоды системе педагогического образования. В профстандарте таким умениям учителя уделяется немало внимания.

Первый опыт реализации программы модернизации педагогического образования показывает актуальность деятельностного

подхода в формировании ядра содержания педагогического образования. Разработчики новых модулей исследовательской магистратуры в МПГУ предлагают формировать компетенции как единицы содержательной деятельности. Инструменты формирования компетенций одновременно являются инструментами оценки уровня сформированности этих компетенций, а образовательные результаты – критериями сформированности компетенций [11, с. 4]. Предлагается сократить перечень формируемых компетенций и формулировать их как единицы деятельности (деятельностный подход) [11, с. 8-9]. Апробация новых модулей выявила актуальность отбора, подготовки супервизоров-профессионалов [12, 13]. Педагог-супервизор, являясь штатным работником школы, сопровождает магистрантов на практике. Такой специалист является ключевым элементом эффективной практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Введение профессиональных проб на базе школ считают особенно важным разработчики программ обучения учителей начальных классов в Сибирском федеральном университете, поскольку так формирование у

студентов профессиональных компетенций и трудовых действий/функций достигается за счет выполнения реальных практических задач в процессе сопровождения опытными наставниками [14]. Деятельностный подход проявляется в выборе технологий реализации программы обучения, таких как образовательные события, квесты, конференции, виртуальные экскурсии, кейсы, проекты и т. п.

Таким образом, в теории и практике формируется представление о ядре педагогического образования как деятельностном базисе педагогической профессии, в основе которого лежит освоение профессионального опыта. Новое построение ядра требует новых подходов к структурированию образовательных программ подготовки педагога, новых форм и технологий работы в рамках модулей, направленных на формирование профессиональных компетенций и функций учителя. Такие компетенции могут приобретаться через систему ключевых задач, обеспечивающих формирование опыта деятельности, предусмотренных профессиональным стандартом и адекватных требованиям к результатам педагогического образования.

Литература

1. Соколова И. И., Сергиенко А. Ю. Исследование подготовки молодого учителя к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов // Образование и саморазвитие. - 2015. - №2(44). - С. 33-40.
2. Ковалева Г. С., Денищева Л. О., Шевелева Н.В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. - 2011. - № 4. - С. 124-147.
3. Успешный педагог / Федеральное гос. научное учреждение "ИПООВ" РАО; [под общ. ред. И. И. Соколовой, О. Б. Даутовой]. - СПб.: ИПООВ РАО, 2013. - 83 с.
4. Сериков В.В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию // Непрерывное образование: XXI век. - 2014. - вып. 1(5) [научный электронный журнал], ссылка на ресурс: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2266> (дата обращения 12.02.2016).
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. - 2014. Т. 19. - № 3. - С. 106-126.
6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера: науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1983. - 352 с.
8. Мищенко Л. И. Проектирование содержания педагогического образования в условиях реализации ФГОС нового поколения // Ученые записки. Электронный

- научный журнал Курского государственного университета. – 2012. - Вып. № 4(24), ссылка на ресурс: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=27> (дата обращения 12.02.2016).
9. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей: метод. рекомендации / Е.В. Пискунова, Л.С. Илюшин, А.Ю. Сергиенко, И.И. Соколова // под ред. И.И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – 48 с.
 10. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/> (дата обращения 19.06.2016)
 11. *Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А., Источников В. В., Шевченко П. В.* Модель исследовательской магистратуры: итоги апробации новых модулей основных образовательных программ в Московском городском педагогическом университете [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 7. - № 4. - С.1–11. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070401>
 12. *Стожарова М. Ю., Зайцева И. Г.* Результаты апробации модуля «Организация образовательного процесса в дошкольной организации» в рамках основной профессиональной образовательной программы магистратуры // Психологическая наука и образование. - 2015. – Т. 7. - № 4. - С. 51–59.
 13. *Ахтарицева Р. Ф.* Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Психологическая наука и образование. - 2015. – Т. 7. - № 4. - С. 60–72.
 14. *Смолянинова О. Г., Коршунова В. В.* Деятельностный подход и практико-ориентированное обучение в подготовке учителя начальных классов: опыт Сибирского федерального университета // Психологическая наука и образование. - 2015. – Т. 7. - № 4. - С. 149–162.



Е. Н. Глубокова
(г. Санкт-Петербург)

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

TRAINING OF TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF PRACTICE-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER SCHOOL

В статье обосновывается необходимость подготовки преподавателя вуза к реализации изменений в образовательном процессе в контексте модернизации педагогического образования. Представлен опыт реализации практикоориентированной подготовки студентов, и изменения в содержании программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза

Ключевые слова: подготовка преподавателя, практикоориентированная подготовка в вузе, образовательный процесс в вузе, практика, практикумы, стажерская практика

The article substantiates the need for a higher school teacher to implement the changes in the educational process in the context of modernization of pedagogical education. Experience of implementation of practical orientation of students' training and changes in the content of in-service training programs for the teaching staff of the university is presented

Keywords: teacher training, practice-oriented process in higher school, educational process in higher school, practice, workshops, internships practice

Модернизация педагогического образования ставит цель изменить содержание и технологии педагогической подготовки преподавателей так, чтобы они могли в дальнейшем соответствовать новому профессиональному стандарту. Ключевыми задачами при достижении этой цели должно стать усиление развития практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через разработку на деятельностной основе новых курсов педагогической психологии, педагогики и методики преподавания, а также включение в учебные планы длительной практики и стажировки в образовательных организациях – партнерах [1]. Задача обновления профессионального образования путем усиления его практической направленности должна быть решена, с сохранением его фундаментальности (В. В. Байденко, В. А. Болотов, В. П. Борисенков, В. В. Сериков.) [2].

Все изменения в высшем образовании на уровне вуза реализует преподаватель. От его понимания задач модернизации, готовности принять изменения, скорректировать, существенно, свою деятельность по решению про-

фессиональных задач в соответствии с новыми целями будет зависеть результат модернизации. В связи с этим актуализируется необходимость подготовки преподавателя вуза к реализации изменений в высшем образовании, в образовательном процессе вуза. Рассмотрим некоторые подходы к решению этой задачи, понимая, что такую подготовку может и должен осуществлять сам университет, как «самое заинтересованное и ответственное лицо». Итак, каким образом подготовить преподавателя к усилению практической направленности образовательного процесса и что изменится в его деятельности?

Прежде обратимся к понятию «практикоориентированное образование». В работах, посвященных этому феномену, можно найти его разную трактовку[6]:

1. Организация всех видов практик (учебной, производственной и преддипломной) студента с целью приобретения реальных профессиональных компетенций по профилю подготовки.

2. Внедрение профессиональноориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значи-

мых для будущей профессиональной деятельности качеств на основе знаний, умений и навыков (опыта), обеспечивающих качественное выполнение их профессиональных обязанностей в будущем.

3. Создание в университете инновационных форм профессиональной занятости студентов с целью решения ими реальных научно-практических и опытно-производственных работ в соответствии с профилем обучения.

4. Создание условий для приобретения знаний, умений и опыта при изучении учебных дисциплин с целью формирования у студента мотивации и осознанной необходимости формирования профессиональных компетенций в процессе всего времени обучения в университете [6].

Исследование, проведенное с 2008 по 2014 год, участниками которого стали более 400 преподавателей вузов России – слушателей курсов повышения квалификации в РГПУ им. А.И. Герцена, позволило нам выявить новые задачи в деятельности преподавателя, объединить их в несколько групп. В контексте данной статьи актуальной является группа задач, связанная с проектированием и дизайном образовательных сред, в которых происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса, а преподаватель стимулирует позитивную образовательную практику студентов, проявление ими активности в выстраивании индивидуального образовательного маршрута, актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса, становления профессиональной компетентности [3].

Рассмотрим на примере РГПУ им. А.И. Герцена, каким образом происходит реализация идеи практикоориентированной подготовки будущих педагогов и какова при этом роль преподавателя, к чему его необходимо подготовить. В настоящее время появились существенные изменения в реализации образовательного процесса, обусловленные требованиями образовательных стандартов, запросами на качество подготовки будущих педагогов со стороны работодателей, требованиями профессиональных стандартов. Остановимся на этом подробнее.

Традиционно разным видам практик уделялось внимание как основному механизму реализации требований практической подготовки выпускников. Оглядываясь в ис-

торию высшего педагогического образования, мы найдем примеры непрерывной практики, когда студенты с первого курса в свободное от занятий время посещали школу и помогали классным руководителям осуществлять внеурочную и воспитательную работу; летнюю практику в загородных оздоровительных лагерях; производственную практику студентов выпускных курсов в качестве учителей-предметников и классных руководителей в школах, воспитателей в дошкольных образовательных организациях и т.п.

Все эти виды практик есть и в современных учебных планах. Более того, количество зачетных единиц, отведенных на практическую подготовку в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, увеличено и может достигать 30 - 45 зачетных единиц в программах академического или прикладного бакалавриата. В переводе на недели получаем, соответственно, 20 и 30 недель практики всех видов, что достаточно значимо в структуре общей подготовки бакалавра. Но не только длительность практик имеет значение. Содержание деятельности студента в период практики, его мотивация на продуктивную работу, максимально возможное включение в жизнь учреждения – базы практики, участие в различных делах образовательного учреждения, выполнение разумных и согласованных между собой заданий преподавателей разных кафедр вуза, помощь со стороны наставников – педагогов школы при решении профессиональных задач – имеет значительно большее влияние на результат практической подготовки студента. Отсюда следует, что именно команда преподавателей кафедр методики преподавания дисциплин, педагогики и психологии должны, по крайней мере, договориться и совместно разработать задания, организовать сопровождение практики, посещение уроков и мероприятий в образовательных организациях – базах практики. Но пока не вошло в традицию в вузах готовить преподавателей к командной работе, и, возможно, это и есть самая большая проблема для вуза.

Другой аспект ориентации на практику – различные практикумы. Согласно словарю Д. Н. Ушакова это «...особый вид учебных занятий, имеющих целью практическое усвоение основных положений какого-нибудь предмета, практическое занятие по какому-нибудь

учебному курсу, преимущественно в высшем учебном заведении...» [8]. Практикумы сегодня можно увидеть в учебных планах, например, по естественнонаучным направлениям подготовки, в программах подготовки лингвистов, практических психологов и т.п. Однако, несмотря на то, что занятия в вузовской аудитории по выработке умений важны, сегодня требуется другой подход к этому виду практической подготовки.

В настоящее время актуальными являются практикумы по приобретению или закреплению инструментально-педагогических умений, актуальных при решении профессиональных задач или при выполнении трудовых действий профессионального стандарта. Такие практикумы могут быть разработаны совместно преподавателями вуза и педагогами образовательных организаций – партнеров вуза, работодателей. Реализация этих практикумов возможна на базе образовательной организации или вуза под руководством педагогов-практиков, наставников (супервизоров). Подобные практикумы были разработаны в рамках проекта по созданию модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования (институт Детства, руководитель проектной группы А. Г. Гогоберидзе, д.п.н., профессор РГПУ им. А. И. Герцена, 2014-2015 г.г.).

Практикум «Продукты детской деятельности» в рамках модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» и практикум «Коллекция приемов общения с ребенком» в модуле «Психология и педагогика развития детей», а также практикум «Методический портфель организации образовательной деятельности» в модуле «Основы организации образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста» – вот далеко не полный перечень практикумов, разработанных в рамках модулей экспериментальной программы и реализуемых в условиях сетевого взаимодействия дошкольного образовательного учреждения, педагогического колледжа и вуза. Модули начинались профессиональной пробой – ознакомительной практикой на базе образовательного уч-

реждения – партнера вуза, затем студенты возвращались в учебные аудитории, изучали дисциплины данного модуля, направленные на освоение образовательных результатов программы и модуля, затем вновь шли на практику, где закрепляли полученные знания и умения, оценивали эффективность подготовки, ставили перед собой новые цели.

Разработка и реализация подобных практикумов для преподавателя вуза представляет некоторую сложность именно потому, что заставляет детально погрузиться в практическую деятельность педагога-воспитателя, в образовательную развивающую среду дошкольной организации, а это требует дополнительной подготовки. Поэтому авторами проекта была разработана и реализована программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-партнеров по подготовке преподавателей к построению образовательного процесса, ориентированного на использование подобных практикумов.

В рамках разработки модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в институте Детства студентам были предложены «профессиональные пробы» в начале изучения экспериментальных модулей программы [4]. Суть этих проб заключается в погружении будущих педагогов-воспитателей в образовательную среду дошкольного образовательного учреждения, где происходит непосредственный контакт с воспитателями и детьми. При этом студент знакомится с реальной педагогической деятельностью, учится видеть и понимать работу педагогов, проверяет свои умения, анализирует неумения и незнания, что мотивирует его на изучение материала дисциплин каждого модуля, освоение отсутствующих умений и приобретение знаний для решения профессиональных задач. Завершается модуль также краткосрочной практикой, которая позволяет студенту соотнести свои умения и знания до и после изучения дисциплин и практикума модуля.

Следует сказать, что таким образом выстроенный образовательный процесс требует постоянного контакта преподавателя со студентами, что означает целесообразность повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза синхронно с профессиональной педагогической деятельностью. При этом необходимо учитывать спе-

цифику обучения взрослых: ориентацию на профессиональные проблемы, потребности и жизненный опыт обучаемых; создание условий для приобретения личного профессионального опыта, значимого для обучаемого (преподавателя).

Реализация такого подхода предусматривает различную содержательную направленность программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава:

- информационную – когда необходимо расширить теоретическую подготовку преподавателей, подготовить их к решению новых профессиональных задач (введение новых образовательных стандартов, работа с системой «Антиплагиат» и т.п.);

- организационно-практическую – когда основной целью является закрепление и проверка теоретических знаний на практике (разработка фондов оценочных средств в компетентностно – ориентированных программах, проектирование модульных программ и т.п.);

- рефлексивную – самостоятельная работа преподавателей по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов экспериментальной работы (самообразование, работа в команде проектировщиков ОПОП с апробацией вновь разработанных программ дисциплин и их корректировка и т.п.);

- адаптационную – восполнение преподавателями знаний и практических навыков, необходимых для преодоления выявленных трудностей (программы будут актуальны для начинающих преподавателей, а также преподавателей, испытывающих затруднения при решении профессиональных задач);

- методологическую – подготовка преподавателей-тренеров, способных обучать преподавателей как своего вуза, так и других вузов – (подготовка преподавателей, обладающих компетенциями экспертов образовательных программ [5].

Примером практикоориентированной подготовки студентов на уровне магистратуры может служить организация научно-исследовательской практики магистрантов основной образовательной программы «Мониторинг качества образования» (направление подготовки «Педагогическое образование»), реализуемой на кафедре педагогики. Студенты совместно с лабораторией по оценке качества образования (руководитель А. Е. Бахмут-

ский) и информационно-методическим центром Петроградского района принимают участие в проведении мониторинговых исследований в школах Петроградского района Санкт-Петербурга. Практика включения студентов в организацию и проведение ежегодного мониторинга метапредметных и личностных результатов учащихся начальной школы существует с 2010 года по настоящее время. В 2008 – 2013 гг. магистранты принимали участие в мониторинге предметных результатов учащихся 11-х классов. Такой подход к организации научно-исследовательской практики существенно отличается от сложившихся традиций посвящать время на этой практике выполнению заданий, ориентированных на подготовку магистерской диссертации. В данном случае имеем командную работу преподавателей кафедры и педагогов школ Петроградского района, и директор программы готовил и включал в организацию такой практики педагогов района и преподавателей вуза.

Все более популярной и обсуждаемой становится идея введения стажерской практики. Предлагается, чтобы по окончании основного периода обучения в вузе студент вышел на годичную стажировку в образовательную организацию, а затем защитил выпускную квалификационную работу и только после этого получил диплом. Такая практика позволит студенту накопить достаточный опыт профессионально-образовательной деятельности, создаст условия для включения в профессиональную деятельность в ее целостности, стать полноправным участником пространства профессионального и социального взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. В настоящее время годичная стажерская практика остается проектом, для реализации которого не созданы достаточные условия как нормативные, так и организационные, кадровые, связанные с необходимостью поддержки и неформального сопровождения студента-стажера. Для воплощения в жизнь этой идеи нужна особая подготовка преподавателя к сопровождению студента научным руководителем в течение года для поддержки и помощи ему, а также необходимо развитие способности адекватно

«включиться» в образовательную среду по месту стажировки студента, умения взаимодействовать с супервизором-наставником стажера.

Приведенные примеры свидетельствуют о возможности вуза усилить практикоориентированную направленность подготовки выпускников, а также об успешности подобного опыта. Однако для реализации таких программ должны быть созданы определенные условия. В первую очередь требуются подготовленные педагогические кадры: команды преподавателей вуза, согласованно действующие при реализации модулей (дисциплин) и практик, педагоги образовательных организаций, готовые выступить в роли супервизоров,

наставников. На сегодняшний день существует проблема готовности педагогов школ стать супервизорами, наставниками студентов. Не менее серьезной является проблема подготовки преподавателей к выполнению новых для них функций по обеспечению взаимодействия с педагогами базы практики и новых отношений со студентами, когда они становятся реальными субъектами образовательного процесса и происходит обмен личностным знанием. Другой аспект этой проблемы – готовность работодателей брать на себя ответственность за подготовку выпускников вузов, за участие в разработке и реализации программ практики, практикумов.

Литература

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования: [сайт]. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 15.09.2016).
2. Материалы рабочей группы Министерства образования и науки Российской Федерации, презентация В.А. Болотова. http://pedsovet.org/publikatsii/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,7471/Itemid,1,18.
3. Глубокова Е.Н. Профессиональная педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях инновационного развития высшего образования: Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке: сборник трудов VII Санкт-Петербургского конгресса. Комитет по науке и высшей школе, Национальный минерально-сырьевой университет "Торный". 2013. - С. 243-248.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.

5. Проект «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования» (Электронный ресурс: http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/bolotov_rubtsov.shtml. (Вход 20.03.2016).
6. *Полисадов С.С.* «Практико-ориентированное обучение в вузе»/ Материалы портала http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf Национального исследовательского Томского политехнического университета (Вход 20.03.2016).
7. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 175с.
8. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка в 4-х томах. Т. 3. – М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940.



В. Н. Виноградов
(г. Санкт-Петербург)

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

INNOVATIVE DEVELOPMENT MANAGEMENT OF MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION

В статье проанализированы тенденции развития системы управления инновационными процессами в образовательной организации. На основе сравнительного анализа понятий «инновация» и «инновационная деятельность» сделан вывод об усилении регламентации в организации инновационной деятельности, что приводит к падению уровня творческого подхода педагогов к образовательной деятельности. Чтобы переломить данную тенденцию, необходимо в управлении отойти от экономической интерпретации инновационных процессов в образовательной организации в пользу инновации как характеристики новой педагогической культуры в образовательной деятельности

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационный продукт, управление инновационными процессами

The article analyzes the trends in the development of innovative processes management systems in educational organizations. On the basis of comparative analysis of the concepts of "innovation" and "innovative activities" it is concluded about strengthening of reglamentation in organisation of innovative activity, which leads to a drop in the level of teachers' creativity in educational activity. To reverse this trend, it is necessary to drive away from the economic interpretation of innovative processes in educational organization management in favor of innovation as the characteristic of new pedagogical culture in educational activities

Keywords: innovation, innovative activities, innovative product, innovative process management

Одним из важнейших параметров квалификационной характеристики руководителя образовательного учреждения является то, что он «определяет стратегию, цели и задачи развития образовательного учреждения, принимает решения о программном планировании его работы...». В проекте профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) среди важнейших трудовых функций называются «Разработка общей стратегии образовательной организации», «Руководит изменениями и инновациями деятельности образовательной организации». Какие же особенности управления инновационным развитием образовательного учреждения являются актуальными в условиях реализации Федерального «Закона об образовании в РФ», введения ФГОС и опубликованного в 2013 году приказа Министерства труда России № 544 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»?»

Развитие образовательных учреждений в настоящее время неразрывно связано с процессом реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Инновационный потенциал ФГОС настолько обширен, что образовательные учреждения говорят не столько о полной реализации, сколько о постепенном освоении содержания ФГОС до 2020 года. Такая временная растянутость реализации стандарта обусловлена тем, что его методология предполагает не только количественное совершенствование качества образования, но в первую очередь качественное обновление культуры образовательной деятельности. Поэтому административная отчетность о формальных показателях реализации стандарта (доля образовательных учреждений, реализующих основную образовательную программу ФГОС, число педагогов, прошедших необходимые курсы повышения квалификации, и др.) постепенно расширяется рефлексивными оценка-

ми готовности педагогических коллективов образовательных учреждений к реализации целей ФГОС.

Стилистика содержания целей и задач ФГОС сформулирована таким образом, что требует от педагога не только профессиональной деятельности специалиста, но и личностной позиции социального субъекта. Такие актуальные понятия ФГОС, как «российская гражданская идентичность», «духовно-нравственное развитие» в современных условиях, «социальная самоидентификация», делают неотрывным профессиональное совершенствование специалиста от процесса формирования его личностной позиции как гражданина.

В отличие от подавляющего числа профессий, в отношении которых в настоящее время либо разработаны, либо разрабатываются профессиональные стандарты, профессия учителя, воспитателя не просто относится к классу профессий «человек – человек», а является системообразующей в процессах воспроизводства человеческого капитала и может рассматриваться как социальное служение. Поэтому новизна развития образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС заключается в необходимости личностного развития профессионала, которому предстоит выполнение требований стандарта. Эту особенность педагогической деятельности поддержала глава Минобрнауки Ольга Васильева, выступая на Всероссийском родительском собрании, которое проводилось накануне 1 сентября. «Нам нужно изменить (и это нужно делать сейчас, сегодня и сразу) отношение общества к служению учителя. У нас должно исчезнуть понятие услуги. Услуг не может быть в образовании. Мы не оказываем услуги, мы воспитываем и обучаем будущие поколения страны» [6].

Перед руководителем образовательного учреждения в настоящее время стоит вызов: как сделать процесс внедрения ФГОС одновременно и процессом формирования новой профессиональной культуры педагогического коллектива. В этом случае ФГОС может быть представлен не столько как система требований, запланированных мероприятий и однозначных ответов на вопрос оценки качества работы современного педагога, но в первую очередь как пространство становления новой профессиональной культуры современного учителя, для которой характер-

ны творчество, самостоятельность, ответственность и социальная позиция личности. Такое понимание ФГОС привносит в управление новую концепцию развития образовательного учреждения – оно рассматривается как процесс формирования современной культуры профессиональной деятельности. Ключевым стержнем этой концепции выступает стимулирование внутренней мотивации педагога к профессиональному самосовершенствованию благодаря соответствующей культуре профессиональной среды, а требования ФГОС и профессионального стандарта «Педагог» выступают как поддерживающие условия проявления его профессионального мастерства. В результате появляется компетентностно ориентированная модель управления профессионально-личностным развитием педагога. Под профессионально-личностным развитием педагога в управлении можно понимать непрерывный процесс решения специалистом личностно значимых задач в вариативном пространстве профессионального опыта педагогического сообщества.

И. А. Зимняя понимает компетентность как актуальное, формируемое личностное качество, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека. Таким образом, компетентностный подход предполагает «возвращение» индивидуальной способности личности решать «опережающие» профессиональные проблемы, опираясь на открытое пространство инновационного опыта работы специалистов.

Принципами реализации новой концепции управления в этом случае станут:

- формирование высокого уровня профессиональной мотивированности педагога (исследовательская работа, коучинг, методические консультации и психологическая поддержка педагога);
- становление высокого уровня самостоятельности педагога в пространстве профессиональной коммуникации (вариативность программ с элементами дистанционного обучения и стажировки, накопительная система дополнительного образования, зачетное оценивание самостоятельного повышения квалификации);
- развитие педагогического сообщества как сетевого пространства опыта работы коллективного субъекта (конкурсы профес-

сионального мастерства, практикоориентированные мастер-классы, межшкольные методобъединения, наставничество и сетевые проекты).

Управление инновационной деятельностью образовательных организаций, педагогических коллективов и отдельных педагогов в системе образования могло бы быть эффективным инструментом формирования современной педагогической культуры, однако результаты инновационной деятельности с каждым годом вызывают все больше сомнений в своей полезности. Популярность набирает позиция, что управление инновационной деятельностью становится тупиковым вариантом развития системы образования. Чтобы разобраться с данной точкой зрения необходимо проанализировать эволюцию предмета управления от терминов «инновации в образовании» и «педагогическая инновация» до терминов «инновационная деятельность» и «инновационный продукт».

Кардинальная разница в трактовке этих терминов заключается в том, что «педагогическая инновация» рассматривалась как особая характеристика образовательной деятельности, а «инновационная деятельность» придала инновации автономный от образовательной деятельности характер.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения в последнее двадцатилетие XX века. На волне педагогического новаторства актуальным стало понятие «**инновация**», которое происходит от латинского *innovatis* (*in* – в, *novus* – новый) и трактуется как нововведение. Инновацией стали называть нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое. П. Г. Щедровицкий (1995) пишет, что понятие «инновация» в системе отечественного образования используется в следующих пяти смыслах:

- Изменение психологического климата в учебном заведении, которое обусловлено новыми целями и ценностями образования, которые характерны для 80-х годов прошлого века, когда возникло движение педагогов-новаторов.

- Внедрение и распространение уже давно разработанных педагогических систем (М. Монтессори, Вальдорфская педаго-

гика, система В. Давыдова, Л. Занкова, Д. Эльконина).

- Разработка новых технологий проектирования, управления и обучения.

- Преодоление противоречий, возникающих в школах, которые занимаются инновационной деятельностью.

- Втягивание инновационными школами в свою орбиту новых финансовых, информационных, социокультурных структур и механизмов.

- Педагогическая деятельность приобретает характер устойчивой творческой деятельности и оказывает положительное влияние на все компоненты учебно-воспитательного процесса [4].

Иными словами, термин инновация стал символом творческой деятельности педагога в атмосфере открытости, доверия и профессиональной ответственности. К основным функциям инновационных процессов относились изменения смысловых и иных компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. Обязательным условием инновационности стало создание инновационной среды, основным элементом которой, ее олицетворением является человек, высокообразованный специалист (А. В. Хуторской).

Специфика образовательной деятельности, заключенная во взаимодействии субъектов, ориентировала педагогическую инноватику на результат создания и оптимизации структур поведения и деятельности различных социальных субъектов. Управление инновационными процессами рассматривалось как «технологический процесс саморазвития свойств модели обучения, генерирующей, транслирующей и ассимилирующей «эффект саморазвития» в социальную среду» (А. М. Герасимов, И. П. Логинов) [4].

Таким образом, инновационность стала обязательной характеристикой живой, саморазвивающейся образовательной системы, ориентированной на самостоятельное, нестандартное решение внутренних проблем на основе выбора окружающих ее новшеств. В управление инновационными процессами вошли технологии «заражения» идеями, авторские проекты, «переговорные площадки», мастерские и мастер-классы.

Все изменилось, когда в основу развития образовательной системы легли экономиче-

ские императивы. Педагогическую деятельность начали активно переводить на общепринятый язык экономической сферы. В полной мере это коснулось и инновационных процессов. Оказалось, что уже с начала XX века существует область знаний инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой изучаются закономерности технических нововведений в сфере материального производства. В рамках этой науки инновация (англ. Innovation – нововведение, буквально означает «инвестиция в новацию») рассматривается как конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового

или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности. Это определение как нельзя лучше подходило под цели модернизации образования и поэтому стало отправной точкой для формирования инновационной инфраструктуры системы образования. Таким образом, инновация стала инструментом реализации государственной политики в сфере образования, изменения в которой осуществляются в рамках специальной инновационной деятельности с конечным результатом – инновационным продуктом.

Изменения в управлении инновационными процессами можно показать в виде следующей схемы:

Педагогическая инновация	Инновационная деятельность
Горизонталь педагогической культуры: – творчество; – авторство; – открытость. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ Главный смысл инновационной работы: ребенок ...	Вертикаль управления: – креативность; – отчужденность; – конкурс. ТЕХНИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ Главный смысл инновационной работы: «реальное улучшение педагогических и управленческих практик, облегчение работы педагогов и руководителей» [3]

Педагогическая инновация изначально была свободным проявлением педагогической культуры учителя или педагогического коллектива. Ее результатом становились смыслы и формы самопроявления педагогической культуры в деятельности конкретного учителя. Становление учителя как личности проходило в рамках таких ценностей, как творчество, авторство и открытость. Признание учителя носителем инновационной педагогической культуры признавалось сообществом по одному лишь критерию – ориентации на ребенка.

Что же изменилось, как только инновационность стала инновационной деятельностью?

Первые изменения произошли в целях инновационной деятельности. В Ст.20 Гл.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было дано определение: «1. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономиче-

ского развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [1].

Действительно эффективное проведение модернизации российского образования предполагало наличие инструмента, позволяющего гарантированно достичь поставленных целей. Особенностью этого инструмента должна была стать его способность интегрировать ценности и смыслы модернизационного процесса, современные технологии и формы организации образовательного процесса и позитивные традиции российского образования. Механизмом интеграции этих трех компонентов модернизации образования выступил процесс институционализации, то есть механизм внедрения уникальных авторских разработок в повседневную деятельность системы образования через нормативное закрепление идей в правилах работы отдельного педагога, образовательного учреждения и системы образования в целом.

Ключевым инструментом проведения модернизации образования в этом случае

должна стать инновационная деятельность образовательных систем и организаций. Она выступает как самостоятельный вид работы, требующей отдельного управленческого механизма – инновационного менеджмента. В таком контексте инновационная деятельность обретает свои особые цели, содержание и технологии. Эти особенности инновационной деятельности закреплены в следующих пунктах Ст. 20 ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации»:

«3. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями" [1]. Инновационная деятельность как инструмент обеспечения модернизации системы образования не может осуществляться в спонтанном режиме творчества, а только в рамках специальных инновационных проектов и программ. При этом инновационная деятельность учителя может вестись в рамках специально созданной группы в образовательной организации.

«4. В целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, организации, указанные в части 3 настоящей статьи и реализующие указанные инновационные проекты и программы, признаются федеральными или региональными инновационными площадками и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования» [1]. Реализация единых целей модернизации образования предполагает возникновение типовых затруднений в образовательных системах и организациях. Для преодоления этих затруднений необходимы типовые решения, разработку которых будут вести специальные группы образовательных организаций, получивших статус инновационных площадок в региональных и федеральной системе образования. Деятельность этих площадок будет вестись в рамках технического задания. «Инновационные площадки осуществляют деятельность в

сфере образования по одному или нескольким направлениям как в рамках инновационных проектов (программ), выполняемых по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – Министерство), органов государственной власти субъектов Российской Федерации, так и по инициативно разработанным инновационным проектам (программам)» [2].

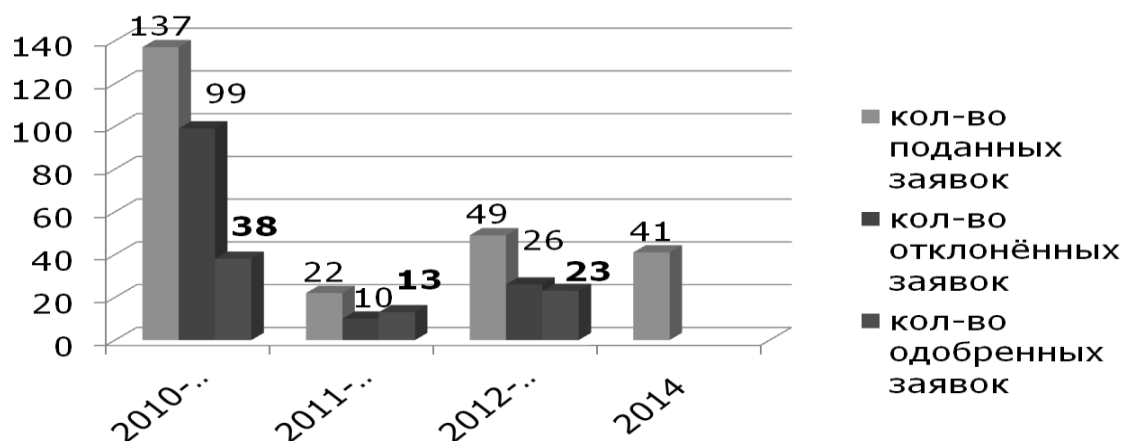
Таким образом, инновационная деятельность стала управляемым процессом оказания помощи стабильно работающим образовательным организациям со стороны инновационных площадок по реализации целей модернизации образования.

Термин *типовое решение* как результат инновационной деятельности получил название инновационный продукт, отчужденный от практики работы инновационной площадки. Он представляет собой:

- инновационную модель – учебно-методическое описание организации образовательного процесса от цели до результата (системный эффект, цель, содержание, технологии, формы обучения, мониторинг результативности, модели деятельности учащегося и педагога и т.д.);
- описание необходимых и достаточных условий реализации данного учебно-методического продукта в практической деятельности;
- комплект нормативных и учебно-методических разработок, обеспечивающих реализацию образовательной практики (нормативный акт, программа, методические рекомендации, учебно-методический комплекс, образовательная технология, контрольно-измерительные материалы, учебник и т.д.).

Понятие «инновационный продукт» подчеркивает, что инновационная деятельность не является работой отдельного образовательного учреждения, ориентированного на уникальность и авторство своей образовательной деятельности, а выступает фактором модернизации системы образования, в которой инновационная площадка является «флагманом», прокладывающим путь другим образовательным учреждениям.

Наконец, инновационная деятельность, получив определенную автономность от образовательной деятельности, получила соб-



ственные возможности финансирования как государственное задание. В Ст. 20 ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации» в п.5 сказано: «Федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику» [1].

Итак, подводя итог развития инновационности системы образования, мы вышли на регламент инновационной деятельности, которая:

- осуществляется на основе выполнения технического задания со стороны федеральной или региональной системы образования;
- проводится в образовательной организации (объединении), получившей статус инновационной площадки;
- контролируется на основе утвержденного инновационного проекта (программы);
- поддерживается отдельным финансированием.
- Эти особенности инновационной деятельности обусловили создание следующих управленческих инструментов:
 - органа управления, способного планировать процесс модернизации в региональной системе образования, готовить технические задания для инновационных площадок

и осуществлять экспертизу результативности инновационной деятельности;

- регламент конкурсного признания образовательной организации инновационной площадкой, контроля за реализацией инновационного проекта и экспертизы конечного продукта инновационной деятельности;
- система поддержки и финансирования инновационной деятельности.

По сути, сложилась идеальная система регламента инновационной деятельности в системе образования и соответствующая ей система управления инновационной деятельностью. Формально можно говорить об эффективной работе инновационной инфраструктуры в системе образования. Вот только тупиковость этой формы организации инновационной деятельности заключается в том, что из нее уходит такой элемент, как творчество.

На примере анализа экспертных листов городского конкурса инновационных продуктов в системе образования Санкт-Петербурга можно увидеть, что инновационными, с позиции экспертов, являются не более 4% всех инновационных продуктов [5]. Это можно увидеть также в том, что инновационная деятельность становится все менее привлекательной для образовательных учреждений. На примере анализа динамики заявок на получение статуса инновационной площадки в системе образования Санкт-Петербурга мы видим падение их количества с каждым годом.

Сложившаяся практика управления ин-

новационной деятельностью в образовании неуклонно выдавливает из нее творческую активность педагога и педагогических коллективов. Регламент инновационной деятельности противоречит сути образовательного процесса – **индивидуальное достижение** (ребенка, педагога, школы) **как результат коллективного творчества**.

Источники педагогического творчества заключаются в следующих подходах:

- Творчество как форма развивающего взаимодействия педагогов.
- Творчество как принцип отношения к ребенку.
- Творчество как двигатель развития педагогического мастерства.
- Творчество как автономность педагогической культуры.

По сути, инновацию необходимо воспринимать как инструмент преодоления профессионального эгоизма педагога.

Поэтому причины снижения творческой составляющей в инновационной деятельности можно объяснить следующими факторами:

- Исключение мотивов педагогической деятельности как одной из форм образовательных услуг.
- Узковедомственная ориентация инновационной деятельности на выполнение технического задания.
- Управленческая авторитарность в подходах к инновационной деятельности, ориентированная на инновационный продукт.
- Экспертиза результативности инновационной деятельности в форме контроля.
- Финансовое давление на качество инновационной деятельности.

Результат такого подхода к инновационной деятельности: отчужденность педагога от целей инновационной деятельности, страх педагога перед процедурами контроля за ее выполнением, исполнительская роль педагога в ее реализации, унижительная для педагога финансовая мотивация инновационной деятельности.

Преодоление сложившейся ситуации с организацией инновационной деятельности означает возврат к сути инновационности в образовании, которая:

- Отражает педагогическую сущность затруднений ребенка в образовательном процессе.

- Строится на ценностях педагогической культуры.

- Развивается в рамках организационной культуры школы.

- Бескорыстна по мотивам своей организации.

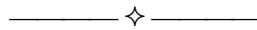
Это, в свою очередь, предполагает изменение управленческих подходов к инновационным процессам в образовательных учреждениях и в образовательной деятельности педагогов:

- Обязательность присутствия инновационности в каждом коллективе образовательного учреждения.
- Авторское решение в инновационном процессе проблем конкретного учреждения по работе с ребенком.
- Презентация результативности инновации в форме открытого опыта работы педагога с обучающимися.
- Опора на привлечение ресурсов всех субъектов: родителей, учащихся, педагогов.
- Горизонтальная профессионально-общественная экспертиза инновационности образовательной деятельности.
- Признание как условие поощрения инновационности педагогической деятельности.

Таким образом, в системе образования Российской Федерации сложилась эффективная модель организации инновационной деятельности как инструмента реализации целей модернизации образования. Данная модель позволяет в опережающем режиме разрабатывать типовые решения развития образовательных организаций в рамках работы инновационной инфраструктуры, состоящей из инновационных площадок федерального и регионального уровней. Однако не менее актуальной сейчас является проблема сохранения и развития инновационности во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса как пространства развития педагогической культуры. Главной особенностью этой инновационности является развитие творческого характера использования типовых решений в повседневной деятельности педагогов и образовательных учреждений, что станет гарантом удовлетворенности всех субъектов качеством образования.

Литература

1. ФЗ-273 «Об образовании в РФ».
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования».
3. Волков В. Н. Перспективы инновационной деятельности (ИД) в системе образования Санкт-Петербурга <http://k-obr.spb.ru/page/366/>
4. Управление развитием инновационной образовательной среды: учебно-методическое пособие / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозав. гос. ун-т; [авт.-сост.: Т. И. Агаркова, Е. В. Игнатович]. 2-е изд., перераб. и доп. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2010. – 156 с.
5. Виноградов В. Н. Перспективы и результаты управления инновационной деятельностью в системе образования Санкт-Петербурга // Академический вестник – СПб АППО. – 2013. – Вып. №3 (22). – С. 28-36.
6. Образование: служить или прислуживаться? <http://www.rosbalt.ru/moscow/2016/09/01/1546109.html>



ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

С. А. Расчетина
(г. Санкт-Петербург)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

SOME TRENDS IN DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

В статье представлен краткий анализ процесса становления профессионального социально-педагогического образования, раскрыто влияние современных социальных изменений на профессиональную подготовку студента, готовящего себя к работе в открытом социуме, подчеркнута методологическая взаимосвязь между социально-педагогическими процессами: развивающейся наукой, сферой социальной практики, социально-педагогическим исследованием и профессиональным образованием.

Ключевые слова: социально-педагогическое образование, социальные изменения, социальные инновации, подготовка к профессиональной деятельности

The article provides a brief analysis of the process of development of professional social and pedagogical education, reveals the influence of contemporary social changes on training students, who are preparing themselves for working in an open society, stresses the methodological relationship between social and pedagogical processes: developing science, sphere of social practice, social and educational research and professional education

Keywords: social and pedagogical education, social change, social innovation, preparation for the professional activity

Социальная педагогика в ее настоящем виде сформировалась под влиянием вызовов перестроечного времени, характеризующегося сменой общественной формации, породившей ряд трудноразрешимых социальных, психологических и педагогических проблем в жизни различных групп населения. У истоков второго рождения (возрождения) социальной педагогики, разработки ее методологических и теоретических основ стояла особая научно-исследовательская структура под названием «Временный научно-исследовательский коллектив «Школа-микрорайон», организованная в рамках АПН СССР и руководимая В.Г. Бочаровой.

Сформированный накануне перестройки ВНИК осуществил беспрецедентный по

масштабу социально-педагогический эксперимент, который был развернут в городских и сельских поселениях разных регионов России.

В эксперименте рождалась теория и практика деятельности специалиста помогающей профессии – социального педагога. После распада страны идеи, концепции, теории, сформулированные и обобщенные в процессе крупномасштабного эксперимента, стали основанием для активного становления социально-педагогической теории, практики и образования. В целом четыре взаимосвязанных становящихся социально-педагогических процесса: теория, практика, исследование и образование – выступили интегрированным средством достижения общественной цели: преодоления явления беспризорности и безнадзорности детей, за-

¹ Работа выполнена в рамках проекта РАО «Теоретико-методологические основы, модели и технологии развития профессионального социально-педагогического образования»

хлестнувшего общество, и тем самым содействовали реализации целей инновационного развития страны.

Выделим несколько моментов, значимых для анализа методологических основ профессионального социально-педагогического образования на начальном этапе его становления и в настоящее время.

Социальная педагогика как качественно новое явление стала активно развиваться в рамках системного подхода. Системные исследования кардинально меняющейся социальной среды и положения человека (ребенка) в новых общественных условиях содействовали одновременному становлению социально-педагогических процессов: инновационной практики решения социальных проблем ребенка; теории гармонизации социально-педагогического взаимодействия человека и социума и введения в структуру этого взаимодействия идеи социального воспитания, социально-педагогической поддержки и сопровождения как его главных гармонизирующих средств. Было положено начало инновационному процессу подготовки профессионалов, нацеленных на решение социальных проблем детства на основе погружения в знания, характеризующие новый этап общественного развития, и осмысления под социальным углом зрения педагогической деятельности.

Наличие глубоких социальных трансформаций, драматизирующих жизнь общества в целом, и персонификация их в жизнедеятельности конкретных групп взрослого и детского населения актуализировали потребность в становлении антропологического подхода к анализу и осмыслению меняющегося социума. Обращение к концептуальным схемам этого подхода позволило приступить к исследованию индивидуальных проблем семей и детей, в которых отражались некоторые общие закономерности процессов социализации детей на переходном этапе общественного развития. В его рамках были выделены и проанализированы ситуации социального сиротства, беспризорности, безнадзорности; стали прорастать несколько феноменологических направлений, исследующих жизненный мир представителей детских и молодежных субкультур. Антропологический подход позволил понять проблемы семьи и ребенка

на основе вживания в ткань социально-педагогической ситуации и эмоционального отношения к ней, приступить к разработке неинституциональных способов их преобразования.

На этапе перестройки достаточно четко обозначились два пути вхождения в новую профессию. Первый путь – традиционный, укореняющийся в «знаниевой» парадигме. Разработчики первых образовательных социально-педагогических программ в полной мере осознали значимость системного подхода и широты знаний и умений в подготовке профессионалов нового профиля. Была осуществлена разработка образовательных программ, ведущих субъекта образования от научных знаний, необходимых для понимания и преобразования практики, к формированию личностного смысла профессиональной деятельности.

Второй путь – инновационный, формирующийся в рамках аномийного процесса, порождающего ряд тенденций, связанных с преобразованием социального пространства, созданием в нем ранее неизвестных социальных структур, защищающих человека, с расширением границ личностной свободы и возможностью маневра в принятии решений. Подчеркнем, эпоха перестройки, инициировавшая становление социально-педагогической теории и практики, заострила внимание на проблеме личностного смысла в профессиональной деятельности, поскольку первые социальные педагоги пришли в профессию на основе сознательного выбора ранее неизвестного им пути. Перестроечное время обозначило индивидуальную траекторию профессионального образования, движение *«от личностного смысла»* к овладению знаниями, умениями, несколько позже – компетенциями. Разработчики первых образовательных социально-педагогических программ в полной мере осознали необходимость неклассического (антропологического) подхода в подготовке профессионалов нового профиля с опорой на ценностно-смысловую сферу конкретного человека.

Результаты перестроечного этапа, значимые для становления профессионального социально-педагогического образования, можно кратко охарактеризовать следующим образом.

Была воссоздана в своих основных чертах наука *социальная педагогика*, которая обрела свои исторические корни. В рамках инновационного по своей сути научного знания были обозначены контуры объекта, предмета, методологии, методов, понятийного аппарата науки, представлены первые социально-педагогические теории. Становление социально-педагогической науки позволило обозначить наукоемкий путь подготовки специалистов, выделить в содержании первых образовательных программ, наряду с общенаучными, собственно социально-педагогические дисциплины.

Перестройка положила начало росту первых институциональных структур социально-педагогической поддержки семьи и ребенка, созданию инфраструктуры, нацеленной на преодоление социальной исключенности, представленной учреждениями социального обслуживания населения, органами социальной защиты, образования и культуры, ориентированными на оказание помощи разным группам нуждающихся в защите семей (детей). Становление этих структур позволило заложить практикоориентированный путь подготовки специалистов, осмыслить роль разных видов учебной практики в становлении специалиста.

Отметим, научные социально-педагогические разработки этого времени выступают как самоценность и вместе с тем отражают важную для современности идею взаимосвязи теории, практики, исследования и образования, образующих социально-педагогическую целостность, которая может выступить универсальным средством решения социальных проблем на этапе общественных перемен. Анализ современных источников показывает, что именно в таком направлении происходит дальнейшее развитие социально-педагогического профессионального образования, тесно интегрирующегося с теорией, практикой и исследованием и ориентирующегося на решение современных социальных проблем детства, стоящих перед государством, позиционирующим себя как социальное.

В анализе современного состояния социально-педагогического образования воспользуемся теоретическими идеями российских ученых:

– Ю.М. Лотмана, который считал, что «культура как сложное целое составляется из пластов разной скорости развития, так что

любой ее синхронный срез обнаруживает одновременное присутствие различных ее стадий. Взрывы в одних пластах могут сочетаться с постепенным развитием в других. Это, однако, не исключает взаимодействия этих пластов» [4]. Данное рассуждение позволяет уяснить место и роль социально-педагогического образования в современных социокультурных процессах;

– И.А. Липского, предложившего рассмотрение социально-педагогической проблематики как единства теории, практики и образования на конкретном этапе общественного развития. Формулируя объект и предмет социальной педагогики в логике деятельностного подхода, автор установил методологическую взаимосвязь между тремя социально-педагогическими процессами: развивающейся наукой, профессиональным образованием и сферой социальной практики [3]. Эта идея помогает понять современное состояние социально-педагогического образования с точки зрения его адекватности уровням развития гуманитарной науки и социально-педагогической практики.

В настоящее время понятие социального порядка, упорядоченности социальных отношений сменяется понятиями неясности жизненного контекста, хаоса. Социология оперирует понятием «турбулентного общества» [8]. Интенсивное нарастание социальных изменений говорит о том, что естественным состоянием социума становится текучесть, хаотичность, неопределенность, дисгармония. Социологи подчеркивают, что элементы хаоса характерны для всех пограничных этапов общественного развития. Специфика современного состояния общества состоит не столько в изменениях, которые присущи всем историческим этапам, сколько в темпах изменений, в стремительности появления «нового». Динамическое развитие общества предполагает динамическую сменяемость социальных проблем общества, человека, ребенка. Поэтому постоянно возобновляется потребность в понимании того, как влияют общественные изменения на функционирование и развитие социально-педагогического профессионального образования, какие инновации вводятся в образование под воздействием общественных изменений. Здесь речь идет о социальных инновациях, проникающих в жизнедеятельность образовательных учреждений всех уровней и нацеливающих на трансформацию

содержательных, процессуальных, технологических характеристик образовательного процесса.

Наиболее глубокие структурные изменения, характеризующие современное общество, связаны с вхождением его в рыночные, информационные, сетевые, поликультурные отношения. Современное образование определенным образом реагирует на эти изменения, модернизирует ступени подготовки к профессиональной деятельности, обеспечивая готовность студентов к профессиональным действиям в условиях системных социальных изменений в социуме. Анализ источников показывает, что в рамках социально-педагогического профессионального образования, обладающего собственной структурой и логикой развития, осуществляется постоянный поиск путей преобразования социальных инноваций в собственно образовательные инновации, затрагивающие содержательные, процессуальные, технологические, оценочные характеристики социально-педагогического образования.

По мнению современных социологов, «важнейшие особенности современного этапа социальных изменений – глобализация, нарастание техногенных, природных и социогенных рисков – препятствуют исполнению макросоциологической теорией ее генеральной функции – установлению закономерности социальных процессов отсюда, – продолжает автор, – популярность социологических исследований ситуации динамического хаоса, неустойчивости и многовариантности развития» [8]. Поскольку цель социально-педагогического образования состоит в подготовке профессионала, способного гармонизировать отношения человека и социума, основные исследовательские стратегии в этой области в настоящее время определяются главной характеристикой социума – социальной динамикой. Социально-педагогические исследования ориентированы на анализ изменений, характеризующих процессы целенаправленной и стихийной социализации, на выявление ресурсов социальной среды, которые могут быть использованы для решения традиционных и инновационных проблем подрастающего поколения.

В анализе современного состояния науки будем ориентироваться на идеи В.М. Степина, который полагает, что научное знание следует рассматривать как исторически развиваю-

щуюся систему, погруженную в социокультурную среду и характеризующуюся переходом от одного типа саморегуляции к другому. Автор характеризует ее как «особое движение в сфере развивающегося теоретического знания», подчеркивает историческую изменчивость всех компонентов науки [5]. Из множества тенденций, характеризующих современную науку, выделим четыре, отчетливо представленные в современном социально-педагогическом знании.

Первая тенденция: по мнению современных ученых, социальная педагогика сегодня характеризуется проблемной ориентацией, что позволяет осуществлять поиск эффективных инновационных средств решения разнообразных проблем, характеризующих общество в целом и человека (ребенка) в частности. Соответствие критерию проблемности выступает как отличительная особенность социальной педагогики, поскольку предметом ее исследования являются институциональные и индивидуальные проблемы детства и способы гармонизации отношений посредством разных видов социально-педагогической деятельности: социального воспитания, социально ориентированного образования, социально-педагогической поддержки и сопровождения.

Вторая тенденция: возникнув как синтез социологии и педагогики, социально-педагогическое знание сегодня продолжает активно интегрироваться с обновляющимся социологическим, культурологическим, медицинским, юридическим и др. знанием, позволяющим углубить представления о проблемном способе существования ребенка и способах решения его проблем. Сегодня она активно осваивает экономическое, информационное и культурологическое знание. Поэтому наряду с дисциплинарными исследованиями, осуществляемыми в рамках социально-педагогической науки, на передний план все более выдвигаются междисциплинарные, проблемно-ориентированные исследования.

Специфика социально-педагогической науки представлена объемными междисциплинарными исследовательскими программами, в которых принимают участие специалисты различных областей теории и практики. Сошлемся в этом смысле на некоторые широкомасштабные социально-педагогические проекты: «Развитие института социальных педагогов в регионах России» [2]; «Повыше-

ние родительской компетентности на базе Профессиональной Школы Родительства» [6]; «Реабилитация и интеграция людей с инвалидностью в общество» [7] и др. Подчеркнем: эти проекты носят образовательно-исследовательский характер, непосредственными участниками которых, наряду с преподавателями и работодателями, выступают студенты.

Третья тенденция: поскольку в современной жизнедеятельности общества, человека, ребенка сегодня ярче, чем остальные, актуализирована социальная составляющая, фиксируется стремление разных наук о человеке к интеграции с социологическим знанием, к осмыслению предмета исследования с социологических позиций. Актуальным для современности остается тезис В.Г. Бочаровой о значимости исследования связи «социальное – педагогическое», где «социальное» выступает как область проблем, «педагогическое» – как общая интегральная компонента, придающая научному поиску направленность, предполагающую конкретные, специфические для каждого исследования функционально-содержательные задачи [1].

Четвертая тенденции: для современной науки о человеке характерен повышенный интерес к индивидуальности человека как творца социальной реальности. Социальная педагогика, ориентированная на осмысление сложных социальных проблем, «вбирает» в себя знания о детстве, о современных процессах социализации отдельного ребенка как личности и индивидуальности.

В условиях постоянно возобновляемых социальных перемен возрастает запрос к научной подготовке специалистов в области помогающих профессий, к формированию исследовательских компетенций как обязательной характеристике выпускника, готового и способного анализировать социальные изменения и искать пути решения возникающих проблем. Исследовательские труды, характеризующие современное состояние социума и формирующиеся в его рамках институциональные и индивидуальные проблемы человека (ребенка) и способы их решения, находят свое отражение в образовательных программах социально-педагогической направленности. Процесс образования предполагает включение студентов в деятельность научно-исследова-

тельских лабораторий и мастерских, функционирующих на базе кафедр социально-педагогической направленности. Программы образования приобретают при этом форму образовательно-исследовательских проектов.

Социально-педагогическая практика, имеющая своей целью гармонизацию отношений «детство – социум», в «спокойные времена» представлена системой повторяющихся действий по решению жизненных задач. Разработчики теории социальной практики подчеркивают повторяющийся характер воспроизводимых действий, применяют к характеристике этого феномена понятие «рутинного поведения». На основе повторяющихся действий социальная практика принимает форму алгоритма, ориентированного на традиционные «опривыченные» технологии, закреплённые в сознании, приносящие в большинстве случаев запланированный результат. Однако сегодня социально-педагогическая деятельность перестает соответствовать понятиям рутинности, привычного действия, освоенного алгоритма. В условиях постоянно усложняющейся информации, стремительно нарастающих социальных перемен и формирования новых социальных проблем актуальной в социальном, психологическом и педагогическом плане становится проблема времени. Социального педагога интересуют динамические характеристики профессиональной деятельности: время, требующееся для осознания социальных перемен, для внесения инноваций, адекватных этим изменениям, для закрепления их в своей деятельности. Уже сегодня нарастает психологическая напряженность, связанная с нехваткой времени для осмысления новых тенденций в развитии социальной среды, выработки инноваций и личностного (психического) закрепления инновационных действий. Качественные изменения наблюдаются в пространственных характеристиках социально-педагогической деятельности. Усиливается востребованность в деятельности коллективного субъекта, представленного специалистами разного профиля социальной, педагогиче-

ской и непедагогической направленности, в коллективном анализе социальных проблем детства и выработке инновационных решений. Расширению пространственных характеристик социально-педагогической деятельности содействует Интернет-среда, содействующая совместному поиску решения проблем территориально разделенных и виртуально соединенных субъектов. Поэтому есть все основания рассматривать профессиональную деятельность социального педагога под новым углом зрения, исследовать современные пространственно-временные характеристики этого феномена.

В современной социально-педагогической науке всесторонне раскрыт феномен социально-педагогической деятельности как институционального явления с позиции социального капитала, социального доверия, институциональной рефлексии, социального воспроизводства материальных и нравственных ценностей общественной жизни. Как институциональный феномен современная социально-педагогическая деятельность приобретает форму программно-целевого метода, дорожной карты. В рамках современного нестабильного социума институт социально-педагогической деятельности, интегрированный с образованием, выступает некоторым универсальным средством системной модернизации социальной сферы, гармонизации социальных отношений.

Значимость подготовки к реализации социально-педагогической деятельности как индивидуально-ориентированного процесса возникает в том случае, когда наблюдаются фак-

ты отторжения ребенка от разных процессов социальной жизнедеятельности, «выпадение» его из процессов семейного и школьного воспитания и обучения, когда на этом фоне нарушаются процессы смыслообразования, деформируются способы взаимодействия с миром сверстников и взрослых. Вовлечение студента в процесс индивидуализации социально-педагогической деятельности, формирование готовности и способности «варьирования методом решения задачи» – важное направление профессиональной подготовки социального педагога. Студент должен понять, что инновации в первую очередь затрагивают средство (способ, метод, технологию), что качественно новая цель требует обновления средства, способного обеспечить необходимый результат. В этом смысле профессионализм во многом зависит от готовности и способности обновлять средство решения социальной задачи в каждом конкретном случае.

В условиях социальных изменений формируется заказ на основательную практическую подготовку студентов, готовых работать над реальными жизненными задачами институционального и индивидуального уровня, осуществлять поиск инновационных технологий решения проблем в изменяющемся мире. По мнению современных ученых, перспектива социально-педагогического образования может быть представлена ориентацией на постепенное формирование «интегрального социально-образовательного пространства как целостного государственно-образовательного механизма гармонизации отношений в социуме» [1].

Литература

1. Бочарова В.Г. Плоткин М.М. Современные приоритеты научных исследований в отечественной социальной педагогике: аналитическая записка /В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин – ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М.: Изд-во «Современное образование», 2012.- 40 с.
2. Гурьянова М.П. Состояние и перспективы развития института социальных педагогов в России: информационно-аналитические материалы – ФГНУ ИСП РАО. – М.: Изд-во «Современное образование», 2013. -56 с.

3. *Липский И.А.* Диалектика объекта и предмета социальной педагогики // Социальная наука как профессиональное образование и сфера социальной практики / ФГНУ «Институт социальной педагогики РАО. – М.: Издательство «Современное образование, 2012. – 276 с.
4. *Лотман Ю.М.* Семиосфера СПб.: Искусство, 2010 – Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm – Загл. с экрана.
5. *Степин В. М.* Эпоха перемен и сценарии будущего – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/stepin/epoch.html>– Загл. с экрана.
6. *Репринцева Г.И.* Социально-педагогическая парадигма повышения родительской компетентности средствами дополнительного сетевого образования / Г.И. Репринцева // Вестн. Томского гос. пед. унта (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. №8.
7. *Фурьева Т.В.* Бочарова *В.Г.* Реабилитация и интеграция людей с инвалидностью в общество: учебное пособие для магистрантов.; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО "Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева". - Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 299 с.
8. *Ядов В.А.* Каким мне видится будущее социологии – Режим доступа: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582>



А. А. Калекин
(г. Анапа)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

MODELING OF THE PROCESS OF UPBRINGING PATRIOTISM IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITY ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH

В статье изложены сущность и содержание процесса разработки модели воспитания патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода

Ключевые слова: Патриотическое воспитание, ВУЗ, модель, культурологический подход

The objective of this article is to explain the nature and content of the development process of upbringing patriotism in the cadets of the military University on the basis of culturological approach

Keywords: Patriotic education, higher school, model, culturological approach

Образовавшаяся в России новая социокультурная ситуация потребовала от отечественной педагогической науки и практики поиска и выбора инновационной стратегии, обеспечивающей развитие патриотических свойств и качеств личности. Таковой стратегией может стать культурологический подход, педагогические преимущества которого существенно повысят результативность воспитательно-патриотической деятельности.

Актуальность данной темы особенно возрастает в связи с приданием патриотизму статуса «общенациональной идеи», возрастанием в современных условиях его консолидирующей силы, влияния на культурное развитие личности, формирование учащихся вузов как активных строителей нового, демократического государства и его надежных защитников [1].

Серьезным обстоятельством, которое следует учитывать в деле воспитания патриотов, становится применение в новом развернувшемся противостоянии государств фактора «мягкой мощи государства», ядром которой являются наука, образование, религия, культура, искусство, СМИ и спорт. Концепция «мягкой силы» предусматривает, что в глобальной конкуренции выигрывает та страна, в которой человек как нигде больше способен чувствовать себя ЧЕЛОВЕКОМ. Культура и Нравственность – ключевые понятия, «вторгающиеся» во все составляющие

«мягкой силы» государства, наполняя их ценностным смыслом.

Следовательно, культурологическая направленность необходима в современной социально-политической стратегии государства, и прежде всего в воспитательно-патриотической деятельности (ВПД) с учащейся молодежью гражданских и военных вузов.

Патриотическое воспитание (ПВ) курсантов военного вуза является важнейшей составляющей процесса формирования и становления современного военного профессионала, обладающего не только развитыми профессиональными качествами, но и государственно-патриотической позицией. Однако для достижения такого конечного результата требуется иметь конкретную модель воспитательного воздействия – стройную и логически разработанную педагогическую систему.

По мнению А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева, модель целостного процесса патриотического воспитания вузовской молодежи представляет собой алгоритм последовательных этапов, продвигающих учащихся «на более высокий уровень сформированности идей, идеалов, чувств, ценностных отношений, раскрывающихся в единстве их внутренней структуры: цель – содержание – средство – результат» [7, с. 125].

Практика патриотического воспитания

оперирует применением различных моделей воспитания патриотов [7]. В числе основных выделяют: информационно-ориентированную, предметно-деятельностную и конструктивно-позиционную модели, краткая харак-

теристика которых приведена в табл. 1. Перечисленные модели являются своеобразной динамической составляющей в пространстве основных направлений патриотического воспитания.

Таблица 1. Краткая характеристика моделей ПВ

Модель	Краткая характеристика
Информационно-ориентированная	Представляет собой знаниевый компонент содержания ПВ, реализуемый в рамках образовательной области или системы дополнительного образования.
Предметно-деятельностная	Направлена на формирование опыта служения Отечеству в пространстве ведущей деятельности, опредмеченной её содержанием.
Конструктивно-позиционная	Реализует задачи самостоятельного поиска и структурирования индивидуальной позиции в отношении Отечества и перспектив служения ему.
Конструктивно-позиционная	Представляет собой интегративную характеристику воспитания и самовоспитания человека в системе: душа, дух, тело, этапы конструирования и воссоздания образов, экстраполяции образов на конкретные личности и события современности, трансформации идеального на реальное с учетом траектории движения.

Большинство ученых [1-9] считают, что новая модель должна быть свободной от субъективизма, отличаться целенаправленностью, гибкостью и нейтральностью, соответствовать системе-оригиналу и быть эффективно-результативной. При моделировании надо учитывать:

- характер и способы педагогической деятельности в вузе;
- возможности образовательной системы и особенности вуза;
- структуру и принципы взаимодействия компонентов (субъектов) систем воспитания;
- особенности организации образовательного процесса;
- адекватность образовательных технологий учебно-воспитательным целям и задачам.

С учетом специфики ПВ курсантов военного вуза состав модели патриотического воспитания курсантов на основе культурологического подхода и включает блоки: концептуально-целевой, содержательно-технологический, этапно-функциональный, критериально-оценочный.

Первый блок – *концептуально-целевой*, на который возложена главенствующая функция – системообразующая, устанавливающая организацию, порядок и логику

функционирования всех компонентов системы «патриотическое воспитание курсантов военного вуза».

Разработка блока осуществлена на основе государственного заказа, положения которого изложены в федеральных законах и приказах министра обороны РФ, в которых изложены требования к личности российского военнослужащего, его профессионализму, личностным и патриотическим качествам.

Опора на нормативно-правовую базу позволила конкретизировать цель патриотического воспитания – формирование патриотизма (высокого уровня) как интегративного качества личности курсанта военного вуза на основе культурологического подхода.

Одновременно блок предусматривает применение культурологического подхода как методологического метода, положенного в основу системы ПВ курсантов на методологическом и практикоориентированном уровнях, обеспечивающих решение поставленных задач и достижение намеченной цели.

Согласно точке зрения В.Ф. Исаева, культурологический подход, применяемый к исследованию педагогических явлений, – это «совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических цен-

ностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности» [8]. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич [4] под культурологическим подходом к развитию профессиональной деятельности педагога понимают видение данного процесса сквозь призму культуры, т. е. его восприятия как культурного процесса, осуществляемого в культурообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Следовательно, культурологический подход применительно к патриотическому воспитанию представляет собой методологическую основу воспитательно-патриотического процесса, базирующегося на совокупности теоретических, конкретно-исторических и методических положений, которые являются основополагающими в формировании личности человека культуры, гражданина и патриота. Подход требует:

- рассматривать изучаемую проблему через призму культуры;
- контекстно конкретизировать обобщенную характеристику патриотизма как педагогического явления;
- определять в качестве центральной фигуры педагогического исследования личность курсанта военного вуза, осознающего личную культурную идентичность при принятии базовых ценностей мировой и отечественной культур;
- рассматривать курсанта как субъекта, способного к культурному самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию;
- формировать в интересах патриотического и культурного развития курсанта необходимую патриотически направленную информационно-воспитывающую среду и необходимые условия, способствующие формированию и развитию у молодого человека высоких духовно-нравственных, патриотических и профессиональных качеств.

Второй блок – *содержательно-технологический* – включает педагогические условия ПВ курсантов морского вуза, содержание авторской целевой программы и методику её реализации. Рассмотрим эти элементы блока.

В отечественной педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы.

В.И. Андреев, Н.М. Борытко, Г.Х. Ахметшина, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, С.Н. Томила и др. рассматривают педагогические условия как важнейший фактор, способствующий успешному протеканию образовательной и воспитательной деятельности.

Так, В.И. Андреев рекомендует понимать педагогические условия как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [2, с. 124]. Достаточно полное определение понятию «педагогическое условие» дает Н.М. Борытко [5] понимая его как «внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса». Как и педагогическое средство, условие (а точнее, - система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата.

Следовательно, педагогические условия ПВ курсантов военного вуза представляют собой комплекс объективных факторов и организационных мер, как существующих в учебном заведении, так и созданных исследователем и оказывающих существенное воздействие на формирование патриотизма у курсантов в период обучения в вузе, к которым относим:

Создание культурно-патриотически направленной информационно-образовательной среды вуза (ИОС).

Для патриотически направленной ИОС военного вуза характерно:

- определение стратегии ВПД в соответствии с требованиями государственной нормативно-правовой базы патриотизма;
- соответствие требованиям общевоинских уставов и приказов министра обороны РФ;

- наличие стройной системы воспитания курсантов, включающей и их патриотическое воспитание;
- наличие военно-профессионального аспекта;
- оптимизация управленческой деятельности руководства вуза, воспитателей и командиров курсантских рот ВПД;
- облегчение накопления и использования учебно-методических ресурсов по патриотической тематике;
- расширение возможностей командования и профессорско-преподавательского состава по эффективному проведению ВПД;
- ориентирование на традиционные ценности: Родина, Отечество, долг, семья, патриотизм, вера, любовь;
- исключение ксенофобских и экстремистских настроений;
- способствование успешному продвижению курсантов в изучении теории патриотизма, ознакомлении с богатством российской культуры, героической историей и традициями Отечества и Вооруженных Сил РФ, что результативно сказывается на личностно-патриотическом саморазвитии будущих военных кадров.

По сути патриотически направленную ИОС военного вуза в широком смысле следует рассматривать как подсистему социокультурной среды, включающую материально-техническое обеспечение ВПД, комплекс специально организованных педагогических условий, патриотических мероприятий и деятельности, обеспечивающих патриотическое развитие личности курсанта.

В патриотически направленной ИОС вуза курсант должен ощущать себя неотделимой, значимой, важной частью русской культуры вне зависимости от своей национальности, вероисповедания, убеждений.

Развитие у курсантов интереса к культуре, истории и традициям России.

Важнейшими путями развития интереса к культуре, истории и традициям России у курсантов военного вуза являются:

- тщательный подбор учебного материала, его новизна и увлеченное преподавание;
- усиление патриотического компонента в учебных программах гуманитарных дисциплин военного вуза – философии, истории,

педагогике, культурологии и др.;

- показ практического применения знаний о культуре, истории, традициям России и её ВС в военно-профессиональной деятельности, в последующей жизнедеятельности;

- использование интерактивных компьютерных средств в ВПД.

Утверждение патриотизма в качестве наиважнейшей ценности будущих офицеров ВС РФ и развитие у курсантов мотивации к формированию государственнопатриотической позиции.

Утверждение патриотизма в качестве наиважнейшей ценности будущих офицеров ВС РФ предполагает:

- формирование и развитие у курсантов чувства личной ответственности за выполнение конституционного и воинского долга перед отечеством и российским народом;
- знание и соблюдение воинских и боевых традиций по защите Отечества в мирное и военное время;

- стимулирование мотивации к патриотически направленной деятельности курсантов, являющихся одновременно и её активными участниками, инициаторами, организаторами и пропагандистами. В этом случае ВПД, направленная на формирование патриотизма у курсантов военного вуза, приобретает сознательный и целенаправленный характер.

Совершенствование педагогического мастерства преподавателей военного вуза в ВПД. Это предполагает:

- постоянно обновлять и углублять психолого-педагогические знания;
- формировать и развивать психолого-педагогические умения и навыки;
- формировать и развивать педагогическую направленность и психолого-педагогическое мышление;
- совершенствовать личную психологическую подготовку к военно-педагогической деятельности.

Активизация самовоспитания курсантов с целью развития у себя патриотизма.

Основными путями активизации самовоспитания курсантов в интересах развития патриотизма личности являются:

- привитие курсантам твердого убеждения в необходимости и значимости самовоспитания в процессе развития личных патриотических качеств;

- пояснение сущности и последовательности применения методов и способов самовоспитания для собственного развития;

- оказание педагогической помощи курсантам и регуляция процесса самовоспитания.

Вторым элементом блока является Целевая программа с методикой её реализации. ВПД по формированию высокого уровня патриотизма у курсантов предполагает осуществление целенаправленного и последовательного воздействия на личность с целью развития необходимых патриотических качеств и свойств.

Опыт исследований А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, С.Н. Томилиной и др. показывает, что для осуществления такого воздействия необходимо иметь специальную программу. Для этого нами выбрана и разработана как составной элемент модели ПВ курсантов военного вуза на основе культурологического подхода авторская ЦП «Культура и патриотизм», состоящая из четырех модулей: *установочного* (пояснение целесообразности освоения ЦП, её необходимости для последующей жизнедеятельности и военно-профессиональной службы), *культурно-теоретического* (изучение сущности патриотизма, особенностей отечественной культуры, истории и традиций), *культурно-деятельностного* (вовлечение курсантов в активную патриотическую деятельность) и *культурно-досугового* (участие в подготовке и проведении мероприятий патриотической направленности).

Третьим элементом блока является педагогическая технология ПВ курсантов, основанная на культурологическом подходе, состоящая из системы проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

Исходной базой данной технологии стали элементы программированного обучения и модульного обучения. В качестве диагностического инструментария были выбраны методики М.И. Рожкова «Сформированность патриотических убеждений»; М. Рокича «Ценностные ориентации»; С.Н. Томилиной «Методика оценки сформированности патриотизма у курсантов морского вуза».

Третий блок модели – этапно-функциональный, включающий этапы:

- *исходный*, предусматривающий первичную диагностику курсантов с целью тестирования по выбранным методикам и установления истинного состояния уровня патриотизма курсантов;

- *изучения и освоения положений ЦП «Культура и патриотизм»*, предусматривающий организованное проведение групповых и индивидуальных занятий с курсантами во внеучебное время, в выделенное расписанием дня время на воспитательную работу и проведение культурно-досуговых мероприятий;

- *заключительный*, предусматривающий проведение итоговой диагностики по тем же методикам, что применялись в ходе первого этапа, и интерпретацию полученных результатов с целью установления уровня сформированного патриотизма, обсуждение результатов, корректировку ЦП и обобщение накопленного опыта ПВ.

Важный элемент блока – реализация функций ПВ курсантов, к которым относятся:

- *диагностико-аналитическая функция* (позволяющая измерять, выявлять и устанавливать состояние и особенности патриотизма курсантов, соответствие его уровня требованиям руководящих документов, своевременно выявлять имеемые отклонения и причины аномалии, определять и предлагать меры по его коррекции);

- *формирующе-развивающая функция* (связанная с воспитанием личности, её вооружением комплексом качеств, характеризующих сущность гражданина-патриота, и постоянным их развитием; ориентирует исследователя на целенаправленную ВПД, наличие для этого ЦП, системный характер деятельности);

- *мобилизационная функция* (способствует применению в процесс ПВ активной позиции самой личности, её внутренних сил в целях преодоления возникающих трудностей, затрудняющих результативное выполнение конституционного и воинского долга);

- *функция побуждения к самосовершенствованию и самовоспитанию* (ориентирует на дальнейшее вовлечение воспитанника в продолжение процесса ПВ, разработку личного плана саморазвития себя как патриота Отечества, самостоятельное преодоление

имеющихся недостатков, пополнение багажа теоретико-патриотических знаний, последовательное развитие патриотических качеств, активное участие в ВПД, общественной работе);

– *рефлексивно-регулирующая функция* (предполагает личный анализ воспитателем и воспитанником своего места и роли в процессе ВПД, на основе полученной оценочной информации осуществление регуляции, корректировки процесса ПВ для его нормального функционирования).

Четвертый блок модели – критериально-оценочный. Общеизвестно, что любая деятельность, её результаты и качество подлежат оценке, что в свою очередь потребовало разработки следующих критериев патриотизма курсантов военного вуза: *культурно-патриотическая компетентность* (позволяющий определить глубину уяснения сущности патриотизма, основательность содержания и системности теоретико-патриотических знаний; потребность и способность личности добывать теоретико-патриотические знания и применять их на практике); *культурно-ценностная направленность* (позволяющий оценить состояние проявления личностью интереса к патриотическим вопросам, к патриотической тематике, сформированность ценностных ориентаций и государственно-патриотической позиции); *патриотическая направленная деятельность* (позволяющий выявить степень мотивации к активной патриотической деятельности, способность курсанта поступать, руково-

дствуясь ценностными ориентациями и государственно-патриотической позицией. Каждому критерию были определены соответствующие показатели.

Отечественная педагогика придерживается уровневого подхода для характеристики сформированных патриотических качеств личности. Ориентируясь на опыт Г.Х. Ахметшиной [3], С.Н. Томилиной [10] и др. и исходя из специфики каждого уровня были выбраны следующие уровни сформированности патриотизма курсантов военного вуза:

– *культурно-ситуативный*, соответствующий низкому уровню;

– *культурно-посредственный*, соответствующий среднему уровню;

– *культурно-деятельностный*, соответствующий высокому уровню.

Блок предусматривает формулировку результата реализации модели: выпускник – офицер со сформированной государственно-патриотической позицией и высоким уровнем общей патриотической культурой.

Таким образом, разработанная педагогическая модель формирования патриотизма курсантов военного вуза на основе культурологического подхода, является многокомпонентной и многоуровневой системой, обеспечивающей цельный и последовательный процесс ПВ по формированию патриотизма у будущих офицеров Вооруженных Сил РФ, являющегося неременной составной частью профессиональных качеств военных кадров России, подготовке их к будущей военно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Путин В.В. Патриотизм – "это и есть национальная идея" /В.В. Путин[Электронный ресурс] <http://tass.ru/politika/2636647>.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития – 3-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2003. – 608 с.
3. Ахметшина Г.Х., Храпаль Л.Р., Замалетдинова З.И., Халиков И.Ю. Концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи как условие формирования гражданской идентичности в поликультурной образовательной среде // Мир Науки, Культуры, Образования. – 2015. -№1(50). – С. 164 – 167.
4. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
5. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

6. *Валеев Г.Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособ. – Стерлитамак: СГПИ, 2002. – 134 с.
7. *Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б.* Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: моногр. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
8. *Исаев В.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 208 с.
9. *Комаров В.П.* Воспитательная система современной профессиональной школы // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С.12-16.
10. *Томилина С. Н.* Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: моногр. – Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.



Т. Д. Шапошникова
(г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО СОГЛАСИЯ И ДОВЕРИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА¹

DEVELOPMENT OF PUPILS' EXPERIENCE OF CONCORD AND CONFIDENCE IN THE SITUATION OF MULTICULTURAL RUSSIAN

В статье показано, что ведение предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в общеобразовательную школу связано с тем, что российское общество в настоящее время переживает довольно сложный период формирования ценностных ориентиров. Всё острее ощущается дефицит сознательно принимаемых мер, нацеленных на консолидацию общества, поиск социального согласия, формирование культуры конструктивного поведения в полиэтнической среде, укрепление социального доверия. Эти задачи в школе призваны решать новая предметная область «духовно-нравственная культура», введенная в Стандарты второго поколения, и предмет ОРКСЭ

Ключевые слова: гражданская идентичность, толерантность, согласие и доверие, диалог культур, предмет «Основы религиозных культур и светской этики»

The introduction of the subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics" into the primary school is taking place in the difficult situation when Russian society is looking for the new value guiding lines. Among the most negative consequences are the deformation of moral norms, the crisis of identity. The lack of constructive decisions aimed at the consolidation of society, creating the models of multicultural behavior is becoming evident. These tasks are going to be solved with the help of the new educational area of "spiritual-moral culture", which was introduced into the State Educational Standards of the Second generation, and the subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics"

Keywords: civil identity, tolerance, concord and confidence, dialogue of cultures, subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics"

Государственная политика Российской Федерации, направленная на укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, ориентирована на гармонизацию межнациональных отношений и гражданское единство, развитие гражданского и духовного единения российской нации (Федеральная целевая программа "Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)"). Эта идеологическая установка, напрямую отражающая и задачи безопасности страны, ориентирует образование

на конструирование его как социальную деятельность, ведущую к гражданскому обществу и развитию индивидуальности в человеке в современном быстроменяющемся мире, к формированию в обществе диалога культур в их многообразии.

Государственная политика Российской Федерации, направленная на укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, ориентирована на гармонизацию межнациональных отношений и гражданское единство, развитие гражданского и духовного единения россий-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ 16-06-00282-а

ской нации и этнокультурное развитие народов России, ориентирована на гармонизацию межнациональных отношений и гражданское единство, развитие гражданского и духовного единения российской нации (Федеральная целевая программа "Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)"). Эта

Государственная политика Российской Федерации, направленная на укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, ориентирована на гармонизацию межнациональных отношений и гражданское единство, развитие гражданского и духовного единения российской нации (Федеральная целевая программа "Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)"). Эта идеологическая установка, напрямую отражающая и задачи безопасности страны, ориентирует образование на конструирование его как социальную деятельность, ведущую к гражданскому обществу и развитию индивидуальности в человеке в современном быстроменяющемся мире, к формированию в обществе диалога культур в их многообразии.

Актуальной для развития российского общества как гражданского, демократического становится проблема формирования у молодежи гражданственности и патриотизма: обучение молодых людей умению выстраивать взаимоотношения между социальными, национальными, этническими, конфессиональными общностями, руководствуясь принципами уважительного отношения к иным культурам, этносам, религиям, освоение ими нравственных норм, которые выступают основой для достижения гармонизации общества, социальной стратификации, роста конкурентоспособности страны, формирования гражданской идентичности как основ развития демократического общества. Как отмечают ученые (А. Г. Асмолов), образование, как социальный институт общества, сегодня должно стать для школьников «институтом накопления опыта социального доверия и согласия» [1].

Факты проявления доверия /недоверия в жизни российского общества, по результатам опросов, проводимых ВЦИОМ – Левада-Центр в различных регионах нашей страны в 2013-2014 гг., свидетельствуют о противоре-

идеологическая установка, напрямую отражающая и задачи безопасности страны, ориентирует образование на конструирование его как социальную деятельность, ведущую к гражданскому обществу и развитию индивидуальности в человеке в современном быстроменяющемся мире, к формированию в обществе диалога культур в их многообразии. чивости и непоследовательности этого феномена, однако в целом фиксируется ориентация скорее на доверие, нежели установка на недоверие, в частности у представителей и преклонного возраста, и молодежи. К нравственным принципам, которые способствуют консолидации общества на основе социального доверия и согласия, молодежь относит уважение к личности, для людей более зрелых – это справедливость и ответственность [2, с.3; 3, с. 162].

Ученые отмечают, что общие особенности процессов социализации и воспитания подрастающих поколений следует рассматривать, учитывая специфику переживаемого Россией исторического переходного периода. Для традиционного кризиса юношеского возраста характерно усугубление сопутствующих ему негативных явлений социального кризиса, – который сопровождает современный переход в развитии общества, характерны неопределенность, сдвиг ценностей, усиление феномена «негативной идентичности», усиление объединений людей на основе оппозиции «свои – чужие», «мы – они» [4].

Расширение проявлений негативной идентичности мы видим в том, что все чаще встречаются в нашей жизни люди с ксенофобными установками и националистическими настроениями, участники экстремистских молодежных групп, качественно меняются социальные дистанции среди различных этнических, конфессиональных, поколенческих и социальных слоев общества, растёт социальная напряженность и происходит изменение стереотипов в восприятии жестокости, этнофобии, мигрантофобии – они начинают восприниматься как привычная социальная норма; развиваются установки на «свои – чужие», в общественном сознании происходит конструирование образа врага.

Всему этому способствуют и язык вражды в СМИ, и радикальные «сайты ненависти» в Интернете. Так, в мониторинге толерантности подростковой субкультуры, который был

осуществлен Институтом социологических исследований РАО (В. В. Собкин) в Центральном регионе страны в 2013 г., среди ответов школьников об отмечаемых ими отношениях к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, царящих в нашем обществе, присутствовали (по мере убывания): агрессивный национализм (18,6%), расизм (17,1%), дискриминация (16,4%), насилие (14,7%), нетерпимость (14,4%), терроризм (13,4%). Лишь 2% респондентов не называют ни одно из перечисленных явлений и считают, что они не находят распространения в обществе. Недопустимо высоким оказался и процент тех, кто с безразличием относится к этой проблеме - 28,2%. При этом ученые называют цифру более трети среди респондентов, которые также безразличны к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам [5].

Такие показатели, по мнению специалистов, свидетельствуют о равнодушном отношении значительной части молодежи к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма и о том, что эти явления воспринимаются школьниками уже как социальная норма. Эти факты являются вызовом образованию и требуют активизации использования возможностей системы образования и различных форм воспитания в формировании у молодежи гражданской идентичности, социального согласия и толерантности, в профилактике ксенофобских установок. Так, например, ученые отмечают, что в учебниках истории развитие человечества часто представлено в виде истории насилия и войн, что приводит к ориентации на выбор конфликтного поведения, решения вопросов силовыми способами, следовательно, и восприятие такого разрешения конфликтов немирным путем, путем несогласия как социальную норму поведения.

Необходимо учитывать данные факты при проектировании учебников и предлагать в них больше примеров, которые демонстрируют сотрудничество, взаимопонимание, стремление к диалогу в выстраивании человеческих взаимоотношений и взаимосвязях во всех сферах человеческой деятельности. Важным представляется ученым расширение в учебных программах тем, в которых раскрывается нравственный смысл и взаимодополнение ценностей в разных религиях, национальных культурах, сообществах как в це-

лом в развитии человеческой цивилизации, так и в многонациональном современном обществе.

В обучении и во внеурочной деятельности важно активнее использовать современные социально-психологические технологии, участие школьников в социоориентированных проектах, различные тренинги, коучинговые техники, которые позволяют учить школьников разрешению конфликтных ситуаций мирным путем, развивают у них умения в ведении переговоров, нахождении консенсуса, стремление к пониманию позиции противоборствующих сторон. При этом у школьников следует формировать осознание того, что не отсутствием собственной позиции или равнодушным отношением к проявлениям жестокости или религиозной и национальной нетерпимости характеризуется толерантное отношение. Напротив, только человек, имеющий свою собственную позицию, мировоззрение и веру, активно проявляющий ее, может считаться тем, для кого процесс идентичности – общечеловеческой, гражданской, религиозной, этнической – проходит успешно (А. Асмолов) [1].

В формировании такого человека важную роль играют культура, наука, образование и религия – важнейшие мировоззренческие системы, в функции которых и входит формирование культуры доверия в ответ на риски возникновения насилия и конфликтов. И именно образованию принадлежит ведущая роль в решении этой задачи.

Результаты социологических мониторингов [6] показывают, что респондентами сегодняшнее образование оценивается как пространство наименьшего проявления нетерпимости и одновременно – как наиболее способное в воплощении ожиданий общества, как институт социализации, способный компенсировать дефекты, к которым приводит социализация в семье, СМИ и «на улице». Новые функции образования как ведущей социальной деятельности общества связываются сегодня с формированием у молодежи умения жить и общаться в гражданском обществе, в многонациональном, полиэтническом, быстро меняющемся мире, а гражданская идентичность, сформированная у школьников и рассматриваемая как результат этой деятельности, воспринимается в качестве базовой предпосылки укрепления российской государственности и государственной консо-

лидации общества.

Поликультурная компетенция как глобальная компетенция и интегративное качество личности необходима сегодня для жизнедеятельности в современном мире, ее реализация осуществима через доброжелательное отношение человека к любой культуре и ее представителям, через понимание того, что у каждой духовной культуры имеется право на существование, она реализуется как в мировом, так и в своем собственном контексте и логике развития, и каждая из культур несет в себе значимое для развития всего человечества ценностное содержание. Новая предметная область, обозначенная в Стандартах образования как «Духовная культура народов России», предмет «Основы религиозных культур и светской этики» призваны решить эту задачу и обладают потенциальными возможностями для этого.

Так, важнейшими принципами в отборе содержания для нового предмета в преподавании школьникам религиозной культуры как части общемировой и многонациональной российской являются культурологический подход и принцип единения, а не разобщения школьников, несмотря на то, что предмет представлен шестью модулями - это «Основы» иудейской, буддийской, православной, исламской культуры, мировых религиозных культур и светской этики. Все учебники, представляющие предмет, едины в педагогических целях, задачах, базовых ценностях, требованиях к результатам освоения учебного содержания.

Методологические подходы, обусловленные концепцией предмета, обеспечивают единство содержания каждой из религиозных и гуманистических традиций в целостном контексте российской национальной жизни. Дидактически учебники создают возможность для воссоздания религиозно-культурной традиции России, и ее активное освоение школьниками в пределах отведенного учебного времени сообразно возрастным и образовательным возможностям младших подростков. В содержание каждого из учебников входят одинаковые тематические блоки, что позволяет им представлять собой единый предмет - в соответствии с замыслом, целями, структурой, принципами отбора содержания и построением методического аппарата, логикой подачи материала.

Содержание предмета способствует рас-

ширению знаний школьников о той или иной религиозной или светской традиции с рассмотрением ее в контексте российской истории и культуры; формированию при помощи межкультурного и межконфессионального диалога начальных представлений о российской религиозно-культурной традиции в целом - общей духовной основе многонационального и многоконфессионального народа России. Это осознание происходит в процессе знакомства школьников с первоначальными представлениями культурологических и исторических основ той или иной религиозной традиции или светской этики - обучающиеся, например, узнают об общей патриотической и гражданской позиции людей разных мировоззрений, но чья жизнь представляется образцом служения идеалам добра, гуманизма, Родине, вере, Богу. В процессе преподавания данного курса важно уделять внимание примерам, которые свидетельствуют о том, каким нравственным идеалам и каким ценностям могут посвящать свою жизнь люди, какие примеры коллективного и индивидуального нравственного, духовного подвига во имя религиозных, общественных, семейных, гражданских идеалов есть в истории нашей страны.

Важная роль в изучении предмета принадлежит воспитанию патриотизма, чувства гордости за нашу Родину, например, на тех уроках, которые посвящены единению представителей всех конфессий, всех наций и народностей России во имя высших ценностей.

Объединяющими по темам для всех шести учебников являются, таким образом, по мнению разработчиков учебно-методических материалов по предмету, содержательные «блоки», стратегические линии в выстраивании материала, представленные в таких разделах и темах, как например: «Как сегодня жить по нравственным законам», «Семья и семейные ценности в...», «Календарный год и праздники в культуре», «Золотое правило нравственности» и т.д. (Т.Д.Шапошникова, К.В.Савченко).

Освоение школьниками содержания учебного материала всех обозначенных выше тематических блоков предмета - разделов учебников - призвано сыграть важную роль не только в расширении их образовательного кругозора, но и в воспитательном процессе формирования достойного гражданина Российской Федерации, соблюдающего Консти-

туцию и законы страны, уважающего права и свободы других граждан, готового к межкультурному и межконфессиональному диалогу во имя сплочения общества. В результате обучения у школьников должны сформироваться действенные мотивы к уважению своих собственных культурных и религиозных традиций, а также к уважительному диалогу с представителями других культур и мировоззрений на основе доверия и согласия [7, 18-21]

Итак, для современной школы важнейшим является решение актуальных проблем в воспитании и социализации обучающихся в поликультурном и многоконфессиональном российском обществе, постоянно изменяющемся мировом сообществе. Школа может и должна активно способствовать тому, чтобы ее воспитанники могли приобрести опыт таких общественных ценностей и моделей взаимоотношений, которые присутствуют в реальной жизни и окружающей ребенка действительности – с ними дети уже постоянно сталкиваются за порогом школы и к ним они должны быть готовы после ее окончания. По мнению зарубежных и отечественных ученых, совместное обучение школьников разных национальностей и вероисповеданий в одном классе создает именно те условия, которые позволяют воспитать толерантность и уважительное отношение к представителям разных мировоззренческих позиций. Сегодняшняя школа реально представляет то пространство, где обучающиеся смогут получить опыт социального согласия и доброжелательного межкультурного диалога, позволяющего им лучше понять себя через понимание и принятие другого [8].

Обучение школьников основам светской этики, мировых и традиционных для нашей страны религиозных культур способствует объединению подростков, развитию доверия между ними. Социализация и аккультурация, происходящие при изучении предмета ОРКСЭ, реализуются в практической подготовке школьников к жизни в плюралистическом обществе и осуществляются как интеграция их в это общество уже в школьном классе. Укрепление идентичности и воспитание толерантности становятся в этом случае взаимосвязанными элементами единого процесса, в котором реально осуществляется формирование таких важнейших качеств личности, как

толерантность, гражданственность и патриотизм и задача формирования которых соответствует сути духовно-нравственного воспитания в школе при их подготовке к жизни. Таков воспитательный потенциал предмета «Основы религиозных культур и светской этики», который должен быть понятен преподавателям начальной школы и использован ими для эффективного решения задач приобщения школьников к опыту объединения людей на основе доверия и согласия.

В соответствии с принципом светскости, современная школа, работающая в пространстве мультикультурного общества и самым естественным образом объединившая во времени школьников разных мировоззренческих взглядов, уже самим фактом их совместного пребывания в ней позволяет создать условия и возможности для их свободного самовыражения, обмена опытом, мнениями по актуальным вопросам жизни. Это безусловно способствует воспитанию у школьников гражданственности, плюрализма и закладывает основы гражданской и общечеловеческой солидарности в будущем. Предмет «Основы религиозных культур и светской этики», таким образом, способствует первичному знакомству школьников с различными формами знаний, освоению ими социального опыта и применению его в повседневной жизни, осознанию нравственных ценностей и этических норм различных культурных традиций, формированию духовно-нравственной культуры личности.

Поликультурная компетентность, понимаемая как глобальная компетенция и интегративное качество личности, выступает показателем личностного роста школьников, включает в себя поликультурные знания, интересы, потребности, мотивы, ценности, опыт социального доверия и согласия, усвоенные социальные нормы и правила поведения, которые так важны сегодня в повседневной жизни и деятельности в современном обществе. Она реализуется в умениях и способностях в выстраивании позитивного взаимодействия с людьми, относящимися к разным культурам, национальностям, верованиям, социальным группам. Поликультурная компетентность означает уважительное отношение человека к культурному и религиозному многообразию мира, к любой культуре и её носителям доверие и стремление к миролюбию.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С.65-86.
2. Москвин Л.Б. Согласие в обществе как важное условие развития России по пути модернизации // Вестник института социологии. – 2014. – № 04s. – С. 3-8.
3. Иваненков С.П., Ефанова О.А. Некоторые результаты исследования культурных потребностей молодежи в современной России // Credo new. – 2013. – № 3. – С.156-167.
4. Гудков Л. Негативная идентичность. – М., 2004.
5. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. Том VIII. Вып. XIII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003.
6. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост.Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2014.
7. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: моног. – СПб.:Апостольский город, 2005
8. Шапошникова Т.Д., Савченко К.В. Рабочая программа к УМК ОРКСЭ изд-ва «Дрофа». – М.: Изд-во Дрофа, 2013 г.



М. С. Якушкина
(г. Санкт-Петербург)

М. Р. Илакавичус
(г. Санкт-Петербург)

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ СНГ¹

NATIONAL AND REGIONAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CIS ADULT EDUCATION SPACE

В статье дана характеристика современного этапа развития пространства образования взрослых СНГ. Образование взрослых рассмотрено как интегративный вектор развития образовательного пространства СНГ. Систематизированы факторы, влияющие на развитие пространства образования взрослых, проанализированы исторически сформированные образовательные ресурсы различных регионов в образовательном пространстве СНГ и выявлены наиболее значимые, которые могут рассматриваться как ресурсы интеграции, способные трансформироваться в средства развития образовательного пространства

Ключевые слова: образовательное пространство СНГ, национально-региональные ресурсы, средства интеграции, образование взрослых

Characteristic of the current stage of development of adult education of the CIS space is given in the article. Adult education is presented as an integrative vector of development of educational space of the CIS. Factors influencing the development of the space of adult education are systematized. Historically formed educational resources of different regions in the educational space of the CIS are analyzed. The most important resources that can be considered as the integration resources capable of transforming into a means of development of educational space are identified

Keywords: educational space of the CIS, national and regional resources, means of integration, adult education

Реальность существования образовательного пространства межгосударственного масштаба неразрывно связана с совокупностью разноплановых условий: политических, социально-экономических, культурных и т.п. Четверть века вмещают в себя периоды становления, формирования, активного развития и стабилизации образовательного пространства СНГ. Это время для каждой из стран Содружества отмечено вхождением в мировое образовательно-правовое поле, выстраиванием отношений

с европейским образовательным пространством, концептуальная основа которого ассоциируется с понятием «Болонский процесс». Налаживая достаточно тесное сотрудничество в пространстве СНГ, они осваивали западную стратегию, разворачивающуюся на идее здоровой конкуренции, активного использования рейтингования, тщательно отработанного инструмента выбора/отбора на рынке образовательных услуг. Наблюдались сближения в образовательной сфере конкретных регионов СНГ

¹ Публикация подготовлена в рамках госзадания по теме НИР: «Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств-участников СНГ»

(например, Средней Азии), а также налаживание сотрудничества с бурно развивающимися государствами-соседями (например, Узбекистан и Китай).

Одновременно с этим страны Содружества открывали свое образование для современных эффективных практик неформального образования, носителями которых были в основном общественные организации, разного рода фонды. Кроме того, широкий контекст демократических преобразований, строительство открытого общества, распространение IT-технологий изменили и ситуацию в информальной сфере. Все перечисленные процессы были свойственны каждой из стран СНГ в приемлемой для конкретного государства и общества мере, однако они способствовали формированию многовекторного процесса развития общего (единого) образовательного пространства, питаемого разнообразными ресурсами.

Продолжающаяся сегодня модернизация образования в государствах-участниках СНГ проходит в условиях социокультурной трансформации и пролонгированных изменений государственного устройства, что обуславливает активизацию процессов национализации и регионализации образования [1]. Одной из наиболее активно развивающихся областей образования вновь становится образование взрослых, о чем свидетельствует общественно-государственный заказ на Модельный закон государств-участников СНГ «Об образовании взрослых».

Актуальная задача педагогических исследований сегодня – выявление ресурсов сферы образования, которые были бы адекватны, с одной стороны, идейным основам стран Содружества, с другой – современным социально-экономическим и культурным условиям. При этом важно обеспечить не только соответствие национальных программ развития образования, но и решить задачу актуализации потенциала имеющихся национально-региональных ресурсов на благо сохранения и развития образовательного пространства СНГ.

Современный этап развития пространства образования взрослых СНГ испытывает влияние таких факторов, как политическая воля к переориентации на интеграцию в пространство Болонского процесса (Украина, Молдова, Азербайджан) и нарастание процессов стандартизации. Их результатами явля-

ются регионализация образования, построение жестко управляемых образовательных систем. Обоснуем данное положение.

Текущий этап развития пространства образования взрослых СНГ раскрывается в динамике взаимоотношений субъектов образования стран Содружества, отражающей смену парадигмы мышления взрослого человека. На смену *экономическому человеку* приходит *человек социальный, человек созидающий*. Основным способом разрешения кризисов и конфликтов признается диалог. В нем взрослые субъекты образования оценивают деятельность каждого взрослого, группы людей, любой организации и руководства страны. По результатам взрослый или группа людей, организация или руководитель, наносящие ущерб обществу, становятся объектом большего воспитательного внимания со стороны общества и государства, им выделяется посильный объем созидательных задач при организации помощи в выходе из сложной жизненной ситуации.

Отмечается возрастание роли человеческого фактора в решении становящихся общими экономических, социальных, правовых и оборонных задач, что выделяет значимость концепции непрерывного образования взрослых, просветительской деятельности. Еще одно направление, в котором реально осуществляется интеграция, – совместная подготовка кадров, реализация общих принципов кадровой политики на пространстве СНГ. По общему согласию образовательные учреждения должны готовить специалистов, не только преуспевающих в сферах избранного ими труда, но и с учетом усиления социальной составляющей в государственном и общественном строительстве.

Одновременно образовательная сфера государств-участников Содружества проходит (каждое в своем темпе) этап стандартизации. Согласование позиций ученых-теоретиков, чиновников и практиков разных стран проходит в диалоговом режиме на площадках конференций, семинаров, в процессе реализации совместных проектов. Таким образом формируются общие рамки, удерживающие национально-региональную специфику содержания на согласованных основаниях. При этом активно анализируется опыт формирования образовательного пространства Болонского процесса, которое уже пережило активную фазу стандартизации.

Особенности образования взрослых в СНГ. Повышенный интерес государств-участников СНГ к образованию взрослых на современном этапе связан с несколькими причинами. Первая – широкое распространение новых технологий коммуникации, без освоения которых невозможно быть профессионалом и активным членом общества. Вторая – усложнение социальной, культурной, политической и потребительской среды, определяющее необходимость осознанного выбора. Третья, активизирующая развитие неформального образования, – нравственно-этические требования, предъявляемые современным обществом, без соблюдения которых под угрозой институты семьи, брака, общественного согласия, понимаемая предельно широко экология. Кроме того, переход той или иной страны на иной путь развития всегда сопровождается пересмотром принципов государственной политики в области образования взрослых. Зависимость темпов развития общества от показателей состояния образования взрослых является объективной социальной закономерностью. Благодаря своей гибкости, оперативности и сравнительно небольшим затратам данная область способна эффективно содействовать успешному разрешению политических, социально-экономических, культурных проблем [2].

Однако сегодня, как и десятилетиями ранее, следует признать, что образование взрослых не является реальным (не теоретическим) приоритетом государственной политики наших стран. При этом существует понимание его значимости, основанное на набирающих оборот следующих социокультурных тенденциях. Так, во всех странах Содружества в силу политических и социально-экономических причин значительно увеличивается количество субъектов пространства образования взрослых: нарастает социальная напряженность, растет число лишенных рабочих мест из-за перепрофилирования различных отраслей экономики, прошедшей модернизации Вооруженных Сил, перераспределения миграционных потоков.

Наряду с этим наблюдается постоянная неравнозначная динамика востребованности работающих, что проблематизирует их конкурентоспособность на рынке труда. Кроме того, гуманитаризация социальной сферы определяет необходимость постоянного внимания со стороны общества и государства к ин-

валидам. Развитие и социальная интеграция представителей «третьего возраста», заключенных, людей, длительно лишенных работы, мигрантов связывается с их включенностью в образование взрослых.

Во всех странах Содружества наблюдается всплеск национального самосознания, связанного с процессом этнической самоидентификации людей (интересом к родному языку, традициям, обычаям и т.д.), активизация национально-религиозных общин, что определяет возвращение внимания государства к просветительской деятельности. Осознание опасности экстремизма и терроризма, рядящихся зачастую под образовательную деятельность культурологической направленности, также придало ускорение административным решениям в этой области. Мировая история последних лет показывает: исключение просветительства и образования взрослых из сферы политики грозит социальными и военными катаклизмами. Они становятся важнейшими цивилизованными – ненасильственными, гуманистическими и демократическими – факторами налаживания межнациональных и межгосударственных отношений, поддержания мира.

Однако реальность образовательного пространства СНГ свидетельствует об институализации сфер формального и дополнительного образования детей и молодежи. Образованием взрослых занимаются в настоящее время разрозненные структуры, взявшие на себя дополнительные к своим основным функции. Развитие целостного образовательного пространства определило необходимость правовой поддержки. В настоящий момент проходит последнее чтение модельный закон «Об образовании взрослых», закон об образовании готовится в Белоруссии и Казахстане. Очевидно, что необходимы межгосударственная поддержка соответствующих стратегий и образовательных программ; объединение всех участников образовательного процесса, включая учреждения культуры, службы занятости и социальной помощи, общественные организации. Закон «Об образовании взрослых» становится фактором межнационального обсуждения целого пакета насущных вопросов данной сферы, решение которых позволит каждой из стран серьезно продвинуться по пути устойчивого развития. Сегодня понятно: реализация закона невозможна без новых инновационных структур

на основе механизмов кооперации, интеграции и самоорганизации (социальное партнерство, система коллективно-договорных отношений, подструктуры, осуществляющие самоменеджмент и др.).

Перспективой развития образования взрослых является моделирование деятельности детско-взрослых сообществ – новых общностей, новых субъектов современного образовательного процесса. Создание «живой» разновозрастной общности, способной к достаточно быстрому развитию в соответствии с законами синергетики, позволяет проектировать семейное образование, образование мигрантов в группах с участием носителей языка страны-работодателя. В целом деятельность детско-взрослых общностей позволяет создать оптимальные условия для практического исследования возможностей образования школьников и молодежи в целях повышения потенциала образования взрослых.

По-прежнему актуальной остается проблема подготовки андрагогических кадров: сфера образования взрослых не определена на государственном уровне. Очевидна недостаточность спектра подлежащих обучению в виде руководителей учебных групп и курсов. Работники учреждений культуры, сотрудники служб занятости, члены общественных организаций, руководители любой организации, так или иначе занимающиеся образованием взрослых, должны представлять себе базовые принципы этой работы. Недостатком подготовки андрагогических кадров является и то, что она зачастую сводится к изучению новых методик или технологий без анализа их качественной составляющей. В результате люди, прошедшие такую подготовку, прекрасно владеют технологиями, выходящая и компрометируя ценности, лежащие в их основе, превращая свою деятельность в игру.

Как никогда остры организационные и финансовые проблемы обеспечения функционирования сферы образования взрослых. Требуют внимания разработка и внедрение новых механизмов финансирования новых форм образования взрослых, соучастие в финансировании образовательных программ государства, бизнес-сообщества, общественных структур, отдельных граждан. Является актуальным развитие государственно-общественного управления образованием взрослых, включая нормативно-правовое оформление

управленческой вертикали на всех составляющих ее уровнях; обеспечение эффективной связи между образовательными учреждениями и рынком труда; широкого участия неправительственных организаций и общественных движений в управлении.

Все эти проблемы можно решить только сообща на основании единых идейных подходов, методологических принципов и правовой практики. Поэтому ресурсами развития являются зарекомендовавшие себя как эффективные национально-региональные **факторы, влияющие на развитие пространства образования взрослых СНГ**. Их можно разделить на внутренние и внешние. К внутренним факторам относятся нарастающая тенденция стандартизации национальных образовательных систем, что приводит к увеличению разрыва между ними (точнее, темпами их развития), сокращению финансирования соответствующих образовательных структур. К внешним факторам относятся обострение политических конфликтов, трансформация внешних и внутренних политических ориентиров, турбулентность социально-экономической сферы, изменение соотношения глобализации и регионализации, что ведет к изменению структуры мирового пространства, регионализация как новая тенденция в образовательном пространстве СНГ. Отдельно следует отметить усиление политического влияния стран Востока, нарастание экстремистского движения.

Мы проанализировали исторически сформированные образовательные ресурсы различных регионов в образовательном пространстве СНГ и выявили наиболее значимые, которые могут рассматриваться как ресурсы интеграции [3, 4].

Регион «Беларусь-Молдова-Украина» обладает таким значимым ресурсом, как мощно развитое национально-региональное просветительство. Этот ресурс может работать и на интеграцию (формирование толерантности, диалога культур, субъектов образования разных стран; актуализация подвижничества, меценатства).

Регион «Беларусь-Украина-Россия» располагает сформированным ресурсом в виде образования взрослых. С одной стороны, он работает на интеграцию (обеспечивает ненасильственный характер протекания интеграционных процессов в образовании, целост-

ность в регионе и на пространстве СНГ формального, неформального, информального образования; возможность выбора каждым человеком собственного образовательного маршрута не только на территории одной страны, но и в регионе, на всем пространстве СНГ). С другой – развитие образования взрослых в каждой из стран идет по пути формирования четко структурированной системы, детерминирующей сложность обеспечения открытости.

Регион «Армения-Азербайджан» можно рассматривать как территорию активного развития образования для особых категорий населения, что позволяет расширять поле образовательных возможностей для особых категорий граждан. При этом данная область развивается в большей степени благодаря включению в образовательное пространство Болонского процесса, под патронажем европейских общественных организаций, что, с одной стороны, обеспечивает все образовательное пространство СНГ эффективным опытом, с другой – проблематизирует интеграцию на иных основаниях.

Регион «Казахстан-Россия». Наиболее значимый ресурс – деятельность учреждений образования и культуры, сообществ, транслирующих идеи Евразийства. Не случайно он является мощным интеграционным центром СНГ. В этом регионе наблюдаем формирование взаимовыгодных совместных проектов: реализацию программ повышения квалификации, организацию выставочных и иных творческих замыслов.

Особняком стоит Кыргызстан, выделяемый нами в отдельный регион, который демонстрирует в последние 10 лет мощное развитие проектного движения, особенно в области экологии. Это позволяет формировать

сети международных экологических сообществ. Данное направление явилось откликом на имеющуюся негативную социально-экономическую тенденцию роста наркомании, безработицы и девиантного поведения молодежи, обострения национальных конфликтов.

Ресурс региона «Узбекистан-Таджикистан» обусловлен активным включением населения этих стран в миграционные процессы на пространстве Евразии. Возрастающие миграционные потоки перемещают множество людей разного возраста, конфессиональной и этнокультурной принадлежности, уровня профессиональной и образовательной подготовки. Требования российского рынка труда повлияли на развитие адаптирующего направления образования взрослых, готовящего выезжающих в РФ претендентов. Мощный импульс получило и языковое направление (русский язык и культура).

Интенсификация миграционных процессов оказывает влияние на показатели национальной безопасности стран СНГ: уровень социальной напряженности, конфликтности, политической активности, политической стабильности и др. Несогласованность миграционной политики в разных странах ведет к потере устойчивости развития образовательного сообщества СНГ как единого в мировом геополитическом пространстве.

Развитие образовательного пространства СНГ связывается с наличием тех или иных **ресурсов**, их оптимальным распределением между исполнителями задачи (субъектами образовательного пространства); условиями и факторами, влияющими на активизацию, оптимизацию ресурсов, их трансформацию в средства решения той или иной задачи (табл.).

Таблица

**Факторы, влияющие на активизацию ресурсов
в целях развития образовательного пространства СНГ**

Фактор, способствующий развитию образовательного пространства СНГ	Ресурс	
	Государственный	Общественный
угроза национальной безопасности (геополитическая напряженность)	материально-техническое обеспечение подготовки к совместным учениям	гражданско-патриотическое воспитание
расширение трудовой миграции	профессиональное образование	подготовка к принятию другой культуры
необходимость формирования вариативного поля выбора образовательных условий	нормативно-законодательная база	конкурентоспособные национально-региональные образовательные сети
необходимость расширения образовательных возможностей для особых категорий граждан	признание особых категорий граждан субъектами образования	неформальное / информальное образование, в том числе инклюзивное
межгосударственное финансирование	Гранты	благотворительность, волонтерство, меценатство
формирование экологической культуры XXI века	система экологического просветительства (директивные проекты, программы)	инициативные проекты
язык межкультурных коммуникаций	введение нескольких государственных языков	создание международных языковых сообществ (например, МАПРЯЛ)
Туризм	объекты национальной материальной и духовной культуры	волонтерство, паломничество, международные экскурсионные программы
идеи евразийства как исторический фактор	музеи, библиотеки, др. учреждения культуры и площадки	общественные межкультурные проекты

Актуализация представленных в таблице 1 ресурсов позволяет получить в актив средства развития образовательного пространства СНГ: нормативно-законодательная база, сетевые сообщества (в том числе информационные), международные проекты, стажировки, образовательные программы, программы повышения квалификации, гранты, волонтерство, благотворительность), формальные и неформальные образовательные практики, акции, планирование и организация туристических потоков, разновозрастные сообщества.

Мы предлагаем следующую этапность процесса трансформации ресурсов в средства.

1. Выявление ресурсов развития образовательного пространства СНГ.

2. Анализ условий и факторов, способствующих развитию пространства.

3. Актуализация выявленных ресурсов, превращение их в активные средства развития образовательного пространства с

помощью правовой, административной, финансовой поддержки.

Приведем пример трансформации ресурса в средство развития образовательного пространства. Наиболее значимый ресурс РФ – деятельность учреждений образования и культуры, сообществ, транслирующих идеи евразийства прежде всего посредством международных проектов. Наиболее успешными в последние годы для Базовой организации образования взрослых и просветительской деятельности государств-участников СНГ стали следующие проекты:

1. Создание уникального детско-взрослого сообщества в ходе проведения Исык-Кульского форума (2013-2015 гг.) [5]. Актуализация ресурсов международной общественной организации (МПА СНГ), создающей правовое поле реализации проекта, государственно-частное партнерство Республики Кыргызстан в области

образовательного проектирования, научно-образовательной организации РФ, обеспечивающей формирование событийного сообщества и становление его субъектов, позволило создать общность Иссык-Кульского форума. Сегодня форум является примером социально значимых сообществ, которые дают возможность ребенку и взрослому выбрать и освоить наиболее интересные и значимые для себя сообщества на всем пространстве СНГ, реально почувствовать себя субъектом пространства СНГ. Подобный образовательный форум может стать общественной площадкой для согласования социально-государственных установок политиков и общечеловеческих идей развития личности ребенка и взрослого в пространстве его жизнедеятельности.

2. Реализация идеи сетевого виртуального музея евразийского просветительства [6].

Целью реализации проекта создания музея евразийского просветительства

является формирование позитивных общественно значимых социальных отношений в сфере просветительской деятельности, рассматриваемой как нестандартизированный процесс распространения достижений науки и культур Великих Просветителей стран СНГ, социально значимых сведений среди представителей широких слоев населения в едином информационном, событийном пространстве в связи с реализацией права каждого гражданина стран Содружества на просвещение, межкультурное и поликультурное неформальное образование.

3. Проект ежегодного форума дополнительного и неформального образования, просветительства взрослого населения, включающего погружение участников в эффективные неформальные образовательные практики для взрослых [7].

Таким образом, создание условий для активного превращения ресурсов в средства будет способствовать сохранению целостности образовательного пространства СНГ.

Литература

1. Путин В. В.: Необходимо сохранить СНГ как полноценную международную организацию. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.kp.ru/online/news/2513120/>. (дата обращения: 18.09.2016 г.).
2. Якушкина М. С. Развитие неформального образования для взрослых как условие динамики единого образовательного пространства СНГ // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования», Тамбов, Россия, 30 мая 2013 г. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2013, – С. 158-162.
3. Итоги заседания Совета глав государств СНГ (поселок Бурабай, Республика Казахстан, 16 октября 2015 года). URL: <http://www.e-cis.info/news.php?id=13298> (дата обращения: 25.03.2016).
4. Гринберг Р. С. СНГ: что в итоге и что дальше? // Диалог. – 2016. – №1. – С. 5-8.
5. Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных: сб. науч. ст. / под общ. ред. М. С. Якушкиной, М. Р. Илакавичус. – СПб.: Лема, 2014.
6. Якушкина М. С., Илакавичус М. Р. Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств-участников СНГ // Научный диалог. – 2016. – № 3 (51). – С. 354-364.
7. Актуальные проблемы формирования образовательного пространства СНГ (проблемы моделирования национально-региональных образовательных пространств): сб. статей / под общ. ред. И. И. Соколовой, М. С. Якушкиной. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014.



М. Ф. Анквab

(г. Сухум, Республика Абхазия)

НРАВСТВЕННАЯ НОРМА КАК РЕГУЛЯТОР ПОВЕДЕНИЯ В АБХАЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

MORAL PRINCIPLES AS BEHAVIOUR REGULATORS IN ABKHAZIAN NATIONAL PEDAGOGY

Статья посвящена рассмотрению особенностей норм обычного права у абхазов, их основой являлись морально-нравственные ценности народа, передаваемые из поколения в поколение и обязательные для исполнения всеми членами общества. Регулятивный характер адата проявлялся во всех сферах быта. В него посвящали и подрастающие поколения, что являлось неотъемлемой частью как обучения, так и воспитания

Ключевые слова: обычное право, нравственное воспитание, регулятор поведения, народная педагогика абхазов, этнопедагогика, абхазы, Республика Абхазия

The article is devoted to peculiarities of moral upbringing of the Abkhazians. Abkhazians have regulations of common law which basis, moral values of the people passed from father to son and were obligatory for executing by all members of society. Regulatory nature of the law was shown in all the spheres of life. It was the integral part of younger generations upbringing. Lack of research on regulations of common law as upbringing factor in the Abkhazian ethnopedagogics causes relevance of this subject

Keywords: common law, moral upbringing, behavior regulator, national pedagogy of Abkhazians, ethnopedagogics, Abkhazians, Republic of Abkhazia.

Проблема нравственного воспитания является вечной и порождена самим ходом исторического развития цивилизации. Неизмеримо возросла ее актуальность для Республики Абхазия в настоящее время, когда насущной потребностью стало решение задачи нравственного оздоровления подрастающих поколений. В условиях кризиса политических и социально-экономических реформ определение духовно-нравственных ориентиров и ценностей приобретают особую значимость.

В обществе утрачиваются нравственные ценности, растут насилие и преступность, равнодушие и недоверие друг к другу, которые способствуют снижению уровня воспитанности учащихся. Сегодня, как никогда, необходимо возрождение этнических традиций воспитания, создание условий для успешной реализации воспитательного потенциала нравственных норм, для приумножения ду-

ховно-нравственной специфики каждого народа.

Фундаментом нравственного становления личности является усвоение простых норм поведения, приемлемых в среде его развития. Процесс усвоения происходит в ранние годы жизни, при этом вырабатываются национальные черты характера и общечеловеческие нравственные качества, без которых невозможно превращение моральных принципов и норм в личные нравственные убеждения [1].

Изучение феномена нравственности в конкретных ситуациях общения определяет качественно новую направленность в подходе к исследуемой проблеме. Практическое значение приобретает выявление нравственных норм абхазского народа при решении педагогических задач в современных условиях. Ведь очевидно, что, если поведение ребенка выходит за пределы установленных общест-

венных норм, которые лежат в основе общения людей, то его развитие будет деформировано. Поэтому симптоматично, что и педагогические дисциплины, наряду с социальной психологией, философией, активно включаются в исследование специфики нормативного поведения и нормативной регуляции. Это оправданно прежде всего потому, что процесс воспитания будет эффективным лишь тогда, когда будут учтены выявленные нормы морали.

Нормативность, выступая качественным обобщением массовой социальной практики, однотипных поступков большого числа индивидов при множестве подобных ситуаций, с одной стороны, ограничивает общение, с другой – задает тип и форму контактных взаимоотношений людей. Личность не пассивно относится к тем или иным нормативным требованиям. Они позволяют осуществить оптимальный вариант нравственного выбора тех образцов поведения, которые делают личность социально устойчивой. Нормы приносятся в коллектив в качестве оценки существующих взаимодействий, в то же время они выступают регуляторами отношений и изменяются по мере развития последних.

Насколько позволяет судить конкретно-исторический материал, первоначальные отношения между различными человеческими объединениями (группами, стадами) носили, по всей вероятности, случайный несистематический характер, были отмечены взаимной враждой, не знавшей никакой меры, никакого ограничения. А. Гусейнов характеризует их как социально нерегулированные [2, с. 64].

По определению ученых, дух, пронизывающий собой все сферы бытия древнего человека, предопределил характер такой регламентации: отношения между родами стали регулироваться принципом равного воздаяния, наиболее характерным выражением которого является так называемое обычное право – «апсуа хабз», которое рассматривается в трудах М. Э. Цугба, Р. З. Дгебиа, Ф. Г. Камкия [6], Л. Л. Кавшбая, Е. Б. Гучуа и др.

«Нормы обычного права регулировали важнейшие области общественных отношений абхазского общества и отражали основные черты и особенности, существовавших в этом обществе экономических, социальных и бытовых отношений. Более того, и сегодня обычное право продолжает играть заметную роль в жизни абхазов, в частности в брачно-семейных, наследственных, уголовных, гражданских правоотношениях» [5, с. 3].

Анализ сути абхазского обычного права является весьма значимым в контексте нашего исследования, поскольку позволяет лучше понять помимо правовых, политических и экономически особенностей народного быта его нравственные приоритеты.

По мнению М. Э. Цугба, обычное право «и в настоящее время обладает внушительным регулятивным потенциалом. <...> сохраняет свое значение, конкурируя с законодательством» [7, с. 4].

У абхазов нормы обычного права, основой которых, естественно, являлись морально-нравственные ценности народа, передавались из поколения в поколение и были обязательны для исполнения всеми членами общества. Регулятивный характер адата проявлялся во всех сферах быта. Е. Б. Гучуа отмечает, что согласно нормам обычного права, «если возникала необходимость в урегулировании отношений между членами разных общин, то созывался сход всех общин (аибабара), о чем обязательно ставился в известность владелец» [3].

Однако при более серьезных деяниях, чем недопонимание между общинами, таких, которые приравниваются к уголовным, существовал параллельный обычным правовым нормам институт – «кровной мести». Как и у других древних народов, кровная месть «носила безграничный характер и могла возникнуть по любому поводу» [4, с. 213]. Кровная месть являлась своего рода системой наказания, поскольку в обычном праве абхазов смертной казни не существовало и, соответственно, она не применялась в отношении

лиц, совершивших преступление. На наш взгляд, кровная месть являлась крайней мерой морально-нравственного взыскания, соответствующая представлениям народа о справедливости и чести – по принципу «око за око, зуб за зуб».

Устои абхазского народа основаны на твердой убежденности в значимости каждого его представителя в деле становления благополучия общества. Это доказывает и тот факт, что у абхазов отсутствует такая мера наказания, как смертная казнь. Старшие стремились внушить своим детям, что каждый человек должен жить согласно не только своим интересам, но и интересами общества. В этом заключается регулятивная функция нравственных ценностей.

Известно, что на одном из первых мест при соблюдении нравственных норм, стояло уважение к родителям и особенно к лицам старшего поколения (престарелым). Для привития почтения к старшим члены семьи (особенно бабушки и дедушки), соседи, просто знакомые объясняли детям, как себя вести в тех или иных ситуациях со старшими. Указывали, что можно делать, чего нельзя допускать. Если случались оплошности в поступках младших, осуждали их, указывая на то, что они идут вразрез с абхазским этикетом.

С ориентиром на существующие порядки, с целью им соответствовать на протяжении многих веков развивалась специфика народной педагогики абхазов, формировались морально-нравственные ценности, которые старшие стремились передать младшим для становления совершенной жизнеспособной личности. Именно нормы обычного права являлись одной из тех фундаментальных основ, на которых зиждилось и от которых в значительной мере зависело нравственное становление и развитие безупречного с позиции воззрений народа человека – честного, доброго, благородного, живущего по закону предков идеала, совершенной личности.

Идеал является носителем общих черт, совершенных качеств, характерных для общества, и представлен в многообразии единичного. Он не представляет некую абстрактную схему уже потому, что, персонифицируясь в примере, ориентирует личность на достижение нравственных ценностей.

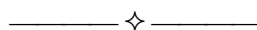
Рассматривая конкретный эпос «Нарты», в котором отчетливо и весьма красочно «поется» гимн гуманизму, мы наблюдаем вечную и вездесущую параллель между добром и злом. В образе главного героя эпоса об абхазских богатырях Сасрыквы отчетливо проявляется воплощение высоких нравственных качеств: честность и бескорыстность, справедливость и гуманизм, неотступная целеустремленность и неимоверная физическая сила (стоит отметить, не уступающая находчивости, смекалке и уму) – положительные черты характера в понимании народа, на которые, несомненно, стоит равняться подрастающему поколению.

Роль норм абхазского обычного права была долгое время первостепенной в формировании личности, в развитии ее нравственных качеств. Важнейшей заповедью нравственности абхазов является любовь к справедливости, честности и добру. Ценности, устанавливаемые и приобретаемые в ходе соблюдения норм обычного права у абхазов, внушались детям с малолетства. Уважительное отношение к неписанным законам предков, устанавливаемым для регулирования порядка проживающих по соседству семей, общин, фамилий, было неотъемлемой частью этновоспитания почти всех народов.

Таким образом, можно заключить, что положительное отношение к нормам обычного права как важное и необходимое качество предпочиталось и тесно переплеталось с государственными законами еще в начале XX века. Стоит отметить, что отголоски его «присутствия» в злободневной и прогрессивной форме можно ощутить в республике и в наши дни.

Литература

1. *Байчорова А. А.* Преемственность традиционных норм нравственного воспитания детей младшего школьного возраста у горских народов (На материале этнопедагогики карачаевцев): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2000. – 209 с.
2. *Гусейнов А. А.* Социальная природа нравственности. – М.: Издательство МГУ, 1974. – 157 с.
3. *Гучуа Е. Б.* Уголовное право и процесс Абхазии конца XVIII – начала XIX века (историко-правовой аспект) // Пробелы в российском законодательстве. – 2011. – № 1. – С. 227-228.
4. *Дгебиа Р. З.* Правовой плюрализм в сфере регулирования уголовно-правовых отношений в Абхазии (середина XIX в. – начало XX в.) // Системы власти и права автохтонных народов Кавказа, Российской империи, Советов (XVIII-XX вв.): сравнительный анализ: Материалы VI Международной научно-практической конференции / отв. ред. и сост. Д. Ю. Шапсугов. – 2016. – С. 212-218.
5. *Кавшбая Л. Л.* Обычное право абхазов в конце XVIII-XIX вв. (Историко-правовой аспект): дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01: – Н. Новгород, 1999. – 158 с.
6. *Камкия Ф. Г.* Правовой статус субъектов обычного права Абхазии в первой половине XIX века: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. – Ростов н/Д., 2000. – 177 с.
7. *Цугба М. Э.* Регулирование брачно-семейных отношений у абхазов (XIX – нач. XX вв.): соотношение обычного права и законодательства Российской империи: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. – Сочи, 2010. – 174 с.



Е. К. Зуева
(г. Санкт-Петербург)

ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

GEOGRAPHIC CULTURE OF PERSONALITY AS AN INTEGRAL PART OF MODERN STUDENT'S HOLISTIC DEVELOPMENT

Статья посвящена рассмотрению взаимоотношения культуры и образования, анализу феномена географической культуры личности, а также её развитию средствами дополнительного образования, в частности – при подготовке к всероссийской олимпиаде по географии

Ключевые слова: культура, образование, дополнительное образование, географическая культура, закон «Об образовании в Российской Федерации»

The article deals with the relationship between culture and education, the analysis of the phenomenon of geographical culture of personality and its development by means of additional education, in particular - in preparation for the All-Russian Olympiad on geography

Keywords: culture, education, further education, geographic culture, the law "On Education in the Russian Federation"

Реформы, происходящие в образовании, охватывают все уровни образовательной системы, в том числе сферу дополнительного образования, направления изменений в которой определяются актуальными векторами современного социокультурного развития.

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что оно превращает творчество и самотворчество детской и подростковой субкультуры в Общее Дело всего общества, а не отдельных обособленных организационно-управленческих институций: детского сада, школы, техникума или вуза.

Образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Соотношение образования и культуры можно рассматривать в разных аспектах: в рамках культурологической парадигмы педагогической системы; через формирование поликультурного образования; как систему культурно-образовательных центров в

рамках одной или разных стран; через анализ учебных дисциплин культурологической направленности; способов развития культуры субъектов образования (педагогической культуры и умственной культуры учащихся; описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека; обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации [4].

Рассматривая вопрос соотношения образования и культуры, прежде всего следует определить границы понятия «культура» в интересующем нас контексте. При всех различиях в подходах и концепциях понимания этого сложного и многомерного явления можно прийти к выводу: по своей глубинной сущности культура представляет собой развернутое во времени целостное поле самоосуществления человека [9], «...это все, что люди делают с собой и с миром», т. е. все то, что создает человека и что, в свою очередь, создает че-

ловек [10, с. 19]. Одним из первых взаимную связь культуры и образования описал С.И. Гессен, отметив, что «цели образования есть цели культуры». По мысли С.И. Гессена, «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [5].

Начиная с середины 80-х гг. XX в. в отечественной педагогической литературе появляются работы, авторы которых рассматривают образование как подсистему культуры [2, с. 11-17; 3]. Эти же идеи можно найти в работах А.Г. Асмолова, где говорится о необходимости перехода модели «образование внутри образования» на принципиально новую модель – «образование внутри культуры», что открывает перспективы поиска новых форм и содержания образовательных программ. Он считает, что культура по отношению к образованию преобразуется из объекта изучения в модель, методологический концепт. В соответствии с этим «...самоорганизуется и проектируется образовательная система, а образование выступает в качестве микромоделей культуры, концентрируя и воспроизводя основные процессы, происходящие и ожидаемые в культуре» [1].

С точки зрения обозначенного понимания культуры образование не может существовать параллельно с ней как самостоятельная, независимая сфера, а должно пониматься как ее неотъемлемая часть. Культура – «живой организм» и одновременно организмическое начало в системности «общество-государство». Культура, воспроизводя себя, воспроизводит духовность, духовный мир человека и общества. Культура рождает общественный идеал «общества-государства», его национальную идею, рождает его исторически, социально эволюционно [8], культура есть духовное воспроизводство-в-себе. Образование – участник этого воспроизводства, социальный институт культуры, в этой своей функции воспроизводящий вместе с культу-

рой общественный интеллект, воспроизводящий науку.

Формирование географической культуры человека – это способ гармонизации отношений между обществом и природой, направленный на сохранение нашей планеты, на сознательную социально-экономическую деятельность общества, на понимание бытия трех самоценных начал – Природы, Человека, Общества [7].

Динамичность и изменчивость современной окружающей действительности все в большей мере требуют проявления таких структурных качеств личности, которые обеспечивают активную и эффективную ориентацию в современном мире, осмысленное поведение и творческое освоение пространства современной культуры, обуславливают способности понять и оценить национальное и культурное разнообразие людей всего мира, равноценную уникальность культур и их потенциальную общность на Земле, умение видеть геополитические интересы различных наций, осознавать влияние обыденной жизни на развитие других народов, других территорий и регионов. Это детерминирует усиление географической составляющей в общей культуре личности.

География – единственная из классических и фундаментальных наук, которая является одновременно и естественной, и социальной. Это увеличивает синтезирующие функции географических знаний в общей системе знаний, приобретаемых обучающимися в системе образования. Роль и значение географии также состоит в том, что она формирует современную картину мира. Наиболее важной задачей преподавания географии является формирование географической картины мира как неотъемлемого компонента общей культуры человека.

С точки зрения культурологического подхода, географическое образование рассматривается как феномен культуры, а формирование культуры обучающегося – как его конечная цель. Тенденции развития геогра-

фического образования, с точки зрения культурологического подхода, отражают переориентацию с передачи знаний на трансляцию культуры, экопринципов гуманизма, экологии и т. д., а также переориентацию со «знаниевой» культуры на развитие личности (как цели и результата географического образования) – ее индивидуальности, системы ценностей, географического мышления, опыта творческой деятельности, ее самоактуализации, самореализации, саморазвития.

Географическая культура – это социальное и индивидуальное качество личности, отражающее ценностное и личностное отношение к живой природе, здоровому образу жизни и окружающей среде и проявляющееся в процессе участия в духовно-практической деятельности по их познанию, освоению, преобразованию и сохранению. Географическая культура личности – система жизненных ценностей, опирающихся на знания о природе Земли, причинах ее разнообразия, о населении и его хозяйственной деятельности, регулирующая поведение школьника в процессе взаимоотношений «человек – природа – общество – культура».

Географическая культура – это педагогический феномен, представляющий собой совокупность объективных и субъективных характеристик, из которых системообразующим выступает ценностное отношение к окружающей среде. Географическая культура есть способ преобразования географической среды и себя как творца географических ценностей.

В.П. Максаковский рассматривает понятие «географическая культура», вычленив в нем следующие группы общегеографических знаний и умений:

- географические знания, участвующие в формировании научного мировоззрения;
- политехнические знания о науке, технике, производстве и управлении, в освещении и пропаганде которых география

участвует по меньшей мере «на равных» с другими науками;

- экологические знания и умения, в формировании которых география играет выдающуюся роль;

- географическое мышление;

- специфический «язык» географии, ее понятийно-терминологический аппарат, представляющий собой также необходимый и во многом неповторимый элемент географической культуры [6].

О.С. Михайловский выделяет в географической культуре четыре основных компонента:

1. географическую картину мира;
2. географическое мышление;
3. методы географии;
4. язык географии [7].

Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений к окружающей человека среде, географическая культура служит одним из важнейших средств социальной ориентации личности в системе «природа-общество». Географическая культура утверждает личность в качестве субъекта социальных связей и отношений, вовлекает её в многообразные формы интенсивного взаимодействия общества и природы, она обусловлена определенными условиями и факторами, связанными с производством, обменом и потреблением, с отношением к собственности, а также со сложными нормами, правилами, социальными институтами и т. д. Обобщая многовековой опыт взаимодействия природы и общества, географическая культура заключает в себе огромный духовный потенциал, служит одной из движущих сил социального и научно-технического прогресса нашего общества.

Географическая культура понимается нами как интегративное, динамичное, структурно-уровневое образование, представленное совокупностью мотивационно-ценностного, теоретико-методологического и деятельностно-творческого компонентов и опре-

деляющее характер взаимодействия субъекта с географической средой.

В качестве показателей сформированности географической культуры обучающихся можно выделить:

- отношение к окружающей географической среде, стремление к улучшению её составляющих как основы существования общества;
- знание географической картины мира, особенностей её изменения и становления;
- творческое использование картографических умений, умение выделять географические параметры в окружающей географической среде;
- способность разрешать нестандартные географические проблемы;
- умение прогнозировать особенности развития географической среды [6].

Особую ценность представляет выделение условий, при которых формирование географической культуры обучающихся будет организовано в системе дополнительного образования. С этой целью нами выделены следующие условия усвоения знаний в системе дополнительного образования:

повышение культуроемкости педагогического образования, насыщенность информации о культуре страны; реализация аксиологического подхода, создание эмоционального сопереживания и оценки факторов, явлений культуры страны, эмоциональной насыщенности оценок при восприятии географических явлений; субъектирование элементов содержания в личностно-смысловом поле, т. е. наделение образовательного содержания личностным смыслом; ценностная преемственность в организации учебной дея-

тельности – постоянство и свобода выбора в многообразной культуре страны, вариантное содержание в зависимости от желания обучающихся и уровня их образованности; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; проблематизация и конфликтизация действительности, видение в ней непосредственно не воспринимаемых несоответствий; развитие творческого географического восприятия окружающей действительности; создание ситуаций, направленных на развитие диалогического общения обучающихся, на сотрудничество и совместный поиск.

Взаимодействие гуманитарного и профессиональноориентированного знания – необходимое условие создания образовательной среды дополнительного образования. Так, в рамках экспериментальной части среди обучающихся 6-11 классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, посещающих кружок «За страницами учебника географии», был проведен опрос, посвященный исследованию уровня географической культуры школьников. В опросе приняли участие 4728 участников районного этапа всероссийской олимпиады школьников по географии. Респондентам предлагалось ответить на несколько вопросов, один из которых – «Хотели бы Вы заниматься географией дополнительно?» (Таблица 1). Положительный ответ дали 1523 участника, что составляет 32,2 % от общего количества опрошенных. 1854 учащихся (32,2 %) не уверены, что готовы посвятить своё время дополнительным занятиям по предмету. 670 человек (14,2 %) не заинтересованы в дополнительных занятиях, 681 (14,4 %) не ответили на вопрос.

Таблица 1

Хотите ли Вы заниматься географией дополнительно?

	6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		10 класс		11 класс		итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Да	334	40,7	254	26,6	300	30,7	263	31,3	211	30,3	161	36,7	1523	32,2
не уверен	352	42,9	327	34,2	451	46,2	360	42,9	241	34,6	123	28,0	1854	39,2

нет	61	7,4	87	10,2	152	15,6	156	18,6	125	17,9	79	18,0	670	14,2
нет ответа	74	9,0	277	29,0	73	7,5	61	7,3	111	17,2	76	17,3	681	14,4
Кол-во участников	821	100	945	100	976	100	840	100	688	100	439	100	4728	100

Анализ результатов показывает, что желание заниматься географией дополнительно наиболее сильно выражено в 6 классе (334 участника, 21,9 % от общего количества участников опроса), несколько снижается в 7 классе (16,7 %), увеличивается в 8 классе (19,7 %) и снижается среди учащихся 9,10 и 11 классов (17,35 %, 13,9 % и 10,6 %). Желание шестиклассников изучать географию можно объяснить тем интересом, с которым они знакомятся с планетой, снижение заинтересованности в предмете вероятнее всего связано с определением будущей профессии и ориентацией на другие предметы. Из этих данных можно также сделать вывод, что по крайней мере 14 % участников районного этапа олимпиады приняли в ней участие не из-за любви к предмету и

желания им заниматься, а так как являются успешными в изучении многих предметов и не выделяют географию в качестве любимого.

Анализ ответов на вопрос о месте проведения занятий (Таблица 2) демонстрирует предпочтение обучающимися школы другим образовательным учреждениям. Школу выбрали 2442 участника опроса, что составляет больше половины респондентов (52 %). Однако достаточно большое количество участников олимпиады готовы посещать занятия вне школы (30 %), а 20,57 % выразили желание посещать занятия в вузе. Этот показатель растёт с увеличением возраста участников и связан, кроме иных причин, с возрастающей по мере взросления мобильностью участников опроса.

Таблица 2

Где должны проводиться занятия

	6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		10 класс		11 класс		итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
В школе	569	69,9	503	53,2	568	58,2	450	53,6	290	42,9	166	36,6	2442	52,0
Одна школа в районе	85	9,2	82	8,7	116	11,9	96	11,4	58	8,6	45	9,9	466	9,93
В ВУЗе	71	8,9	75	7,9	189	19,4	189	22,5	200	27,8	134	32,8	965	20,5
нет ответа	96	12,0	285	30,2	103	10,6	105	12,5	140	20,7	94	20,7	819	17,4
количество участников	821	100	945	100	976	100	840	100	655	100	439	100	4692	100

В целом проведённое исследование отражает готовность обучающихся к развитию географической культуры и реальные возможности дополнительного образования в этом процессе.

Таким образом, современную социокультурную ситуацию, можно отметить, что время перемен характеризуется высокой

степенью непредсказуемости и неопределённости, в том числе психологической, что сложно переносимо для обычного человека. Умение действовать эффективно в ситуации неопределённости – это искусство, которому необходимо обучать на всех ступенях образования. Большую роль в этом играет географическая культура, которую следует фор-

мировать и развивать с раннего возраста, в том числе в дополнительном образовании. Важной особенностью развития географической культуры является связь её функцио-

нирования с личностью, сознанием, профессиональной деятельностью будущего специалиста и взаимодействием с объектами и субъектами географического пространства.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Гуманитарные проблемы формирования образовательных стандартов // Диалог культур и цивилизаций в современном мире. VII Международные Лихачевские научные чтения 24-25 мая 2007 г. – СПб.: СПб ГУП, 2007.
2. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 417 с.
3. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
4. *Гвильдис Т.Ю.* Культуроориентированная направленность подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Проблемы науки и образования / Problems of modern science and education. – М., 2015. – № 2 (32). – С. 91-93.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
6. *Максаковский В.П.* Географическая культура. – М.: Владос, 1998.
7. *Михайловский О.С.* Формирование географической культуры в условиях гимназического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01– СПб., 2007. – 27 с.
8. *Субетто А.И.* Научно-образовательное общество как основа стратегии развития образования в XXI веке: моногр. / под науч. ред. д.псих.н., д.т.н., д.пед.н., проф. В.В. Лукьянова. – СПб.: Астерион, 2015. – 190 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2014. – 134 с.
10. *Философия культуры. Становление и развитие / под ред. М.С. Кагана.* – СПб.: Лань, 1998. – 448 с.



О. В. Эрлих
(г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

EDUCATIONAL SUPPORT FOR FAMILY IN CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF FAMILY VALUES IN MODERN RUSSIA

В статье рассматриваются тенденции изменения семейных ценностей в современном российском обществе и возникающие новые направления педагогической поддержки семьи. Обосновываются методологические принципы, определяющие успешность педагогической поддержки процессов формирования семейных ценностей у вариативных групп детей и подростков в современных условиях, их основные характеристики

Ключевые слова: семейные ценности, трансформация семейных ценностей, формирование семейных ценностей, педагогическая поддержка семьи

In the article tendencies of family values changes in modern Russian society and new focuses of pedagogical family support are considered. The methodological principles, defining success of pedagogical support for processes of family values development in variable groups of children and teenagers in modern conditions, their main characteristics are substantiated

Keywords: family values, transformation of family values, family values development, educational family support

В современной науке понятие ценностей имеет достаточное разнообразие определений. Общим для определения понятия «ценности» выступает отнесение их к приоритетным факторам, влияющим на особенности формирования и содержания смысложизненных ориентаций человека, его мышления и поведения. В соответствии с различными подходами (научный дискурс, религиозно-философские практики) рассматривается и содержание понятия «семейные ценности». Ряд авторов определяет их как социальные, выражающие представления о желаемом типе семьи и семейных отношений, регулирующие поведение индивидов в сфере семьи [4; 6. - С.17-18], другими, например, в философии В.С.Соловьева, как безусловно духовные, формирующие нравственную связь поколений через одухотворение семейной религии, брака и воспитание [5, с.75-76].

В современных исследованиях отмечается высокая динамика изменений ценностных установок россиян, влияющая на динамику их семейного поведения, протекающая в рамках процессов модернизации и глобализации, несущих ценности иного рода в отличие от

характерных для традиционного российского общества [6,7].

К факторам и феноменам, определяющим динамику изменений ценностных установок в семейной сфере россиян, и в частности молодежи как «авангарда» этих изменений, исследователи относят:

- расширение типологического многообразия в семейной сфере, в том числе продолжение процесса институционализации материнской семьи как основной социальной ячейки в российском обществе, в которой происходит социализация молодого поколения, в результате чего продолжает утрачивать свое влияние институт отцовства;

- снижение стабильности семьи в сочетании с распространением многообразия типов семейного поведения и организации семьи;

- трансформация гендерных ролей в семье и формирование эгалитарных отношений (происходящие зачастую в остроконфликтном взаимодействии субъектов семейных отношений) как ключевой вектор развития семьи в России, характеризующийся переходом к приоритетам качественных параметров

ров перед количественными.

– широкое разнообразие различных систем ценностей и семейных практик на территории современной России.

Несмотря на то, что семья в России динамично меняет свои формы и ценностные основания, она по-прежнему остается значимой в иерархии ценностей россиян [7, с.17-28.]. В социологической традиции достаточно подробно рассмотрена существующая типология семей [8, с.48-66.]. Известность в современной российской социологии получила типология, выделяющая на основе доминирующих семейных ценностей такие типы семьи, как традиционная (патриархальная), детоцентристская (приоритет воспитания детей), супружеская (приоритет супружеских отношений) (А.Г. Вишневский, С.И. Голод).

В рамках другого подхода в институциональном пространстве российской семьи существуют три основных типа семейных институтов (отражающие соответствующие особенности семейных ценностей), которым соответствуют три типа демографического поведения семьи: традиционный (который условно подразделяется на традиционный «советский» и традиционный «этнокультурный»), современный (как совокупность различных типов и стилей семейной жизни, основанных на эгалитарных принципах организации семейных отношений и приоритете качества супружеских и детско-родительских отношений) и трансформационный (совмещающий в себе элементы вышеобозначенных типов), как доминирующий и несущий ввиду амбивалентности крайнюю неустойчивость и деструктивность для развития как семьи, так и общества в целом [7, с.17-21.].

На феномен амбивалентности существующих в настоящее время семейных ценностей молодежи обращается внимание и в других исследованиях [6, с.3-4]. В целом в настоящее время семейные ценности и ориентации молодежи формируются достаточно хаотично ввиду разрушения системы социализации и отсутствия системы социального контроля [6, с.3-4]. Проводимые нами на протяжении ряда лет мониторинговые исследования подтверждают названные тенденции – качество отношений в семье, особенно с точки зрения молодого поколения, становится все более востребованной семейной ценностью. При этом потребности современных российских

подростков в повышении качества детско-родительских отношений (прежде всего потребность в неформальном личностном общении со своими родителями) сегодня удовлетворяются в семье лишь отчасти. Так, при ответе на вопрос, в какой именно психолого-педагогической помощи или поддержке испытывают сегодня потребность петербургские подростки-школьники, большинство (44%) указали, что нуждались прежде всего в "Доверительной беседе с близким человеком" [9, с.5.]. В целом можно согласиться с мнением А.В. Верещагиной, что в качестве механизма формирования семейных ценностей и отношений в современной России в настоящее время вместо прежних разрушенных каналов семейной социализации выступают так называемые «индивидуальные ограничения семейных отношений», как субъективные представления акторов семейных отношений о желаемых для них моделях данных отношений. Сами эти модели весьма вариативны: внебрачное материнство, сожительствующие семьи, добровольно бездетные семьи, гостевые, пробные, неполные т. д. [7.- С.36-37.].

Риски хаотичной трансформации семейных ценностей, расширения спектра вариативных моделей семейных отношений на основе механизма «индивидуальных ограничений семейных отношений» в настоящее время привели общество к осознанию необходимости большей степени регулирования и целенаправленности процесса формирования семейных ценностей в современной России. Так, в рамках Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации", понимания стандартов второго поколения как общественного договора между семьей, обществом и государством в области образования в содержании стандартов дошкольного, начального и основного общего образования предусмотрены целенаправленные формы и направления воспитания семейной культуры, семейных ценностей, социализации.

Педагогам предстоит внутренне принять (интериоризировать) поставленные обществом и государством, новые для них задачи педагогической поддержки процесса формирования семейных ценностей у детей и подростков при одновременной работе с родителями по формированию у них ценностей «ответственного родительства». Успешность этой работы зависит от педагогической го-

товности к дифференцированной работе с вариативными группами детей и родителей, демонстрирующими вариативные семейные ценности и модели поведения.

Методологическими принципами, определяющими сегодня успешность педагогической поддержки процессов формирования семейных ценностей у детей и подростков и ценностей «ответственного родительства» у современных родителей выступают:

- вариативность педагогических подходов, учитывающая многообразие существующего спектра семейных ценностей, моделей и потребностей современной семьи;

- междисциплинарные основания этой деятельности – использование вариативных духовно-нравственных, аксиологических, философских, культурологических, социологических, психолого-педагогических оснований при работе с современной семьей;

- межинституциональный характер организации работы с современной семьей, отражающий логику современных федеральных государственных стандартов как общественного договора в реализации образовательной и воспитательной деятельности государства, общества, родительской общности.

Педагогическими основаниями, определяющими успешность реализации вариативных моделей педагогической поддержки современной семьи, формирования ценностей ответственного родительства у родителей и детей как «будущих родителей» выступают:

1. Современные нормативные требования (федеральные нормативные документы) к работе по формированию семейных ценностей и психолого-педагогической поддержке детей и оказанию педагогической поддержки родителям, отраженные в содержании Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации", стандартов дошкольного, начального и основного общего образования второго поколения, Указ Президента №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» и др. Содержание документов этого уровня направлено на формирование единых на всем пространстве России методологических принципов в педагогической работе с ребенком и семьей, минимизацию рисков произвола и субъективизма со стороны отдельных социальных групп, родитель-

ских сообществ по отношению к ребенку в процессе его семейного воспитания.

2. Учет вариативных педагогических потребностей семьи и родителей в процессе воспитания и развития ребенка, основанный на особенностях развития ребенка. В настоящее время наиболее целостным документом, ориентирующим педагогическое сообщество на осуществление вариативной педагогической поддержки вариативных групп семей с учетом особенностей индивидуального развития ребенка выступает профессиональный стандарт «Педагог». Содержание этого документа ориентирует современного педагога на адресную работу с такими вариативными группами учащихся, как одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, с зависимостью.

Это означает, в свою очередь, необходимость адресного педагогического взаимодействия с соответствующими группами семей, родителями, имеющих специфические семейные ценности и педагогические потребности.

3. Учет специфики родительских ценностей, оказывающих воздействие на формирование семейных ценностей детей. В этом случае педагогам для успешности работы по формированию семейных ценностей у детей предстоит учиться взаимодействовать с семейными ценностями их родителей, в том числе и для того, чтобы компенсировать риски одностороннего воздействия этих ценностей на детей. Так, отталкиваясь от приведенной выше классификации моделей семьи и соответствующих вариантов родительских ценностей [10], педагогам предстоит научиться в интересах ребенка взаимодействовать с родителями, трансформирующими ценности разнообразных семейных моделей, и компенсировать в случае необходимости педагогическими средствами риски ценностного, социального, психоэмоционального развития ребенка в рамках каждой из этих моделей.

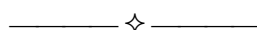
Таким образом, успешность и эффективность педагогической поддержки семьи в интересах ребенка в условиях трансфор-

мации семейных ценностей в современной России, возможность изменить хаотически протекающий сегодня характер трансформации семейных ценностей молодых россиян в направлении большей целенаправленности, прогнозируемости, формирования

социальной ответственности за свои действия в сфере будущих семейных отношений, будет напрямую зависеть от профессиональной компетентности и психологической культуры педагогов в реализации этой новой для них сферы деятельности.

Литература

1. Культурология: учебник/ под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана - М.: Высшее образование, 2007.
2. Вебер Макс. Избранные произведения / под ред. д.ф.н. Ю. Давыдова. – М., 1990.
3. Психология социальной работы: Учебник для вузов. 2-е изд./под ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с.: (Серия «Учебник для вузов»).
4. Б.С. Ерасов. Социальная культурология. Ч. 2. М., 1994. С. – 122.
5. В.С. Соловьев. Оправдание добра. В кн. Соловьев В.С. Сочинения в 2 т. Т.1/Сост., общ. ред. и вступ. ст. А.Ф.Лосева и А.В.Гулыги.-М.:Мысль, 1990.
6. Д. А. Завгородний. Семейные ценности и ориентации российской молодежи в условиях демографического кризиса: факторы влияния и тенденции развития. Дис. канд. соц. наук. – Краснодар, 2014.
7. А.В. Верещагина. Трансформация института семьи и демографические процессы в российском обществе: автореф. дис. д-ра социолог. наук. – Ростов-на Дону, 2009.
8. Социология семьи: учебник /под ред. проф. А.И. Антонова.-2-е изд., перераб. и доп.-М.: Инфра, 2007. – С.48-66.
9. Мониторинг ситуации с употреблением наркотических и психоактивных веществ несовершеннолетними. Аналитическая записка. Санкт-Петербург. 2015.
10. Безрукова О.Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ // Социологические исследования. – 2014. – № 9. – С. 85–97.



А. Е. Марон

(г. Санкт-Петербург)

Л. Ю. Монахова

(г. Санкт-Петербург)

Г. А. Щеголихина

(г. Санкт-Петербург)

ВОЗРОЖДЕНИЕ ЛУЧШИХ ТРАДИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ ПРИ ПРЕДПРИЯТИЯХ: НОВЫЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ

REVIVAL OF BEST TRADITIONS OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL CENTERS AT ENTERPRISES: NEW MODELS AND TECHNOLOGIES

В статье показано, что внедрение в производство высокоинтеллектуальных информационных технологий выдвигает новые требования к уровню подготовки рабочих и служащих, а также к организации процессов переподготовки и повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования

Ключевые слова: образование взрослых, трудовые ресурсы, учебные центры, корпоративные университеты

The article shows that introduction of highly intellectual information technologies into production raises new requirements for the level of training of workers and employees, as well as for the organization of the processes of retraining and in-service training in the system of additional vocational training

Keywords: adult education, human resources, training centers, corporate universities

В современных рыночных условиях наличие трудовых ресурсов, способных на высоком инновационном технологическом уровне решать комплекс профессиональных задач, является главным фактором конкурентоспособности и эффективности крупного промышленного предприятия не только в рамках Российского государства, но и на мировом уровне.

На прошедшем Петербургском международном экономическом форуме (16-18 июня 2016 г.) отмечалось, что в условиях инновационного развития технологий образование взрослых актуализируется следующими современными реалиями:

- высвобождением человеческого ресурса вследствие роботизации достаточно большого числа существующих видов профессиональной деятельности;
- настоятельной необходимостью в перепрофилировании потенциальных безработных на новые профессии,

что, в свою очередь, требует организации их переподготовки и повышения квалификации.

Специалисты разного уровня для сферы промышленности готовятся в специализированных высших и средних учебных заведениях. Однако в настоящее время наблюдается несоответствие уровня подготовки выпускников учебных организаций требованиям инновационного быстро меняющегося современного производства. Это обусловлено как отставанием развития материальной базы образовательных учреждений, так и инертностью преподавательского состава, не способного (по объективным и субъективным причинам) адаптировать новейшие разработки и технологии в содержание обучения. Более того, по многим так называемым редким профессиям, востребованным производственным сектором экономики, подготовка в образовательных учреждениях вообще не ведется.

Возникли противоречия между острой потребностью промышленных предприятий в рабочих и специалистах, уровень подготовки которых соответствует инновационному характеру производства, и неспособностью образовательных организаций сформировать соответствующие компетенции у своих выпускников; между потребностью производства в «узких» специалистах, функционирующих в сфере редких профессий, и отсутствием институциональных форм их подготовки.

В складывающихся условиях наиболее мобильной структурой, заточенной под нужды инновационно развивающейся промышленности, способной решать указанные противоречия и быстро изменять направления подготовки востребованным профессиям, является само промышленное предприятие.

С этой целью крупнейшие промышленные корпорации разрабатывают собственные образовательные модели.

Рассмотрим образовательные модели, практикуемые на крупных промышленных предприятиях, которые реализуют подготовку административных, инженерных и рабочих кадров в рамках собственных структурных подразделений, центрах.

Акционерное общество «**Адмиралтейские Верфи**» [1], одно из старейших судостроительных предприятий России, на счет которого строительство первого в мире атомного ледокола «Ленин» и легендарного крейсера «Аврора», при численности производственного персонала 0,4% от общего количества занятых в промышленности Санкт-Петербурга обеспечивает создание почти 1% валового продукта региона, имеет собственный **Учебный центр**.

Базовые требования к желающим пройти обучение – возраст до 30 лет, после службы в Вооруженных силах РФ, регистрация в Петербурге или Ленинградской области, отсутствие медицинских противопоказаний к труду на вредном производстве. Во время обучения, которое длится около трех месяцев, выплачивается стипендия от 15000 рублей, по завершении присваивается квалификационный разряд и выдается свидетельство государственного образца, гарантируется трудоустройство в цехе, где проводилось практическое обучение.

Обучение и повышение квалификации в Учебном центре осуществляются не только для специалистов корпорации, но и для пред-

ставителей корпоративных групп организаций (в которых заинтересованы верфи). Учеба проводится по базовым курсам информационных технологий: CAD/C AM/CAE систем Pro/ENGINEER, Catia, Компас, AutoCAD; tribon. Работа Центра организована в рамках реализации программ отраслевого и межотраслевого обмена опытом разработки в области технологий знаний (Knowledge Managment) на основе поддержания единого информационно-сетевого пространства интеграции промышленности, науки и образования, а также технологий управления персоналом и коучинга [1].

В Учебном центре можно повысить свою квалификацию на таких курсах, как системы инженерных и конструкторских расчетов; компьютерные автоматизированные системы проектирования; компьютерные автоматизированные системы производства. Можно обучиться работе с программными приложениями, пакетами прикладных программ, со средствами малой полиграфии, настольными издательскими системами. Посетить курсы обучения программированию и работе с инструментальными программными средствами и др.

Также Адмиралтейские верфи тесно сотрудничают с профильными учебными заведениями: Индустриально-судостроительным лицеем, Колледжем судостроения и прикладных технологий, Петровским колледжем, Санкт-Петербургским государственным морским техническим университетом. Студенты и учащиеся этих учебных заведений проходят производственную практику непосредственно в заводских подразделениях. Лучших из них по традиции в конце учебного года приглашают на предприятие для награждения.

Учебный центр участвует в организации конкурсов «Лучший по профессии», которые регулярно проводятся среди сварщиков, станочников, представителей других рабочих профессий. В таких состязаниях обычно участвуют работники моложе 25 лет, в таком возрасте получить IV-V разряд – серьезное достижение, помимо этого победители получают денежные премии, повышение тарифной ставки и другие призы [2].

Сегодня в Центре стараются возрождать и развивать лучшие традиции профориентации, подготовки и набора кадров, дополняя их новыми методами и формами работы, поднимать престиж профессии судостроителя, в

первую очередь рабочих специальностей [3].

Вторая модель. Известный во всем мире, входящий в состав Объединенной двигателестроительной корпорации по управлению двигателестроительными активами АО «Климов» – ведущий российский разработчик газотурбинных двигателей, обеспечивает переподготовку и повышение квалификации российских и иностранных специалистов по программам, направленным на изучение конструкции, обслуживанию, эксплуатации и регулированию силовых установок с турбовальными двигателями на базе собственного **Учебного центра** АО «Климов» [4].

Программы обучения УЦ АО «Климов» ориентированы на:

- повышение квалификации работников или переподготовку их специализации с одного типа или модификации двигателя на другой;
- обучение молодых специалистов;
- индивидуальный подход к каждому клиенту, что позволяет гибко реагировать на запросы заказчиков и создавать программы обучения, содержащие наиболее актуальное для потребителя содержание;
- проведение обучения как в Учебном центре АО «Климов», так и на территории заказчика;
- использование современных методов и технологий организации образовательного процесса;
- обеспечение обучающихся дидактическими материалами и нормативной документацией [5].

Образовательная деятельность в учебном центре осуществляется по программам, востребованным промышленным сектором экономики, и организована с соблюдением основных дидактических принципов, позволяет выстраивать процесс обучения на основе управления совокупностью ресурсов обучающихся, обучающихся, среды отраслевых предприятий и сетевого взаимодействия с профильными образовательными организациями.

Сетевое взаимодействие с профильными образовательными организациями, разделяющими с Учебным центром функции дидактического сопровождения, стало возможным благодаря участию АО «Климов» в программе целевой подготовки кадров, согласно которой Министерством промышленности и торговли Российской Федерации для

предприятий ОПК выделяются бюджетные места в системе высшего и среднего профессионального образования [6, 7].

В рамках данной целевой программы Учебный центр АО «Климов» осуществляет сотрудничество с такими вузами, как:

- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова»;
- Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»;
- Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»;
- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)»;
- Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики».

Методистами Учебного центра выявлено, что ФГОС ВО и соответствующие образовательные программы, по которым вузы готовят специалистов, не в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к знаниям и практическим навыкам персонала предприятия АО «Климов». Более того, прием на работу и оценка персонала на этом предприятии осуществляются в соответствии с ЕТКС – единого тарифно-квалификационного справочника, а с 1 июля 2016 года и в соответствии с профстандартами, особенности которых ФГОС ВО не учитывает. В результате такого рассогласования в подготовке специалистов с требованиями к ним на реальном промышленном предприятии возникает дополнительная необходимость «доведения» молодых специалистов, как с высшим, так и со средним образованием, до уровня допуска к сложнейшему оборудованию предприятия. Нами выявлено, что реальное вхождение в профессию молодого специалиста, получив-

шего высшее или среднее профессиональное образование, занимает от 3 до 5 лет.

Модель Корпоративного университета. Флагман отечественного кораблестроения **Балтийский завод** пошел по пути создания системы подготовки персонала предприятия с привлечением внутренних и внешних ресурсов в форме **Корпоративного университета**, основная целевая аудитория которого – сотрудники завода, а также студенты и школьники, которые рассматриваются в качестве трудового ресурса предприятия [8].

Для сотрудников завода в рамках Корпоративного университета реализуются программы повышения квалификации и переподготовки; осуществляется обучение профессии (на рабочем месте, в профильных колледжах и университетах); внедрена программа адаптации для новых сотрудников «Быстрый Заводской Старт»; осуществляется оценка квалификационного уровня работника по результатам его работы; регулярно проводится образовательный форум для молодых судостроителей (Слет молодежи); организуются конкурсы профессионального мастерства.

Отдельного внимания заслуживает организация работы по профессиональной ориентации подрастающего поколения. Специально для студентов и школьников – трудового резерва предприятия – разработан проект «Малая академия судостроения», в рамках которого:

1. проводятся тематические экскурсии на завод и олимпиады для школьников, а также научно-технические конференции для молодых судостроителей;

2. организуется практика студентов в период обучения в учреждении профессионального образования с последующей годичной стажировкой на предприятии;

3. осуществляется целевая подготовка будущих специалистов в вузах и колледжах.

Достоин особого внимания реализуемый на Балтийском заводе проект «Преемники знаний», который в 2014 году признан лучшим на международном конкурсе проектов по организации работы с молодежью в номи-

нации «Пусковая площадка».

Особенность проекта заключается в следующем: производственные кадры предприятия условно делятся на три категории – «хранители знаний» (работники в возрасте свыше 50 лет, имеющие опыт в отрасли более 10 лет и построившие за свою профессиональную жизнь не один уникальный корабль), «создатели знаний» (сотрудники в возрасте от 30 до 50 лет) и «преемники знаний» (молодежь до 30 лет).

Проект преследует цель сформировать молодежный кадровый резерв Балтийского завода из числа студентов старших курсов профильных учреждений профессионального образования путем организации для них возможности приобретения реального профессионального опыта под руководством высококвалифицированных наставников. При этом конкурс на участие в данной программе, например, в 2014 году составил 17 человек на место.

Особого внимания и пристального изучения заслуживает практика организации обучения в **Корпоративном университете Сбербанка**. Получив лицензию на осуществление образовательной деятельности по программам дополнительного профессионального образования лишь в 2014 году, Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования (АНО ДПО) «Корпоративный университет Сбербанка» реализует более 100 программ, ориентированных на развитие корпоративных и профессиональных компетенций руководителей Сбербанка. 36 тысяч менеджеров Сбербанка разного уровня – это аудитория университета.

Программы Корпоративного университета Сбербанка ориентированы на развитие корпоративных и профессиональных компетенций руководителей различного уровня. Структура формируемых и развиваемых компетенций представлена тремя крупными блоками: управленческие компетенции, компетенции потенциала и общесистемские профессиональные компетенции, каждый из которых конкретизируется (схема 1).



Схема 1

Целевая аудитория ключевых программ Корпоративного университета Сбербанка – это руководители высшего, среднего и линейного звеньев.

Программа развития руководителей высшего звена ориентирована на овладение ими современной управленческой методологией, позволяющей в соответствии с корпоративной моделью компетенций успешно реализовать Стратегию Сбербанка.

Программа для руководителей среднего и линейного звеньев разработана совместно с бизнес-школой INSEAD. Она позволяет овладеть системой управленческих знаний теоретического и практического планов, необходимых для успешного функционирования в замещающей должности, и открывает возможность карьерного роста.

Кроме программ, ориентированных на функционирующих или потенциальных сотрудников Сбербанка, Корпоративный университет организует системное обучение руководителей органов исполнительной власти. Они осваивают современные принципы эффективного менеджмента, информационные технологии в управлении, методологию управления проектами, анализируют инвестиционную привлекательность регионов и изучают новые модели управления в социальной сфере.

Наряду с организацией дополнительного

профессионального образования Корпоративный университет Сбербанка реализует такие крупные проекты, как Виртуальная школа, Библиотека Сбербанка, Совместный проект с Khan Academy.

Виртуальная школа Корпоративного университета Сбербанка – это специально разработанный на базе многофункциональной платформы Saba портал, предназначенный для организации и поддержки дистанционного обучения сотрудников Сбербанка и сотрудников компаний-партнеров, ориентированный на формирование и развитие соответствующих компетенций. Портал предоставляет возможность доступа к базе знаний университета и реализует командное взаимодействие в режиме реального времени.

Виртуальная школа позволяет:

- обучаться из любой точки мира, где есть доступ в Интернет;
- использовать более чем 300 единиц учебного контента (мультимедийные курсы, видеолекции и др.);
- поддерживать программы управленческого развития в формате blended learning (смешанное обучение);
- осуществлять индивидуальное планирование обучения на основе разработанной корпоративной матрицы компетенций;
- проводить тематические вебинары и

онлайн-конференции;

– осуществлять тестирование и на этой основе оценивать уровень компетентности руководителей и сотрудников.

Инновационный проект «Виртуальная школа Корпоративного университета Сбербанка» был признан лучшим в мире внедрением IT-платформы Saba Software.

Литература

1. Сайт Акционерного общества «Адмиралтейские Верфи» http://admship.ru/?page_id=18
2. Юбилейный год «Адмиралтейских верфей» http://spb.vacansia.ru/info/jubilejnyj_god_admiraltejskih_verfej.html.
3. Глава "Адмиралтейских верфей": работы много и выполняем ее в срок (<https://ria.ru/interview/20120921/755529533.html>)
4. Сайт Акционерного общества «Климов» <http://klimov.ru>
5. Программы обучения УЦ АО «Климов» <http://klimov.ru/training/aviation-training-centre/>
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1621 от 16.05.2011 «Об утверждении порядка реализации государственного плана подготовки научных работников и специалистов для организаций оборонно-промышленного комплекса на 2011-2015 годы» <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071657/>
7. Постановление Правительства Российской Федерации № 192 от 5 марта 2015 года «О государственном плане подготовки кадров со средним профессиональным и высшим образованием для организаций оборонно-промышленного комплекса на 2016-2020 годы» <http://base.garant.ru/70885330/>
8. Сайт «Балтийский завод» <http://www.bz.ru>
9. Сайт Корпоративного университета Сбербанка <http://www.sberbank-university.ru/ru/approach/>



С. М. Азизова
(г. Махачкала)

**СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

**MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES
IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-REALIZATION
IN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE**

В статье рассмотрена роль современных информационных технологий в образовательном процессе; изучены проблемы самореализации личности в образовательном пространстве вуза. На основе проведенного исследования автором предлагаются пути развития стремления к самореализации студентов в образовательном пространстве вуза. Обосновывается необходимость внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс вуза как стимуляторов процесса самореализации студентов

Ключевые слова: информатизация, современные информационные технологии в образовании, самореализация студентов, образовательное пространство, компьютерные средства обучения

The article describes the role of modern information technologies in educational process; the problems of a person's self-realization in the educational space of the university are studied. The aim of the research is improving students' vocational training through self-realization development. Scientists' positions regarding the benefits and opportunities created by modern technologies are analyzed. The necessity of creating educational space, which gives the necessary conditions for creative self-development and professional growth of future specialists and involving modern information technologies in educational process of higher school as impetus of the process of students' self-realization are substantiated

Keywords: Informatization, modern information technologies in educational process, students' self-realization, educational space, computer means of learning

Современное общество поставило перед высшей школой задачу подготовить знающего, мыслящего, владеющего современными информационными технологиями, умеющего самостоятельно применять знания на практике специалиста. Модернизация российского образования, совершенствование форм и методов преподавания, повышение качества обучения основаны на необходимости подготовки выпускников к профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современное общество [1, с. 187].

В этой связи особо актуальной становится проблема активизации познавательной деятельности в условиях глобальной информатизации всех сфер общественной жизни и в первую очередь сферы образования. Проблема ориентации студентов на

творческую самореализацию в образовательном пространстве вуза возникла не сегодня, она была актуальной и ранее, но на современном этапе развития высшего педагогического образования значимость исследования этой проблемы возрастает [2, с. 201].

Информатизация общества способствует не только совершенствованию научно-технического прогресса, но и созданию интерактивной образовательной среды, способствующей развитию творческого потенциала каждого обучающегося, его самореализации.

Самореализацией можно назвать наиболее важную направленность человека, части «ядра» личности, формирующиеся при осуществлении образовательной деятельности. Надо сказать, что «процесс

самореализации – это стремление самой личности воздействовать на процесс актуализации – пробуждения и перевода в рабочее состояние потенциально заложенных в человеке возможностей, разнообразных линий и социальных программ, направленных на образование, приобретение профессии, обеспечивающей в последующем соответствующей работой, достойной материальной и духовной жизнью» [3, с. 75]. Подчеркнем, что «стремление к саморазвитию, потребность в самореализации играют огромную роль в жизнедеятельности человека, являясь источником и залогом активной жизненной позиции в процессе реализации его целевых установок» [4, с. 141].

Как было подмечено учеными, только владеющие современными технологиями обучения студенты очень быстро социализируются в вузе, выполняют вузовские требования к изучению материала, усваивают новые формы обучения, процесс адаптации у них не занимает много времени [5, с. 10]. Преимущества и возможности, создаваемые с помощью данных технологий, должны быть направлены на формирование целостного мышления и мировоззрения студентов. Однако простое механическое встраивание информационных технологий в привычный учебный процесс не может привести к революции в образовании. По мнению А. И. Шутенко, «необходимо изменять концепцию образовательного процесса, в который эти технологии вписывались бы как органичное средство обучения» [6].

Важное значение при этом имеет взаимодействие, сотворчество педагогов и студентов. Результатом такого взаимодействия будет повышение общекультурной и профессиональной компетентности, готовность к профессионально-творческой самореализации, опыт педагогический, возможность интеграции этого опыта в систему профессиональных отношений.

Одна из главных проблем традиционного образования заключается в том, чтобы создать в ограниченные по времени промежутки занятий непрерывный процесс, захватывающий целиком личность студента, который смог бы найти для себя лучший способ профессиональной и жизненной самореализации. Сегодня открывается

реальная возможность решения этой проблемы в связи с развитием нового поколения информационных технологий, основанных на использовании сетевых ресурсов Интернета. В числе ведущих задач применения информационных технологий в процессе вузовского обучения должны выступать задачи обеспечения условий для полноценной самореализации студентов в образовательном пространстве вуза [6, с. 10].

Несмотря на то, что в современной литературе и исследованиях доминирует убеждение в больших преимуществах и возможностях новейших информационных технологий в образовании, вопрос о том, в чем состоят эти преимущества с точки зрения реального обеспечения развития личности в образовательном процессе, остается открытым.

Как представляется, их применение в обучении позволяет, во-первых, прибегать к различным формам усвоения материала, в частности, визуальным, динамически развернутым. Также студенты получают возможность быстрого и всестороннего поиска необходимой информации. Нужная информация запечатлется в готовом виде с минимальными усилиями со стороны обучаемых. Главное состоит, с нашей точки зрения, «в осуществлении широкого и разветвленного спектра контактов и взаимодействий обучаемых и обучающих субъектов в информационно-образовательной среде в рамках различных форматов и связей, а также обеспечении различных уровней и режимов межличностных коммуникаций в образовательно-профессиональных целях» [6, с. 12]. Обучающиеся могут согласовывать собственные действия в информационной среде с действиями других субъектов в рамках решения учебно-образовательных задач. Надо также отметить возможности их самоконтроля и отслеживания правильности выполнения учебно-образовательных задач.

Другими словами, в образовательном процессе современные информационные технологии могут быть использованы в качестве: «...

1. средства обучения;
2. инструмента познания окружающей действительности и самопознания;
3. средства развития личности обучаемого;
4. объекта изучения;

5. средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями;

6. средства коммуникаций;

7. средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики;

8. средства автоматизации процессов обработки результатов эксперимента (лабораторного, демонстрационного) и управления учебным оборудованием;

9. средства организации интеллектуального досуга, развивающих игр» [3, с. 75] и т.д.

В настоящий момент в большинстве вузов России одной из актуальных задач является создание образовательного пространства, так как очевидно, что организация саморазвития студентов в процессе обучения должна быть связана с наличием определенных условий, к каковым, как представляется, следует относить «современное образовательное пространство вуза, обеспечивающего условия актуализации внутреннего мира студента, его личностного роста, становления его самосознания, пространства, включающего в себя современного студента, преподавателя и образовательную среду вуза» [4, с. 141]. Под образовательным пространством ученые понимают «специально созданную учебным заведением образовательную и социальную среду, материально-техническую базу и преподавательскую квалификацию, которые содействуют получению учащимися разнообразной информации и образовательных услуг, способствующих их самореализации» [3, с. 76].

Как отмечают преподаватели дагестанских вузов, у подавляющего большинства студентов отсутствуют навыки самообразования, творческого подхода к изучаемым дисциплинам. Многие не имели навыков самостоятельной работы с первоисточниками, не умели конспектировать научные труды, делать выводы [7, с. 7-16; 5, с. 12]. Из чего можно сделать вывод, что проблема самореализации студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе не может быть решена без организации образовательного пространства, которое создает необходимые условия для

взращивания специалистов креативного типа, отличающихся высоким уровнем профессионализма, конкурентоспособностью, потребностью в постоянном творческом саморазвитии и профессиональном росте [8, с. 38].

Безусловно, современная вузовская образовательная среда оказывает влияние на все компоненты учебного процесса: изменяет роль, функции педагога, качественные характеристики обучающей деятельности; расширяет возможности по управлению познавательной деятельностью студентов и т.д. Как считают Г. М. Ключкова, В. И. Щеголь [9] и др., с которыми мы солидарны, для того чтобы образовательная среда способствовала саморазвитию студента, она должна предоставлять ему возможность «искать и пробовать себя» в различных направлениях работы. Современная образовательная среда в вузах формируется путем создания лабораторий, расширяющих и углубляющих направления научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей; единой вузовской компьютерной сети; разработки и использования обучающих компьютерных комплексов, способствующих эффективному применению информационных технологий. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения студентов также способствует их саморазвитию, более основательной подготовке к дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из приоритетных направлений развития, к примеру, дагестанских вузов является внедрение во все сферы деятельности информационных технологий, повышающих эффективность обучения. Так, можно выделить следующие виды информационных ресурсов и технологий, которые используют студенты Дагестанского государственного университета в процессе самореализации в его образовательном пространстве: информационные ресурсы Научной библиотеки, сетевые информационные ресурсы, информационные ресурсы электронной почты, Интернет-портал ДГУ, программные комплексы, в том числе системы тестирования и т.д. Большое внимание уделяется компьютерным средствам обучения, которые будут эффективными, если учитывать индивидуальные особенности студентов, их мышление,

характер, жизненный опыт и т.д.; оптимальное соотношение этих средств; постепенное усложнение заданий, детерминирующих творческое начало в деятельности [4, с. 144]. Самореализация студентов в образовательном пространстве вуза может быть осуществлена в следующих случаях:

– обучение студентов надо начинать с актуализации информационных технологий и использования компьютера как неотъемлемой части процесса организации обучения и самообразования;

– вуз и преподаватели должны создать материально-техническую и программную базу образовательного пространства, быть готовыми использовать современные информационные технологии для самореализации студентов.

Таким образом, формирование стрем-

ления к самореализации в процессе осуществления образовательной деятельности – одна из основных задач вузовского обучения. Самореализация студентов зависит от наличия определенных условий, способствующих творческой деятельности студентов; от организации этой деятельности (разработка средств, приемов, методов и технологий самостоятельной активной познавательной деятельности) и её реализации.

Выпускник вуза должен иметь определенное информационно-компьютерное образование, которое даст ему дополнительную социально-экономическую мобильность, возможность быстрее ориентироваться и перестраиваться в информационной составляющей своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Сотникова Е. Б., Моргачёва Н. В. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения в системе школа – вуз // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.
2. Евсецова Е. А., Яценко А. В. Ориентация студентов на творческую самореализацию в аксиологическом образовательном пространстве // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 201-205.
3. Толстых А. А., Поддубный С. С., Казанцев А. А. и др. Современные информационные технологии как средство самореализации студентов в образовательном пространстве вуза // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 75.
4. Клочкова Г. М. Творческое саморазвитие студента технического профиля в процессе конструкторской деятельности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 140-144.
5. Азизова С. М. Проблемы самореализации студентов в современном дагестанском вузе // Педагогический журнал. – 2013. – № 3-4. – С. 9-18.
6. Шутенко А. И. Функциональная модель применения современных информационных технологий в целях самореализации студентов в вузовском обучении // Наука. Мысль. – 2015. – № 8. – С. 8-16.
7. Магомедова Т. И. Культура русской речи в условиях полиязычия Дагестана: лингводидактический аспект // Язык. Словесность. Культура. – 2012. – № 2-3. – С. 7-16.
8. Горбунов А. И., Горбунова Е. Е. Культурно-образовательное пространство как необходимое условие для профессионально-творческой самореализации студентов творческих вузов // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2016. – № 5-2 (80). – С. 37-40.
9. Щеголь В. И., Клочкова Г. М. Творческое саморазвитие студента в процессе формирования проектно-деятельностных компетенций: практико-ориентированная монография / под ред. В. А. Сластенина. – М. – Тольятти: ТГУ, 2011. – 670 с.



И. В. Гладкая
(г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

ORGANIZATION OF STUDENTS' EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING

В статье представлен опыт организации внеаудиторной работы на кафедре педагогики. Раскрыта идея проведения Герценовской педагогической олимпиады для студентов, которая способствует их профессиональному становлению в период обучения

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, внеаудиторная деятельность, педагогическая олимпиада, профессиональные задачи, рефлексивные умения

The article presents the experience of extracurricular work at the department of pedagogy. The idea of the Herzen pedagogical Olympiad for students, which contributes to their professional development in the period of study is disclosed

Keywords: competence approach, professional training, extracurricular activities, pedagogical Olympiad, professional tasks, reflective skills

В настоящее время в системе высшего образования реализуется компетентностный подход, который предполагает формирование готовности студентов - будущих учителей к решению профессионально-педагогических задач. Охарактеризуем основные положения, на которые опирается концепция подготовки будущего учителя при изучении педагогических дисциплин, разработанная на кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.

Под профессиональной подготовкой традиционно понимается процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности. Но современные условия получения высшего образования позволяют студентам выстраивать различные маршруты его получения, выявляют особую специфику педагогической деятельности через метадеятельностный, неалгоритмизированный ее характер, большую эмоциональную насыщенность, что позволяет характеризовать профессиональную подготовку через становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности. Поэтому содержание профессиональной деятельности складывается из следующих элементов:

1. дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего *до и независимо* от процесса обучения в виде

учебно-программных материалов (образовательный стандарт);

2. *личностного опыта*, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития [4].

Поэтому основное направление профессиональной подготовки должно ориентироваться на развитие прикладных умений, формирование которых происходит на основе современных научных знаний, решения актуальных педагогических проблем, рефлексии собственного опыта, полученного в результате профессиональных проб.

В современных условиях процесс профессиональной подготовки можно рассматривать как индивидуально ориентированный способ освоения содержания, который характеризуется нелинейностью, модульностью и вариативностью. Поэтому понимание содержания профессиональной подготовки характеризуется как *динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студен-*

тов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования и педагогической деятельности [2].

Рассмотрим особенности внеаудиторной работы как элемента профессиональной подготовки учителя. Под внеаудиторной деятельностью в нашем исследовании понимается педагогически целесообразная деятельность студентов, организуемая в рамках реализации образовательного процесса, способствующая:

- развитию личностных и профессиональных качеств студентов,
- отвечающая их склонностям и способностям,
- содействующая развитию профессиональной компетентности студентов.

Одной из традиционных форм внеаудиторной деятельности студентов является педагогическая олимпиада, которая проводится на кафедре педагогики для студентов с 70-х годов прошлого века [5].

В олимпиаде в основном принимают участие студенты третьего курса, которые уже осознают свои профессиональные мотивы в вузовском обучении, у них есть осмысление результатов первых профессиональных проб, в частности в период практики, происходит развитие профессиональной мотивации путем усложнения учебно-профессиональных задач, ориентации в профессиональных ситуациях, уточнение профессиональных намерений (построения карьерного плана профессии) в контексте проектирования индивидуального образовательного маршрута, но происходит и осмысление неправильности выбора своего профессионального становления, спада в эмоциональном отношении от процесса профессионального обучения.

Что главное для студентов и на что прежде всего нацелена олимпиада?

Содержание олимпиады определяется задачами развития профессиональной компетентности, которая отражает данный этап профессионального становления специалиста.

Студентам предлагались задания: написать аннотацию педагогического проекта, ориентированного на создание толерантной образовательной среды, оценить актуальность проекта для системы образования, внутреннюю согласованность проекта, соответствие представленной аннотации проекта всем эле-

ментам структуры, заявленным в требованиях к ней.

Было важно выявить исследовательские навыки студентов, уровень их творческого развития, способность формирования толерантного сознания.

Проводился также конкурс на основе модифицированной технологии круглого стола. Участникам для обсуждения был предложен вопрос: «Кто и что воспитывает современного подростка?»

Было необходимо высказать свое мнение по обозначенному вопросу, подкрепив его доказательствами (аргументы, факты, мнения и т.п.). Оценка качества и количества аргументов каждого из участников дискуссии осуществляется экспертами и ассистентами. Оценивались активность, аргументированность, умение задать вопрос, логичность при ответе на вопросы, этичное поведение, доброжелательность, оригинальность суждений и аргументов, логичность, доказательность выступления.

При оценивании данного конкурса выявлялась готовность студентов мобилизоваться в трудной ситуации, представлять свою точку зрения другим участникам и умение задавать вопросы по интересующим их позициям.

Третий конкурс был связан с работой с кейсом. Студентам предлагалось, используя материалы кейса, вспоминая свой личный опыт ученика, уже полученные в университете знания, предложить воспитательное дело в рамках урочной и внеурочной деятельности с целью содействия пониманию учащимися Человека как ценности.

При оценивании этого конкурса эксперты обращали внимание на следующие критерии: соответствие выбранной формы взаимодействия формируемой ценности; актуальность предлагаемого воспитательного дела для современных школьников; уровень интерактивности взаимодействия; качество представления (логичность, аргументированность, культура речи, артистизм); участие всех членов команды в разработке и представлении воспитательного дела.

Студенты предложили различные варианты внеклассных мероприятий, демонстрируя знание возрастных особенностей обучающихся, творческий подход к решению поставленной задачи.

В результате отбора содержания заданий

для олимпиады удалось установить, что студенты могут работать с текстами, владеют навыками устной и письменной речи, готовы предлагать новые, нестандартные решения в трудных ситуациях.

При организации олимпиады учитывались принципы:

- основательности и своевременности поставленных актуальных педагогических проблем;
- максимальной самостоятельности как при подготовке, так и при выполнении заданий на олимпиаде;
- опережающего уровня сложности;
- активности знаний в решении поставленных проблем;
- пробуждения интереса к решению нестандартных задач и др.

Организация олимпиады включала в себя: письменное домашнее задание (заочный тур) – ориентировано на готовность студентов грамотно излагать свою позицию; работу с кейсом – выявлялось умение студентов работать в команде; проведение урока – проверялось развитие готовности к решению профессиональных задач; рефлексию по итогам дня – связана с развитием рефлексивных умений.

При организации олимпиады удалось оценить готовность студентов к работе индивидуально и в команде, выявить способность к рефлексивным умениям, что содействует их готовности к решению профессиональных задач.

Эксперимент подтвердил значимость олимпиады как эффективной формы организации внеаудиторной деятельности, что обосновывается постепенным включением студентов в решение профессиональных задач, использованием заданий разного содержания и организацией индивидуальных и коллективных видов деятельности.

Использование внеаудиторной деятельности в образовательном процессе современного вуза является неотъемлемой частью профессиональной подготовки современных студентов, что обусловлено введением образовательных стандартов на разных ступенях образования (высшего и основного), призвано обеспечить достижение современного качества образования, отвечающего запросам общества.

Необходимо отметить, что впервые, в до-

кументах такого уровня значительное внимание уделяется деятельности обучающихся, которая организуется за рамками аудиторной работы. При этом учитывается различный спектр возможностей, который предоставляется обучающимся в зависимости от их интересов, мотивов, образовательных и профессиональных потребностей, возможностей здоровья.

Термин «внеаудиторная деятельность» у разных авторов рассматривается по-разному.

Л. В. Кондрашова рассматривает систему внеаудиторной работы как совокупность воспитательных воздействий, обеспечивающих целеустремленность, последовательность, систематичность, соединение педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью студентов [3].

С. С. Витвицкая разграничивает понятия «внеаудиторная работа» и «внеаудиторная деятельность». Внеаудиторная работа характерна для административно-прикладной педагогики. В условиях личностно ориентированного воспитания речь должна идти об организации внеаудиторной деятельности студентов [1].

Одной из отличительных черт внеаудиторной деятельности является ее ненормативный, индивидуальный характер. В отличие от аудиторной деятельности она строго не регламентируется нормативными документами, а определяется мотивами и потребностями обучающихся, а также ее можно рассматривать как социокультурную образовательную среду, которая создает условия для саморазвития, личностного становления, самореализации обучающихся.

Таким образом, внеаудиторная деятельность решает следующие задачи:

- выявление интересов, склонностей, способностей, возможностей обучающихся к различным видам деятельности;
- оказание помощи в поисках «себя»;
- создание условий для индивидуального развития в избранной сфере внеаудиторной деятельности;
- формирование системы профессиональной компетентности в избранном направлении деятельности;
- развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей;
- развитие опыта неформального коммуникативного общения, взаимодействия, со-

трудничества;

– расширение рамок общения с социумом и др.

Все эти контексты осуществляются в системе высшего образования в современных условиях реализации образовательного процесса.

Рассматривая процесс профессиональной подготовки в рамках внеаудиторной деятельности, исходим из понимания принципиальной незавершенности компетентности. После участия студентов во внеаудиторной деятельности процесс образования продолжается, накапливается личный опыт, обогащается про-

цесс самообразования, развиваются творческие и исследовательские навыки и т.д. Поэтому правомерно говорить о формировании развивающейся профессиональной компетентности студента как в процессе внеаудиторной, так и в аудиторной деятельности, при решении учебно-профессиональных задач.

Использование различных направлений внеаудиторной работы способствует профессиональному становлению студентов в период обучения в вузе, так как осуществляется личностное развитие с учетом возможности построения индивидуального маршрута.

Л и т е р а т у р а

1. *Витвицкая С. С.* Практикум по педагогике высшей школы: методическое пособие для студентов по модульно-рейтинговой системе обучения. – Житомир, 2012. – 396 с.
2. Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов: коллективная монография / под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во «Лема», . – 197 с.
3. *Кондрашова Л. В.* Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев, Одесса, 1988. – 159 с.
4. *Серигов В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – С. 32.
5. Студенческая предметная олимпиада: традиции – опыт – перспективы: коллективная монография / под общ. ред. д-ра пед.наук, доцента О. Е. Елькиной. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2012. – 216 с.



И. Ю. Гутник
(г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS A COMPONENT OF THE CONTENTS OF FUTURE TEACHER TRAINING

В статье раскрыт диагностический контекст профессиональной деятельности педагога, представлены возможности диагностического контекста изучения педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, профессиональная деятельность педагога, опережающее обучение в вузе

In the article the diagnostic context of the professional educator activities are revealed, the possibilities of the diagnostic study of pedagogical activity in the process of professional training of University students are presented

Keywords: pedagogical diagnostics, teacher's professional work, advancing training at the university

Сегодня усиливается внимание к каждому ученику, обеспечению условий для достижения им учебной успешности, социализации, самоопределения. Очень важно, чтобы в любом курсе педагогики, где речь идет о педагогической деятельности, были рассмотрены возможности педагогической диагностики. Изучение педагогической деятельности в процессе освоения любой педагогической дисциплины необходимо рассматривать в контексте педагогической диагностики.

Профессиональная подготовка будущего педагога в современном вузе имеет опережающий характер, готовит будущего учителя к инновационным преобразованиям в сфере профессиональной деятельности, строится на основе всестороннего анализа проблем, состояния, перспектив развития современной школы и результатов исследований школьного образования, полученных в разных областях знания (философии, экономике, психологии, педагогике и др.) [5].

Педагогическую диагностику мы рассматриваем как познавательно-преобразующую деятельность педагога, включающую рациональную и интуитивную составляющие и имеющую своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение. Причем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение ее качественных и коли-

чественных методов, а интуитивный компонент не предполагает использования специальных методов диагностики, но подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками.

Рассмотрим особенности современной профессиональной педагогической деятельности и обозначим роль педагогической диагностики.

1. Необходимо учитывать динамическую характеристику педагогической деятельности. Многие исследователи (Ю. П. Азаров, Б. П. Битинас, М. С. Каган, Ю. Н. Кулюткин, Г. И. Щукина и др.), рассматривая характеристики педагогической деятельности, обращают внимание на то, что в деятельности учителя всё находится в динамике:

- цели, которые вытекают из постоянно меняющихся запросов общества, образовательных учреждений, самих учащихся,
- ученик как субъект учения,
- сам учитель,
- условия социальной среды,
- учебная информация, учебные программы, технологии обучения.

Указанная особенность педагогической деятельности подчеркивает нацеленность педагога на постоянное отслеживание происходящих изменений с целью своевременного их учета и коррекции своей деятельности, на-

правленной на сопровождение образовательной деятельности учеников.

2. Педагогическая деятельность является творческой, импровизационной по своей сути. На современном этапе для педагога важно не столько овладеть новыми формами, средствами и приемами, сколько найти свой индивидуальный способ их применения, соединения, сочетания в каждом конкретном случае. Наличие в образовательном процессе ситуаций неоднозначности, неалгоритмизированности требует от педагога креативных способностей, то есть способностей не только использовать уже имеющиеся в опыте способы и приемы педагогической деятельности, но и готовность к постоянной импровизации.

Творческий процесс – это своего рода дерево бифуркаций, разветвленная система возможных действий [2]. Каждая минута урока и каждая минута общения с ребенком вне урока является для учителя ситуацией выбора, в которой он должен принять определенное решение. В связи с этим педагогу важны владение педагогической синтонностью (от греч. *intonia* – созвучность, согласованность), умения реагировать на состояние учеников, других учителей. Импровизация в деятельности учителя обусловлена самой спецификой педагогической деятельности, условиями ее протекания.

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость постоянной рефлексии учителем целесообразности осуществляемого им выбора, постоянного изучения результатов своей импровизации, ее эффективности для решения возникших проблем.

3. Целью педагогической деятельности является **развитие** личностных качеств ученика, в становлении и развитии которого участвует учитель во взаимодействии с учеником. Традиционно выделяется два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой предполагает личностные продукты деятельности («новообразования» в личности учащихся). Основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личностных характеристик [2]. Личностное развитие ученика включает в себя две взаимосвязанных составляющих: социальную адаптацию – приспособление личности к со-

циальным условиям – и индивидуализацию (обособление) – осознание ею неповторимости своей индивидуальности, возможности быть самой собой, самоопределяться.

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость постоянной диагностики личностного роста учеников, сопровождения их личностного самоопределения.

4. Особенностью педагогической деятельности является ее компенсаторный характер. Один и тот же запланированный учителем результат (в основных его характеристиках) может быть получен в ходе применения самых различных технологий, средств, действий. Путь к нему может быть разным, поэтому всегда важно учитывать, с какими затратами был достигнут этот результат. Насколько эффективным и личностно выстроенным был такой путь.

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость поиска условий, наиболее целесообразных для получения искомого результата, определения факторов, наиболее влияющих на его получение, осуществление которых невозможно без педагогической диагностики.

5. Важная специфическая черта педагогической деятельности заключается в том, что она является «метадеятельностью» (Ю. Н. Кулюткин), протекая на основе других деятельностей. Организуя деятельность учащегося, педагог как бы «надстраивается» над ней. Цели, которые он ставит перед собой, – прогноз возможного и желаемого продвижения ребенка в его развитии. Достижение учителем своих целей возможно только через организацию и достижение целей адекватной деятельности ученика. Оценка и коррекция хода педагогического процесса осуществляются на основе того, насколько успешным оказывается запланированное движение ребенка.

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость отслеживания деятельности ученика. Незначительные неточности в понимании особенностей деятельности ученика способны привести к эффекту «пизанской башни» в осуществляемой учителем надстройке.

6. Рефлексивный характер деятельности педагога. Поскольку, реализуя педагогическую деятельность, педагог сам «включен» в нее, ему важно обладать умением абстрагиро-

ваться от педагогической ситуации, уметь отделять себя от нее, дистанцироваться. Для этого у него должны быть развиты стремление и способность к рефлексии как анализу, оценке себя, своих действий, отношений с людьми, своего внутреннего мира и в то же время учитель должен обладать умением видеть и понимать то, как к нему относятся другие люди, как они его воспринимают (Ю. Н. Кулюткин, А. В. Мудрик, Г. С. Сухобская, М. Г. Ермолаева).

Осуществляя рефлексию, педагог сам себе задает вопросы относительно своей деятельности и предпринимает многократные попытки ответа на них. Таким образом, происходит осознание ценностей и смыслов своей профессиональной деятельности. Степень глубины и доказательности ответов на поставленные вопросы становится ориентиром для динамики профессионального роста педагога. Чем более глубоко, содержательно и доказательно учитель отвечает на возникающие вопросы, тем на более высокую ступеньку профессионального мастерства он восходит [4].

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость постоянной самодиагностики учителем своей деятельности, а также обучения учеников технологиям диагностики как источника информации для собственной рефлексии.

7. Ансамблевый характер педагогической деятельности. Педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной, она практически всегда является «ансамблевой». Учащийся в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. Когда деятельность педагогов оказывается согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность становится эффективной и способствует развитию личности учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимодействие, направленное на достижение конечной цели [2].

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость взаимодействия всех участников образовательного процесса для сопровождения самоопределения ученика. Как показывает опыт, применение системной, комплексной педагогической диагностики, направленной на самооп-

ределение учеников, осуществляемое всем педагогическим коллективом гораздо более эффективно, чем деятельность отдельных учителей.

8. В качестве особенности педагогической деятельности можно назвать непереносимое ощущение, видение в этой деятельности трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, выдвижение гипотез относительно этих недостающих элементов, проверку и оценку этих гипотез, их проверку и перепроверку на практике, выход на результат. Выявить проблемное поле, обеспечить поиск новых средств, способов осуществления педагогической деятельности возможно только при помощи педагогической диагностики. Особенностью педагогической деятельности также является чувствительность к уникальности каждой педагогической ситуации.

Педагогическая деятельность включает необходимость осмысления педагогом значимости умения вычленять из текущих событий конкретные педагогические задачи и умение интерпретировать и решать их наиболее эффективно. В решении любой педагогической задачи есть диагностическая составляющая, которая включает в себя изучение учащихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в отношении осуществленных мер коррекции. Именно диагностическая составляющая решения педагогической задачи есть в позитивной реконструкции любой педагогической задачи, поэтому данная особенность педагогической деятельности, безусловно, определяет необходимость включения педагогической диагностики в решение каждой педагогической задачи.

В педагогической деятельности сложно развести личностное начало и профессиональное. Любым своим действием по отношению к ученикам педагог проявляет себя как личность, отражая индивидуальный жизненный путь, который он прошел до начала своей профессиональной деятельности, и тот идеал, на который он ориентируется. При этом педагогу необходимо помнить о том, что передать ученику свои знания и опыт, свою систему ценностей невозможно. Он может лишь создать условия для того, чтобы ребенок захотел с его помощью учиться и совершенствовать себя. Его влияние на учеников обусловлено личностными качествами, жиз-

ненной концепцией, степенью осознания и принятия сущности и социальной роли педагогической деятельности, своих профессиональных функций и требований к себе как личности [1].

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость осознания педагогом своей индивидуальности, ценностей и смыслов своей профессии, поиска средств педагогической диагностики, позволяющих осознать собственную индивидуальность.

Таким образом, необходимость включения в образовательный процесс педагогической диагностики обуславливается особенностями профессиональной педагогической

деятельности. Согласно данным особенностям *педагогическая деятельность характеризуется как динамичная, импровизационная, интуитивная деятельность, отражающая ценности и смыслы педагога, направленная на решение и рефлексии им педагогических задач, затрагивающих вопросы помощи и поддержки ученика не только в предметном, но и личностных планах, имеющая компенсаторный и ансамблевый характер*. Рассмотрев все особенности педагогической деятельности, можно сделать вывод, что педагогическая диагностика проявляется в каждой из них, следовательно, можно говорить о ее «универсальном» характере, «пронизывающем» всю педагогическую деятельность.

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
2. Ермолаева М. Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования: моногр. – СПб.: СПбАППО, 2010. – С. 149.
3. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
4. Сиденко А. С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. – 2000. – № 3.
5. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов –будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. Выпуск № 1. – 2013. – С. 50-65.



Л. А. Дитяткина
(г. Санкт-Петербург)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ, НЕ ИМЕЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIDACTIC PROGNOSTIC MODEL OF TRAINING TEACHING STAFF WHO DO NOT HAVE TEACHER EDUCATION

В статье представлена дидактическая прогностическая модель профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, не имеющих педагогического образования. Приводится современная система подготовки педагогических работников профессиональных образовательных организаций, состоящая из пяти взаимосвязанных составляющих: факторной, профессиологической, организационной, дидактической и прогностической

Ключевые слова: дидактическая прогностическая модель, профессиональная подготовка, педагогические работники, педагогическое образование

The article presents a didactic prognostic model of professional retraining and in-service teachers training of teaching staff without teacher education. The authors present a modern system of training of teachers of vocational education institutions, consisting of five interrelated components: factor, professiologicial, organizational, didactic and prognostic

Keywords: didactic predictive model, training, teaching staff, teacher education

Модернизация непрерывного педагогического образования не произойдет без качественного обновления педагогических кадров. Необходимость постоянного непрерывного совершенствования, повышения профессионального уровня педагогических работников требует поиска новых дидактических систем и инновационных моделей их переподготовки и повышения квалификации. Инновационная дидактическая модель учитывает, что профессиональная переподготовка педагогических работников, не имеющих педагогического образования, должна быть персонифицированной, компетентностной, личностно-деятельностной, интенсивной, прогностической системой совершенствования профессионального уровня педагогов профессиональных образовательных организаций.

В исследовании мы опирались на Концепцию развития педагогического образования, государственные программы и проекты, ФГОС СПО и ВО, профессиональный стандарт педагога, профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования, а также свои ис-

следования «дефицитов» в подготовке педагогических работников, не имеющих педагогического образования. Анализ зарубежных и отечественных моделей реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального педагогического образования [1] позволил перейти к дальнейшему обоснованному проектированию **дидактической прогностической модели подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования**, и дать характеристику ее основным составляющим и компонентам.

Дидактическая прогностическая модель описывает современную систему подготовки (переподготовки и повышения квалификации) педагогических работников профессиональных образовательных организаций, не имеющих педагогического образования, в ее состав входят пять взаимосвязанных **составляющих**.

Первая составляющая модели раскрывает **основные факторы**, влияющие на содержание и процесс подготовки лиц, не имеющих педагогического образования: современные тенденции развития образова-

ния; профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования; ФГОС ВО «Профессиональное обучение (по отраслям)», «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», государственные программы, проекты и нормативно-правовые акты.

Вторая составляющая часть содержит **профессиологическое описание** деятельности педагога профессионального обучения, профессионального образования и включает следующие компоненты: виды и задачи профессиональной деятельности; обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия; необходимые знания и умения; общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции и качества личности. Она выстраивается из анализа основных прогностических документов – образовательного и профессионального стандарта педагога профессионального обучения – и определяет **основные цели, задачи и содержание** профессиональной подготовки.

Третья составляющая модели включает ряд компонентов, характеризующих общие **организационно-педагогические аспекты** процесса подготовки педагогов, не имеющих педагогического образования.

Современная *система дополнительного профессионального образования* (ДПО) состоит из педагогических университетов и вузов; академий и институтов ДПО; научных учреждений; ресурсных центров. Предполагается возможность реализации индивидуальной модели переподготовки слушателей по вариативным образовательным программам (модулям) при сетевой форме организации обучения.

Слушатели проходят два этапа профессиональной педагогической подготовки: профессиональную переподготовку (не менее 250 часов) и повышение квалификации, которые являются основными видами ДПО в общей системе непрерывной профессиональной педагогической подготовки. Каждый этап подготовки имеет свои *цели, задачи и функции*, определенные в деятельностно-компетентностном аспекте в соответствии с ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога профессионального обучения.

Основная цель профессиональной переподготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования, –

формирование профессиональной педагогической компетентности. *Задачи* формирования профессионально-педагогических знаний, умений, компетенций, обобщенных трудовых функций, трудовых функций и трудовых действий определены в документах – ФГОС ВО, профессиональном стандарте педагога, профессиональных квалификационных требованиях к педагогическим работникам (преподаватель, мастер производственного обучения), профессиональном стандарте педагога профессионального обучения, профессионального образования [2].

Педагог профессионального обучения и профессионального образования должен реализовывать следующие *основные функции*: социальную, образовательную, профессиональную, организационную, исследовательскую, коммуникативную, проектировочную [3]. Дидактическая деятельность прогностическая модель *функционально* направлена на обеспечение приоритета индивидуальности личности педагога, формирование его ценностных ориентиров, воспитание психолого-педагогической направленности мышления. Она должна способствовать саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию слушателей, освоению ими новых ценностей для достижения успеха в профессиональной педагогической деятельности.

Формы обучения в системе ДПО могут быть следующие: очная, заочная, очно-заочная, дистанционная. *Диагностика и распределение слушателей по учебным группам* должны происходить с учетом вида и уровня образования, индивидуальных персонифицированных запросов. По результатам диагностики определяется состав групп: преподавателей, мастеров производственного обучения, группы смешанного состава и др.

Четвертая составляющая общей модели раскрывает собственно **дидактическую систему**, состоящую из методолого-теоретического, содержательно-целевого, процессуально-технологического и диагностико-результативного компонентов.

1. Методолого-теоретический компонент модели включает *ведущие идеи, дидактические концепции, парадигмы, теории, научные подходы и принципы*, которые являются ее базисом.

Современная *дидактическая концепция* характеризуется следующими особенностями: в ее основе лежит системный подход к по-

ниманию процесса обучения, а ее сущностью является сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью обучающихся [4].

В проектировании опираемся на современные *дидактические концепции и теории* в профессиональной педагогике: теорию многоуровневого непрерывного профессионального образования (С. Г. Вершловский, Б. Г. Гершунский, Ю. Н. Кулюткин, А. Е. Марон, В. Г. Онушкин и др.); интегративно-модульную теорию многоуровневого непрерывного профессионального образования (А. П. Беляева); теорию проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов); технологизации образовательного процесса (Н. Е. Астафьева, А. А. Ахajian, В. П. Велихов и др.); информатизации и компьютеризации (Г. А. Бордовский, И. В. Роберт, А. Я. Савельев и др.); теорию педагогической деятельности (А. Н. Леонтьев, Н. В. Кузьмина и др.); теорию контекстного обучения [5]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время представлены три *парадигмы* профессионального образования: когнитивно ориентированная, деятельностьно ориентированная и личностно ориентированная. *Ведущей идеей* новой образовательной концепции личностно развивающего профессионального образования является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности (А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. П. Смирнов) [6].

При отборе и проектировании содержания подготовки педагогических работников без педагогического образования, организации и реализации процесса их переподготовки в системе ДПО должны быть использованы профессионалого-компетентностный, личностно-деятельностный, интегративно-модульный *научные подходы и система принципов*: 1) *принципы организации* переподготовки – обязательности, преемственности, адресности, непрерывности, открытости и доступности, осознанной перспективы переподготовки; 2) *принципы отбора содержания* и разработки дополнительных образовательных программ переподготовки – системности, интегративности и модульности, вариативности, краткосрочности, накопительности, профессионально-педагогической, практикоориентированной направленности, гибкости и динамичности, соответствия профессиональ-

ному стандарту, мобильности; 3) *принципы реализации* и управления процессом переподготовки – оптимизации и гармоничного сочетания компонентов дидактической системы, наглядности, систематичности и последовательности в обучении, сознательности, активности и самостоятельности слушателей, персонификации и индивидуализации, динамичности и технологичности [7].

2. Содержательно-целевой компонент

учитывает, что содержание современных дополнительных профессиональных программ нуждается в повышении их гибкости, модульности и вариативности. *Дополнительная профессиональная программа, ее рабочие программы учебных дисциплин (модулей)* должны строиться с учетом соответствующих профессиональных стандартов и современных требований, утвержденных Минобрнауки России в методических рекомендациях по разработке дополнительных профессиональных программ [8].

Для создания индивидуальных дифференцированных образовательных маршрутов программы должны быть модульными, учебные элементы должны мобильно комбинироваться под определенный индивидуальный заказ. Предполагается, что для конструирования индивидуальных вариативных модульных образовательных программ структура каждого модуля будет включать базовую и вариативную часть. Суммарно объем индивидуальной дифференцированной программы профессионально-педагогической переподготовки слушателей должен быть не менее 250 часов. Индивидуальные дифференцированные программы подготовки будут представлять собой персонифицированный набор модульных учебных элементов в разных комбинациях и с разным объемом часов, но необходимым и достаточным для успешного освоения нового вида деятельности каждым обучающимся. Проектирование современных рабочих программ учебных дисциплин (модулей) производится на деятельностной основе. Диагностично ставятся *цели обучения* в модуле в соответствии с профессиональными стандартами и ФГОС ВО для формирования профессиональных педагогических компетенций, обобщенных трудовых функций, трудовых функций и действий и необходимых знаний и умений.

Учебно-тематический план рабочей программы учебных дисциплин (модулей) пред-

полагает приоритетно использование практико-ориентированного обучения и может существенно отличаться от традиционного плана, реализующего лекционно-семинарскую систему обучения. В новом учебно-тематическом плане уменьшается доля аудиторных занятий и увеличивается количество часов, отведенных на практические занятия и самостоятельную работу. *Тематическое содержание модуля* включает теоретические и практические занятия, самостоятельные работы с указанием количества часов. *Планируемые результаты* строго сопоставляются с целями обучения, для этого в каждом модуле предусмотрены контроль и оценка сформированности знаний, умений, компетенций, трудовых функций и действий, а рефлексивная часть модуля предназначена для возможных исправлений и коррекций в обучении.

Научно-организационное обеспечение образовательной деятельности представляет собой совокупность исходных нормативно-правовых, методолого-теоретических, кадровых, материально-технических оснований, условий и факторов, необходимых для организации и законодательного правового осуществления образовательной деятельности в образовательной организации дополнительного профессионального образования. *Научно-методическое обеспечение* образовательной деятельности представляет собой совокупность дидактико-методического, учебно-методического и информационно-технологического обеспечения как важнейших условий и средств эффективной и качественной реализации образовательной деятельности в образовательной организации ДПО [9].

3. Процессуально-технологический компонент описывает практикоориентированный образовательный процесс по индивидуальным образовательным маршрутам.

В процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации предусмотрены теоретические и практические занятия, самостоятельная работа и учебная педагогическая практика (стажировка), но специфика любого из них характеризуется четкой направленностью на формирование компетенций, обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий и необходимых для этого знаний и умений. Примером практикоориентированного обучения может служить «**учебная триада**», в ее структуре три составные части: рефлексивно-

мотивационная – обсуждение результатов предыдущих мини-исследований или практических работ и мотивация на изучении новой темы; теоретическая – изучение нового учебного материала на проблемной лекции с мини-дискуссиями; практическая – выполнение практических или исследовательских заданий.

Дидактическая деятельностная модель описывает субъект-субъектный (двусубъектный: преподаватель-слушатель) характер взаимодействия участников педагогического процесса. Востребованная в настоящее время дидактическая модель, реализующая корпоративное обучение, является не двусубъектной, а трисубъектной.

Основные субъекты педагогического процесса модели дидактической системы интенсивной подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования: 1. *Преподаватели (обучающие)* – представители профессорско-преподавательского состава организации ДПО, непосредственно участвующие в организации и проведении переподготовки педагогических работников. 2. *Слушатели (обучающиеся)* – педагогические работники без базового педагогического образования, осваивающие дополнительные профессиональные программы и имеющие предшествующую специальную или профильную профессиональную подготовку по преподаваемой дисциплине. 3. *Сопровождающие* – компетентные специалисты или педагогический коллектив образовательной организации, участвующие в *интенсивной психолого-педагогической подготовке* педагогических работников, не имеющих педагогического образования.

Представленная модель переподготовки содержит в себе дидактическую систему обучения со всеми присущими ей компонентами (*преподаватели, слушатели, цели, содержание, формы, методы, средства и технологии обучения и контроля*).

Среди *методов обучения*, обеспечивающих его интенсивный характер, основное место занимают метод проектов, интегрирующий знания и умения из разных научных и практических областей, и метод профессиональных ситуаций (кейс-метод).

Формы организации обучения отличаются гибкостью и многообразием: проблемные лекции, лекции-дискуссии, семинары с мини-исследованиями, практикумы, тренинги, ди-

дактические игры, выездные занятия и мастер-классы и др. Сетевое взаимодействие образовательных организаций является одним из наиболее перспективных направлений переподготовки педагогов, позволяющим более полно реализовать их интересы и потребности, расширить спектр *организационных форм обучения*: дистанционные лекции; семинары и вебинары, телеконференции; виртуальные экскурсии; учебные проекты; консультации в онлайн и офлайн. В настоящее время появилась возможность максимально использовать современные информационно-коммуникационные *средства и технологии обучения при самостоятельной работе* для более интенсивного и успешного формирования профессиональной педагогической компетенции педагогических работников.

4. Диагностико-результативный компонент дидактической модели включает контрольно-оценочный и критериально-оценочный аппарат для сопоставления целей и результатов подготовки педагогических работников.

Виды контроля, применяемые в системе ДПО: вступительный контроль – анкетирование, тестирование, собеседование; промежуточный контроль – тестирование, контроль в модулях, контрольные работы, рефераты, портфолио, зачеты и др.; итоговый контроль – выпускные экзамены, дипломные проекты. В модульной подготовке педагогов значительное место отводится *текущему и рубежному контролю, промежуточной аттестации, разработке критериев и показателей оценки результатов обучения* в каждом модуле.

Учебная практика необходима для полного осуществления запланированных целей по формированию обобщенных трудовых функций, и профессиональной педагогической компетентности. Учебная практика осуществляется непрерывно и связана с новыми учебно-педагогическими разработками и с их реализацией в организациях профессионального образования. В настоящее время при развитии сетевых взаимодействий образовательных и научных организаций наиболее целесообразно планировать *стажировки*. Отчет о практике (стажировке) представляется в аттестационную комиссию вместе с выпол-

ненной проектной работой.

Итоговая аттестация необходима для подтверждения результата профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации педагогических работников, планируется и осуществляется в соответствии с требованиями по организации итоговой аттестации при реализации дополнительных профессиональных программ [11]. Учитываются все промежуточные аттестации, но приоритетно акцент делается на последние итоговые проектные работы и результаты учебной практики. Итоговая аттестация завершается получением *диплома о профессиональной переподготовке или удостоверения о повышении квалификации*, что является свидетельством о завершении основных этапов подготовк и педагогических работников, уже имеющих базовое педагогическое образование.

Четвертая составляющая модели прогнозирует дальнейший **непрерывный процесс** профессионального педагогического и личностного развития педагогических работников профессиональных образовательных организаций. Педагогические кадры (преподаватели, мастера производственного обучения, методисты и руководители) осуществляют педагогическую деятельность в образовательных организациях при развитии системы научно-методического сопровождения повышения профессионального уровня педагогических работников. Формы повышения профессионального уровня: *неформальные, формальные и информальные*.

Реализация **дидактической прогностической модели подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования**, позволит повысить мотивацию педагогов к активной познавательной и творческой педагогической деятельности; существенно увеличить возможности для удовлетворения индивидуальных запросов и потребностей педагогов в переподготовке и повышении своей педагогической квалификации; выстраивать свою диверсифицированную индивидуальную образовательную траекторию дальнейшего непрерывного повышения своей педагогической квалификации; улучшить в целом качество дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

Литература

1. *Дитяткина Л. А., Терина М. Б.* Модели реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. ст. – СПб: СПб ИУО РАО, 2015. – С. 170-177.
2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8.09.15 г., № 608н).
3. *Маркова С. М., Горлова В. Г.* Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2014. – №1. – С. 4-10.
4. *Иванова В. А., Левина Т. В.* Педагогика: электронный учебно-методический комплекс / Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/02_01.html 9.2.16.
5. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
6. *Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П.* – Инновации в профессиональном образовании: учеб. метод. пособие. – Екатеринбург: РГППУ, 2007.
7. *Сопин В. И., Варковецкая Г. Н.* Дидактико-методические основания переподготовки и повышения квалификации педагогических работников без базового профессионального педагогического образования // Сетевое издание «Ученые записки ИУО РАО». – М.: ФГБНУ ИУО РАО. – 2016. – №1(57). – С. 48-60.
8. Методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов / Письмо Минобрнауки России от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06.
9. *Сопин В. И.* Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования // Человек и образование. – 2014. – №4. – С. 43-48.
10. *Александрова Н. М., Варковецкая Г. Н., Дитяткина Л. А.* Теория профессиональной дидактики в педагогическом образовании. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 269 с.
11. 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.



Н. В. Примчук
(г. Санкт-Петербург)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ¹

EDUCATIONAL COMMUNICATION AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

В статье анализируются возможности использования положений коммуникационного подхода в подготовке студентов. Особое внимание уделяется коммуникативным практикам на основе решения учебно-профессиональных задач, активизирующих образовательную коммуникацию студентов, направленную на поиск себя в будущей профессии

Ключевые слова: коммуникационный подход, образовательная коммуникация, профессиональное становление студентов

The possibilities of using provisions of the communications approach in student's education are analyzed in the article. The particular attention among opportunities is paid to communicative practices on the basis of the solution of the educational-professional tasks, activating educational student's communication, aimed at finding themselves in their future profession

Keywords: communicative approach, educational communication, professional development of students

Происходящие под воздействием социокультурных факторов изменения школы обуславливают необходимость модернизации системы подготовки педагогических кадров к реализации модели общего образования, ориентированного на содействие развитию личности, поскольку «только личность может формировать личность» (К. Д. Ушинский).

Изучение опыта современной школьной практики позволяет констатировать, что развиваемая в школьном образовании идея гармонизации предметных и личностных целей обучения актуализировала возрастающее внимание и интерес к образовательному процессу, который ориентирован на освоение учащимися различных познавательных процедур понимания, проектирования, рефлексии и коммуникации. При этом следует подчеркнуть, что коммуникация учащегося с субъектами образовательного процесса в современных условиях все большее влияние оказывает на достижение учащимися личностно значимых результатов. В современных исследованиях коммуникация рассматривается не только как передача,

освоение знаний, использование информационных технологий, но и как способ взаимодействия, построенный на осмыслении, понимании информации, рождении смыслов [3; 5; 10].

В проведенных в последнее время исследованиях более созвучными становятся следующие характерные черты «значимой коммуникации» для учащихся: построение «помогающих отношений», базирующихся на искренности учителя, основой которой является знание учителем собственных чувств; безусловное, безоценочное принятие Другого, имеющего самостоятельную ценность; эмпатийное понимание переживаний Другого, которое дает возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения [2; 4; 8].

В то же время в исследовании фиксируется, что учителя недостаточно знают своих учеников и часто для их характеристики некритически используют обыденное мнение, а не профессиональные знания, в том числе и результаты современных исследований.

¹ Статья опубликована при финансовой поддержке Комитета по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга

Сложившаяся противоречивая картина между *возрастанием значимости коммуникации в современной школе* и недостаточной готовностью учителей к ее реализации актуализирует проблему уточнения содержания подготовки студентов – будущих учителей на основе коммуникационного подхода [7].

Коммуникационный подход является методологической основой изучения и реализации в практике потенциала коммуникации. В данном подходе коммуникация выступает способом связи и взаимодействия людей в социальной сфере, его отличительной чертой является продуктивный, конструктивный диалог [5, с. 239]. Продуктивность диалога проявляется в конкретизации цели практической деятельности, для достижения которой необходимо взаимодействие (то есть ответ на вопрос, чего хотим достичь посредством коммуникативного взаимодействия). Конструктивность диалога характеризуется конкретизацией субъектов и выработкой способа их включения во взаимодействие (то есть ответы на вопросы, с кем рационально вступить в коммуникативное взаимодействие и что для этого необходимо сделать). Сама сущность диалога как процесса коммуникативного взаимодействия отвечает на вопрос, как согласовать проект коммуникативного взаимодействия и реализовать его для достижения личностно значимых и социально ожидаемых результатов практической деятельности. В условиях современной образовательной реальности идея Ю. Хабермаса [3, с. 334] о коммуникативном действии как конечной цели коммуникативной рациональности становится не идеалистической утопией, а ресурсом достижения рационального консенсуса. Так, Э. Фромм отмечает, что «даже весьма содержательные коммуникации не должны быть самоцелью; они останутся неэффективными, нерациональными, если не будут ориентироваться на конкретные социальные действия» [3, с. 333].

«Значимая коммуникация» для учащихся в контексте коммуникационного подхода может рассматриваться как характеристика взаимодействия с субъектами образования, заключающаяся в продуктивном, конструктивном диалоге, синтезирующем в себе гармоничное достижение учащимися собственных образовательных целей и целей образовательного стандарта. Для обозначения та-

кой коммуникации используем понятие «*образовательная коммуникация*».

Современная педагогическая теория и практика достаточно широко оперирует понятием «образовательная коммуникация». Данное понятие рассматривается как: связанная совокупность способов, каналов, приемов, режимов и форматов передачи необходимой учебной информации (В. В. Грачёв); сетевая образовательная компьютерно-опосредованная коммуникация (Т. Н. Носкова); интерактивное взаимодействие субъектов образования (С. Ю. Карпук) и др. Разделяя значимость выделенных подходов к рассмотрению феномена «образовательная коммуникация», считаем, что коммуникационный подход позволяет их аккумулировать и ориентировать на идею безусловной ценности понимания «человеком человека» в коммуникации.

Опираясь на анализ работ [3; 5; 10], посвященных изучению коммуникационного подхода, в понятии «образовательная коммуникация» правомерно выделить два вида образовательной коммуникации: «образовательная коммуникация для себя» и «образовательная коммуникация для других».

Образовательная коммуникация для себя как способ связи и взаимодействия с субъектами образования для достижения собственных образовательных целей.

Образовательная коммуникация для других как способ связи и взаимодействия с субъектами образования для обогащения их образовательного опыта сообразно достижению целей образовательного стандарта.

Овладение студентами образовательной коммуникацией двух видов является важным в процессе профессиональной подготовки студентов, так как выступает залогом реализации в их будущей профессиональной деятельности коммуникации, значимой для учащихся.

Раскроем *возможности использования положений коммуникационного подхода* в подготовке студентов. Для этого особый интерес представляют данные о том, какое смысловое значение они вкладывают в феномен «образовательной коммуникации».

Для определения сущностного понимания студентами «образовательной коммуникации» провели пилотную беседу со студентами 3 курса РГПУ им. А. И. Герцена. В вы-

борке приняли участие представители разных факультетов, институтов (беседа проводилась во время слета вожатых детских оздоровительных лагерей Санкт-Петербурга в ЗЦДЮТ «Зеркальный» ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», май, 2016 г.), общая выборка составила 50 студентов. Студенты 3 курса представляют интерес для исследования, так как у них в конце первого полугодия третьего курса прошла учебная практика, соответственно в действительности была возможность реализовать «образовательную коммуникацию для других».

В результате пилотной беседы было выявлено:

– В трактовку понятия «образовательной коммуникации» студенты в большей степени вкладывают получение информации об организации образовательного процесса – расписание, учебные программы, учебную информацию по дисциплинам, особо отмечая использование информационных технологий.

– Диалог в образовательном процессе студенты рассматривают чаще всего как «случай», отмечая, что диалог редко встречается в образовательной практике, чаще всего возникает в рамках решения учебной задачи, когда требуется организовать обсуждение по конкретной теме.

– Инициатива студентов в диалоговом взаимодействии с преподавателями реализуется крайне редко и возникает в основном при решении организационных вопросов. Студенты не видят возможностей существующей образовательной практики для конструктивного, продуктивного диалога с преподавателями, но отмечают востребованность такого диалога для собственного профессионального становления.

– В отношении организации «образовательной коммуникации для других» студенты исходят из потребности овладения ею с целью стать профессионалами и грамотно организовывать ее в будущей профессиональной деятельности для детей. При этом студенты отмечают, что на этапе вузовского обучения «образовательная коммуникация для других» рассматривается ими только как потенциал будущей профессиональной деятельности и поэтому наибольшую ценность представляет «образовательная коммуникация для себя», которая понимается как осознание своих возможностей, сильных сторон

для достижения в будущем профессиональной успешности.

Результаты пилотной беседы позволяют предположить, что овладение «образовательной коммуникацией для себя», если ее целевым ориентиром выступает поиск себя в будущей профессии, будет содействовать развитию «образовательной коммуникации для других». Так, в овладении обозначенными двумя видами образовательной коммуникации выделяем взаимообусловленность, заключающуюся в том, что в свою очередь и «образовательная коммуникация студента для себя» успешно будет протекать, если в процессе его профессиональной подготовки организуется «образовательная коммуникация для других», то есть для студентов.

Организация в вузе образовательной коммуникации для студентов, активизирующая у них «образовательную коммуникацию для себя», осуществляется посредством создания *вариативных коммуникативных практик*, целевым ориентиром которых выступает «поиск себя в будущей профессии».

Вариативные коммуникативные практики характеризуются: по содержанию – учебно-профессиональными задачами, ориентированными на профессиональное становление студентов через «поиск себя в будущей профессии»; по форме – продуктивным, конструктивным диалогом между педагогами вуза, учителями школ, социальными партнерами и другими субъектами образования и студентами.

Приведем краткую характеристику построения указанных коммуникативных практик на основе учебно-профессиональных задач.

Содержание учебно-профессиональных задач базируется на реальных фактах, отражающих не искусственные ситуации, а образовательную действительность. Учебно-профессиональные задачи являются единицей построения содержания профессиональной подготовки будущих учителей. В этом случае основой корректировки содержания программ учебных курсов становится анализ изменений современной профессиональной деятельности педагога, происходящих под влиянием социокультурных факторов и проявляющихся в новых функциях, контекстах деятельности учителя, новых профессиональных ролях.

В исследованиях РГПУ им. А. И. Герцена были выделены группы задач современного учителя, которые определили своеобразную «задачную рамку» построения содержания профессиональной подготовки [9]. В процессе построения содержания коммуникативных практик эти задачи формулируются преподавателем как учебно-профессиональные, причем не как теоретические (академические) задачи, а как практические. Для практических задач характерны следующие особенности: наличие развивающихся контекстов; изменяющегося содержания; развивающегося многообразия целей решения практической задачи и вариаций объяснения и решения задачи.

Именно эти особенности практических задач позволяют не только оперативно корректировать содержание профессиональной подготовки в соответствии с новыми задачами школы, но и активизировать стремление студентов к «поиску себя в будущей профессии».

В содержании учебно-профессиональных задач, ориентированных на «поиск себя в будущей профессии», профессиональное становление рассматривается как личностный процесс целеполагания, планирования, рефлексии собственного профессионального пути [1]. Такие учебно-профессиональные задачи направлены:

- на осмысление студентами собственной позиции в будущей профессиональной деятельности;
- на развитие умения адаптации в профессиональной среде;
- на построение перспективного плана будущей профессиональной деятельности.

Приведем пример учебно-профессиональных практических задач, которые могут выполняться студентами во время практики в процессе взаимодействия с педагогами школы. Студентам в силу специфики учебной подготовки более близки задачи поиска, анализа результатов научных исследований. Поэтому им целесообразно предлагать задания, связанные с анализом результатов современных исследований актуальных проблем, которые рассматриваются в школе, особо в контексте опытно-экспериментальной работы, например задания, связанные:

- с разными видами теоретического анализа, интерпретацией результатов педа-

гогических диагностических методик, представлением их в графической форме и т.д.;

- с анализом, интерпретацией полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных;

– с разработкой форматов представления аналитической справки по результатам диагностического исследования для различных категорий потребителей информации (педагогический коллектив школы, родители, учащиеся, общественность);

- с подготовкой совместных с учителями докладов, статей, сценариев мероприятий по итогам решения задач исследований, в совместных статьях, практических разработках (планы мероприятий, методические рекомендации и др.);

– с подготовкой выступлений при обсуждении различных аспектов опытно-экспериментальной работы в качестве оппонентов, модераторов дискуссий;

- с разработкой проектов различной тематики в совместной деятельности учителей, учащихся и студентов.

По форме коммуникативные практики в процессе подготовки будущих учителей характеризуются созданием ситуаций, требующих реализации новых профессиональных ролей учителя (например, тьютор, модератор). Реализация студентами вариативных профессиональных ролей учителя, осуществление профессиональных проб в процессе взаимодействия студента с представителями профессиональной сферы с целью освоения таких проявлений профессиональной деятельности, как подготовка коллективного доклада, статьи выступают современными формами коммуникативных практик студентов.

В организации коммуникативных практик для студентов в контексте коммуникационного подхода выделяем три аспекта:

А. «Образовательная коммуникация для студентов», организуемая со стороны преподавателей вуза при участии педагогов школ.

Предметом образовательной коммуникации для студентов в ходе коммуникативной практики является сопровождение, в качестве которого выступает создание, согласование, корректировка индивидуальных маршрутов профессионального становления каждого студента, направленные:

- на выяснение имеющихся целей, инте-

ресов студентов;

- на разрешение сомнений и волнений студентов, осваивающих новую профессиональную роль;

- на разработку методик проведения рефлексии сделанного;

- на проектирование путей следующего шага профессионального становления и др.

Следует подчеркнуть, что успешность реализации коммуникативных практик во многом зависит от взаимодействия преподавателей вуза и педагогов школ, в которых студент проходит практику. Согласование позиций может достигаться путем проведения установочных семинаров, в ходе которых преподаватель, основываясь на результатах диагностики интересов, сильных сторон студента, его профессиональных предпочтений, предлагает студенту те профессиональные роли, которые он может осуществить в школе. Педагоги же школ получают возможность определить оптимальные пути включения студентов в организацию тех мероприятий, которые запланированы в школе на период практики.

Рефлексия выступает ключевым элементом сопровождения студентов в коммуникативных практиках: в начале коммуникативной практики и по ее завершению студентам предлагается написать свой перспективный план профессионального становления.

Б. *«Образовательная коммуникация для себя»*, осуществляемая студентами.

Предметом образовательной коммуникации студентов «для себя» в ходе коммуникативной практики является взаимодействие с учителями в профессиональных пробах с целью развития собственной профессиональной компетентности. Отметим, что студент в профессиональных пробах выступает не в роли ученика, а в роли помощника учителю. Для этого студенту необходимо: видеть целерациональность совместной деятельности с учителем, то есть какие личные цели от этой деятельности могут быть удовлетворены и какие у учителя (например, новый взгляд на разработку урока; возможность обсудить, критично оценить и др.); инициировать учителя для содействия развитию его профессиональной компетентности, например, согласовать возможность и провести интервью, посетить уроки, провести мастер-класс и др.

Для обеспечения такого включения студентов в коммуникативную практику используется рефлексивная методика «Поставь себя на место другого». Студенту предлагается представить, что для проведения школьного

мероприятия к нему в помощь прикрепляется студент первого курса, и сформулировать ответы на следующие вопросы: Как Вы считаете, на достижение каких целей профессионального становления (профессиональных мотивов) первокурсника направлено его участие в подготовке и проведении школьного мероприятия? Как Вы можете ему помочь в достижении этих целей?

В. *«Образовательная коммуникация для других»*, реализуемая студентами.

Предметом образовательной коммуникации студентов «для других» в ходе коммуникативной практики является взаимодействие студента с учащимися.

Отметим, что реализация студентами вариативных профессиональных ролей характеризуется степенью их самостоятельности в принятии решений в условиях неопределенности образовательной практики. Так, студент, выступая в роли помощника учителя, имеет больше возможностей для оперативного согласования своих действий в условиях, которые заранее не обговаривались преподавателем вуза. Работа студента в условиях объективной неопределенности образовательной практики актуализирует поиск ответов на вопросы: как будет работать студент с учащимися разных возрастов; на какие особенности возраста следует обратить внимание; как можно использовать образовательную среду школы и др.

На этом этапе коммуникативной практики студентам предлагается написать мини-сочинение «Значимая коммуникация между учителем и учеником». Это задание направлено на осмысление студентом возможностей организации значимой для школьников коммуникации, самооценки имеющихся умений построения такой коммуникации, определения «профессиональных дефицитов» и путей их преодоления.

Таким образом, коммуникационный подход позволяет учесть сущностный смысл профессионального становления педагога как личностного процесса целеполагания, планирования, рефлексии собственного пути профессионального становления, который важен при проектировании и организации вариативных форм поддержки студентов – будущих учителей в образовательной среде вуза; позволяет учесть сильные личностные качества, способности, возможности, мотивы студентов при педагогической поддержке их профессионального становления.

Литература

1. Гладкая И. В. Преемственность исследования профессионального становления будущих учителей на кафедре педагогики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 26-35.
2. Голоса поколений. Социальный портрет выпускника санкт-петербургской школы / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина; под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: СПб АППО, 2013.
3. Авдулова Т. П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 28-38.
4. Конструктивный подход в эпистемологии и науках о человеке / отв. ред. акад. РАН В. А. Лекторский. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2009. – 368 с.
5. Лысиченкова С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/39/4654/> (дата обращения: 17.09.2016).
6. Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.
7. Организация опытно-экспериментальной работы в школе: содействие самоопределению школьников в образовательном процессе. Сборник статей научно-практической конференции / ред. совет: А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Н. В. Примчук. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – 172 с.
8. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
9. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социол. исслед. / [Авт. коллектив: С. В. Дармодехин, В. Н. Архангельский, Г. М. Иващенко, Ю. И. Муратов]. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000.
10. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета Выпуск № 1 / 201. – С. 50-61.
11. Фарман И. П. Язык и действие: традиционные и новые контексты // Журнальный клуб Интелрос «Философия науки» №15, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intelros.ru/> (дата обращения: 17.09.2016).



В. П. Топоровский
(г. Санкт-Петербург)
Л. Г. Михайлюк
(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FRAMES OF PROFESSIONAL STANDARD REQUIREMENTS

В статье обоснованы подходы к развитию педагогических кадров, связывающие содержание Профессионального стандарта педагога с требованиями времени и результатами его педагогической деятельности. Рассмотрены пути формирования и оценки профессиональной компетентности педагога

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетентность и профессионализм педагога

The article justifies the ways of development of teaching staff, connecting the content of teacher's professional standard with the results of teaching and modern requirements. The ways of development and evaluation of the teacher's professional competence are presented

Keywords: professional standard, teacher's competence and professionalism

В последние годы в России приняты важнейшие документы, характеризующие государственную образовательную политику и затрагивающие основные вопросы не только в общем образовании, но и в профессиональном. В связи с этим существенно изменились подходы к организации образовательной деятельности на основе внедрения образовательных стандартов и учебных программ. Идеи, заложенные в документах, вносят существенные изменения в характеристики всех компонентов образовательного процесса: содержание, принципы, технологии, организационные структуры, механизмы общего и профессионального образования, а также подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов.

В данной статье обоснуем важность и необходимость учета идей, заложенных в Профессиональный стандарт педагога, в процессе организации образовательной деятельности.

По мнению Е. А. Ямбурга, Профессиональный стандарт педагога представляет собой инструмент реализации стратегии образования в меняющемся мире и повышения качества образования, а также выхода отече-

ственного образования на международный уровень. Кроме того, стандарт – это объективный измеритель квалификации педагога, это средство отбора педагогических кадров в учреждения образования, это основа для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем [10].

Заметим, что отдельные идеи развития педагога и его свободы отражены в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 47, глава 5, пункт 6). Так, в законе сказано, что педагогические работники могут пользоваться различными академическими правами и свободами. Среди них «право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций» [1].

Учитывая преемственность, которая заложена в нормативных документах, Е. А. Ямбург отмечает, что Профессиональный стандарт педагога, «который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентирующим его деятель-

ность, призван прежде всего раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию» [10, с. 89].

Особо ценна мысль, что профессиональный стандарт, расширяя границы свободы педагога, «одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии её оценки» [10, с. 90].

Выделим основные задачи, которые необходимо решить на разных управленческих уровнях после принятия профессионального стандарта педагога. В первую очередь стандарт должен повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Во-вторых, установить единые требования к содержанию и технологиям профессиональной педагогической деятельности. В-третьих, способствовать созданию условий по моделированию ситуаций для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации их профессиональной компетентности, а также являться основой для формирования должностных инструкций и планирования карьеры [9].

Основными характеристиками Профессионального стандарта педагога являются:

- Он представляет собой рамочный документ, определяющий основные требования к квалификации.

- Стандарт является уровнем документом, учитывающим специфику работы педагога в образовательной организации, отражает структуру его профессиональной деятельности.

- Общенациональная рамка стандарта может быть дополнена региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и другие особенности территории, которые накладывают свою специфику на труд педагога.

- Профессиональный стандарт педагога может быть также дополнен внутренними особенностями образовательной организации.

- В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире он существенно дополняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении стоящих перед ним новых задач.

- Стандарт выдвигает требования к личностным качествам педагога, неотдели-

мым от его профессиональных компетенций [10].

Главное, что профессиональный стандарт должен способствовать исполнению функций, позволяющих «преодолеть технократический подход в оценке труда педагога; обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда; мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации» [10, с. 95].

Кроме того, в содержании профессионального стандарта заложены оптимальные подходы к квалификации педагога с учетом обобщенных трудовых функций и их компонентов. Очень важно, что уделено внимание качеству профессиональной подготовки педагогов, повышению их квалификации, стажировке и аттестации, а также эффективному применению современных педагогических технологий для эффективной организации образовательного процесса и повышения его результативности.

Педагогам рекомендуется обучаться по дополнительным профессиональным программам в соответствии с профилем педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года. Работники образования обязаны «использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации учебной и учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельности» [3, с. 9].

Кроме того, в разделе 11 Профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования «Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)» приведены следующие функции, для выполнения которых требуются экспертные, проектировочные, исследовательские, аналитические, оценочные компетенции:

1. Рецензирование и экспертиза научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения, среднего профессионального образования и (или) дополнительного профессионального образования.

2. Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных

видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительного профессионального образования.

3. Организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и (или) дополнительного профессионального образования под руководством специалиста более высокой квалификации [3].

Педагог и ученый В. А. Сухомлинский особо отмечал, что сильным и опытным становится педагог, умеющий анализировать свой труд. Педагогический труд отличается сложностью и многогранностью.

Проблема формирования и применения аналитико-оценочной компетентности и педагогического анализа постоянно интересовала как практических работников, так и многих ученых-педагогов. Исследования Ю. А. Конаржевского, М. Е. Кондакова, Н. В. Кухарева, А. Е. Орлова, В. П. Худоминского, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова и многих других ученых обогатили арсенал педагогической науки. Изучение и обоснование вопросов формирования, развития аналитико-оценочной компетентности у педагогов, применения ее в ходе практической педагогической деятельности является актуальным и важным и в современных условиях для многих ученых и практических работников.

Отметим, что в науке аналитико-оценочную, исследовательскую компетентность рассматривают как комплекс интеллектуально-логической, интеллектуально-эвристической составляющих деятельности. В процессы ее формирования, развития входят такие аналитические мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и аналогия, оценка и критичность мышления, экстрагирование и обобщение, конкретизация и генерирование.

Изложим основные направления внедрения профессиональных стандартов.

В первую очередь наиболее важным направлением является системная целенаправленная профориентационная работа для отбора и профориентации будущих педагогических работников, начиная со школы (диагностика, педагогические классы, вожатые, педагогические династии, слеты, конференции и др.).

Более того, одним из основных путей совершенствования деятельности по повыше-

нию профессиональной компетентности педагогических работников является решение задач экспериментальной отработки требований Профессионального стандарта педагога. Для решения этой задачи «эти учреждения и организации (после завершения программы модернизации подготовки учителей) должны получить право, наряду с действующим стандартом подготовки педагогов третьего поколения, использовать экспериментальные планы и программы, освобождающие их от действующих в настоящее время стандартов высшего педагогического образования» [10, с. 136].

Также для решения задач переподготовки работающих педагогических работников в первую очередь нужно определиться с содержанием, технологиями и критериями деятельности по их формированию и развитию их профессиональной компетентности в соответствии с новыми профессиональными стандартами педагога. Предлагается на основе разработки соответствующих программ повышения квалификации и переподготовки педагогов, включающих соответствующие модули, в том числе по развитию аналитико-оценочных компонентов профессиональной компетентности, привлекая к данной деятельности ученых и практиков, выстраивать образовательную деятельность в процессе проведения курсовых занятий на основе разработки индивидуальных образовательных траекторий саморазвития и самосовершенствования педагога.

Изучение образовательных проблем в ходе курсовой подготовки и повышения квалификации работников профессионального образования различного уровня на лекциях и практических занятиях в ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», а также при проведении аттестационных процедур педагогов организаций среднего профессионального образования позволяет выстраивать адресное и оптимальное формирование и развитие их профессиональной компетентности и практическое применение и использование.

Одним из направлений решения данных задач в ходе повышения квалификации и аттестационных мероприятий является целенаправленная работа по предварительной оценке сформированности аналитико-оценочного компонента компетентности у будущих слушателей курсового обучения и атте-

стуемых через изучение и оценку документов, а также результатов предварительного анкетирования и диагностики, самоанализа профессиональной педагогической деятельности.

Занятия в ходе курсовых мероприятий организованы так, чтобы слушатель мог работать над выполнением проектного задания. Организованы семинары, дискуссии, лабораторно-практические занятия по составлению отзывов, обоснованию, анализу и самоанализу педагогических ситуаций, практических занятий, по их презентации и защите. Выступления в ходе защиты проектных заданий показывают, что слушатели оказываются более подготовленными к аналитико-оценочным действиям.

Эффективным направлением является метод экспертных оценок, который наиболее часто применяется при аттестации педагогических работников. Для экспертного оценивания подготовлены специальные аттестационные листы, в которых подобраны показатели, выраженные в баллах и характеризующие работника. На первом этапе педагог совместно с рабочей группой образовательной организации выставляет баллы по каждому критерию. Баллы суммируются и сравниваются с максимальной суммой для определения результата сравнения в процентах. В зависимости от этого определяется результативность работы педагогического работника, готовятся документы для представления в экспертную группу главной аттестационной комиссии на получение соответствующей квалификационной категории.

На следующем этапе предметная экспертная группа, оценивая таким же способом с помощью показателей профессиональную компетентность педагога, представляет документы в главную аттестационную комиссию. В документах отражаются обобщенные оценки, рекомендации и решение. В процессе проведения экспертизы оценивается сформиро-

ванность аналитико-оценочной составляющей компетентности (наличие научно-методических публикаций, проведение мастер-класса, его анализ и оценка, самоанализ педагогической деятельности и др.). Такой подход позволяет добиться определенных результатов в формировании и развитии профессиональной компетентности, что имеет большое значение в связи с введением Профессионального стандарта педагога.

Результативным направлением в решении проблем, связанных с повышением качества повышения квалификации работников образования, является деятельность школы исследовательской культуры педагога в ЛОИРО по теме «Технологии исследовательской деятельности в образовании» [9].

Отметим, что основным отличием в организации школы исследовательской культуры (ШИК) от традиционных форм повышения квалификации педагогических работников является ее мотивационный, субъектный, творческий и метапредметный характер. В ШИК обучаются педагогические работники, объединенные интересами и мотивами, связанными с совершенствованием и развитием исследовательской, технологической и аналитической компетентности.

Таким образом, Профессиональный стандарт педагога, введенный на территории Российской Федерации, представляет собой нормативный документ, определяющий требования к перечню профессиональных и личностных требований к педагогу, к его квалификации и компетентности в современных условиях. У педагога, наряду с другими, должны быть сформированы и развиты проектные, методические, технологические, исследовательские, аналитические, экспертные компетентности, которые позволяют выполнять профессиональные педагогические функции в соответствии с требованиями и вызовами времени.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования России. – 2012.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2012 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 года № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”».
4. Гришанова Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 16 с.
5. Жилина А. И. Системный подход в современном научно-педагогическом исследовании // Педагогический поиск: проблемы и пути решения: Мат. 2 науч.-практ. конф. школы молодого ученого. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – С. 5-11.
6. «Российское образование – 2020» – модель школы будущего, июнь 2008.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редколлегия: М. М. Безруких, В. А. Болотов и др. – М.: БРЭ, 2003.
8. Топоровский В. П. Аналитическая компетентность педагога: технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки. Учебно-методическое пособие. 2-е изд., стереотип. – М.: Планета, 2011. – 176 с. (Управление школой).
9. Топоровский В. П. Особенности развития компетентности педагога в свете требований профессионального стандарта // Вестник образования и развития науки Российской Академии естественных наук. – Издательство ГИЭФПТ. – 2016. – №2. – С. 111-115.
10. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.



Асамбаева Л. А.
(г. Санкт-Петербург)
Седова Н. В.
(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

DEVELOPMENT OF THE IDEA OF DIFFERENTIATION IN RUSSIAN EDUCATION IN 20-30-ES OF THE XX CENTURY

В статье определяется идея дифференциации в педагогике как система, которая имеет взаимосвязанные элементы (учет индивидуально-типологических особенностей личности, группирование учащихся, различное построение процессов обучения и воспитания в выделенных группах). Выявлены особенности развития идеи дифференциации в 20-30-е гг. XX в. на основе анализа печатных и архивных источников указанного периода

Ключевые слова: Идея дифференциации, развитие идеи дифференциации, идея дифференциации в трудах П. Ф. Каптерева, Н. В. Чехова, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского

The authors have studied the idea of differentiation as a system which has its own interconnected elements. The relevance of the research is determined by the modern pedagogical reality requirement to the idea of differentiation and by the absence of the generalized knowledge about the experience of the differentiation in 20-30-es of the XX century. The peculiarities of ideas of differentiation of this period are distinguished on the base on the analysis of printed and archival sources

Keywords: idea of differentiation, development of the idea of differentiation, idea of differentiation in the works of P. F. Kapterev, N. V. Chekhov, S. T. Shatsky and P. P. Blonsky

В статье рассматриваются особенности применения идеи дифференциации в 20-30-е гг. XX в. Хронологические рамки исследования обусловлены социальными и политическими условиями данного периода. До революции 1917 г. идея дифференциации в большинстве случаев выражалась в предоставлении приоритетного права поступления в учебные заведения определенным слоям населения. Существовали учебные заведения для детей дворян, духовенства и служащих. Идея дифференциации по интересам и по способностям не была широко распространена в педагогической практике того времени. Однако идея дифференциации по интересам прослеживается в трудах П. Ф. Каптерева 1915 г. [2].

Смена власти в 1917 г. XX в. повлекла за собой изменения во внутренней политике, что отразилось, в первую очередь, на целях, которые государство ставило перед образованием. Для развития промышленности, экономики и сельского хозяйства требовались специалисты, обученные в короткие сроки и солидарные с идеями советской власти. Нар-

компрос поощрял создание экспериментальных школ, в которых апробировались новые формы и методы обучения и воспитания. Среди них большое внимание уделялось идее дифференциации. Наиболее часто применялась дифференциация по интересам, по уровню знаний и профильная дифференциация.

Нижней границей исследования является 1917 г., так как именно с этого момента началось широкое применение идеи дифференциации в практике опытно-показательных учебных заведений, а также поиск новых путей ее осуществления в трудах советских ученых.

В первой половине 30-х гг. прошлого века продолжалась апробация новых форм и методов обучения, появились новые виды школ для рабочих. Но в постановлении ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. был опубликован запрет на создание специальных учреждений для трудновоспитуемых и одаренных детей, а также на использование методов педологии, направленных на изучение личности ребенка. С этого момента про-

исходило постепенное сокращение количества экспериментов в области образования, использования дифференцированного и индивидуального подходов.

В 40-ые гг. произошел окончательный отказ от экспериментов в системе образования, были возвращены классно-урочная и предметная системы, индивидуальный и дифференцированный подход был заменен единой коллективной работой.

В рамках современной гуманизации школы развитие личности учащегося становится приоритетной целью образования. Одним из способов достижения этой цели является осуществление идеи дифференциации. Проведенный анализ источников не выявил исследований, которые обобщают опыт дифференциации, накопленный советскими учеными в 20-ые – 30-ые гг. XX в., поэтому мы поставили цель: показать истоки развития идеи дифференциации, выявить и обобщить опыт осуществления идеи на базе исторических источников в указанный период. Полученные данные могут быть использованы в процессе преподавания курса «История педагогики».

Исследование строилось на основе системного подхода, который позволил раскрыть сущность понятий «дифференциация», «идея дифференциации» и «развитие идеи дифференциации», рассмотреть дифференциацию как систему, выявить существовавшие в изучаемый период виды дифференциации обучения и их классификации, определить виды и формы реализации дифференциации, характерные для советских школ в 20-30-ые гг. XX в.

Для выявления сущности идеи дифференциации были отобраны три группы источников:

1. нормативно-правовые акты («Протоколы I Всероссийского съезда по просвещению, созванного Наркомпросом в Москве 25 августа 1918 г.» – М., 1919, с. 5–14.);

2. труды ученых, которые внесли существенный вклад в развитие идеи дифференциации в 20-30-ые гг. XX в. (П. Ф. Каптерев, Н. В. Чехов, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский);

3. труды ученых, занимавшихся определением понятия дифференциация и выявлением его места в педагогической теории (И. Э. Унт, И. М. Осмоловская, Е. С. Полат, И. С. Якиманская).

При анализе сущности идеи дифференциации особое внимание обращали – на

трактовку понятий «дифференциация», «идея дифференциации», «развитие идеи дифференциации». Теоретическую основу исследования составляет концепция И. Э. Унта, которая рассматривает дифференциацию как способ реализации индивидуализированного подхода. Исходя из данных ею определений «дифференциации» и «индивидуализации», можем утверждать, что если индивидуализация – это «учет в процессах обучения и воспитания индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [4, с.17], то дифференциация – это учет индивидуальных особенностей учащихся, но в той форме, когда учащиеся группируются на каком-либо основании для отдельного обучения.

В результате изучения литературы по проблеме, пришли к выводу, что существует одна идея дифференциации, которая выражается в различных формах и способах. Этот вывод основывается на положении В. И. Загвязинского: «Идея в педагогике, да и в социальном развитии вообще, понимается как мысль о способах преобразования действительности, о способах перехода от существующего состояния в необходимое, желаемое (потребное будущее)...» [1, с.14]. Таким образом, можем трактовать идею как мысль о необходимости разделения учащихся на группы для учета их индивидуальных особенностей. Развитие идеи проявляется в новых способах ее реализации.

С помощью терминологического анализа был выстроен понятийный ряд исследования: дифференциация – идея дифференциации – развитие идеи дифференциации, и показано, что в педагогической науке понятие «дифференциация» означает разделение учащихся на группы на основании какого-либо общего свойства с единой заданной целью. Данное понятие может употребляться для характеристики процессов обучения, воспитания и образования в целом.

С помощью понятийного анализа определений дифференциации обучения были вычленены основные элементы этого явления: учет индивидуально-типологических особенностей личности, группирование учащихся, различное построение процессов обучения и воспитания в выделенных группах. В 20-ые – 30-ые гг. XX в. термин «дифференциация» не использовался в советской педагогической

науке, но по наличию этих элементов можем констатировать применение идеи дифференциации в педагогической практике.

С помощью генетического анализа мы исследовали происхождение идеи дифференциации и обнаружили, что явление дифференциации в отечественной педагогике впервые было описано в трудах П. Ф. Каптерева. В 1915 г. он писал о необходимости учитывать способности учащихся при распределении их по классам и предлагал организовать в школе «предметные классы»: «В школу приходят дети, имеющие неравномерные знания по разным учебным предметам.... Помещать их в какой-либо один класс невозможно, каждый учащийся применительно к количеству и качеству своих знаний должен учиться в различных классах.... При таком порядке нынешние классы должны преобразоваться, исчезнуть и замениться предметными классами» [2, с.56]. В книге «Дидактические очерки» П. Ф. Каптерев говорил о необходимости учитывать особенности женского и мужского организмов при планировании обучения, при выборе его содержания и форм: «Учебный женский курс должен быть реального характера. В сознании женщины реальная окружающая среда и человеческая личность занимают такое видное, господствующее положение, что правильный учебный курс может быть построен только на этих основах. Женский учебный курс должен быть энциклопедичнее мужского. Не нужно бояться вводить в женский учебный курс, в дополнение к основным предметам, вспомогательные, связанные с основными» [2, с. 74]. Эти идеи прослеживаются и в послереволюционных трудах П. Ф. Каптерева.

Мы рассмотрели понятие «идея» как предположение о наиболее эффективных способах достижения педагогических целей. Замысел воплощает идею (пока мысленно) в конкретных способах деятельности, методах, приемах. Важнейшими характеристиками педагогической идеи являются ее актуальность и новизна. Необходимо отметить, что педагогическая идея зачастую является отражением существующей педагогической действительности и потребностей общества.

Исходя из этих понятий, определили идею дифференциации как предположение о необходимости учета индивидуально типологических особенностей учащихся в форме группирования этих учащихся на основе на-

личия одного или нескольких общих качеств с целью адаптации процесса обучения к их потребностям.

Тогда развитие идеи дифференциации – это качественное поступательное изменение идеи о необходимости дифференциации учащихся в процессах обучения и воспитания. Под изменением идеи понимаем появление новых способов и видов дифференциации.

Были выявлены следующие элементы дифференциации: индивидуально-типологические особенности личности, группирование учащихся и различное построение процессов обучения и воспитания в выделенных группах. В исследовании с помощью структурного анализа системы описаны направления и виды дифференциации, установлена связь между направлениями, видами и элементами дифференциации, т.е., представлено строение дифференциации как системы.

Соотношение понятий «дифференциация» и «индивидуализация» помогло осознать связь и место дифференциации с близкими ему по смыслу явлениями и определить, что дифференциация является частью системы индивидуализации.

В 20-30-ые гг. XX в. явление дифференциации обучения исследовалось Н. В. Чеховым (1923), который описал возможные типы советской школы (индустриальный и сельскохозяйственный) и пути ее развития. «Школы могут группироваться по числу отделений на школы без параллелей и с параллельными отделениями, на школы различных уклонов – индустриальные, сельскохозяйственные и иные, и, наконец, на школы для нормальных детей, которые составляют главную массу учащихся, и на школы для детей, отступающих от нормы в сторону значительного понижения или повышения их одаренности» [5, с. 110]. Н. В. Чехов считал, что единая трудовая школа должна разделяться на типы в зависимости от ее местоположения. «Главной педагогической задачей является приспособление школьных планов к господствующей в данной местности форме производства с сохранением, однако, единства общеобразовательных и воспитательных задач школы» [5, с. 116].

Школе с сельскохозяйственным уклоном следует опираться на богатый запас знаний и опыта детей в этой области, имеющих у них в силу того, что они с ранних лет принимают участие в работах своих се-

мей, и что вся эта работа проходит у них на глазах.

Автор отмечал, что построение обучения в школе с индустриальным уклоном сталкивается с определенными трудностями. «Индустриальный труд при всей своей поучительности представляет для своего понимания детьми первой ступени очень большие трудности. Кроме того, работа родителей, занятых в таком производстве, проходит вне круга непосредственных наблюдений детей. Вот почему задача школы в промышленном районе в течение первых двух лет обучения помочь предварительному накоплению материала путем экскурсий в места работы их родителей» [5, с. 117].

Третий промежуточный тип школ автор определил как кустарно-ремесленный. Этот тип школы, по мнению Н. В. Чехова, будет иметь большое значение не только в городах со слабо развитой промышленностью, но и в больших промышленных центрах, где не каждая школа сможет наладить связь, необходимую для индустриального уклона, с тем или иным промышленным предприятием. Автор прогнозировал, что с развитием отраслей промышленности, торговли и науки будут появляться новые школьные уклоны.

Для раскрытия особенностей применения идеи дифференциации в педагогической практике в 20-30-ые гг. прошлого века XX в. мы обратились к трудам С. Т. Шацкого и П. П. Блонского. Первое практическое применение дифференцированного обучения и воспитания произошло в школе-колони «Бодрая жизнь» под руководством С. Т. Шацкого и в школе-студии под руководством П. П. Блонского. Созданные ими авторские концепции и различные образовательные учреждения показали возможности дифференциации для развития учащихся (учет особенностей учащихся, их интересов и имеющегося уровня знаний при построении обучения, сокращение сроков обучения, что способствует повышению мотивации к обучению).

Анализ теоретического развития идеи дифференциации и опыта ее применения в практической деятельности выявил необходимость изучения нормативно-правовых документов, принятых в сфере образования в 20-30-ые гг. XX в. Идея дифференциации обучения отразилась в первых документах, принятых Государственной комиссией по просвещению и определивших становление и разви-

тие системы народного образования. В декларации «Основные принципы единой трудовой школы» 1918 г. подчеркивалось, что деление учащихся на подгруппы возможно с 14-летнего возраста, но с обязательным условием наличия основных учебных предметов во всех группах. Эту точку зрения поддерживал первый нарком просвещения А. В. Луначарский, который писал: «Мы считаем возможным, и даже рекомендовали, чтобы старшие классы II ступени имели разделение на 2-3 факультета, чтобы подростки сообразно своим наклонностям могли избрать ту или иную специальность» [3, с. 23].

В результате анализа представленных источников были сделаны следующие выводы:

1. Идея дифференциации обучения и воспитания – это предположение о необходимости группирования учащихся на основе наличия у них одного или нескольких общих качеств для учета их индивидуально типологических особенностей в процессах обучения и воспитания. Реализация данной идеи осуществляется с целью создания наиболее подходящих условий для развития способностей учащихся.

2. Идея дифференциации как философское понятие нашла отражение в трудах Платона, Аристотеля, В.И.Ленина, В.И. Загвязинского. Существует множество форм (таких как объединение учащихся по классам, группам, «кустам», организация разноуровневого обучения в рамках одного класса) и видов ее реализации на практике (дифференциация по уровню подготовленности, по интересам, по способностям, классовая дифференциация, гендерная дифференциация, профильная дифференциация).

3. В 20-ые гг. прошлого века идея дифференциации широко применялась на практике, но сам термин «дифференциация» не использовался. Гендерная и классовая дифференциация, дифференциация по уровню подготовленности применялась преимущественно в военных учебных заведениях. Дифференциация по интересам осуществлялась в школах-коммунах и в сельских школах. Дифференциация по способностям и профильная дифференциация осуществлялись в большинстве профессиональных школ.

4. Развитие идеи дифференциации выражается в появлении новых видов и форм ее осуществления, в первую очередь группи-

рование учащихся в бригады для осуществления профильной дифференциации, применение разноуровневого обучения в рамках одного класса или группы.

5. В советской образовательной системе на ступени среднего общего и высшего профессионального образования существовали все виды и направления дифференциации. Мы выделили следующие направления дифференциации: дифференциация обучения, воспитания и образования. Дифференциация обучения предполагает распределение учащихся по группам и различную организацию процесса обучения в выделенных группах. Дифференциация воспитания представляет собой распределение

воспитанников по группам на основании выявленного у них общего личностного качества с целью подбора наиболее эффективных средств и методов воспитания. Дифференциация образования выражается в ориентации системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей общества. Подобная ориентация влечет за собой разветвленную сеть учебных заведений.

Дальнейшее исследование практического и теоретического развития идеи дифференциации в 20-30-ые гг. XX в. может внести вклад в применение дифференцированного подхода в современной педагогической деятельности.

Литература

1. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. *Кантерев П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования. – 2-е изд. – Пг.: «Земля», 1915. – 440 с.
3. «Протоколы I Всероссийского съезда по просвещению, созванного Наркомпросом в Москве 25 августа 1918 г.» – М., 1919, с. 5–14.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: - Педагогика, 1990.-192 с.
5. *Чехов Н. В.* Типы русской школы в их историческом развитии. – М.: Т-во «Мир», 1923, 149 с.



Т. В. Закутняя
(г. Гатчина)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ТРЕБОВАНИЕ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

DESIGN AND RESEARCH COMPETENCE AS REQUIREMENT FOR NEW TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD

В статье отмечается, что развитие профессиональной компетентности специалиста предусматривает одновременно формирование таких компетенций, как проектная, исследовательская, моделирующая и др.

Ключевые слова: проектная, исследовательская компетентность, Профессиональный стандарт педагога, интеллектуальный потенциал, деятельность педагога

The article notes that development of the teacher's professional competence provides simultaneous development of such competences as the designing, researching, modeling and other competences

Keywords: design, research competence, professional teacher standards, intellectual potential, teacher activities

Педагог является ключевой фигурой в процессе реформирования образования. В этой связи он должен обладать высокой квалификацией, соответствующими личными качествами, быть мобильным, готовым к переменам, способным адаптироваться к нестандартным ситуациям, быть ответственным в принятии решений [2,5]

Под компетентностью понимаем интегративное качество личности, позволяющее осуществлять сложные виды деятельности, преодолевать стереотипы, разрешать проблемы, проявляя гибкость мышления, самостоятельность и целеустремленность [5].

В соответствии с этим новый Профессиональный стандарт педагога дает ориентиры на развитие этих компетенций, востребованных в современном мире и касающихся механизмов проектирования, конструирования, моделирования и экспертизы образовательной деятельности.

В частности, в Профессиональном стандарте педагога отмечается, что педагог должен уметь организовывать исследование, обнаруживать закономерности и доказательства в частных и общих ситуациях; проектировать и моделировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду; планировать, реализовывать и анализировать исследовательские проекты, коррек-

тировать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся [5].

Из этого вытекает необходимость развития проектно-исследовательской компетентности, выражающейся в ориентировании педагога в информационном пространстве; в самостоятельном конструировании своих знаний; в анализе возникающих проблем и ситуаций; в прогнозировании ожидаемого результата при эффективном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Данная компетентность вынуждает педагога синтезировать управленческую, эмоционально-личностную, творческую и рефлексивно-коррекционную её составляющие, необходимые для разработки какого-либо инновационного продукта (программы развития образовательной организации, индивидуальных образовательных маршрутов, методического сопровождения, познавательной деятельности учащихся и др.).

Охарактеризуем основные виды деятельности педагога как условия разработки и реализации проектно-исследовательской компетентности:

1. Управленческая деятельность характеризуется умением педагога определить реальные цели проектов, выбрать пути их достижения в согласовании процедур планирования и прогнозирования; организовать кол-

лектив, распределив и скоординировав деятельность субъектов, делегировать права, полномочия и ответственного за данный процесс. Проводить текущий контроль, корректируя знания и умения, используемые в данном проекте, проводить анализ выбранных дидактических или воспитательных средств.

2. Личностно-познавательная деятельность определяется желанием работать в коллективе, быть заинтересованным в положительном результате путем обеспечения успеха в проектной деятельности, умением быть компетентным в педагогическом оценивании работы, превращении поставленной задачи в личностно значимую; умением сохранять эмоциональную устойчивость.

3. Творческо-проектная деятельность включает способность педагога к креативному решению проблемных задач в процессе проектной деятельности, изобретательности, гибкости, критичности ума, самобытности, способности ставить и добиваться целей, воспитывает чувство новизны, чуткость к противоречиям, преодоление стереотипов.

4. Интеллектуально-развивающая деятельность предполагает формирование интеллектуального потенциала педагога как своеобразное «опережающее» отражение действительности, включение качественно новых элементов и функций, необходимых для перехода системы интеллекта на новый уровень развития.

Категория «интеллектуальный потенциал» имеет много значений и оттенков: уровень образования населения, уровень развития науки и техники, уровень развития общественного сознания, степень творчества в процессе деятельности, содержание интеллектуальных способностей, общей и специальной одаренности, накапливаемые населением знания и их применение.

Данный термин можно рассматривать относительно самоуправляющих механизмов человека по отношению к своей деятельности, управление и регулирование которой основано на принципе обратной связи: субъект управления посылает команду исполнителю, а тот отправляет информацию о результате деятельности. Выработка такой связи разрешает корректировать и планировать решения и достигать поставленных целей.

Профессиональный стандарт педагога указывает на развитие определенного уровня самоуправления как одной из главных характе-

ристическим личностного развития, выражающейся в регулировании самого себя «изнутри».

Становление интеллектуального потенциала предполагает развитие концепции самоуправляющих механизмов личности, в основе которой лежат:

- потребности, которые обуславливают целенаправленность деятельности человека, способствуют его развитию, являются основой формирования мотива, который становится своеобразным «двигателем» в овладении какими-либо умениями. Потребности зависят от когнитивных культурных свойств личности;

- направленность как совокупность устойчивых и относительно независимых мотивов, взглядов и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение, действия и поступки, достижение жизненно важных целей. Выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой, профессиональной направленности, в деятельности, связанной с личными интересами;

- Я-концепция как совокупность установок «на себя», сумма всех представлений индивида о самом себе, на основе которых строится свое поведение [5].

Развитие проектно-исследовательской компетентности личности подразумевает формирование действенно-практической сферы человека, затрагивая знания, умения, компетенции, ценностную мотивацию и другие качества, обеспечивающие успешную практическую деятельность, отражающую законы природы, психолого-педагогические закономерности, межпредметные и межличностные отношения.

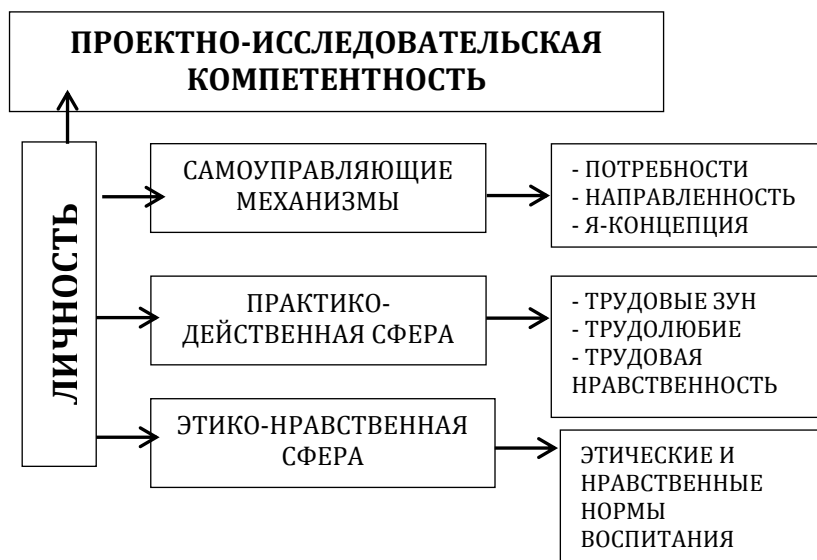
В.П.Беспалько рассматривает необходимые для действенно-практической сферы качества – трудовые умения и навыки – как уровень достигнутого личностью мастерства и профессионализма; трудолюбие как качество, определяющее морально-психологическую подготовленность к трудовой активности, прилежности, потребности и готовности к труду; трудовую нравственность как отношение личности к людям труда и результатам их работы, уважение к любой профессии [5].

В то же время исследовательская и проектная деятельность связана с коллегиальностью в принятии решений, где необходима коммуникация, толерантность, терпимость. Все это подразумевает развитие нравственно-этических, духовно-культурных качеств личности. Эстетические и нравственные нормы имеют социальное происхождение, они создавались в истории

ческой практике и отражены в духовной культуре человечества. Воспитание этих норм как

качеств личности происходит непосредственно в социуме, окружающем личность.

Схема развития проектно-исследовательской компетентности личности



Исследовательская работа невозможна без развития чувства красоты, способности видеть и понимать прекрасное; формирования ценностей свободы выбора, демократизма общения, ответственности перед коллегами, доброты.

Сегодня актуальным становится при создании проектов информационная культура как упорядоченная система знаний, умений, навыков, обеспечивающих деятельность человека, предметом которой является информация [1].

Профессиональный стандарт педагога отводит важную роль ресурсному обеспечению:

- информационному: создание и расширение информационного пространства образовательных учреждений, социальных партнеров и других субъектов образования, обновление сайтов, взаимодействие со СМИ, выпуск печатных изданий на базе организации;
- нормативно-правовое обеспечение предполагает внесение изменений, дополнений и корректировок в локальные акты по деятельности организации;
- кадровое обеспечение является одним из ключевых требований профессионального стандарта, оно способствует повы-

шению мастерства учителей, качества и уровня преподавания;

– научно-методическое обеспечение позволяет проанализировать существующие модели методической работы организации, а также вводить новые инновационные проекты (мониторинг профессиональной деятельности организации, разработка критериев качества её работы, разработка индивидуальных программ коррекции проблемных зон педагогического коллектива);

– материально-техническое обеспечение позволяет наполнить образовательную организацию необходимым оборудованием для полноценного учебно-воспитательного процесса;

– финансово-экономическое обеспечение [3].

Таким образом, развитие проектно-исследовательской компетентности позволяет решить достаточно сложные образовательные задачи по организации работы с одаренными обучающимися, детьми, имеющими проблемы в развитии, а также по взаимодействию с детьми социально запущенными и имеющими серьезные отклонения в поведении. Все это способствует выполнению требований Профессионального стандарта педагога.

Литература

1. *Зайченко Т.П.* Культура информационной деятельности: учебное пособие / - СПб.: АСТЕРИОН, 2010. – 100 с.
2. *Иванов Д. А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Управление современной школой. Завуч. - 2008. - №1. - С. 4-24.
3. *Ковальчук О.В., Кошкина В.С.* Осваиваем профессиональный стандарт педагога: учебное пособие для руководителей общеобразовательных организаций, специалистов муниципальных органов управления образованием, методических служб. – СПб. – 2016.
4. *Манзук В.И.* Развитие проектно-исследовательской компетентности педагогов колледжа как фактор подготовки конкурентноспособных специалистов //Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых Российской Академии образования «Человек и образование». – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. - №3 (32). - С. 110-115.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 18 октября 2013г. № 544н: зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г.: рег. № 30550 // Рос. Газета: Документы [Электронный ресурс].-RL: Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
6. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация //Народное образование. - 2004. - №4. - С. 138-143.



Л. Н. Казакова
(г. Нижний Новгород)
Д. М. Шевцова
(г. Нижний Новгород)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIDACTIC POTENTIAL OF BUSINESS GAME FOR DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE AND BUSINESS COMMUNICATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

В статье рассматриваются образовательные возможности деловой игры на занятиях по предмету «Культура речи и деловое общение», способствующие реализации деятельностного подхода и формированию общих компетенций, направленных на подготовку конкурентоспособного специалиста, владеющего умениями и навыками в избранной профессии

Ключевые слова: деловая игра, активные методы обучения, деятельностный подход, общие компетенции, культура речи, деловое общение, деловой этикет

The article deals with the educational opportunities of the business game for the subject "Culture of speech and business communication", contributing to the implementation of the activity approach and development of general competences, aimed at training competitive specialists mastering skills in the chosen profession

Keywords: business play, active learning methods, activity approach, general competences, speech culture, business communication, business etiquette

Изменения, происходящие в нашей стране на экономическом, социальном и культурном уровнях, выявили необходимость компетентностного подхода к качеству образования, к репертуару образовательных услуг, к самооценке образованности и к организации самообразования в течение всей жизни. Возникает задача реформирования учебно-воспитательной системы: от принципа «дать знания» следует перейти к принципу «научить получать необходимые знания и умения». Изменение целеполагания – основное требование XXI века к образованию, реализуемое в компетентностном подходе к образовательному результату.

«Подготовка специалиста, конкурентного на рынке реального производства, владеющего умениями и знаниями по своей специальности, имеющего практический, пусть и небольшой, опыт, предполагает использование в процессе обучения методов, способствующих развитию творческой активности обучающихся, то есть формированию общих компетенций» [2, с. 218].

Согласно ФГОС СПО по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», полученные в процессе освоения предмета «Культура речи и деловое общение» знания и умения направлены на формирование общих компетенций:

- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- соблюдать деловой этикет, культуру и психологические основы общения, нормы и правила поведения [4].

В связи с переходом от знаниевой к компетентностной парадигме образования от субъектов образовательного процесса требуется применение активных методов обуче-

ния, когда акцент переносится с содержания образования (чему учить) на методы и технологии (как учить результативно). Поэтому преимущественное внимание уделяется деятельностному подходу, в наибольшей степени способствующему актуализации полученных знаний и применению их в профессиональной деятельности. Одним из дидактических приемов реализации деятельностного подхода и формирования общих компетенций является деловая игра – педагогическая технология, предполагающая такое построение процесса обучения, в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижение прогнозируемого результата.

В условиях современного динамично развивающегося общества, требующего от выпускников СПО владения набором базовых общих и профессиональных компетенций, необходимо использовать активные методы обучения для повышения востребованности будущих специалистов на рынке труда, усиления мобильности, формирования системного мышления и практического опыта, развития способности к самообразованию.

Новые жизненные условия выдвигают свои требования к личности молодых людей, вступающих в жизнь: они должны быть не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, самостоятельными. Наиболее полно вызовам времени отвечают игровые технологии, открывающие большие перспективы для повышения эффективности образовательного процесса.

Одним из главных направлений совершенствования процесса обучения, отвечающего современным тенденциям развития экономики, является использование деловых игр, которые развивают познавательную, исследовательскую и творческую активность студентов, делают их соавторами новых идей, приучают самостоятельно мыслить, находить новую информацию, принимать оптимальные решения и способствовать их реализации.

Деловые игры формируют профессиональный кругозор и способствуют креативному подходу к применению полученных знаний на практике, помогают продемонстрировать и закрепить приобретенные умения и на их основе развивать общие компетенции и навыки творческой деятельности, развить самостоятельность, повышают интерес к вы-

бранной работе, пробуждают желание совершенствоваться и проявлять творческий подход к профессиональной деятельности, чтобы активно освоить мировой культурный опыт в избранной специальности.

В современной эдукологической ситуации, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, деловые игры используются в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии урока (занятия) или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

В связи с тем, что деловые игры являются «воссозданиями реальных ситуаций, в которых изображаются определенные фрагменты действительности» [3, с. 252], по предмету «Культура речи и деловое общение» можно провести в парах деловые игры, формирующие общие компетенции и развивающие умения грамотно строить речевое высказывание с учётом соблюдения норм русского литературного языка и требований делового этикета.

1. Деловые переговоры: один студент предлагает другому предпринимателю приобрести товары (воду, бумагу для принтера, офисную технику, мебель, аренду помещения, рекламу, корпоративный отдых для сотрудников) или услуги (по программному обеспечению, информационному обслуживанию, шиномонтажу, косметологические, парикмахерские, туристические), а другой отказывает. Первый студент аргументировано отвечает на отказ. Потом роли меняются: второй отказывает, первый отвечает.

2. Телефонные деловые переговоры:

– Вы звоните начальнику, которого Вы знаете, а он Вас не знает, уточняете, с тем ли человеком Вы разговариваете, спрашиваете о наличии свободного времени, полностью представляетесь, предлагаете приобрести товар или услугу, начальник не может сейчас ответить на Ваше предложение, назначает дату и время повторного звонка, Вы благодарите за звонок, выражаете надежду на продолжение сотрудничества, желаете успехов, прощаетесь.

– Вы звоните тому же начальнику в назначенное Вам время, а трубку снимает сек-

ретарь, полностью представляется, Вы просите соединить с начальником, но это невозможно, так как начальник занят, просите сообщить время, когда начальник освободится, чтобы Вы смогли ему перезвонить, просите передать начальнику, когда он освободится, о Вашем звонке, благодарите за услугу.

– Вы звоните тому же начальнику в назначенное Вам время, уточняете, с тем ли человеком Вы разговариваете, спрашиваете о наличии свободного времени, напоминаете о себе и своем предложении, спрашиваете, готов ли начальник приобрести Ваш товар или услугу, начальник соглашается, назначает дату, время и место реальной встречи (в его офисе, в Вашем офисе, в нейтральном месте), спрашиваете, есть ли пропускная система в офисе места встречи, уточняете адрес. В заключение Вы благодарите за звонок, выражаете надежду на продолжение сотрудничества, желаете успехов, прощаетесь.

3. Собеседование при приеме на работу. Соискатель готовит визитку, резюме, работодатель или сотрудник кадрового агентства готовит список вопросов для должности соискателя, заявленной в резюме. Студенты поочередно выполняют роли соискателя и интервьюера на собеседовании.

Данные деловые игры способствуют творческому применению полученных знаний, формируют интерес к избранной профессии, показывают практическую значимость изучаемых тем курса «Культура речи и деловое общение» («Разговорный и книжные (публицистический, официально-деловой) стили речи»; «Деловая беседа: виды, структура, правила»; «Телефонные деловые переговоры»; «Письменные формы деловой коммуникации: визитная карточка, резюме, деловые письма»).

Студенты демонстрируют знания норм современного русского литературного языка в устной и письменной форме и понимают роль грамотной речи и применения норм бизнес-этикета для достижения взаимодействия и урегулирования конфликтов.

Деловая игра создаёт атмосферу творческой свободы, заставляя обучающегося не просто механически припоминать известное, а, мобилизовав все свои знания, размышлять, подбирать подходящее, отбрасывать ненужное, оценивать, сравнивать, анализировать причины и делать выводы. «Эффективность проведения занятия в форме деловой игры

заключается в том, что пробуждается познавательный интерес к предмету, достигается высокая степень усвоения материала на основе эмоционального воздействия в процессе игры и использования средств информационно-коммуникационных технологий» [2, с. 220].

Деловые игры проводятся на практическом занятии применения знаний, формирования умений и навыков (после лекций по соответствующим темам) и по времени занимают часть занятия. Они имеют следующую структуру:

1. организационный этап – знакомство студентов с условиями игры, чтение условий игры по карточкам, распределение студентов по парам;

2. подготовительный этап – распределение ролей, структурирование информации между членами групп, анализ исходной ситуации, формирование мнений и планирование стратегий (формируются ОК2, ОК4);

3. деятельностный этап – разыгрывание ролевых ситуаций деловой игры (формируются ОК6, ОК11);

4. рефлексивно-оценочный этап – взаиморецензирование, самооценка и оценка преподавателем итогов ролевой игры (формируются ОК2, ОК11).

Рефлексию можно проводить в трех измерениях: «Дело», «Я», «Мы».

1. Как я усвоил материал? («Дело»)

– Получил прочные знания, усвоил весь материал – 9-10 баллов.

– Усвоил новый материал частично – 7-8 баллов.

– Мало что понял – 4-6 баллов.

2. Как я работал? Где допустил ошибки? Удовлетворен ли я своей работой? («Я»)

– Со всеми заданиями справился сам, удовлетворен своей работой – 9-10 баллов.

– Допустил 1-2 ошибки – 7-8 баллов.

– Необходимо еще поработать над исправлением большого количества ошибок – 4-6 баллов.

3. Как работала группа, учебная пара? («Мы»)

– Дружно, совместно разбирали задания – 9-10 баллов.

– Не все активно участвовали в обсуждении – 7-8 баллов.

– Работа была вялая, неинтересная – 4-6 баллов.

Деловая игра требует нового уровня коммуникации студентов с преподавателями. Организуя деловую игру, педагог воспринимает обучающихся как субъектов образовательного процесса, которые взаимодействуют наравне, как равноправные партнеры, что способствует раскрепощению студентов, раскрытию их творческого потенциала, снятию напряженности в межличностном общении, реализации личностно-ориентированного подхода к разным группам учащихся (одаренным и слабоуспевающим). Поэтому преподаватель не должен навязывать обучающимся свои сюжеты игры, а давать широкий простор инициативе и самостоятельности, чтобы способствовать развитию творческих способностей студентов и становлению творческой личности «человека культуры», который воспринимает явления и факты культуры с позиции активного

субъекта, актуализируя накопленный культурный потенциал в собственной практике.

Таким образом, деловая игра как средство реализации деятельностно-компетентного подхода, будучи активным методом обучения, в наибольшей мере способствующая формированию общих компетенций, позволяет решить актуальные педагогические задачи: формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности и её динамике; развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере; приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятие индивидуальных и коллективных решений; формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации [2, с. 909].

Литература

1. Алёшина О. Г. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 908-910.
2. Белоруссова Е. В. Деловая игра как средство развития творческой активности студентов в условиях профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы V межд. научн. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 218-220.
3. Болтаева М. Л. Деловая игра в обучении // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 252-254.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения»: утвержден приказом Минобрнауки России от 12 мая 2014 г. № 508 // Мин-во образования и науки Российской Федерации: [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. – URL: // <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D183%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7328>. (дата обращения 10.10.2016).



ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

И. С. Батракова
(г. Санкт-Петербург)
А. В. Жданов
(г. Санкт-Петербург)
А. В. Тряпицын
(г. Санкт-Петербург)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

VALUE AND MEANING OF EXPERTS' TRAINING FOR ADULT EDUCATION SYSTEM

В статье анализируются проблемы образования взрослых, раскрыты ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых на основе исследований профессиональной деятельности специалистов-андрагогов в отечественном и зарубежном опыте

Ключевые слова: образование взрослых, андрагогика, специалист-андрагог, ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых

The article deals with the problems of adult education in the modern world and the value and meaning of experts' training for adult education. The features of training for adult education is based on the analysis of research on vocational training of experts-andragogues in national and foreign experience

Keywords: adult education, andragogy, expert-andragogue, value and meaning of adult education experts' training

В начале третьего тысячелетия главным звеном в цепи кризисных явлений и проблем, с которыми столкнулось взрослое население, является кризис компетентности. Компетентность – это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми нормативами и стандартами. Глобальная угроза наших дней – отставание способности взрослого человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений.

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. ее руководитель Ж. Делор, характеризуя идеологию образования на протяжении всей жизни как центральную проблему для общества, отмечал, что на пороге XXI века концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение; она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непре-

рывным образованием и является ответом на вызов, который бросает нам мир, в котором изменения происходят очень быстро.

Социальный заказ на профессиональную подготовку специалистов для системы образования взрослых современной Европы определяется рядом глобальных тенденций общеевропейского и мирового развития. К их числу следует отнести:

– увеличение значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет базис, основу национального богатства, что определяет, в свою очередь, необходимость интенсивного, непрерывного, опережающего развития системы образования взрослых;

– всестороннюю модернизацию современных обществ в интенсивно изменяющихся социокультурных условиях и, как следствие, необходимость подготовки человека к новому качеству жизни;

- переход к постиндустриальному информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, подготовку и реализацию международных образовательных проектов;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества и интеграции в рамках международного сообщества.

Для определения особенностей подготовки специалистов для системы образования взрослых необходимо остановиться на рассмотрении содержания понятий «андрагогика», «образование взрослых», «андрагог». Отметим, что сам термин «андрагогика» стал широко применяться в научном обиходе, обозначая возникновение новой отрасли педагогического знания, лишь в середине XX века.

Сегодня можно обнаружить разные подходы к определению этого понятия. Так, в Европе существует три основных толкования термина «андрагогика». Во-первых, во многих странах растет восприятие андрагогики как научного подхода к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика – это наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни. Во-вторых, андрагогикой в традиции Малколма Ноулза называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения. В-третьих, наблюдается разброс в интерпретации андрагогики от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике».

В России понятие «андрагогика» появилось в результате заимствования из концепции андрагогики М. Ш. Ноулза. Многие российские ученые рассматривают её как самостоятельную науку и научную дисциплину (О. Д. Федотова, Н. Г. Милованова, О. О. Мартыненко и др.), и как область научного знания, и как отрасль педагогической науки, и как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания. В одном и том же исследовании андрагогика может рассматриваться с разных сторон: как направление в системе наук об образовании, учебная дисциплина, наука об образовании взрослых. Так, например, Б. М.

Бим-Бад и С. Н. Гавров эту совокупность научного знания дополняют экскурсами из истории западной педагогической мысли.

Наряду с термином «андрагогика» используются термины «педагогика взрослых», «образование взрослых» и др. На уровне Содружества Независимых Государств дефиниция «образование взрослых» раскрыта в законе «Об образовании взрослых» (2002), принятом Межпарламентской Ассамблеей СНГ.

В нем отмечается, что образование взрослых – это система учреждений и образовательных программ, предназначенных для лиц, обладающих или обладавших ранее статусом оплачиваемого работника, а взрослый учащийся – это лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее учебную деятельность со своим участием в сфере оплачиваемого труда.

Основной социальной целью образования взрослых называется содействие развитию личности человека, поступательному обогащению его деятельных способностей, духовного мира и творческого потенциала. Приоритетными признаются задачи, выполнение которых имеет первоочередное значение для достижения основной социальной цели образования взрослых. К ним относятся:

- обеспечение взрослых членов общества знаниями и умениями, необходимыми для продуктивной и приносящей удовлетворение жизни в современном обществе;

- содействие компетентному и эффективному участию индивида в жизни демократического общества;

- обогащение знаний и умений, необходимых взрослому гражданину как ответственному субъекту социальной деятельности.

Большинство отечественных исследователей (Е. А. Соколовская, Т. В. Шадрина, С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, М. Т. Громкова, И. А. Колесникова, К. Bauer, S. Knouls и др.) считают понятия «андрагогика» и «образование взрослых» тождественными. Мы также придерживаемся подхода, согласно которому понятия «андрагогика» и «образование взрослых» трактуются как синонимичные.

С. Г. Вершловский определяет образование взрослых (Adult Learning) как комплекс поступательных процессов формального или иного обучения, с помощью которых люди, являющиеся, с точки зрения общества, к которому они принадлежат, взрослыми, развивают свои способности, обогащают свои зна-

ния и совершенствуют технические и профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении для удовлетворения своих потребностей и потребностей всего общества [4].

Одним из важнейших ориентиров развития системы образования взрослых является идея о неограниченных возможностях человека, о расширении границ его активной жизнедеятельности. Эта мысль приобретает особое значение в современных условиях в связи с идеей непрерывного образования, в том числе взрослых и пожилых людей. Концепция непрерывного образования основана на признании учения как нормальной и необходимой деятельности человека во все периоды его жизни. С этих позиций международный термин «life-long education» (обучение в течение жизни, или пожизненное обучение) является предельно точным [2]. Многочисленные исследования и опыт образования взрослых показывают, что *процесс развития человека принципиально безграничен, так как развитие представляет собой основной способ существования личности.*

Эти особенности современного мира актуализируют проблему подготовки преподавателей для системы образования взрослых. Ключевой фигурой в образовании взрослых становится андрагог. (О. С. Гладкова, И. С. Батракова, Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский и др.) Андрагог как человек, работающий со взрослыми в различных ситуациях формального, неформального, информального образования, «ведет» обучающихся не только к решению поставленных конкретных задач, но и к критическому осмысливанию реальности, к сознательному расширению партнерских связей в цивилизованном обществе, диалогу ценностей и культур как в ближнем, так и в более широком – общероссийском, европейском, мировом пространстве, к толерантности и, по выражению В. Васильева, к «конституционному патриотизму» [3].

Принятие андрагогом миссии – «вести взрослого» к открытому обществу – предполагает развитие соответствующей методологии его деятельности, в основе которой, по мнению Б. Л. Вульфсона, лежит понимание сущности современной идеи непрерывного образования не как обучения, а как учения человека на протяжении всей жизни и особой роли андрагога в этом процессе [6].

Подготовка андрагогов имеет опреде-

ленный опыт в странах Европы. Особую актуальность для нас имеет опыт Германии и Финляндии, поскольку образование взрослых в России базируется на идеях немецкой концепции (С. Н. Гавров), а финская система образования взрослых является одной из лучших в Европе. В России государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «андрагог» был разработан только в 1995 году. В нем выделены основные сферы деятельности андрагога: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, культурно-просветительная. Специфика деятельности андрагога включает: консультирование, оказание социальной помощи, выполнение образовательных и организационно-управленческих функций в сфере образования взрослых людей.

Выделяются следующие основные роли андрагога:

- преподаватель педагогических и андрагогических дисциплин;
- преподаватель узкоспециализированного профиля (к примеру, по этике, психологии, экономике), владеющий андрагогическими знаниями и умениями;
- специалист-исследователь в области образования взрослых;
- консультант, методист, эксперт, организатор, тьютор, инспектор, социальный работник, работник аппарата управления и т.п. (в учреждениях, организациях, на предприятиях производственной и социальной сферы).

Исследование проблемы профессиональной подготовки специалистов для сферы образования взрослых в современной Европе определяется идеями непрерывности и ценности образования, опирается на теоретические положения андрагогического знания.

Непосредственно проблемам профессиональной подготовки специалистов-андрагогов в странах современной Европы посвящены исследования отечественных и зарубежных авторов. В них раскрыты:

- общеевропейские ценностно-целевые установки и перспективы развития профессиональной подготовки специалистов-андрагогов (У. Гиере, И. А. Хенчке, М. Ш. Ноулз, М. В. Бородько, С. Г. Вершловский, С. В. Змеев и т.д.);
- организация и содержание национальных систем профессиональной подготов-

ки специалистов-андрагогов (С. Брукфилд, Г. Богард, В. Макграф, Р. Гриффин, М. Ш. Ноулз и др.);

– инновационные формы и технологии организации процесса подготовки специалиста-андрагога в соответствии с концепцией непрерывного образования взрослых (Н. П. Литвинова, Л. Ю. Монахова, А. Е. Марон, Е. Е. Холтон, Р. А. Свенсон и др.).

Эти исследования внесли значительный вклад в изучение проблемы профессиональной подготовки специалистов-андрагогов. Однако одним из наиболее актуальных вопросов остается вопрос о наиболее целесообразной форме подготовки андрагогов. В отечественном опыте, как и в странах современной Европы, приоритет подготовки специалистов-андрагогов отдан системе высшего образования. Анализ существующего опыта работы андрагогов, содержания и практики реализации программ повышения квалификации преподавателей системы образования взрослых позволяет утверждать, что подготовку андрагога, отражающую указанные особенности, целесообразнее осуществлять в *магистратуре*.

В современных европейских университетах магистерский уровень образования представлен программами профессионального и исследовательского направлений. Программы магистратуры исследовательского направления ориентированы, в основном, на последующую научно-исследовательскую деятельность, поэтому в их содержании базовую часть составляет методология исследования: подходы, методы, средства, инструментарий. Предполагаемые сферы профессиональной специализации: андрагог-исследователь в области образования кадров и персоналистике; эксперт по созданию образовательных концепций в организации; специалист в андрагогических и исследовательских центрах; специалист-андрагог отдела кадров в области развития и образования работников предприятий. Выпускники также имеют право на поступление в ряд докторских программ. Магистерские программы профессионального направления ориентированы на сферу широкой социальной практики образования взрослых.

Основная особенность отечественных образовательных программ магистратуры заключается в том, что проектирование содержания подготовки будущих андрагогов и ре-

ализация современных образовательных технологий, ориентированы на осмысление собственной профессиональной позиции обучающихся, что достигается путем создания в процессе обучения взрослых *ситуаций выбора* [8].

В ходе анализа результатов включенного наблюдения за взаимодействием преподавателей-андрагогов со слушателями программ повышения квалификации учителей на базе двух школ Санкт-Петербурга на лекциях, практических занятиях, круглых столах, в ходе индивидуальных и групповых консультаций, было установлено, что, создавая для обучающихся ситуации выбора, андрагог формирует аналогичный опыт построения взаимодействия с другими людьми, осознавая и анализируя его. Опираясь на известный тезис о том, что «андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека» [5], отметим, что успешная реализация стратегий создания условий выбора обеспечивается получением обратной связи от обучающихся, что позволяет своевременно провести анализ условий выбора, скорректировать предлагаемые программы и спрогнозировать новые.

Ситуации выбора существенно меняют профессиональные роли вузовского преподавателя, работающего со взрослыми обучающимися (магистрантами). Он выступает как модератор, партнер, координатор, наставник группы магистрантов; осуществляет инструктаж по содержанию и алгоритму выполнения заданий; проводит консультации (индивидуальные и групповые) при разработке планов и программы выполнения заданий; оказывает индивидуальную педагогическую поддержку магистранта в его самостоятельной работе. Выступая в роли консультанта, оказывает помощь студенту в решении проблемных ситуаций по инициативе самого студента.

Такой подход позволяет преподавателю обеспечить потребность студента в консультировании; «ощущение» ответственности как за себя самого, так и за результат своей деятельности; способность принимать самостоятельные решения. Сердцевиной такого консультирования является рефлексивное взаимодействие между консультантом и студентом, построенное на ценностной основе. Именно консультирование по процессу предполагает организацию совместного решения проблем, формулирования исследователь-

ских задач; разработки путей их решения. В процессе взаимодействия преподаватель выясняет ожидания студентов, обозначает разнообразные подходы к решению проблем, предоставляет выбор стратегии каждому магистранту. В этом случае консультирование носит прогностический и опережающий характер и обеспечивает условия для успешного развития профессиональной компетентности магистрантов.

Описанная организация магистерской подготовки будущих андрагогов нацелена на развитие *профессиональной – андрагогической компетентности магистранта, которую можно представить как результат рефлексии накапливаемого профессионального опыта* в процессе решения приоритетных профессиональных задач, выделенных в соответствии с логикой организации научно-исследовательской деятельности в рамках освоения магистерской образовательной программы.

Благодаря рефлексивным процессам происходят присвоение смысла, отношений и ценностей профессиональной деятельности андрагога; обогащение уже имеющегося профессионального опыта магистранта, его «переживание» и переосмысление с позиции ценностно-смысловых основ. При реализации методик, основанных на использовании приемов «рефлексии в действии» и «рефлексии после действия», была адаптирована схема решения рефлексивной задачи Д. Колба (1984), характеристиками которой является: цикличность, когда рефлексия и деятельность формируют постоянный циклический процесс, а также целостность, когда обучение на опыте и учение неразрывно связаны.

Разработка форм организации самообразовательной деятельности магистрантов, дополняющих традиционные лекционные, семинарские и практические занятия, направлена на создание индивидуальных проектов, работу с портфолио, проведение опытно-экспериментальной работы. В свою очередь это обуславливает разработку и нового методического обеспечения самообразовательной деятельности: рефлексивные журналы исследовательской деятельности; журналы самооценки; диалогические журналы (помогают организовать рефлексивное мышление студента); портфолио (представляет собой по-

следовательную совокупность результатов, отражающих достижения магистрантов в научно-исследовательской деятельности за определенный период); процессфолио (фиксирует возникающие затруднения в мотивационном, познавательном и деятельностном компонентах ценностно-смыслового опыта).

Использование таких методик способствует накоплению и систематизации промежуточных результатов, отслеживающих развитие профессиональной компетентности магистрантов в логике освоения образовательной программы; предполагает становление магистранта как «рефлексирующего исследователя»; педагогическое сопровождение в переживании проблемного и негативного опыта в процессе решения задач исследовательского характера вносит коррекцию в индивидуальный план деятельности магистранта.

Подчеркнем, что при построении отечественных программ магистерской подготовки андрагогов учитывается опыт европейских стран, что проявляется в ориентации магистерской подготовки на основные положения международных документов в сфере непрерывного образования взрослых; на усиление общей гуманизации технологий образования взрослых; на анализ результатов международных проектов в сфере непрерывного образования взрослых, участниками которых являются европейские страны и Россия (программы Сократ, Грюндвиг, Бридж, Эразм и др.).

Таким образом, можно утверждать, что особенности подготовки преподавателя для образования взрослых заключаются в рассмотрении деятельности андрагога как системы, которая является гибкой, открытой и вариативной по характеру связей между её составляющими, которые образуют различные комбинации связей, что характеризует индивидуальный стиль будущей профессиональной деятельности андрагога. При этом ядром подготовки преподавателя для системы образования взрослых является направленность образовательного процесса на становление ценностно-смысловой профессиональной позиции будущего андрагога, реализация которой отражает современное понимание места и роли преподавателя в процессе образования взрослых как подлинно гуманистического отношения к обучающемуся.

Литература

1. Бергер П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / пер. с англ. О. А. Оберемко / под ред. Г. С. Батыгина. – М.: Аспект-Пресс, 1996.
2. Большой толковый социологический словарь / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – Т. 2. – М., 1999. – 588 с.
3. Васильев В., Тягунова Т. Новая парадигма оценки качества образования // Высш. образование в России. – 2007. – № 2. – С. 19-23.
4. Вершовский С. Г. Андрагогика: этапы становления // Новые знания. – 1998. – №2.
5. Вершовский С. Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики, 16-17 апреля 2002 г. – СПб, 2002. – С. 7-9.
6. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М., 1996. – С. 49.
7. Никитин Э. М. Профессиональные объединения на муниципальном уровне [из опыта работы МОУ «Информационно-образовательный центр» г.Рыбинска] // Методист. – 2003. – № 3. – С. 35.
8. Чапоргина Н. А. Модель системы повышения квалификации взрослых // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики, 16-17 апреля 2002 г. – СПб, 2002. – С. 15-17.



Л. А. Даринская
(г. Санкт-Петербург)
Н. Л. Москвичева
(г. Санкт-Петербург)
Г. И. Молодцова
(г. Санкт-Петербург)

ПОЖИЛОЙ ЧЕЛОВЕК И ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

ELDERLY PEOPLE AND DIGITAL SPACE: COMMON POINTS

В статье рассматривается проблема вовлечения пожилых людей в цифровое пространство. Обобщены данные отечественных и зарубежных исследований этой проблематики, приведены результаты пилотажного исследования вопроса о том, насколько сами пожилые люди готовы и хотят быть сопричастными актуальным тенденциям развития информационного общества

Ключевые слова: непрерывное образование, третий возраст, цифровое пространство, психологическая готовность

The article discusses the problem of involvement of elderly people in the digital space. The findings of national and foreign researches of this issue are summarized, the results of the pilot study of the question of extent to which elderly people are ready to be a part of current trends of information society development are described

Keywords: continuing education, third age, digital space, psychological readiness

В XXI веке человечество столкнулось с проблемой увеличения продолжительности жизни людей пожилого возраста, доля которых в составе населения развитых стран уже составляет до 20%. Возникла необходимость качественного переосмысления понятия «третий возраст», что связано с активной интеграцией пожилых людей в общественную жизнь. Понимание старения как периода аккумуляции опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала, становления человеческой целостности (Б. Г. Ананьев) способствовало возникновению новой модели старости, определяемой не только увеличением периода жизни человека, но и позитивным изменением ее качества, включающего значительные возможности индивидуально-личностного развития, зависящие от условий окружающего мира.

Стремительное развитие цифровых технологий привело к широкому распространению различных форм обучения пожилых. Психолого-педагогические исследования в разных странах выявили не только определенные сложности в ходе освоения пожилым человеком новых технологий, но и возникающие при этом позитивные эффекты. Установлено, что использование цифровых техноло-

гий требует постоянного координирования множества новых действий, уменьшения физических, мышечных нагрузок, трудных для пожилого человека, и замены их более легкими физически, но динамическими нагрузками, предполагающими высокий процесс интеграции включенных в деятельность визуальных, аудиальных и тактильных зон возбуждения, выводящих человека на более сложные задачи по самоуправлению [1]. Большинство людей в возрасте до 70-75 лет в значительной мере сохраняют работоспособность, компетентность, интеллектуальный потенциал, обладают хорошей организацией памяти, а трудности в обучении связаны преимущественно с состоянием здоровья [2].

Исследователи подчеркивают позитивное влияние цифровых технологий на личностное и социальное развитие пожилых людей: устойчивое чувство достижения, повышение уровня знания своих прав, рост возможностей поддерживать и развивать социальные отношения, личное удовлетворение [3], чувство независимости [4], сопричастность к благополучию других людей, экономию денег и времени [5]. Освоение цифрового пространства значительно повышает мобильность пожилых людей, расширяет воз-

возможности для общения, посещения выставок, экскурсий, экспедиций, спектаклей; совершения покупок, организации путешествий, заказа билетов в театр, просмотра расписаний, прогноза погоды, телепрограмм, обеспечивает дистанционный доступ к непрерывному образованию на протяжении всей жизни.

Тем не менее, возникает вопрос, каким образом вовлечь пожилых людей в новую для них сферу деятельности? И хотят ли они быть вовлеченными?

Современные исследования показывают, что, несмотря на указанные преимущества, связанные с использованием цифровых технологий, многие представители третьего возраста не готовы принять их [6]. Негативное отношение пожилых людей часто связано с опасением нарушить повседневный порядок, а также отсутствием интереса или желания учиться новому в целом [7]. Принятие и усвоение у пожилых людей всего нового во многом обуславливается тем, насколько оно принято другими членами социальной системы, совместимо с их ценностями и потребностями [8]. Отношение к цифровым технологиям тесно связано с образом жизни пожилых людей, предыдущими личными обстоятельствами (например, страхом перед техникой), образованием, экономическим и социальным статусом и др. [9].

Выявлены различные типы внешних барьеров вовлечения пожилых людей в цифровое пространство: сложность и высокая стоимость оборудования, отсутствие поддержки во время учебного процесса, несоответствующие дидактические подходы в формировании необходимых навыков, слишком высокая скорость инструкций, сложность пользовательского интерфейса, отсутствие поддержки со стороны семьи и др., – заставляющие пожилых людей осознавать собственную беспомощность [10].

Последние годы в центре внимания исследователей разных стран находится «цифровой разрыв» (Digital Divide), означающий, что доступ к Интернет-технологиям и соответствующие навыки (или их отсутствие) помещают человека на ту или иную сторону информационного пространства. Исследования показывают, что пожилые люди, по сравнению с более молодыми, чаще используют устаревшие технологии, сложнее принимают новые [11]. Например, недавний французский национальный опрос показал, что

среди пожилых людей, родившихся до 1930 г., только 8,4% используют Интернет, среди людей, родившихся между 1930 и 1949 гг., пользователей Интернета 32, 9%, а среди рожденных после 1990 г. – почти 100% [12].

Теоретической основой изучения готовности пожилых людей к освоению цифрового пространства может выступить разработанная российскими исследователями *психологическая концепция цифровой компетентности*, включающей не только основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) *способность* индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфо-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), но также и его *готовность* к такой деятельности. Концепция учитывает потребности и желания человека, степень его готовности к развитию (мотивационная сфера), отношение к интернету, степень понимания и принятия норм и правил цифрового мира и готовность им следовать (ценностная сфера), позволяет прогнозировать возможное поведение человека в интернете при столкновении с новыми возможностями и опасными ситуациями [13].

Таким образом, актуальность психолого-педагогических исследований проблемы вовлечения пожилых людей в цифровое пространство очевидна. Выявлено противоречие между теми преимуществами, которые могут предоставить пожилому человеку современные цифровые технологии, и отсутствием психолого-педагогических условий, способствующих вовлечению представителей третьего возраста в цифровое пространство.

Для того чтобы выявить типичные сложности пожилых людей при взаимодействии с «цифрой» и определить индивидуальные психологические характеристики, выступающие факторами или барьерами в этом взаимодействии, нами было проведено пилотажное исследование. Ведущий метод исследования – полуструктурированное интервью, содержащее вопросы о степени вовлеченности пожилых людей в цифровое пространство. Цель опроса – узнать, в какой мере пожилые люди знакомы с разными видами современной цифровой техники, возможностями сети Интернет, насколько умеют ими пользоваться. Как пожилые люди разных

возрастных групп оценивают свои возможности в освоении цифровых технологий? Каждый участник опрашивался индивидуально, ответы фиксировались в специальных бланках.

В опросе участвовали 68 респондентов в возрасте от 58 до 84 лет, средний возраст 69, $62 \pm 7,4$, из них 51 женщина, 17 мужчин. Респонденты относительно молодого возраста, 58-64 года, выступавшие сравнительной группой, составляли 16,2% выборки; в другие группы входили респонденты более старших возрастов: 65-69 лет – 48,5%; 70-79 лет – 22,1%; 80 лет и старше – 13,2%, что в целом соответствует соотношению возрастного состава пожилого городского населения. Все опрошенные проживают в городах (Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород, Элиста).

Анализ фактического использования пожилыми людьми цифровых технологий и возможностей глобальной сети Интернет показал, что 100% опрошенных имеют мобильный телефон, подавляющее большинство респондентов (76,5%) пользуются им минимум 1 раз в день, 13,2% – 2-3 раза в неделю; а 5,8% респондентов – еще реже.

В использовании дополнительных возможностей мобильного телефона, кроме разговоров с родными и близкими, между респондентами существуют различия. В группе 58-64 лет около половины опрошенных обмениваются смс-сообщениями, чуть более трети (36,4%) – делают и отсылают фото, выходят в Интернет для поиска информации (27,3%) и общения в соцсетях (18,2%). С повышением возраста респондентов использо-

вание телефона для обмена смс и фото снижается примерно на 10% в каждой последующей возрастной группе и значительно уменьшается использование мобильного Интернета. Однако в нашей выборке даже в старших возрастных группах достаточно активно используются возможности гаджета, не связанные с Интернетом: более трети участвовавших в опросе респондентов 70-79 лет и почти пятая часть респондентов старше 80 лет обмениваются смс, 21,4 % опрошенных 70-79 лет и 11,1% опрошенных старше 80 лет фотографируют и обмениваются фото.

Большинство опрошенных (77,9%) ответили, что у них (или у родных, с которыми они вместе проживают) имеется компьютер (ноутбук, планшет), 73,5% указали, что эта техника имеет доступ к интернету. Представленные в таблице 1 данные позволяют определить приоритеты пожилых людей в использовании компьютерной техники (в правом столбце приведены только значимые результаты применения критерия Хи-квадрат Пирсона). Наиболее популярны: поиск полезной информации (32,4%), общение с родными и друзьями посредством Skype и аналогичных программ (27,9%), просмотр фотографий и видео без выхода в Интернет (20,6%), использование Интернета для развлечений, просмотра видео и пр. (20,6%). Небольшая часть респондентов выходит в Интернет для отправки и приема сообщений электронной почты (13,2%), для пользования госуслугами, совершения платежей или покупок (10,3%), для общения в соцсетях (7,4%), совсем незначительная часть опрошенных (1,5%) – для участия в обсуждениях (форумах и т.п.).

Таблица 1.

Использование возможностей компьютерной техники и глобальной сети Интернет респондентами разных возрастных групп (%)

Вопросы/пункты интервью	В целом по выборке	Возрастные группы				Крит. хи-квадрат
		58-64 лет	65-69 лет	70-79 лет	Старше 80 лет	Значимость р
Пользуются компьютером/ноутбуком/планшетом	48,5	54,5	55,9	35,7	33,3	
Для чего Вы используете компьютер*:						
Поиск информации	32,4	36,4	41,2	21,4	11,1	
Skype и др. программы общения	27,9	45,5	26,5	14,3	33,3	
Просмотр фото и видео (без Интернета)	20,6	27,3	20,6	21,4	11,1	
Развлечения в Интернете	20,6	27,3	20,6	28,6	-	

Электронная почта	13,2	27,3	14,7	-	11,1	
Госуслуги, платежи	10,3	18,2	8,8	7,1	11,1	
Общение в соцсетях	7,4	18,2	8,8	-	-	
Обсуждения, форумы	1,5	-	2,9	-	-	
Основная причина, побудившая пользоваться компьютером*						
Общаясь с родными и друзьями	32,4	36,4	41,2	9,1	33,3	
Узнаю новости	29,4	26,3	29,4	35,7	22,2	
Оплачиваю счета	8,8	15,2	8,8	-	11,1	
Самообразование	7,05	18,2	2,9	7,1	-	
Чувствую себя независимым	4,4	9,1	6,9	7,1	-	
Чувствую себя менее одиноким	2,9	-	2,9	-	11,1	
Вы включены в какие-либо социальные сети? В какие?						
Да	51,5	80,0	58,8	21,4	45,6	0,029
Одноклассники	29,4	63,6	35,3	-	11,1	0,003
ВКонтакте	17,6	18,2	17,6	14,3	22,2	
Skype	23,5	36,4	23,5	7,1	33,3	
Фейсбук	2,9	9,1	2,9	-	-	
Viber	5,8	4,4	1,4	-	-	

Как видно из *таблицы 1*, количество опрошенных, пользующихся компьютерной техникой, в более молодых возрастных группах составляет около половины (среди них больше всего пользователей социальных сетей, электронной почты и порталов госуслуг, совершения платежей), а в двух старших группах число пользователей снижается, но составляет тем не менее около трети опрошенных. В группе 70-79 лет популярны развлечения – просмотр видео, игры, а для людей старше 80 лет, участвовавших в опросе, максимально значимы программы типа Skype для общения с родственниками.

В целом, основной причиной, по мнению респондентов, обратиться к интернету чаще всего является общение с родственниками, друзьями, знакомыми (32,4%), на втором месте – чтение новостей (29,4%). Значительно меньше респондентов указали на необходимость оплачивать счета (8,8%), а также возможность самообразования (5,9%). Еще реже выбирались ответы «Чувствую себя независимым» (4,4%) и «Чувствую себя менее одиноким, потому что есть связь с другими людьми» (2,9%), что позволяет предположить, что в представлениях респондентов пользование Интернетом не может способствовать преодолению одиночества, приобре-

тению независимости и нового качества жизни. Подтверждает это и тот факт, что лишь 11,8% опрошенных заявили, что хотели бы приобрести друзей с помощью социальных сетей, 44,1% ответили отрицательно на этот вопрос и 25% затруднились с ответом. Интересно, что поиск новостей и информации являлся ведущей причиной выхода в Интернет в группе 70-79 лет, тогда как на следующем возрастном этапе на ведущее место выходит общение с родными.

Анализ *восприятия пожилыми людьми своих возможностей в освоении цифровых технологий* показал, что их представления неоднозначны. Так, более трети опрошенных (36,8%) считают, что среди их сверстников пользуется Интернетом «мало пожилых людей, не более 15-20%», около трети респондентов (29,4%) считают, что пользуются Интернетом «от 20% до 40% пожилых людей», чуть менее четверти респондентов (23,5%) ответили, что таковых достаточно много, «от 40% до 60%».

В *таблице 2* показано, что пожилые люди оценивают собственные потенциальные возможности в освоении цифровых технологий достаточно оптимистично. В целом, большинство респондентов (67,7%) считают, что «могли бы больше пользоваться современ-

ными возможностями цифрового пространства, если бы кто-то помогал в его освоении», при этом треть из них дали однозначный положительный ответ («да»), остальные

ответили менее решительно («скорее, да»). Отрицательно («скорее, нет» и «нет») ответили в сумме всего около четверти респондентов.

Таблица 2.

Представления пожилых людей о своих возможностях в освоении цифровых технологий (%)

Вопросы/пункты интервью	В целом по вы-борке	Возрастные группы				Крит. хи-квадрат р
		58-64 года	65-69 лет	70-79 лет	80 лет и старше	
«Могли бы Вы больше пользоваться современными возможностями цифрового пространства, если бы Вам кто-то помогал в его освоении?»						
Да	26,5	18,2	32,4	28,6	11,1	
Скорее, да	41,2	63,6	32,4	50,0	33,3	
Скорее, нет	14,7	9,1	20,6	0	22,2	
Нет	8,8	0	5,9	14,3	22,2	
Затруднились ответить	8,8	9,1	8,8	7,2	11,1	
Кто, по Вашему мнению, мог бы больше всего помочь Вам в освоении цифровых технологий*						
Внуки, правнуки	69,1	63,6	76,5	64,3	55,6	
Ваши дети, другие родственники	60,3	63,6	67,6	28,6	77,8	
Специальные организованные курсы для обучения пожилых людей	16,2	18,2	17,6	21,4	-	
Окружающие Вас более молодые кол-леги, соседи, знакомые и др.	10,3	18,2	11,8	7,1	-	
Такие же пожилые люди, которые уме-ют пользоваться цифровыми техноло-гиями	4,4	-	8,8	-	-	
Представители молодежных организа-ций, волонтеры	2,9	-	-	-	22,2	
Что является для Вас наибольшей проблемой при освоении цифровых технологий? *						
Недостаток знаний в этой области	50,0	54,5	58,8	35,7	33,3	
Недостаточность умений / Слишком сложные процедуры	23,5	-	20,6	35,7	44,4	
Неуверенность в собственных способ-ностях освоить цифровые технологии	16,2	-	5,9	35,7	44,4	0,003
Проблемы, связанные со здоровьем (снижение зрения, низкая скорость пе-чатания)	13,2	9,1	8,8	7,1	44,4	0,032
Финансовые затраты	11,8	18,2	2,9	28,6	11,1	
Недостаточность технической под-держки, помощи	7,4	-	5,9	33,3	7,4	0,012
Какие эмоции возникают у Вас при пользовании цифровыми технологиями?*						
Я радуюсь, когда что-то получается, и думаю, что этого достаточно.	48,5	54,5	52,9	50,0	22,2	
Я радуюсь, когда что-то получается, но сожалею, что не освоил больше воз-можностей.	26,5	27,3	20,6	28,6	44,4	
Я огорчаюсь, когда не получается, и переживаю.	8,8	18,2	2,9	7,1	22,2	
Я раздражаюсь, когда не получается.	5,9	-	2,9	-	33,3	0,002

Помочь пожилым людям в освоении цифровых технологий могут, по их мнению, прежде всего их дети, другие родственники (60,3% ответов) и внуки (69,1%), при этом в группе 65-69 лет помощь ожидается как от детей, других родственников, так и от внуков, а в следующей возрастной группе (70-79 лет) наибольшие надежды возлагаются именно на внуков. Специально организованные курсы для обучения информационным технологиям указали 16,2% опрошенных, при этом наиболее популярен этот ответ у 70-79-летних (21,4%), помощь окружающих более молодых людей наиболее приемлема для группы 58-64-летних (18,2%), а помощь волонтерских объединений наиболее часто упоминали представители самой старшей группы (22,2%).

В целом по выборке основными препятствиями в освоении цифровых технологий пожилые люди называют недостаток знаний и умений (50%) и сложность цифровых процедур (23,5%), а также неуверенность в собственных силах (16,2%). Субъективный барьер – собственная неуверенность – становится все более значимым в каждой последующей возрастной группе: у 58-64-летних таких ответов не встречалось, в следующей группе они составили 5,9%, у 70-79-летних – 35,7%, а в группе старше 80 лет – уже 44,4%. Проблемы, связанные со здоровьем и финансовыми затратами, упоминались относительно реже (13,2% и 11,8% соответственно), при этом проблемы здоровья наиболее значимы для самой старшей группы, а финансовый вопрос и недостаточность технической поддержки среди участников опроса более всего тревожил 70-79-летних респондентов.

Как видно из *таблицы 2*, переживания, возникающие у пожилых людей при взаимодействии с цифровыми технологиями, амбивалентны. Преобладают позитивные эмоции, особенно если что-то «получилось». При этом большая часть респондентов счита-

ет, что «этого уже достаточно» (48,5%), но более четверти опрошенных (26,5%) одновременно сожалеют, что не освоили больше возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями. Огорчение при неудачах испытывают, в среднем, 8,8% респондентов, и наиболее часто негативные эмоции возникают в самой молодой и самой старшей группах респондентов. В группе старше 80 лет среди эмоций чаще упоминается раздражение и, в целом, наблюдается самое противоречивое отношение к гаджетам.

Таким образом, в результате проведенного пилотажного исследования можно говорить о том, что от половины до трети опрошенных пожилых людей разных возрастных групп пользуются различными видами цифровых технологий. Причины вовлечения в цифровой мир различаются: ведущими выступают стремление к общению с родственниками, друзьями и поиск новостей, однако для более молодых важна возможность самообразования. Пожилые люди испытывают амбивалентные переживания при взаимодействии с цифровой техникой, тем не менее у них преобладают позитивные эмоции. Большинство респондентов оптимистично оценивают собственные возможности в освоении цифровых технологий. В качестве помощников называют чаще всего детей, внуков, других родственников, а специально организованные курсы для обучения наиболее приемлемы для возрастной группы 70-79 лет.

Полученные данные позволяют сделать вывод о востребованности разработок научно обоснованных программ обучения пожилых людей цифровым технологиям и необходимости корректировать имеющиеся программы с учетом психолого-педагогического фактора, включать в обучение психологическое сопровождение, способствующее вовлечению пожилых людей в цифровой мир с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Литература

1. Ярославцева Е. И. Интерактивность цифровых коммуникаций и экспериментальные тенденции в современном образовании // Социология образования. – 2011. – № 8. – С. 43-53.
2. Елютина М. Э., Чеканова Э. Е. Социальная геронтология: учеб. пособ. для студентов вузов. – М., 2004. – 157 с.

3. Bradley N., & Poppen W. (2003) Assistive technology, computers and Internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and Disability*, 15(1), 19-25.
4. Tatnall, A., & Lepa, J. (2003) The Internet, e-commerce and older people: an actor-network approach to researching reasons for adoption and use. *Logistics Information Management*, Vol. 16 Iss:1, pp. 56-63.
5. Gatto, S.L., & Tak, S.H. (2008) Computer, Internet, and E-mail Use Among Older Adults: Benefits and Barriers. *Educational Gerontology*, 34: 9, 800-811.
6. Wu, Y-H., Cristancho-Lacroix, V., Fassert, Ch., Faucounau, V., de Rotrou, J., & Rigaud, A-S. (2014) The Attitudes and Perceptions of Older Adults with Mild Cognitive Impairment Towards an Assistive Robot. *Journal of Applied Gerontology*, 2014/1/9.
7. Morris, A., Goodman, J., & Brading, H. (2007) Internet use and non-use: views of older users. *Journal Universal Access in the Information Society*, Vol. 6 Iss 1, pp. 43-57.
8. Heinz, M., Martin, P., Margrett, J.A. et al, (2013) Perception of technology among older adults. *Journal Gerontol Nurs* 39(1): 42-51.
9. Tak, S.H., Beck, C., & McMahon, E. (2007) Computer and Internet access for long-term residents: perceived benefits and barriers. *J Gerontol Nurs*, 33(5), 32-40.
10. Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y., & Cabrera, M. (2008) Active Ageing and Potential of ICT for Learning. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. EUR 23414 EN. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC45209.pdf>;
- Goodall, K., Ward, P., & Newman, L. (2010) Use of information and communication technology to provide health information: what do older migrants know, and what do they need to know? *Qual Prim Care*. 18 (1): 27-32.
11. Czaja, Charness, Fisk, et al, (2006). Factors predicting the use of technology: findings from the Center for Research and Education on Aging and Technology Enhancement (CREATE). *Psychol Aging*. 21(2): 333-352; Olson, K., O'Brien, M., Rogers, W., & Charness, N., (2011). Diffusion of technology: Frequency of use for younger and older adults. *Ageing International*, 36(1), 123-145.
12. Gombault, V. (2013) L'internet de plus en plus mobile: <http://www.insee.fr/fr>
13. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.



Л. В. Медведева
(г. Санкт-Петербург)
А. С. Евдокимов
(г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА МЧС РОССИИ

PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF STUDENTS' TRAINING FOR THE PERFORMANCE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY OF EMERCOM OF RUSSIA

В статье рассмотрены процессы формирования и развития личности обучающихся в образовательной среде вуза МЧС РФ при подготовке к служебной деятельности. Предложена структура модели личности, которую целесообразно использовать при оценке текущих состояний обучающегося и выработке прогнозных оценок персонального развития профессионально важных качеств, необходимых для успешного решения задач служебной деятельности

Ключевые слова: личность, сознание, деятельность, уровень развития личности, профессионально важные качества, модель личности обучающегося

The article examines the processes of development of students' personality in the educational environment of University of Emercom of Russia in preparation for the performance management and proposes the structure of the model of the person that should be used in assessing the student's current states and working out predictive personal development assessments of professionally important qualities needed for successful problem solving at performance management

Keywords: personality, consciousness, activity, level of personality development, professionally important qualities, model of the learner's personality

Проблемы развития личности, ее структуры, статических состояний и динамики становления рассматривались в работах Б. Г. Ананьева, А. В. Барабанщикова, А. И. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Феденко и др. [1, 2, 5].

Личность отражает совокупность социальных, психологических, физиологических, морфометрических и других связей и отношений, проявляющихся в конкретной деятельности каждого человека, в том числе и в процессе его обучения. В психологии различают статическую структуру личности, в которой свойства личности, профессионально важные качества (ПВК) исследуются как определенные константы, и динамическую, в которой свойства и ПВК личности исследуются как определенные переменные [5, 7].

Полнота характеристики личности может быть достигнута только в случае дина-

мического исследования. Динамика развития личности должна исследоваться на фоне реальной профессиональной деятельности и отражать изменение ПВК человека, его становления и развития.

Суть концепции динамической функциональной структуры личности заключается в том, что личность рассматривается в свете теории отражения, то есть сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его; как человек-носитель сознания, в котором пересекаются четыре иерархически расположенные уровни: направленность, опыт, психические и биопсихические процессы, наложенные на них подструктуры: характер и способности; личность изучается во взаимодействии уровней, подструктур, сознания и деятельности [1, 5, 6, 9].

Адекватная оценка личности обучающегося невозможна при рассмотрении только

статической (абстрактной) ее части. В конкретной повседневной деятельности гораздо большее прикладное значение имеет оценка динамической структуры, поскольку именно она отражает состояние личности обучающегося в данный момент времени и, как следствие, уровень его готовности к выполнению служебных задач, в том числе к процессу физической и психологической подготовки и образовательной деятельности.

При исследовании личности обучающегося с целью разработки методов воспитательно-го воздействия на нее необходимо учитывать следующие условия:

- способности, характер, психические и интеллектуальные качества формируются в течение жизни человека на основе врожденных свойств организма;
- становление личности происходит только в общественной среде в процессе взаимодействия с окружающими людьми, требования окружения определяют модели поведения и критерии их оценки окружающими;

человек воспринимает общепринятые социальные модели поведения через призму собственного отношения к миру и выстраивает на их основе собственные неповторимые модели поведения, обусловленные индивидуальными способностями к социальному взаимодействию;

– человек не только отражает в своем сознании объективный мир, но и способен оказывать на него влияние, изменять его своими осознанными действиями;

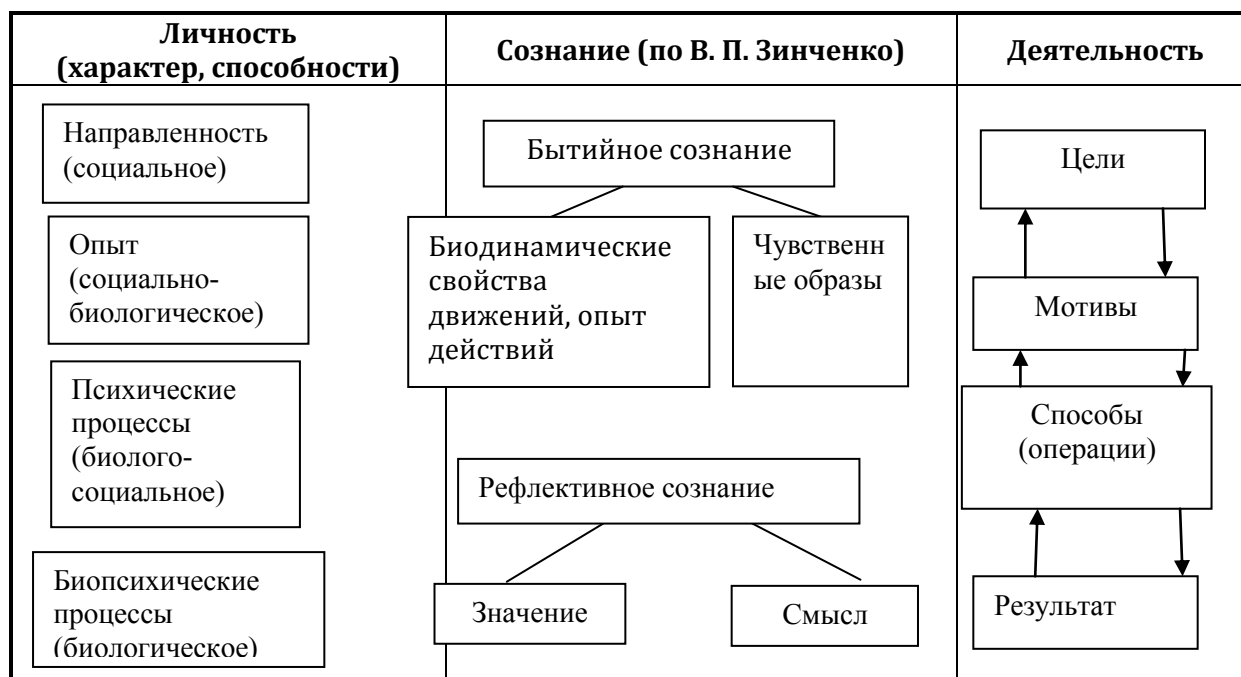
– существенными критериями уровня развития личности является ее отношение к обществу в целом, к отдельным людям, к себе, а также к своим обязанностям;

– существенным фактором является не только позиция человека, но и способность к ее реализации в жизни, что обуславливается уровнем развития знаний, умений и навыков, а также эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств;

– личность изучается во взаимодействии уровней, подструктур, сознания и деятельности [табл.1] [7, 8].

Таблица 1.

Структура личности, сознания и деятельности



Формирование личности обучающегося осуществляется в процессе применения психолого-педагогических методов, средств и форм обучения и воспитания с учетом его об-

щего развития, возраста, индивидуальных особенностей в целях развития у него ПВК, которые отвечают требованиям будущей профессиональной деятельности [7, 9]. На

рис.1 показана схема динамики развития личности обучающегося в образовательном процессе вуза МЧС России.

Существуют три основных направления формирования личности обучающегося:

1. стихийное, когда личность формируется в результате непреднамеренных или случайных воздействий;

2. целенаправленное, когда реализуются специально запланированные воздействия в рамках процесса подготовки для достижения цели полного формирования ПВК;

3. самоформирование – осознанный самим обучающимся процесс самовоспитания, самообучения, физического и психологического саморазвития [1, 2].



Рис.1. Динамика развития личности обучающегося.

К оценке состояния личности сержантского состава необходимо подходить с особой тщательностью, так как сержанты являются одним из звеньев системы формирования личности рядового состава, оказывая воспитательное, обучающее, дисциплинирующее и организующее воздействие на подчиненных. Данное обстоятельство определяет повышенные требования к личност-

ным качествам лиц младшего командного состава и, следовательно, к диагностике и развитию этих качеств в условиях обучения в вузе МЧС России. При грамотно выстроенной системе отбора и дальнейшей направленной подготовки лица младшего командного состава будут играть значительную роль в процессе формирования личности своих подчиненных. Более высокий уровень

развития личностных качеств позволяет оказывать влияние на формирование и развитие ПВК подчиненных им в подразделении, такие кадры будут являться полноценным структурным элементом системы подготовки офицерского состава, способного успешно и эффективно выполнять служебные задачи в будущей профессиональной деятельности.

На формирование личности оказывают влияние:

1. внешние жизненные обстоятельства (непреднамеренное, хаотическое воздействие на формирование личности);

2. социальное окружение – в условиях вузов МЧС России доминирующую роль среди факторов данной группы играют отношения вида «командир – подчиненный», а также отношения внутри подразделения, коллектив которого остается практически неизменным в течение всего срока обучения;

3. самовоспитание – осуществляемый самим обучающимся осознанный процесс самосовершенствования, самообразования, физического и психологического саморазвития [1, 2, 7].

Факторы целенаправленного формирования личности (управляемые и контролируемые), реализующиеся в условиях обучения в вузах МЧС России, представлены на рис.2.

В процессе формирования личности обучающегося необходим непрерывный мониторинг достигнутых результатов и текущего состояния уровня развития личности для своевременного выявления отклонений от необходимого направления развития и оперативного внесения корректив в методику воздействия на обучающегося. Совокупность методов, используемых для кон-

троля уровня развития личности обучающегося, показана на рис.3, а совокупность критериев достигнутого уровня развития личности представлена на рис.4.

Основными функциями контроля состояния уровня развития личности обучающегося являются:

– получение своевременной, полной и достоверной информации о текущем состоянии уровня развития личности каждого обучающегося;

– выявление на основании полученной информации по каждому обучающемуся представления о психологическом климате в подразделениях всех уровней в целом;

– оценка деятельности сержантского состава на основе информации о психологическом климате в подразделении;

– своевременное внесение корректив в методы и способы управляющих воздействий на обучающегося при отклонении от нужного направления развития личности;

– выявление наиболее эффективных и рациональных способов управляющих воздействий на обучающихся;

– прогнозирование дальнейшего хода развития как каждого конкретного курсанта, так и подразделения в целом на основе выявленной информации;

– выявление лиц, не способных по своим личностным качествам выполнять задачи служебной деятельности, в силу чего дальнейшая подготовка которых не является перспективной;

– проверка соответствия каждого обучающегося по его личностным качествам выполняемой общественной нагрузке и корректировка распределения общественной нагрузки в подразделениях, если это необходимо.



Рис. 2. Факторы (управляемые и контролируемые), влияющие на динамику формирования ПВК обучающихся



Рис.3. Методы контроля уровня развития личности.

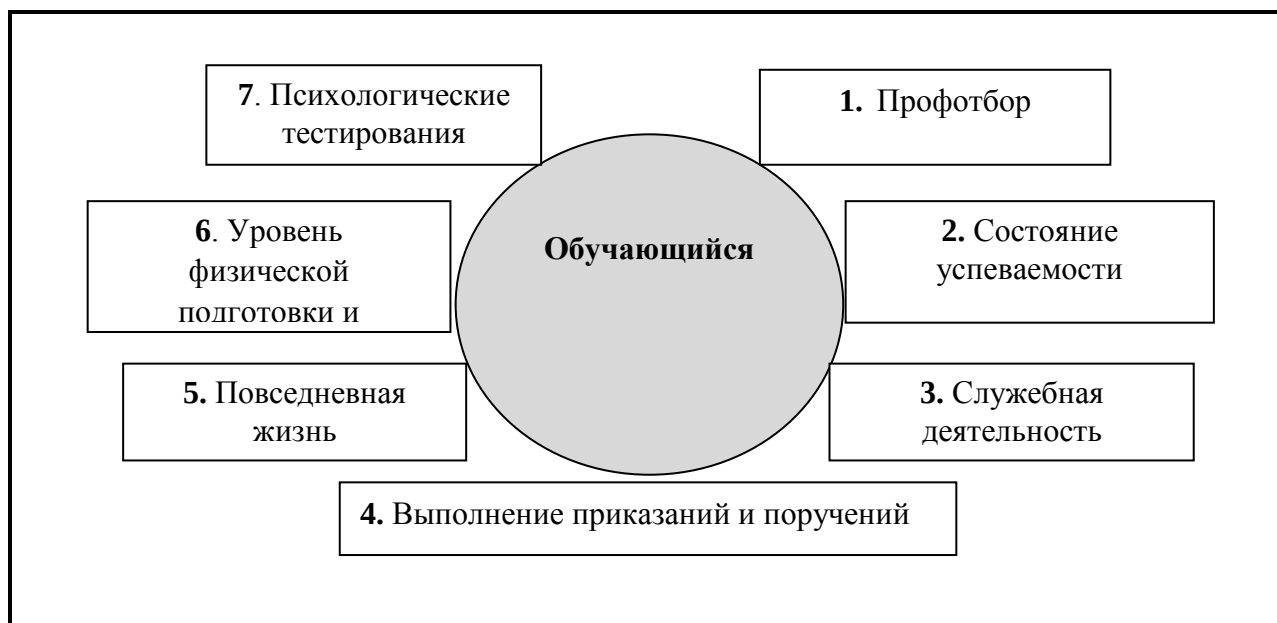


Рис.4. Критерии достигнутого уровня развития личности.

Контроль – это оценка текущего состояния развития структуры личности обучающегося. Состояние любого объекта определяется как совокупность признаков, характеризующих объект в данное время, позволяющих прогнозировать его дальнейшее развитие. Степень проявления признаков зависит от большого числа внешних и внутренних факторов, воздействующих на такой сложный объект, как обучающийся в образовательном процессе вуза МЧС России.

При реализации мероприятий профотбора и медико-психологического сопровождения процесса подготовки объектом контроля уровня развития личности являются исходные состояния кандидатов на обучение, состояния обучающихся, определенные в соответствующие контрольные точки процесса подготовки и, наконец, состояния выпускников. При этом обучающийся (кан-

дидат, курсант и выпускник) может быть представлен в виде системы, состоящей из различных компонентов (элементов), объединенных в определенную структуру, в которой и протекают динамические процессы развития личности. Взаимодействия таких процессов в конечном счете и определяют в определенные моменты времени состояния обучающегося.

Следовательно, состояние субъекта всегда определяется какой-то совокупностью меняющихся внутренних и внешних факторов.

Для того чтобы контролировать и распознавать состояния обучающихся, а главное уметь прогнозировать развитие этих состояний, необходима модель личности обучающегося. Один из возможных вариантов модели личности обучающегося, разработанный в контексте исследований современных психологов, представлен на рис.5.

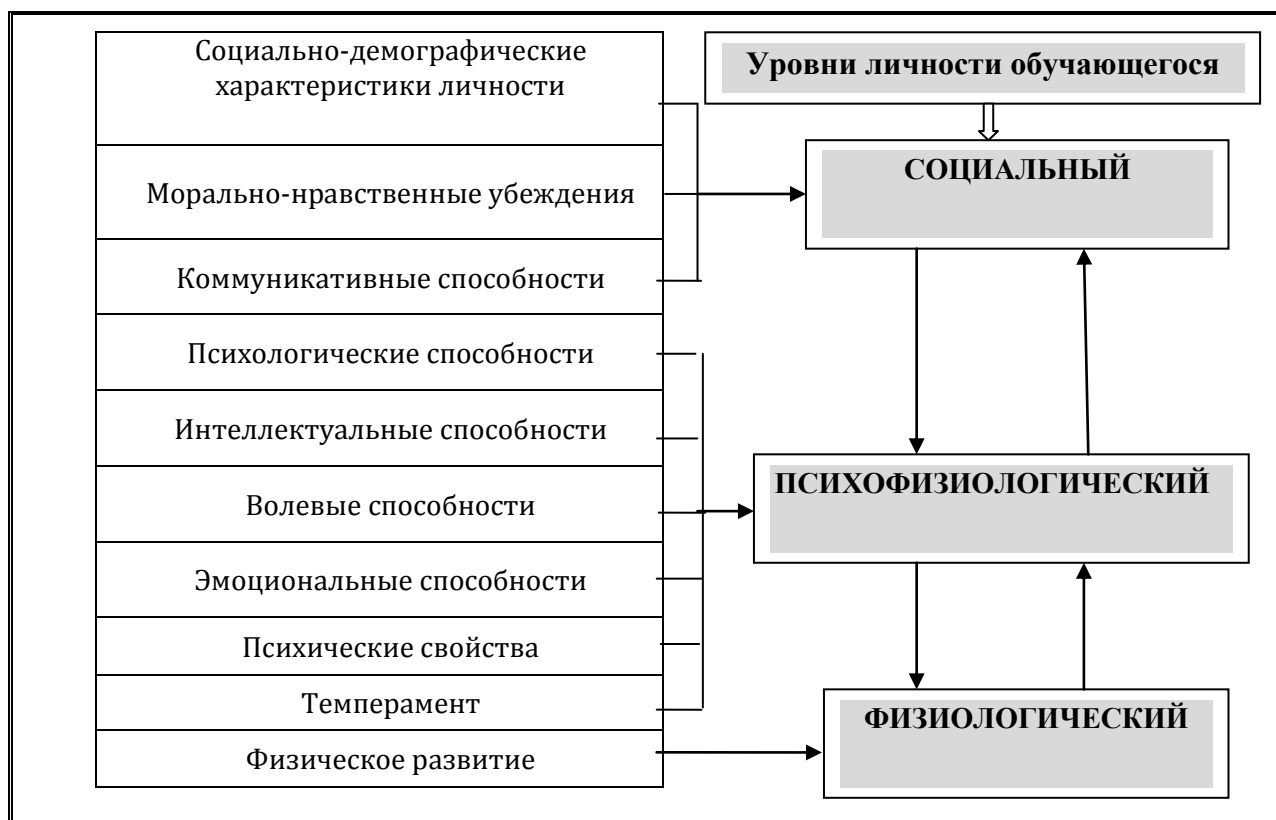


Рис.5. Структура модели личности обучающегося.

Отличительными особенностями предложенной модели личности обучающегося в вузе МЧС России являются:

- возможность учета взаимосвязи социальных, психологических, медицинских показателей и норм физической подготовки, проявляющихся на различных уровнях личности обучающегося;
- анализ динамики развития личности обучающегося, то есть модель обучающегося имеет не статический характер, а реагирует на изменения условий реализации

процесса подготовки и требований к физической и психологической подготовке обучающихся;

- оперативное управление процессом развития уровней здоровья обучающегося, его физической и психологической подготовки;
- возможность автоматизации контроля и оценок как текущих состояний обучающегося, так и выработки прогнозных оценок на основе математического моделирования [3, 8, 9].

Литература

1. Абульханова К. А., Славская А. Н. Предисловие // С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. – М., 2003. – С. 6-33.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
3. Артамонов В. С. Основы теории автоматизации профессионального отбора в высшие военные и специальные учебные заведения. – СПб.: СПб. юридический институт МВД России, 1995.
4. Ахметгареев А. А. Интегративные военно-профессиональные задачи в системе подготовки курсантов вузов. – Казань: КФЧТИ, 2000.

5. Барабанщиков А. В., Глоточкин А. Д., Шеляг В. В., Феденко Н. Ф. Проблемы психологии воинского коллектива. – М.: Воениздат, 1973.
6. Бендас Т. В. Психология лидерства: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.
7. Боровых А. С., Чейда И. И. Формирование у курсантов профессионально-значимых качеств личности. – Иваново: ИПТУ МВД России, 1998.
8. Брушлинский А. В. О критериях субъекта и его деятельности // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.-Ярославль: ДИА-Пресс, 2001. – С. 17.
9. Латышев О. М. Подготовка младших командиров курсантских подразделений в условиях ВВУЗа МВД России: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. – СПб., 1995.



А. С. Мищенко
(г. Санкт-Петербург)

СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СЕТЕВЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ¹

EVENT-DRIVEN APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF NETWORK RESOURCES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

В статье рассматриваются сущность и принципы применения событийного подхода в качестве инструментария развития сетевых ресурсов при организации образования молодежи и взрослых. Показывается, что событийный подход позволяет снять противоречия в развитии сетевых ресурсов учебно-воспитательного процесса

Ключевые слова: событийный подход, принципы применения событийного подхода, событийная природа процесса обучения и воспитания молодежи и взрослых

The article deals with the essence and principles of implementing event-driven approach as a tool of network resources development in organization of education for young people and adults. It is shown that the event-driven approach allows to resolve the contradictions in the development of the network resources of the educational process

Keywords: event-driven approach, principles of event-driven approaches, event-driven nature of young people and adults educational process

В последние годы в научно-педагогической практике событийный подход становится одним из основополагающих при организации образования молодежи и взрослых, включая их постдипломное обучение. Его ценность состоит в том, что данный подход можно применить к исследованию и развитию сетевых взаимодействий не только обучающейся молодежи, но и учителей, преподавателей, а также образовательных организаций и других акторов не только образовательной, но и иных социальных сфер гражданского общества.

Событийный подход в качестве педагогической технологии обучения, воспитания и психологического инструментария исследования личности начал применяться в нашей стране достаточно давно. Об этом говорят работы Р. В. Ананьиной, Н. В. Волковой, О. И. Генисаретского, З. У. Колокольниковой, А. К. Лукиной, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Е. А. Кроник, В. А. Педана, Р. В. Селюкова, В. И. Слободчикова, Г. Е. Соловьевой, З. А. Степанчука, Ю. Л. Троицкого и других ученых [см.: 1-3; 5; 6; 8-14].

Этот подход к исследованию и организации учебного процесса молодежи и взрослых обладает сложной структурой, а также рядом нетривиальных онтологических и экзистенциально двойственных аспектов. Это даёт возможность обеспечить уникальность личностного роста каждому субъекту учебного и воспитательного процесса, переводя проектирование и развитие сетевых ресурсов образовательных учреждений с организационно-формального и технологически-процессуального аспектов в его содержательно-смысловую плоскость.

Событийный подход позволяет при исследовании и диагностическом мониторинге сетевых взаимодействий различных категорий акторов образования совместить в пространстве и времени их основные этапы жизни с событиями, которые оказывали в прошлом, оказывают в настоящем и будут оказывать в будущем времени существенное воздействие на их позиции, смысловые установки и ценности – на их профессиональную, семейную и дру-

¹ Публикация выполнена в рамках темы НИР № 01201353817 «Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств - участников СНГ» Программы фундаментальных научных исследований гос. академий наук на 2013–2020 годы (в части РАО).

ие сферы жизнедеятельности. Его высокая познавательная эффективность становится явной лишь тогда, когда объектом анализа и конструирования в сетевом взаимодействии акторов образования удастся изменить их личностные и гражданские позиции, отношение к учебе и будущей постоянно развивающейся профессиональной деятельности; раскрыть и увеличить их духовно-нравственный потенциал. Для этого, формируя при помощи ИТ-технологий сеть событий, организаторы образовательного процесса должны помнить о том, что он и применяемые в нём сетевые ресурсы призваны побуждать обычных рядовых учащихся, студентов и взрослых слушателей проявлять сверхактивность, эмоционально переживать сам факт обучения как незабываемое для них событие.

Обсуждаемый нами подход к организации образования и развитию сетевых ресурсов имплицитно связан с пониманием учебно-воспитательного процесса, как значимого события, которое формирует пространственно-временные характеристики континуума – хронотопа – жизни конкретных учащихся, студентов и слушателей курсов постдипломного образования [12]. Здесь событийный подход предстает как особая парадигма действий и технологий образовательного процесса, включая и сетевые взаимодействия его субъектов. Благодаря целенаправленному организованному использованию сетевых ресурсов учебные и воспитательные события формируют у молодого и взрослого человека не только новые жизненные позиции, но и новые смысловые – экзистенциальные – горизонты его личностного и профессионального роста.

От преподавателей, использующих в своей профессиональной деятельности событийный подход, требуются не просто знания и компетенции, но и глубокая педагогическая мудрость. То, что для одного человека может оказаться значимым – позитивным – событием, другими индивидами будет восприниматься как негативное событие, как малозначимый факт и жизненный эпизод, как мероприятие, организованное не для них лично, а для других, посторонних им людей.

Организуя событийную ткань образования и сетевого взаимодействия индивидов, очень важно, чтобы учебный и воспитательный процесс, его сетевые ресурсы и компоненты превращали образование молодежи и

взрослых в особое *коллективное со-бытие*. Оно формирует особую ситуацию возникновения, преобразования и развития одних – простых форм, в другие – более сложные и совершенные формы учебно-воспитательного процесса [11; 14].

При этом важно помнить, что значение событийного подхода к организации образования и использования обучающимися и преподавателями сетевых ресурсов определяется не столько самими событиями, сколько системой и содержанием связей с другими жизненными обстоятельствами акторов обучения, тем, насколько они преобразуют жизнь и характер развития человека. Учебное и воспитательное событие, произошедшее непосредственно в образовательном процессе или в сетевом сообществе, становится таковым, если оно переживается людьми как особый феномен, тесным образом включённый в субъективную сеть их прошлых, теперешних и будущих жизненных связей и отношений. Только в случае такого тройного синтеза оно будет иметь высокую ценность и смыслообразующее значение для их актуальной жизнедеятельности [3].

Опыт показывает, что взаимодействие акторов образования, фундированное сетевыми ресурсами, организованное с применением событийного подхода, обычно опирается на определенные, отработанные технологически и алгоритмически положения. В таком взаимодействии акторов можно выделить несколько фундаментальных аспектов событийного подхода к организации образования молодежи и взрослых: личностный, пространственно-временной, смысловой и диалогический.

Личностный аспект событийного подхода к совершенствованию сетевых ресурсов обучения молодежи и взрослых. Как показывают исследования, сетевые взаимодействия субъектов образования, рассматриваемые через призму событийного подхода, – это всегда особая совокупность – очень часто поверхностных коммуникаций и намного реже – их глубинных взаимодействий и общения. Последнее проявляется в том, что творческие способности молодежи и взрослых могут быть сформированы, развиты и воспитаны лишь на основе их активного взаимодействия с другими творческими людьми, через приобщение к их стилю мышления и деятельности.

Данные коммуникации, взаимодействия и собственно общение формируют особые – *характерообразующие* – функционально-ролевые связи, глубинные личностные отношения акторов образовательных организаций. При этом особенно важно, чтобы при таком использовании индивидами сетевых ресурсов в нём доминировала их личностная заинтересованность как участников происходящего действия – события. Прежде всего это проявляется в целевом характере взаимодействия, превратившегося в личностно значимый факт их бытия: как показывает практика, не всякий факт жизни человека может стать для него положительным событием. Очень многое зависит от личности, включенной в конкретное событие, от её собственного сознания и восприятия, от нравственной и эмоциональной окраски данного факта.

Пространственно-временной аспект развития сетевых ресурсов как принцип совершенствования обучения молодежи и взрослых. Данное положение органично вытекает из предыдущего постулата. Как отмечают А. и Е. Кроники, для личностного формирования и воспитания любого индивида, в качестве актора сетевого взаимодействия наиболее важны те актуальные связи, которые порождены неоконченными событиями прошлого, произошедшие в разные моменты его жизни и в жизни коммуницировавших и коммуницирующих с ним людей. Они – жизненные события индивида – в своём временном измерении нередко вызывают у него психологически мотивированное стремление свести все обстоятельства своей жизни к одному общему знаменателю [6, с. 12]. В результате события, выражающие прошлое, и события, выражающие будущее, как бы «стягиваются» к текущему моменту и содержательно наполняют «настоящее время» конкретного человека, необычайно актуализируют и раздвигают границы его личностного, профессионального и гражданского потенциала в области использования сетевых ресурсов. Последние он может задействовать в своём сетевом взаимодействии, в образовании, в других сферах своей жизни, повысив их эффективность и кардинально улучшив их качество.

Смысловой аспект и уровень понимания актором своей жизнедеятельности как особый ресурс совершенствования качества его сетевых взаимодействий. В данном случае требуется исходить из того, что стратегия ис-

пользования субъектами образования сетевых ресурсов должна быть ориентирована на генерирование понимания ими смысла и значения их использования: сетевые ресурсы должны использоваться акторами образования для развития и реализации себя как личности, профессионала и гражданина (если говорить о педагогическом сообществе, здесь данные процессы должны кристаллизовать смыслы обучения и ценности воспитания в среде обучающихся молодых и взрослых людей). Данное положение органично связано с событийными аспектами и акцентами организации жизнедеятельности любой личности. Если обратиться к примеру образования молодежи и взрослых, как полагают В. С. Гусев и Г. Л. Тульчинский, можно говорить о следующих основных уровнях понимания данного феномена: умении личности фиксировать его материальные формы, представляющие в форме особого знака (личность должна уметь его идентифицировать и узнать среди прочих других явлений); вычленении его социального значения; формировании обучающимися своего особого смыслового поля, включая оценочные отношения и эмоциональные переживания по поводу отдельных предметов и всего учебного процесса. При развитии понимания обучающимися преподаваемых им предметов, в качестве их особого личностного состояния, педагогами – субъектами эдукационного процесса – осуществляется как опредмечивание, так и распрепредмечивание смысловых и ценностных структур культуры, вовлечённых в сферу сетевого взаимодействия молодежи и взрослых людей как акторов образования [4].

Когда жизнедеятельность образовательных организаций, начинает отвечать принципам событийного подхода, она максимально эффективно способствует формированию у молодежи и взрослых новых смыслов и глубинных уровней понимания ими своей прошлой, актуальной и будущей жизнедеятельности. Для этого в процессе организации образования как особой системы (сети) значимых событий для самих преподавателей и обучающихся его акторам требуется пройти ряд этапов углубления своего понимания целей обучения и поставленных перед ними разных – жизненных и образовательных – задач. Например, на первом этапе педагоги и обучающиеся – акторы процесса образования – формируют четкое восприятие обсуждаемо-

го и изучаемого предмета, овладевают им, но на уровне внешних – феноменологических – характеристик. На втором этапе они разносторонне осознают социальное значение обсуждаемого и изучаемого предмета, у них возникает представление о единстве его предметного и смыслового значения для всей системы знаний и реальной практики. На третьем этапе у них формируются оценка и чувство, нравственно и эмоционально окрашенные смыслы и отношение к изучаемым и обсуждаемым предметам, ко всему образовательному процессу в целом. Это, как правило, находит выражение в их активном эдукационном поведении.

Аналогичным образом у акторов образовательного процесса протекает развитие их навыков понимания, как особого синтеза их знаний и компетенций. Основываясь и вытекающая из принципа порождения ими новых смыслов своей Net - активности, *понимание* позволяет им преодолеть чувство бессмысленности своих сетевых взаимодействий. Иначе говоря, использование сетевых ресурсов различными акторами (начиная с отдельного индивида и заканчивая учебными учреждениями), опирающееся на технологии и инструментарий событийного подхода, позволяет педагогическим коллективам, обучающейся молодежи и взрослым людям противостоять феноменологии «бессмысленного» как одному из центральных компонентов не только современной философии, но и всей постмодернистской культурной практики человеческого социума.

Диалогический аспект развития содержания, формы и углубления событийной сущности использования сетевых ресурсов учащейся молодежью и взрослыми гражданами. Реформирование современных учебных и воспитательных процессов при помощи развития сетевых ресурсов, чтобы соответствовать событийному подходу, должно быть связано с диалогическим характером понимающего обучения и воспитания личности. Целью развития сетевых ресурсов и их акторов должны быть не только реализация, но и совершенствование их диалогически насыщенной сущности. Для этого акторы образовательного процесса, использующие сетевые ресурсы, – педагоги, обучающаяся молодежь и взрослые – должны осознать, что здесь недостаточно реализовать субъект-субъектную

парадигму выстраивания своих отношений друг с другом.

При реализации событийного подхода в процессе образования, в сетевом взаимодействии, при использовании его ресурсов, всегда имеется специфический личностный слой (аспект и акцент) таких отношений. Субъект-субъектные отношения акторов при использовании ими сетевых ресурсов скрывают в себе возможность односторонней коммуникации: субъект (актор) → объект (другой актор) и наоборот. Личностные же отношения педагогов и обучаемых в такого рода взаимодействиях, в своей ценностно-смысловой предпосылке, реализации и развитии могут быть только равнонаправленными. Здесь сетевые ресурсы способны помочь сравнять их неравные личностные, профессиональные и социальные статусы. А именно: личность (актор) → личность (другой актор). В первом типе отношений – субъектных взаимодействиях – доминирует узость понимания сущности общения людей друг с другом (и следующих из неё представлений и требований – как педагогов, так и исследователей – к сущности жизнедеятельности образовательных организаций, в частности к использованию сетевых ресурсов). Такого рода отношения не могут выступать основанием событийного подхода к формированию гуманистически направленной образовательной политики, связанной с развитием в её рамках человечески насыщенных сетевых структур различного уровня.

При субъект-субъектных отношениях воспроизводится не просто бедное своим содержанием взаимодействие, а постоянно расширяющееся, по самым разным – культурным, социальным, ментальным – основаниям реальное отчуждение его основных акторов. С одной стороны, имеем отчужденное отношение: субъект (актор) → объект (другой актор), а с другой стороны, иное, но такое же отчужденное взаимодействие: объект (актор) ← субъект (другой актор). В личностных отношениях акторов, возьмем мы сферу образования или сферу сетевых взаимодействий и сообществ, раз они поднялись на такую высоту, полноту и глубину общения друг с другом, эта онтологически отчужденная данность, реализованная в факте их коммуникации, будет, если не отсутствовать, то сжиматься, превращая функционально-ролевые поверх-

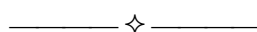
ностные коммуникации людей в их человечески богатое своей конкретикой подлинное общение.

Как показывает анализ деятельности педагогов ряда экспериментальных площадок нашего института, рассмотренные нами положения

событийного подхода органичны не только контексту современного научного – понимающего – гуманитарного анализа, но и соответствуют во многих случаях глубинной позитивно окрашенной сущности организации обучения и воспитания разносторонне развитой личности.

Литература

1. Волкова Н. В. Место и роль образовательных событий в подготовке студентов к инновационной педагогической деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 7 (336). – С. 156-161.
2. Генисаретский О. И. Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении. – URL: <http://www.prometa.metod.ru>. (дата обращения: 02.02.2016).
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности: моногр. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
4. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
5. Колокольникова З. У., Лукина А. К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14543> (дата обращения: 02.02.2016).
6. Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
7. Мищенко А. С. Профессиональная культура личности как онтологическая двойственность // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: Межвуз. сб. науч. трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2007. – С. 276-280.
8. Образовательное событие как ресурс соорганизации и кооперации деятельности субъектов образовательного процесса: из опыта работы региональной инновационной площадки. – Рыбинск: МОУДПО специалистов «Информационно-образовательный Центр», 2012. – 34 с.
9. Педан В. А. Роль событийного подхода в создании воспитательной сети учреждением дополнительного образования // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 104-107.
10. Селюков Р. В., Ананьин Р. В. Событийная организация сетевого взаимодействия участников сети федеральных инновационных площадок (обзор и проблемный анализ на основе отчетных материалов ФИП) // АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика»: URL: <http://fip.kpmo.ru/> (дата обращения: 02.02.2016).
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
12. Соловьёв Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2009. Вып. 2. – С. 103-110.
13. Степанчук З. А. Событийность образовательного процесса в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 140-143.
14. Троицкий Ю. Л. Событие как образовательная стратегия // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 87-94.



Л. В. Резинкина
(г. Санкт-Петербург)

САМОРАЗВИТИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ПОДДЕРЖКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

PERSONAL DEVELOPMENT AS A LEADING FACTOR OF SUPPORT FOR CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS

В статье рассматривается процесс становления муниципальной системы непрерывного образования взрослых, в основе которого лежит потенциал саморазвития педагогов и инновационной образовательной организации

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, саморазвитие, муниципальная система образования взрослых, потенциал инновационной образовательной организации

The article discusses the process of developing the municipal system of continuous education for adults, which is based on teachers' and innovative educational organization self-development

Keywords: adult continuing education, self-development, municipal system of adult education, potential of innovative educational organization

Новое столетие характеризуется принципиальными изменениями в разных сферах нашего общества. В значительной мере эти изменения касаются всей системы образования, требуя трансформации её основных характеристик и внедрения новых механизмов самоорганизации и саморазвития.

Академик РАО Д. И. Фельдштейн, подчеркивая значение технологических, технических и культурных достижений, затронувших все области жизнедеятельности человеческого сообщества, отмечал, что важнейшим следствием этого является появление принципиально новых возможностей и способностей взрослой личности, оказавшейся в качественно новом мире. В таких новых условиях система образования не может работать как прежде. Объективно возникла необходимость построения качественно иной системы, приближенной к человеку, перед которым ставятся принципиально новые цели и задачи [15]. Их решение в современном образовании касается различных его сфер, уровней и организаций. В ближайшей перспективе динамика социальных и культурных преобразований в стране, технологический прогресс в значительной мере зависят от состояния образования взрослых, участия личности в активном поиске собственного пути становления профессионализма и саморазвития [3].

Особую специфику имеет организация образования взрослых на уровне территориальных сообществ и муниципалитетов. Это связывается с тем, что доступность образования и его научно-методическая поддержка в этих условиях достаточно ограничены в силу отдаленности от научных и педагогических центров. В этих условиях возникает настоятельная необходимость находить «точки роста» инновационных преобразований, способствующих поддержке сложных процессов непрерывного образования взрослых на уровне муниципальных территорий [10].

Это подтверждено концептуальными положениями, выдвинутыми Б. Г. Ананьевым, С. Г. Вершловским, Ю. Н. Кулюткиным и другими учеными, о высоком потенциале взрослой личности в собственном саморазвитии. В. В. Сериков особо подчеркивает готовность учителей к непрерывному профессиональному саморазвитию. Он пишет: «Главный продукт саморазвития педагога – это его авторская педагогическая система как высший уровень развития субъектности учителя... В этом плане авторская система выражает индивидуально-личностный потенциал учителя, не может быть заимствована извне и является следствием напряженной работы учителя над самим собой» [11].

Ведущей стратегической идеей реализации творческого потенциала педагога является активное включение его в систему внутрифирменного обучения на уровне создания модели школы как «обучающейся организации».

Когда в школе вырастает достаточное количество учителей-новаторов, школа становится способной отвечать на вызовы быстро меняющейся внешней среды, наступает мультипликационный эффект её развития. Саморазвитие педагогов такой инновационной школы и самой образовательной организации в этой связи рассматривается не только в парадигме непрерывного педагогического образования, но и в более расширенном контексте. Такая школа выходит на уровень обучающейся организации и движется в сторону саморазвивающейся [14].

Процесс внедрения педагогических новаций, использование потенциала саморазвития педагогов ведут к расширению функций инновационных образовательных организаций, усиливая их способность реагировать на запросы не только в повышении уровня профессиональной квалификации собственных педагогов, но и в развитии образования взрослых всей муниципальной территории, что выводит её на уровень «обучающей организации», а затем «обучающегося муниципалитета» [12].

В процессе саморазвития инновационная образовательная организация может выступать в качестве нового института непрерывного образования взрослых, в задачи которого входит удовлетворение потребностей взрослых муниципальной территории в получении качественного и доступного непрерывного образования. При этом инновационная образовательная организация начинает рефлексивно оценивать свою роль в преобразовании муниципальной образовательной системы, делая ее предметом проектирования и преобразующей деятельности, выполняя функции ресурсного центра для расширения инновационного движения в образовании. Стать системообразующим звеном в развивающейся территориальной сфере образования взрослых инновационная образовательная организации может только при условии соответствующего самоопределения и самоорганизации субъектов муниципальной системы [6].

Этому способствует её новая ценностно-целевая и структурно-функциональная ориентация, связанная с новыми акцентами в андрагогической деятельности. Саморазвивающаяся инновационная образовательная организация преобразуется, становясь центром качественно нового взаимодействия педагогической науки и практики, в структуре которого при определенных условиях и подходах к его проектированию возможно формирование необходимого ресурса становления саморазвивающейся системы непрерывного образования взрослых. Именно такая ориентация и связанные с ней трансформации инновационной образовательной организации рассматриваются как необходимое условие для саморазвития профессионализма и профессиональной компетентности взрослых [10, 14].

Однако саморазвитие взрослой личности представляет собой достаточно сложный процесс, который затрудняется рядом противоречий, присущих как практическим реалиям, так и теоретическим исследованиям по их разрешению. Одним из противоречий выступает тот факт, что инновационная образовательная организация, являясь институциональной формой общего образования, начинает выходить за рамки своих функций, определенных Законом «Об образовании в РФ», Положением об этой организации, и реализовать несвойственные ей функции формирования и комплексного обеспечения качества муниципальной образовательной политики. Данная миссия организации требует от неё самостоятельного проектирования и научно обоснования концептуальных основ функционирования организации при осуществлении инновационной деятельности, а также поиска новых механизмов реализации нормативно-правовых, организационных и финансово-хозяйственных проектов. Готовность к выполнению данной миссии включает сформированность высокого уровня профессионально-педагогической, правовой, инновационной, организационной и информационной культур [10].

Ряд исследований по проблеме саморазвития инновационных школ вскрывает затруднения, обусловленные искусственной закрытостью образовательных организаций образования, а именно: недоступность содержания образовательных программ и самого

процесса обучения потребителю; направленность учителей на личностно ориентированное обучение при несформированности у них необходимой компетенции и др. [4].

Вместе с тем часто отсутствуют согласованные подходы к проектированию системы непрерывного образования взрослых на муниципальном уровне. В контексте данной проблемы особо важным представляется существование принципиальных различий в образовательных запросах различных групп взрослых конкретной территории, обусловленных тем, что инновации в жизни и практике часто опережают изменения и возможности существующих институтов образования в данном районе, что обусловлено отсутствием целостной системы непрерывного обучения взрослых.

Для преодоления данных противоречий проектируемая саморазвивающаяся муниципальная система непрерывного образования взрослых должна обладать качествами:

- *полифункциональной ориентации*, которая определяется особенностями кадрового потенциала муниципалитета, необходимостью выполнения маркетинговой, средово-территориальной, оперативной, методической, интегративной и различных образовательных функций. Полифункциональность системы расширяет возможности реализации дополнительных образовательных программ на основе индивидуальных образовательных маршрутов, что связывается с выращиванием новой формы образования взрослых, ориентированной на широкий спектр социально-профессиональных групп населения [10];

- *практикоориентированности* системы, которая обусловлена опорой на реальный опыт образовательной деятельности, на высокий уровень образовательных достижений, многолетний опыт реализации мономодели «обучающаяся организация». По мнению В. В. Серикова, переориентация обучения на освоение деятельности заставляет по-новому взглянуть на источники профессионального опыта, что определило практикоориентированность проектируемой системы [9, 11];

- *открытости системы*, проявляющейся в средовом, процессуальном и личностно-деятельностном аспектах. Открытое образование основывается на идее интеграции между учебным заведением и окружающей его средой, диалогического и сетевого взаимо-

действия на различных уровнях с привлечением лучшего инновационного опыта территорий, его адресности;

- *наличия инновационного потенциала и «точек роста»*, характеризующихся проявлением инициативы у участников образовательного процесса, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению эффективности образовательного процесса; ориентации системы на цели саморазвития, развитие личности субъектов образовательного процесса и др. [6].

Данные характеристики являются наиболее значимыми для осуществления процесса саморазвития муниципальной системы непрерывного образования взрослых, а их предварительный анализ позволяет сделать важное заключение: развитие современной системы непрерывного образования взрослых в муниципальной территории зависит от роста активности коллектива инновационной образовательной организации, андрагогической квалификации преподавателей в психологическом, педагогическом, методическом плане, а также активности всех участников, обеспечивающих развитие муниципальной образовательной среды – руководства муниципалитета, руководителей образовательных учреждений, представителей бизнеса, социальных партнеров [6, 8, 10].

Основным при проектировании развития системы является синергетический подход как универсальный методологический принцип, опирающийся на идеи открытости, структурной гетерогенности, нелинейности. Данный подход в силу своей универсальности может быть применен в сфере как естественнонаучного, так и гуманитарного знания [1, 7].

Ведущими основаниями становления и развития муниципальной системы непрерывного образования взрослых являются также опора на территориальные особенности муниципалитета, его характеристики, средовые отличия (близость или удаленность от мегаполиса, кадровые ресурсы, социально-экономические и культурные факторы), наличие комплекса инновационных учреждений, реально готовых преобразовать сферу деятельности в направлении обучения взрослого населения и реализовать комплекс образовательных услуг. В соответствии с этим сформирова-

на новая организационная структура непрерывного образования взрослых, воплотившая в реальную практику идею вторичной социализации, профессионализации, персонификации и рефлексии взрослой личности [13].

Это обусловлено тем, что сегодня человек ежедневно решает задачи постоянной корректировки традиционных маршрутов достижения цели, ищет оптимальные средства социализации в течение всей жизни. Значительной становится идея о выходе человека в совершенно новое, принципиально другое время-пространство, без ориентиров и необходимой подготовки [15].

Для оптимального решения жизненных и профессиональных проблем взрослым человеком необходимо вооружить его новыми знаниями и механизмами ориентирования в разнообразных сферах жизнедеятельности и ситуациях современного мира, сформировать необходимые компетентности для вычленения важных проблем, развить готовность к их решению. По мнению С. И. Змеева, именно кризис компетентности современных людей станет причиной цепи кризисных явлений и проблем, с которыми мировое сообщество столкнется в начале третьего тысячелетия [5]. Для того чтобы избежать этой проблемы, необходимо, чтобы образование взрослых представляло собой систему знаний интегративного характера, являющуюся основой развития соответствующего мышления. В этом случае образование взрослых способно гибко адаптироваться к быстрым изменениям, тре-

бующим особого качества труда, готовности интегрировать любой опыт, превратить его в эффективное средство решения собственных профессиональных задач и личностного профессионального роста.

Такой принцип «интегративного согласования» является ведущим принципом конструирования содержания образования взрослых [4]. Ведущим методом реализации данного принципа является выявление сходства и различий между «старым» и «новым» знанием, разрешение на основе выявленных противоречий возникающих проблем. Полученные знания и опыт способствуют расширению поля зрения на проблемную ситуацию, интерпретацию и моделирование ее в разных перспективах.

Таким образом, преобразования в педагогической сфере настоятельно требуют научно обоснованных концептуальных и методологических представлений о потенциале и ресурсах развития муниципальной системы непрерывного образования взрослых, которые привели бы к появлению инновационных преобразований данной системы, инициированных практически работниками образования. Это обусловлено тем, что в территориальных педагогических сообществах образовался значительный потенциал творческой активности педагогов, который дает иное видение характера проектирования инновационной деятельности в сфере образования. Это принципиально другой взгляд на систему образования, на сам процесс образования.

Литература

1. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании <http://ns.iph.ras.ru/~mifs/stbudan.htm>
2. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1996. – 296 с.
3. Горбунова Л. Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2010.
4. Соколовская Е. А., Есаулова М. Б., Лобанова Н. Н., Шадрина Т. В. Альтернативное высшее педагогическое образование для выпускников педучилищ и колледжей

- // Современные ориентиры в образовании педагогов. – СПб.-Иркутск: ИОВ РАО, 1998. – С.43-53.
5. *Змеев С. И.* Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. – М.: ИООМО РФ, 1999. – 215 с.
 6. *Каплунович Т. А.* Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 400 с.
 7. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – №3.
 8. *Меньшиков И. В., Харитонова В. А.* Проектирование развития образовательных систем. Синергетический подход: уч. пос. – Ижевск: Институт развития образования Удмуртского государственного университета, 2003.
 9. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. д.п.н., проф. В. И. Подобеда, д.п.н., проф. А. Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 406 с.
 10. *Резинкина Л. В., Марон А. Е.* Развитие муниципальной педагогической системы непрерывного образования взрослых: моногр. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – 232 с.
 11. *Сериков В. В.* Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (5), – 2014.
 12. *Тряпицына А. П., Радионова Н. Ф.* Проблема конструирования исследовательских программ непрерывного педагогического образования // Человек и образование. – 2009. – № 2 (19). – С. 16-24.
 13. *Харитонова В. А., Санникова О. В., Меньшиков И. В.* Образование: стратегия развития и синергетика // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск, 2001.
 14. *Шаронин Ю. В., Шаронин В. Ю.* Самоорганизующиеся и саморазвивающиеся педагогические системы: теоретические подходы и практическое воплощение // Среднее профессиональное образование. Приложение. – 2004. – № 3.
 15. *Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – Портал психологических изданий PsyJournals.ru – <http://psyjournals.ru/authors/a6778.shtml>



А. В. Курилов
(г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING OF CADETS OF NATIONAL GUARD TROOPS UNIVERSITIES OF RUSSIA

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации. Раскрываются направления повышения их профессионализма в области инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности войск. Предложены пути повышения качества их обучения с применением искусственного интеллекта в дидактической системе инженерной подготовки.

Ключевые слова: инженерная подготовка, дидактическая система, искусственный интеллект, курсанты, обучение

The article raises the problem of professional training of cadets of universities of national guard troops of the Russian Federation. The trends of increasing their professionalism in the field of engineering service and combat activity of troops are revealed. Ways to improve the quality of their education with the application of artificial intellect in the didactic system of engineering training are suggested

Keywords: engineering training, didactic system, artificial intellect, cadets, education

Войска национальной гвардии Российской Федерации (далее – войска национальной гвардии), выполняя служебно-боевые задачи при обострении международных отношений, связанных с антитеррористической деятельностью, активизацией применения террористическими группами дистанционно-управляемых взрывных устройств и террористов-смертников, предъявляют к специалистам инженерной службы, участвующим в специальных операциях по пресечению деятельности незаконных вооруженных формирований, все более высокие требования [1; 7].

Проведенный анализ действий террористических групп и объектов минирования показал, что терроризм не знает жалости ни к старикам ни к детям. Террористы минируют объекты, где возможно скопление больших и малых групп людей, они действуют в аэропортах, вокзалах и в транспорте. Создают центры по подготовке взрывников. Подготавливают к широкому применению самодельные взрывные устройства.

Эти и другие обстоятельства требуют тщательной подготовки специалистов инженерной службы по обезвреживанию взрывоопасных объектов и действиям в условиях минной опасности, а также по предотвраще-

нию гибели личного состава, участвующего в специальных операциях по пресечению действий бандгрупп и незаконных вооруженных формирований.

В настоящее время для борьбы с терроризмом в военной промышленности ведутся разработки средств инженерного вооружения, имеющих в своем составе искусственный интеллект. Широко используются роботизированные комплексы, беспилотные летательные аппараты, специальные мины.

Благодаря высокой технической оснащенности войск современным модернизированным вооружением, поступающим на снабжение в войска, неуклонно возрастают и закономерно усложняются объёмы задач инженерного обеспечения войск и, следовательно, к военным служащим, выполняющим эти задачи, предъявляются требования, которые соответствуют тенденциям современного общества [3].

Как следствие этого, ставится задача повышения уровня профессиональной подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии – будущих командиров подразделений, которые вскоре будут руководить личным составом, действующим в различных условиях обстановки, где они должны разбираться в вопросах боевого приме-

ния инженерных средств войск национальной гвардии [10].

Модернизация вооружения и военной техники предъявляет к все более высокие требования к профессионализму офицера-выпускника, его боевой дух и морально-деловые качества должны позволять ему с высокой эффективностью выполнить боевую задачу. В ходе его профессиональной деятельности. При этом выполнение этих задач может сочетаться с деятельностью в экстремальных условиях, сочетающихся с риском для жизни, ограниченным временем и высоким уровнем ответственности, что, безусловно, требует от него психологической устойчивости и высокой военно-профессиональной подготовки. Качественная подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии – основная задача военных вузов.

При изучении вопросов инженерного обеспечения в вузах войск национальной гвардии для освоения дисциплины «Инженерное обеспечение служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии» курсантами ставятся цели: подготовить офицера, знающего табельные инженерные средства, поступающие в войска, порядок их применения; владеющего навыками в организации инженерного обеспечения действий подразделений войск национальной гвардии, в том числе и при участии в проведении контртеррористических операций и локализации внутреннего вооруженного конфликта, умеющего практически организовать и контролировать выполнение основных задач инженерного обеспечения в различных условиях обстановки [8; 9].

Необходимость повышения эффективности учебного процесса побуждает искать новые пути оптимизации обучения. В современной педагогике при обучении курсантов применяются различные методы обучения, к их числу относятся и инновационные.

Наряду с широким внедрением инновационных технологий и поиском эффективных форм и методов обучения курсантов одним из основополагающих направлений их обучения, направленных на повышение профессионализма и развитие нового качества подготовки будущих командиров в области инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии, является применение дидактической системы инженерной подготовки курсантов [2].

В условиях ограниченного времени на познание большого объема информации дидактическая система инженерной подготовки существенно повысит качество обучения курсантов. При этом основной упор в обучении делается на практическую отработку вопросов инженерного обеспечения в соответствии с тематикой занятий.

Эффективность дидактической системы инженерной подготовки курсантов в целом во многом будет определяться подготовленностью руководителя занятия, в ходе которого он умело и правильно применяет скомпонованные в этой системе формы и методы обучения, правильно использует имеющуюся учебно-материальную базу.

В этой связи необходимо максимально приблизить обучение курсантов военно-инженерному делу к реальным условиям боевой обстановки, научить личный состав находить грамотные решения различных инженерных задач и мероприятий, используя при этом имеющуюся учебно-материальную базу.

Влияние научно-технического прогресса на образовательный процесс привело к тому, что приходится не только заменять устаревшие взгляды новыми, но и внедрять новые технологии обучения, при этом объем изучаемой информации увеличивается, а сроки на изучение постепенно сокращаются. Поэтому очень важно разрабатывать технологии, активизирующие деятельность как преподавателей, так и курсантов и позволяющие за минимальные сроки обучения получить максимальный объем знаний, умений и навыков.

Применение активных методов в дидактической системе инженерной подготовки курсантов при определенных условиях способствует достижению поставленной цели обучения. Одной из целей такого обучения является выработка у курсантов навыков в решении ситуаций, с которыми в будущем им, возможно, придется встретиться в служебно-боевой деятельности.

Успешное использование метода разбора и анализа ситуаций привело к интенсивным поискам новых разновидностей активных методов, способных решать специфические учебные задачи, и, в частности, к появлению наиболее сложных занятий с применением компьютерных технологий, имеющих в своем составе искусственный интеллект.

Искусственный интеллект – способность компьютера выполнять действия, обычно считающиеся прерогативой человеческого интеллекта. Например, принятие решений и самообучение [6].

Применение искусственного интеллекта в дидактической системе инженерной подготовки курсантов дает возможность создавать обучающие программы, позволяющие курсантам принимать правильные решения для действий в моделируемой обстановке в условиях неопределенности.

Концепция моделирования и планирования операций по управлению и принятию решений при выполнении инженерных задач реализуется на основе интеллектуальной системы обучения.

Применение интеллектуальной системы – компьютерной программы, вырабатывающей рекомендации и способной принимать решение в определенной области знаний [4], реализует интеллектуальные технологии обучения курсантов на базе высокопроизводительных вычислений.

Реализация интеллектуальных технологий осуществляется на основе информационной модели, обеспечивающей оперативный контроль отрабатываемой ситуаций. Модели контроля ситуации разрабатываются в рамках нечеткого базиса и формализованных методов анализа и прогноза поведения курсанта [4].

Искусственный интеллект позволяет сформировать оптимальный подход к проектированию компьютерных систем для обучения курсантов, обеспечивая взаимодействие

методов, закономерностей, понятий и средств обучения. Позволяет будущим командирам освоить на практике методы оптимального принятия решений для выполнения служебно-боевых задач, а также повысить уровень знаний, умений и навыков, развить логическое мышление.

В настоящее время развитие искусственного интеллекта осуществляется интенсивной интеграцией разнообразных взглядов, методов и концепций.

Схема интерпретации ситуаций на примере действий инженерно-разведывательного дозора (ИРД) при выполнении служебно-боевых задач в экстремальной ситуации приведена на рисунке 1.

Моделирование действий войск даёт возможность оптимизировать принятые решения и эффективно использовать современные средства инженерного вооружения, средства обнаружения, подавления каналов радиоуправления взрывными устройствами и их уничтожения. Задача, которая стоит перед преподавателями – творчески подходить к составлению программ моделирования обстановки, а также развивать творческий подход в принятии решений.

Из рисунка 1 видно, что структурная схема интегрированной среды моделирования действий ИРД включает следующие основные компоненты: оценку параметров внешнего воздействия, оценку действий ИРД, математическое моделирование текущей ситуации, построение моделей системы, выработку практических рекомендаций, анализ альтернатив и принятие решений.



Рис.1. Структурная схема интегрированной среды моделирования действий ИРД в экстремальной ситуации

Процедуры интерпретации текущих ситуаций построены в рамках парадигмы обработки информации в мультипроцессорной вычислительной среде [8] и достижений в области интеллектуальных технологий XXI века [5;10].

Применение элементов системы искусственного интеллекта включено в дидактическую систему инженерной подготовки в целях повышения общей эффективности учебного процесса. При этом наибольшей эффективности проведения занятия можно достичь при обеспечении тщательной подготовки к занятию как со стороны преподавателя, так и со стороны курсантов.

В обучении курсантов искусственный интеллект может применяться в моделировании обстановки и действий противника, незаконных вооруженных формирований, а также участников массовых беспорядков.

На основе модели действий противника формируется решение на его подавление или уничтожение путем создания в каждом конкретном случае модуля, который включает в себя силы обнаружения, прикрытия, задержания, сопровождения и др.

На учебных занятиях курсанты в роли командиров подразделений оценивают обстановку и принимают решения на проведение специальных операций по пресечению деятельности бандгрупп. Эти решения оформляются на картах, производится расчет сил и средств каждого модуля.

Такие упражнения позволяют курсантам более качественно осваивать учебные программы на определенном этапе и приобретать навыки комплексного подхода к решению задач. Данная методика с применением искусственного интеллекта развивает творческий подход к решению задач, дает возможность повысить знания, умения и навыки в применении средств инженерного вооружения, развить тактическое мышление и даёт возможность преподавателю всесторонне оценить действия обучаемых на занятии.

Таким образом, применение искусственного интеллекта в дидактической системе инженерной подготовки повысит уровень профессиональной подготовленности курсантов войск национальной гвардии к выполнению задач и мероприятий инженерного обеспечения при выполнении служебно-бое-

вых задач и борьбе с терроризмом. При этом особое значение имеет применение новейших технологий в организации и методике обучения курсантов инженерной подготовке,

при которой курсанты, используя искусственный интеллект, приобретают знания, умения и навыки и оперативно принимают решения в моделируемой боевой обстановке.

Литература

1. Вопросы Федеральной Службы войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 5 апреля 2016 г. № 157. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51648/> (дата обращения: 25.06.2016).
2. Курилов А.В. Совершенствование профессиональных качеств курсантов вузов внутренних войск МВД России / <http://elibrary.ru/item.asp?id=22710547>.
3. Курилов А.В. Современные требования, предъявляемые к качеству инженерной подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 10 (64): в 3-х ч. Ч. 2. с.190-192. ISSN 1997-2911.
4. Нечаев Ю.И., Лютин А.В. Интеллектуальная система, функционирующая на основе мультиагентных технологий // Искусственный интеллект. – 2009. – № 3. – с. 413–422.
5. Нечаев Ю.И. Математическое моделирование в бортовых интеллектуальных системах реального времени // Труды 5-й Всероссийской научно-технической конференции «Нейроинформатика-2003» – М.: МИФИ, 2003. Лекции по нейроинформатике – Ч.2 – С. 119–179.
6. Нечаев Ю.И., Петров О.Н. Непотопляемость судов: подход на основе современной теории катастроф: Моногр. – СПб.: Арт-Экспресс, 2014. – С. 354.
7. О войсках национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный Закон от 03 июля 2016 г. № 226-ФЗ. URL: <https://rg.ru/2016/07/06/gvardia-dok.html> (дата обращения: 07.07.2016).
8. Основная образовательная программа федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности».
9. Положение по организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Приказ МВД РФ от 14 января 2005 г. № 22.
10. Системы искусственного интеллекта в интеллектуальных технологиях XXI века. – СПб.: Арт-Экспресс, 2011.



Т. В. Парфёнова
(г. Тихвин)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

DEVELOPING INFORMATIONAL AND MATHEMATIC COMPETENCE OF STUDENTS IN A MEDICAL COLLEGE

В статье обоснована актуальность проблемы формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа, определена сущность понятия «информационно-математическая компетентность», представлены разработанные автором концептуальные основы и модель формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа

Ключевые слова: информационно-математическая компетентность, модель, информационно-математическая компетентности, студенты медицинского колледжа

In the article the relevance of the problem of developing informational and mathematic competence of students in a medical college is proved, the essence of the term "informational and mathematic competence" is defined, conceptual basis and the model of developing informational and mathematic competence of students in a medical college are presented

Keywords: informational and mathematic competence, model, informational and mathematic competence, medical college students

Развитие системы среднего профессионального образования по подготовке медицинских работников направлено на формирование высококвалифицированных, конкурентоспособных выпускников, умеющих качественно решать задачи профессионального плана на основе информационно-математической компетентности. Этого требуют условия общественного развития, сложившиеся под влиянием информационной революции и информационно - технического прогресса.

Современные работодатели заинтересованы в таком медицинском работнике, который умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы, в том числе и с помощью математических расчётов, обладает творческим мышлением, грамотно работает с информацией, применяет информационные технологии на практике в конкретной жизненной и профессиональной ситуации.

Однако проблема формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа на сегодняшний день крайне мало представлена в современной педагогической литературе, что и определило необходимость нашего исследования.

Введение курсов математики и информационных технологий в процесс профессиональной подготовки студентов медицинских колледжей в условиях среднего профессионального образования является залогом формирования высокой профессиональной компетентности выпускника, поскольку информационно-математическая компетентность выступает неотъемлемой компонентой профессиональной деятельности современного медицинского работника.

В условиях медицинского колледжа решение этой актуальной проблемы носит системный характер и может быть реализовано на основе предложенной нами в ходе исследования концептуальной модели.

Модель формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа включает такие компоненты, как цель, принципы, этапы и условия формирования теоретических и практических основ информационно-математической компетентности, их результат.

На основе методологии системного подхода к подготовке личности будущего профессионально грамотного специалиста-медика рассматриваем «совокупность методов,

приёмов, использующихся в различных науках, научном познании и преобразовании мира» для организации процесса «познания, овладения знаниями в условиях информационного общества». [2]. Информационно-математическая компетентность представлена в модели как ключевая компетентность для освоения других специальных медицинских дисциплин и приобретения профессиональных навыков, она повышает конкурентоспособность специалиста-медика как профессиональной личности на рынке труда.

Определяя цель модели формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа, опирались на требования Федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования, отражающих социальный заказ общества на подготовку современного уровня медицинских работников среднего звена. На этой основе цель нашей модели определили как необходимость формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа в современных условиях развития информационного общества и складывающегося рынка труда для медицинских работников в качестве существенной составляющей развития личности выпускника колледжа.

Поэтому важнейшим принципом формирования информационно-математической компетентности, обеспечивающим достижение поставленной цели считаем возможность – от формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа – к формированию профессиональной личности медицинского работника.

На основе поставленной цели и ведущего принципа формирования информационно-математической компетентности определяем общий комплекс изучения всех предметов учебного плана, уделив особое внимание изучению учебных дисциплин «Математика» и «Информатика» по специальностям «Лечебное дело», «Сестринское дело», «Акушерское дело», «Стоматология ортопедическая».

По дисциплине «Математика» студенты, получившие эти специальности, должны знать значение математики в профессиональной деятельности; основные математические методы решения прикладных задач в области профессиональной деятельности; понятия и

методы теории вероятностей и математической статистики; основы интегрального и дифференциального исчисления; уметь решать прикладные задачи в области профессиональной деятельности.

По учебной дисциплине «Информатика» студенты-медики должны знать методы и средства сбора, обработки, хранения, передачи информации; основы взаимодействия с операционной системой персонального компьютера и пакеты прикладных программ; вопросы автоматизации рабочих мест медицинского персонала с использованием компьютеров; направления использования компьютерных технологий в приборах и аппаратуре медицинского назначения, в клинике ортопедической стоматологии и технологиях изготовления зубных протезов; уметь использовать компьютерные технологии в профессиональной и повседневной деятельности.

На основе освоения учебных дисциплин «Математика» и «Информатика» у студентов медицинского колледжа формируют компетентности, заявленные в ФГОС, а именно: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес, организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения возложенных на него профессиональных задач, а также для своего профессионального и личностного развития.

При изучении математики и информатики у будущих медицинских работников формируются профессиональные компетентности: проведение мероприятий по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения, проведение санитарно-гигиенического воспитания населения, участия в проведении профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний, представление информации в понятном для пациента виде, с объяснением ему сути вмешательств, осуществление лечебно-диагностических вмешательств, взаимодействие с участниками лечебного процесса, сотрудничество с организациями и службами, ведение утвержденной медицинской документации.

В соответствии с программами учебных дисциплин «Математика» и «Информатика» у студентов медицинского колледжа сформированы такие свойства личности как мотивация, воля, готовность к профессиональной деятельности, которые необходимы будущему медицинскому работнику.

На основании знаний, умений, навыков, качеств личности формируется готовность к профессиональной деятельности – как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [7].

При формировании информационно-математической компетентности на занятиях по учебным дисциплинам «Математика» и «Информатика» наиболее продуктивными являются такие формы проведения аудиторной деятельности, как игровые технологии, проектные технологии [4], уроки-конференции, исследовательская деятельность по применению математики и информатики в медицине и формы проведения внеаудиторной деятельности, такие как предметные декады, дистанционные олимпиады, конкурсы различного уровня, научно-практические конференции [4].

Все вместе эти виды работы формируют в течение всего срока обучения у студентов медицинского колледжа такие качества как социализация (позволяет студентам медицинского колледжа осознавать себя частью социума); самореализация (поле самовыражения, в котором студент проверяет свои силы, самоутверждается): коммуникативная (позволяет студентам войти в реальный контекст сложных человеческих отношений), развивающая (позволяет проявлять и совершенствовать различные качества и способности студентов и выявлять их интересы и наклонности), дидактическая (облегчает вхождение студента в мир знаний); коррекции (позволяет внести позитивные изменения в проведение игры, является средством преодоления трудностей): диагностическая (позволяет отслеживать динамику интеллектуального, практического, профессионального и эмоционального развития), развлекатель-

ная (доставляет удовольствие, может воодушевить, пробудить интерес к познанию)[1].

Важнейшим является в работе будущего медицинского работника автоматизированное рабочее место (АРМ) как необходимое условие формирования информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа для овладения профессиональными навыками.

Это связано с тем, что медицина сейчас одна из самых значимых областей человеческой деятельности. Внедрение автоматизированных рабочих мест специалиста (АРМ) в лечебно-профилактических учреждениях (ЛПУ), широкая компьютеризация требуют от медицинского персонала глубоких знаний в области математики и информатики, умения работать с помощью самых новейших компьютерных технологий. Использование информационных технологий в современных медицинских центрах позволит легко вести полный учет всех оказанных услуг, сданных анализов, выписанных рецептов, значительно упрощает ряд рабочих процессов и повышает их эффективность при оказании медицинской помощи жителям. Компьютеры стали составной частью лечебно-диагностического оборудования. К таким исследованиям можно отнести компьютерную томографию, томографию с использованием явления ядерно-магнитного резонанса, исследования с применением изотопов. Количество информации, которое получается при таких исследованиях, так огромно, что без компьютера человек был бы не способен ее воспринять и обработать. Однако наиболее существенной задачей для специалиста-медика является АРМ [3].

Мотивация в профессиональной области осуществляется на конкретных примерах использования информационных технологий в будущей профессиональной деятельности путем введения в учебный процесс задач профессиональной ориентации. Это работа с программами MS Publisher (создание буклетов, публикаций, памяток на медицинскую тему для пациентов), MS Power Point (создание компьютерной презентации по интересующему медицинскому вопросу для выступления на конференциях), MS Word (написание рефератов, докладов на медицинскую тему), MS Excel (оформление таблиц, создание диаграмм для ведения учета медицинской доку-

ментации), браузеры Интернета (поиск информации по профессиональным вопросам, участие в видеоконференциях различных масштабов, отправление анализов пациентам по электронной почте, заказ талонов через Интернет).

Таким образом, активное и многофункциональное использование компьютерных технологий в образовательном процессе знакомит студентов медицинского колледжа с современными компьютерными технологиями, вырабатывает умение применять их в различных сферах профессиональной деятельности, позволяет развивать у будущих специалистов умение логично и целенаправленно излагать свои мысли, работать с дополнительной литературой, глубоко осмысливать материал, выделять в информации главное и второстепенное, структурировать материал, составлять схемы и таблицы, развивать навыки моделирования и дизайна.

Применение информационных технологий является необходимым компонентом формирования информационной культуры будущего специалиста.

Одним из условий формирования информационно-математической компетентности является применение математических методов в профессиональной деятельности. Это необходимо в связи с тем, что в практической деятельности медицинский работник применяет математические методы при растворении веществ, разбавлении растворов, разведении лекарственных препаратов. Ему необходимы вычислительные навыки, способность производить расчеты. В связи с этим в курс изучения учебной дисциплины «Математика» необходимо включать задачи по анатомии, фармакологии, педиатрии, терапии, гигиене питания.

Таким образом, в процессе обучения математике сформируется такое профессиональное качество как умение анализировать клинические ситуации.

Решение задач медико-биологического характера дает значительный мотивационный эффект, что обеспечивает высокое качество обучения. Существенную роль играет статистика, умение правильно обработать информацию, сделать достоверный вывод или прогноз на основании имеющегося статистического материала. Решение задач по медицинской статистике нацелено на решение наиболее выраженных современных проблем здоровья населения [6].

Все вышеперечисленные направления по учебным дисциплинам «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Математика» в медицинском колледже применяются на всех этапах обучения будущего медицинского работника и являются необходимым компонентом формирования информационно-математической компетентности будущего специалиста. Основными ориентирами в формировании информационно-математической компетентности будущих медицинских работников становятся повышение профессиональной компетентности, умение работать в информационно-образовательной среде, толерантность, коммуникабельность, способность к сотрудничеству и самостоятельному приобретению знаний и моделированию явлений и процессов. Обязательная подготовка медицинских кадров в области компьютерных технологий положительно влияет на решение медицинских задач в качестве повышения охраны здоровья населения.

Литература

1. *Естомина М.В.* Из опыта работы преподавателя педагогического колледжа // Специалист. – №7. – 2011. – С.21.
2. *Жилина А.И.* Управление знаниями в условиях формирующейся системной парадигмы управления образованием начала XXI века. // Сб.н.тр. конференции 1-3 декабря, 2011 г. РГПУ им.А.И.Герцена «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности». – СПб: РГПУ им.А.И.Герцена, 2011.- С.112-125.

3. Омельченко В.П., Демидова А.А. Математика: компьютерные технологии в медицине: учебник.– Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 588 с. – (Среднее профессиональное образование).
4. Парфёнова Т.В. Проектная деятельность как средство управления знаниями при формировании информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа // XIX Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. Конф. СПб. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. II. – С. 145-150.
5. Парфёнова Т.В. Развитие информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа на основе внеаудиторной работы // Современные подходы создания открытой образовательной среды: научн.-метод.сб. – СПб.: ЛОИРО. – С. 200-205.
6. Парфёнова Т.В. Развитие математической компетентности будущих медицинских работников среднего звена // Вестник ЛГУ им.А.С. Пушкина, СПб, научный журнал №4. Т.3. Педагогика. – 2013. – С.106-110.
7. URL: Психологический словарь <http://azps.ru/handbook/g/goto657.html>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальностям «Лечебное дело», «Сестринское дело», «Акушерское дело», «Стоматология ортопедическая». Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 2009 г.



Л. Т. Бородавко
(г. Санкт-Петербург)

**СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ**

**SUPPORT OF STUDENTS' CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE RUSSIAN MINISTRY OF THE INTERIOR**

Основная идея статьи – раскрыть механизмы сопровождения процесса формирования и непрерывного развития личности и профессионала. Показано, что определяющее значение для развития профессионала в органах внутренних дел (ОВД) РФ имеет непрерывный и опережающий характер образования. Этому способствует развивающее сопровождение непрерывного профессионального развития обучающихся в образовательных учреждениях МВД России

Ключевые слова: развивающее сопровождение, непрерывное профессиональное образование, опережающее образование, профессиональное развитие, Санкт-Петербургское Суворовское военное училище МВД России

The main idea of the article is revealing the mechanisms of development and support of continuing personal and professional development. It is shown that continuing and advancing education has crucial significance for development of professionals in the bodies of Ministry of the Interior of Russia. Developing support of students' continuing professional development in educational institutions of the Russian Ministry of the Interior contributes to this aim

Keywords: developmental support, continuous professional training, advanced education, professional development, St. Petersburg Suvorov Military School of Russian Ministry of the Interior

Главная проблема, которая в действительности пока не решена, – проблема помощи молодому человеку в осуществлении правильного выбора профессии, в развитии профессиональных способностей, накоплении профессионального опыта и рациональном его использовании в интересах специалиста, организации и страны. Н. И. Пилюгина отмечает, что профессиональное становление личности представляет собой процесс повышения его профессиональной компетентности, социальных профессиональных качеств через разрешение противоречий между индивидуальным уровнем развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [7, с. 11]. Процесс профессионального становления и профессионального развития обучающихся суворовцев и курсантов предполагает целенаправленное формирование у будущих специалистов органов внут-

ренних дел (ОВД) профессиональных компетенций и профессионально значимых личностных качеств, что составляет фундамент кадрового потенциала в системе МВД. Наиболее значимым компонентом профессионального обучения должно являться нравственное воспитание и ориентация на непрерывное образование в течение всей жизни.

Системообразующим приоритетом Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [9] и Государственной программы развития образования на 2013-2020 гг. [3] является формирование системы непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Непрерывное образование становится основным вектором развития, по мнению Европейского союза и российской общечеловечности.

Непрерывное образование помогает достижению главной цели современного образо-

вания, отвечающей социальным запросам, – формирование личности с активной жизненной позицией, с высокой степенью подвижности, способной к реализации своих возможностей и принятию нестандартных решений, социально устойчивой и одновременно мобильной, творческой, креативной, адаптирующейся к современным реалиям, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни. Эта цель, миссия образования закреплена в ряде стратегических государственных документов: Государственной программе развития российского образования на 2013–2020 гг. («реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала, и в конечном итоге – социально-экономическое развитие России» [3, с. 28–29]), Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. («развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций» [9]), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также в Российской модели образования для экономики, основанной на знаниях (2020 г.), и в нормативно-правовых документах: Федеральном Законе «Об образовании в РФ», федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартах и др.

Невозможно отрицать необходимость непрерывного образования на протяжении всей жизни человека: «... 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» [5].

Это касается и непосредственно профессионального становления человека, особенно в сфере органов внутренних дел, где сопровождение непрерывного профессионального развития суворовцев является важной задачей администрации и преподавательского состава. В училище необходимо создать разви-

вающую среду, обеспечить непрерывное развивающее сопровождение карьерного роста обучающихся [10], направленное на реализацию их возможностей и развитие их личностного потенциала, на опережение себя самого.

Если идею «непрерывности» профессионального образования можно рассматривать как идею постоянного развития и саморазвития личности, то идея «опережения» профессионального образования связана, во-первых, с осознанным стремлением обучающегося к пока еще не освоенному знанию, с элементами прогнозирования перспектив своего развития и их реализации в контексте труда и жизни и, во-вторых, со стремлением обучающегося к опережению имеющегося уровня развития общества в целом.

Опережающее образование 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» [6, с. 80–81].

Санкт-Петербургское суворовское военное училище МВД РФ входит в систему профессионального образования МВД России и призвано хранить и умножать традиции военно-патриотического воспитания молодежи, поддерживать высокий образовательный уровень учебных заведений МВД России и успешно решать вопросы ранней профессиональной ориентации молодежи.

Базовыми социальными функциями учреждений суворовского (кадетского) образо-

вания исторически были и остаются государственно-национальная патриотическая идентификация и социализация воспитанников, а также ранняя профессионализация воспитанников в направлении их последующей обязательной государственной службы [2]. Воспитание обучающихся базируется на общечеловеческих ценностях, лучших образцах мировой и национальной культуры, истории Отечества и героических традициях российской армии и флота, Вооруженных Сил Российской Федерации и осуществляется на основе комплексного подхода к решению задач воинского, патриотического, правового, нравственного и эстетического воспитания обучающихся [8].

Концепция организации системы непрерывного профессионального развития обучающихся образовательных учреждений МВД России должна основываться на следующих теоретических положениях:

- целью непрерывного профессионального развития суворовцев и курсантов является формирование системы ценностей и самосознания обучаемого как субъекта не только учебного, но и непрерывного профессионального труда;
- психологическим механизмом формирования адекватного и целостного образа профессии и образа Я-профессионала является принятие субъектом социальной роли специалиста и требований непрерывного профессионального самосовершенствования, которые практическая деятельность предъявляет к способностям и мотивации субъекта;
- специфика профессионального развития обучающихся образовательных учреждений МВД РФ определяется противоречиями между требованиями учебной, служебной и профессиональной деятельности сотрудников ОВД, требует их согласования и интеграции на основе ключевых профессиональных компетенций, объединяющих в себе знания, умения, способности и мотивацию специалиста;
- предметом педагогического внимания субъектов профессионального развития яв-

ляются различные характеристики профессионального самосознания, регулирующие процесс освоения профессии и самосовершенствования: образ-Я (Я-концепция) специалиста, образ профессии, критерии самооценки, уровень определенности профессиональных намерений.

В результате анализа выявлена специфика непрерывного профессионального развития обучающихся образовательных учреждений МВД РФ, которая, во-первых, определяется включенностью суворовцев и курсантов с первых месяцев обучения в служебную деятельность; во-вторых, адаптация к условиям службы в качестве рядового милиции (для высшего образования) формирует образ профессии сотрудника ОВД и самооценку пригодности к ней, но этот образ включает лишь общепрофессиональные требования и не содержит требований конкретной деятельности, в которую включается выпускник вуза в качестве офицера подразделений ОВД; в-третьих, сложность и разнонаправленность функциональных обязанностей сотрудников ОВД в разных сферах правоохранительной деятельности требует целенаправленной психолого-педагогической подготовки для формирования образа профессии и профессионала; в-четвертых, образовательные организации МВД имеют в штатном составе освобожденных специалистов (руководство отдела по кадровой и воспитательной работе, начальников курсов, их заместителей, младших командиров), в функции которых входит сопроводительная деятельность [1].

Результаты проводимого нами исследования подтверждают гипотезу о том, что непрерывное профессиональное развитие обучающихся суворовцев и курсантов является неотъемлемой и важнейшей составляющей профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Системная организация в образовательных организациях МВД России сопровождения непрерывного профессионального образования обучающихся позволяет формировать такие внутренние регуляторы поведения и деятельности выпу-

скников, которые определяют эффективность учебной, служебной и профессиональной деятельности за счет расширения мотивации и жизненных перспектив на основе адекватного образа профессиональной деятельности и оценки собственной пригодности к ней. Непрерывное и опережающее профессиональное развитие, являясь сложной многоуровневой системой, в которую включено множество субъектов с разнонаправленной мотивацией, требует организации сопровождения развития обучающихся на единой методологической и концептуальной основе. Отсюда следует ряд частных выводов.

Развивающее сопровождение обучающихся будет способствовать формированию личностных и субъектных регуляторов непрерывного профессионального развития и саморазвития суворовцев и курсантов, если:

- система развивающего сопровождения в образовательных учреждениях будет организована как целостное развивающее, стимулирующее пространство, субъекты и структуры которого взаимосвязаны единой методологией, принципами, преемственностью и дополнительностью; процесс развивающего сопровождения организован в соответствии с закономерностями становления субъектных и личностных качеств суворовца и курсанта на разных этапах его вхождения в профессию, а также с учетом индивидуальных особенностей адаптации и освоения выбранной профессии;

- содержанием развивающего сопровождения обучающихся станет формирование у суворовцев и курсантов адекватного образа профессии и образа профессионала, стремление к непрерывному и опережающему развитию, отношение к профессиональному сообществу, ориентация на определенный образ жизни, основанных на профессиональной

адаптации к условиям службы и профессиональных способностях обучаемых;

- преемственность содержания сопровождения обучающихся и непрерывного профессионального развития в процессе учебной, служебной и внеучебной деятельности суворовцев и курсантов в образовательном учреждении будет основана на выделении ключевых профессиональных компетентностей, интегрально отражающих требования и изменчивые условия профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов;

- предметом аксиологической деятельности в образовательном учреждении МВД РФ будет уровень профессионального самосознания суворовцев и курсантов на разных уровнях его сформированности («Я-образ», «Я-концепция»);

- критерии аттестации суворовцев и курсантов, а также результативности системы сопровождения в образовательном учреждении будут расширены за счет учета характеристик, важных не только для дисциплинированных и успевающих суворовца и курсанта, но и для инициативного и ответственного профессионала.

Содержание развивающего сопровождения непрерывного профессионального развития обучающихся образовательных учреждений МВД РФ следует дифференцировать по этапам вхождения в профессию и учитывать индивидуальные особенности в соответствии с проблемами профессионального становления и развития суворовцев и курсантов. На каждом из этапов сопровождение непрерывного профессионального развития раскрывает целенаправленный подбор содержания и форм работы, способствующей развитию профессионально-личностных и профессионально-субъектных ориентаций суворовцев и курсантов.

Литература

1. *Бородавко Л. Т.* Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2005. – 300 с.
2. *Герасимов А. П.* Социально-культурные условия патриотического воспитания суворовцев в специализированных военных образовательных учреждениях // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 6.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (утв. Решением Правительства РФ от 15 мая 2013 г., № 792-р) [Электронный ресурс] // Консультантплюс. ру. Информационно-правовой портал Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/.
4. *Кежов А. А.* Социально-педагогическое сопровождение формирования карьерной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел в ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2015. – 152 с.
5. *Купцов В. И.* Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. – СПб.: Алетейя, 2009. – 428 с.
6. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // *Человек и образование.* – 2013. – № 3 (36). – С. 77-82.
7. *Пилюгина Н. И.* Становление творческой индивидуальности учителя в условиях обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПбУПМ, ИОВ, 1997. – 134 с.
8. Приложение к Приказу Министра обороны Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 515, ст. 9 [Электронный ресурс] // *Российская газета.* Официальный сайт. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/10/01/minoborony-dok.html>.
9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р) [Электронный ресурс] // *Гарант.* ру. Информационно-правовой портал. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>.
10. *Шерайзина Р. М., Каплунович Т. А., Александрова М. В.* Развивающее сопровождение карьерного роста педагога. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – 204 с.



Т. В. Мухлаева
(г. Санкт-Петербург)

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТАДИИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

INTERNATIONAL CONFERENCE AS GLOBAL PRESENTATION OF PRESENT STAGE OF RESEARCH IN ADULT EDUCATION

Обосновывается актуальность международного сотрудничества и обмена в образовании взрослых и рассматриваются направления современных научных исследований, определяемые прежде всего в контексте крупнейшей конференции в этой области, проведенной Европейским обществом по исследованиям в образовании взрослых (ESREA) в сентябре 2016 г. Также освещены проблемы публикации статей в международных журналах, проанализированные их редакторами и другими участниками конференции

Ключевые слова: интернационализация научно-исследовательской деятельности, международное сотрудничество в образовании взрослых, международные конференции, направления научных исследований, Европейское общество по исследованиям в образовании взрослых, международные научные журналы

The article substantiates the relevance of international cooperation and exchanges in adult education and discusses the tendencies of modern scientific research, defined primarily in the context of the largest conference in this area held by the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) in September 2016. It also highlights the issues of publication of articles in international journals, analyzed by their editors and other conference participants

Keywords: internationalization of research activities, international cooperation in adult education, international conferences, research tendencies, European Society for Research in Adult Education, international scientific journals

Представление результатов исследований, определение их наиболее перспективных полей, рефлексия научных подходов, эффективность стратегий во многом осуществляются в ходе международных научных конференций. Они способствуют интернационализации научно-исследовательской деятельности, интеграции России в мировое научное и образовательное пространство, повышению конкурентоспособности науки и образования, преодолению изоляционизма российской системы образования, что является важной задачей развития науки и практики в сфере образования взрослых [1].

Руководителями Министерства образования и науки РФ неоднократно отмечалось, что получение прорывных результатов в науке требует консолидации интеллектуального потенциала и концентрации ресурсов разных стран [2, С.57].

В СССР была разработана концепция непрерывного образования, работала его разветвленная система, которая была в определенной мере идеологизирована, но в то же время предоставляла широкие возможности как формального, так и неформального образования взрослых. Она не только провозглашала, но и в значительной мере обеспечивала своими ресурсами поступательное развитие личностного потенциала взрослого человека.

В период с 1959 по 1997 год Советский Союз, а затем Россия были представлены в Совете управляющих (Governing Board) Института образования ЮНЕСКО в Гамбурге (сейчас Институт ЮНЕСКО на протяжении жизни) сначала А.Н. Леонтьевым (до 1964 года), затем директором института образования взрослых РАО В.Г.Онушкиным (до 1997 г.) [3].

В настоящее время наша страна, к сожалению, недостаточно представлена в между-

народных организациях, занимающихся образованием взрослых. Также российские ученые в области образования взрослых довольно скромно представлены в международных публикациях и конференциях.

Кратко представим обзор и анализ состояния современных исследований в образовании взрослых прежде всего в контексте только что состоявшейся конференции крупнейшей международной организации в сфере научных исследований в образовании взрослых в Европе, Европейского общества по исследованиям в образовании взрослых (ESREA). Оно было основано в 1991 году, его целью явилось «создание междисциплинарного форума для развития исследовательских подходов в той мере, в которой они относятся к образованию взрослых» [4].

ESREA пропагандирует и распространяет теоретические и эмпирические исследования в области образования и обучения взрослых в Европе в рамках исследовательских сетей, конференций и публикаций. В состав ESREA входят исследовательские сети, занимающиеся проблемами:

- доступа, карьеры в обучении и идентичности;
- активного демократического гражданства и обучения взрослых;
- преподавателей и тренеров в образовании взрослых и их профессионального развития;
- трудовой жизни и обучения;
- истории образования и обучения взрослых в Европе;
- гендерной тематики и обучения взрослых;
- жизненных историй и биографических исследований;
- связи между глобальным и локальным в обучении взрослых и сообществ;
- миграции, транснационализма и расизма;
- образования и обучения пожилых людей;
- изучения политики в области образования взрослых;
- процессов трансформации и международного обмена в обучении.

Участники сетей встречаются каждые год или два.

По названию сетей можно в определенной степени судить о важнейших направлениях современных научных исследований в

образовании взрослых. Также средством поддержки развития соответствующих научных областей служит выпускаемый ESREA с 2010 года Европейский журнал по исследованиям в области образования и обучения взрослых (RELA). В первом номере журнала желание стимулировать соответствующую дискуссию среди европейских ученых было поддержано самим его названием «Предвидение будущего исследований в области образования и обучения взрослых», основные принципы и положения раскрываются в редакционной статье с таким же названием. Авторы (Fejes & Salling Olesen) утверждают, что новый журнал оправдан в рамках «появления научного сообщества, глубоко укоренившегося в социальных практиках и в то же время реконструирующего интеллектуально эти практики и их контекст как научные объекты; он обеспечивает арену для рефлексивных дискуссий и обсуждения взаимосвязей международных структур этого сообщества». Они обосновывают журнал как форум и рефлексивное пространство для обсуждения направлений и социальных целей исследований в образовании и обучении взрослых в настоящем и будущем [5]. В редакционную коллегию и редакционный консультативный совет журнала входят ведущие европейские ученые в области образования взрослых.

Важным инструментом распространения и развития теоретических и эмпирических исследований в образовании и обучении взрослых являются проводимые каждые три года ESREA общие конференции. 8-11 сентября 2016 г. в Maynooth University, Ирландия, была проведена восьмая конференция-триенале «Образы диверсифицированного будущего для образования взрослых: вопросы власти и ресурсов творчества». Отметим, что концепт «власть» (power) не сводится в данном контексте к понятию подавления, подчинения, а рассматривается существенно шире – как полномочия, спектр влияния, потенциал.

Общей целью конференции ESREA – 2016 явилось создание богатого и многослойного диалога о возможностях и потенциале власти и определении ресурсов творчества в образовании взрослых. Этот фокус был определен в контексте главной темы конференции – будущего образования взрослых. На конференции более чем 100 участниками из большинства европейских стран, а также США, Канады,

Южной Америки, Австралии было создано совместное пространство критического обсуждения вопросов власти и определения ресурсов творчества. Участники изложили и совместно проанализировали широкий спектр взглядов на будущее образование взрослых.

От нашей страны с докладом выступила автор статьи, а также была представлена статья к публикации в сборнике конференции. Все пленарные и сессионные заседания, семинары, круглые столы, другие многочисленные формы совместной работы были в высшей мере интересными, в течение 4-х дней состоялось около 80 разных событий.

В материалах конференции отмечается, что в эпоху непрерывного образования обучение взрослых приобрело новое значение. По всему миру количество времени, которое взрослые люди проводят в процессе своего обучения, постоянно растет, и новые политические императивы часто связаны с таким понятием, как «сектор экономики знаний», – оно стало одной из основных тем исследований в образовании взрослых.

В массиве исследований, выросших из динамичной и разнообразной области современного образования взрослых, власть всегда была серьезной проблемой. В частности, существует давняя заинтересованность в отношениях между образованием и прогрессивными социальными изменениями. В период кризиса, характеризующегося углублением неравенства, ростом расизма и ксенофобии, столкновением с серьезными экологическими угрозами, вопросы власти и изменения приобрели новую актуальность и востребованность. Эта тема, а также целый ряд других вопросов, связанных с властью, стали основой обсуждения участниками конференции: как власть проявляется и работает в образовании взрослых и через него; что формирует политику образования взрослых и служит ее источником, и на какое влияние может надеяться образование взрослых в отношении сглаживания социально-культурных, экономических и политических неравенств; как сдвиги в экономике, технологиях, работе, миграции и культуре осуществили переконфигурацию в образовании взрослых; как «необходимость» учиться на протяжении жизни затрагивает то, что студенты и преподаватели думают об образовании, и как новый язык стандартов и результатов, который стал вездесущим, видоизменил концепции обучения;

нужны ли нам в свете этих изменений и комплексных, часто противоречащих друг другу практик в области современного образования взрослых новые теории и подходы к исследованию.

Обсуждения и анализ проблем образования взрослых в этом контексте могут привести к чувству личной беспомощности перед лицом кажущихся неразрешимыми вопросов. Ресурсы надежды, однако, как отмечают организаторы и участники конференции, находятся в наших возможностях рефлексии, воображения и творческих способностей; они позволяют нам задавать вопросы и противостоять проблемам данности общественных дискурсов, которые ограничивают наши мысли, чувства и действия. Поэтому затрагиваемые конференцией темы были прежде всего сосредоточены на вопросах творчества в области образования и обучения взрослых.

Ключевыми докладчиками на конференции выступили всемирно известные ученые в области образования – Джон Филд (John Field), Антония Дардер (Antonia Darder) и Лене Тангаард (Lene Tanggaard).

Профессор Д.Филд (Шотландия), автор ряда книг по образованию взрослых, в том числе весьма влиятельной «Обучение на протяжении всей жизни. Новый образовательный заказ» (2000 г.), отметил, что в последние годы понятие власти было непопулярным в дебатах по обучению взрослых. Хотя образование взрослых уже давно понимается как средство содействия эмансипации и гражданству с одной стороны, и как способствующее адаптации к требованиям работодателей и государства, с другой стороны, эти широкие цели часто обсуждаются в терминах, которые обходят вопрос о власти или делают это минимально. Докладчик поставил акцент на идее власти в качестве центрального аспекта нашего понимания обучения взрослых и контекста, в котором она функционирует. Это в свою очередь актуализирует вопрос: если наша роль в качестве исследователей требует, чтобы мы «говорили правду власти», что будет у нас на самом деле, чтобы сказать? И если мы не говорим правду власти, то для чего наши исследования?

Д-р А. Дардер (США) принадлежит школе выдающегося теоретика педагогики XX века П. Фрейре, ее критическая теория бикультурализма связывает вопросы культуры, власти и педагогики с проблемами социальной справедливости в сфере образования.

В презентации А.Дардер дала обоснование «революционной концепции» образования взрослых в соответствии с признанием П. Фрейре грамотности как вопроса понимания и самосознания и его аксиомой грамотности как политического процесса чтения слова и мира (the word and the world). Соответственно, она выражает непоколебимую веру в способность людей испытывать мир и создавать смысл из их собственного мира. Именно эти ценности должны прежде всего определять профессиональное видение нас как преподавателей взрослых. В основе тезиса, который порождает эту дискуссию, лежит глубокое эмпирическое понимание грамотности как средства, с помощью которого люди приходят к рефлексии и выражению понимания своей жизни и – через этот процесс – открытию в себе и других сил и способности «переписать» мир.

Профессор Лене Тангаард (Дания) отметила, что XXI век представляет новый набор проблем по сравнению с прошлым, новую рабочую среду для людей, вступающих на рынок труда, которая также является новой для преподавателей взрослых. В выступлении были представлены полученные в последнее время выводы из исследований в области творчества в контексте вызовов в образовании взрослых. Презентация была сфокусирована на двух основных вопросах.

Первый главный вопрос, который может в то же время служить лейтмотивом: как будут влиять на образование взрослых насущные требования к работникам на современном рабочем месте быть более творческими и инновационными, и как это будет организовано? Второй крупный вопрос, адресованный участникам конференции, сводился к тому, как можно опираться на идеи быстро развивающейся области экспериментального и познавательного обучения для того, чтобы улучшить образование для взрослых, увеличить количество его участников?

Наибольшее количество обсуждаемых на конференции тем было связано с системами образования взрослых и политикой в этой области, особенностями процесса учения взрослых, профессиональной деятельностью в образовании взрослых, знанием и компетенциями в этой области. Рассмотрение современной стадии исследований в образовании взрослых может быть отражено через сопоставление терминов «поле» и «ризомы» [6,

С. 140-141]. «Поле» предполагает конституирование области научных исследований, определенность основной области ее задач, методологических мейнстримов, четкость границ. Метафора «ризомы» заимствована исследованиями в образовании взрослых из социальных наук, означает отсутствие общепризнанного всеми центра, многократно связанные открыто развивающиеся взаимопроникающие сети, которым свойственно отсутствие иерархии, гибкость, постоянное расширение, упадок и новые связи. Современная стадия исследований в образовании взрослых, как показала конференция ESREA, может быть представлена в виде процветающей ризомы, ей присущи динамичность, разнообразие и сложность.

Многие авторы отмечали необходимость более пристального внимания к компаративным исследованиям в образовании взрослых, эта область по-прежнему остается вызовом, необходимо новое качество исследований, пересекающих национальные границы.

Среди многочисленных вопросов конференции, требующих широкого осмысления, остановимся в рамках данной статьи на анализе политики публикаций в научных журналах, работающих в поле образования взрослых. В дискуссиях принимали участие редакторы ряда ведущих международных журналов из этой области исследования, среди которых - *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Studies in Continuing Education*.

Участники конференции отмечали, что поле современных исследований образования взрослых в англоязычных журналах очень сильно смещено как с точки зрения географии авторства, так и цитирования. Такая ситуация является проблематичной в нескольких направлениях.

Во-первых, в связи с появлением экономики публикаций и цитирования исследователи в тех странах, где английский не является родным языком, в определенной мере вынуждены публиковаться в англоязычных журналах, при этом большинство из них издается в англоговорящих странах. Таким образом, эти журналы независимо от того, как они представляют себя сами, начинают позиционироваться как "меж-

дународные" в мировой экономике исследований. Это особенно характерно для журналов, проиндексированных в базах данных ISI Web of Science и Scopus, так как эти базы во многих случаях используются в качестве основы для библиометрических расчетов, что в свою очередь используется для определения «качества» научных исследований и как основание для их выборочного финансирования.

Во-вторых, резонно ожидать, что определенная тенденциозность в терминах авторства должна влиять на то, какие виды интеллектуальной работы, теории и методы, делаемые таким образом «видимыми», позиционируются как важные. Не в последнюю очередь следует также принимать во внимание тот факт, что редакторы и члены редколлегии «международных» журналов в области образования взрослых в основном из англоговорящих стран. Авторы, таким образом, должны убедить англоязычных «привратников» (gatekeepers), что то или иное явление, существующее зачастую в рамках совершенно иной культурной и исторической практики, чем в англоязычных странах, описываемое ученым на не родном для него языке, представляет интерес для "международной" аудитории.

Отмечалось, что несмотря на схожесть интеллектуальных традиций в исследованиях в области образования взрослых, безусловно, существуют различия, не в последнюю очередь

вызванные фокусировкой на том, кто цитируется и таким образом позиционируется как видный ученый в образовании взрослых (или по крайней мере признанный). В свете нынешней экономики публикаций и цитирования это вызывает опасения относительно будущего развития знаний и научных разработок в этой области.

Редакторы научных журналов в своих выступлениях единодушно подчеркивали важность анализа в статье уже проведенных в мире исследований рассматриваемой проблемы и представления своих результатов прежде всего на основе понимания того, что уже сделано в этой научной области ученым сообществом.

В заключение отметим безусловную необходимость уделять большее внимание международному сотрудничеству, в том числе участию в международных конференциях в образовании взрослых. Что касается публикаций, отражающих комплекс стоящих в центре внимания мирового научного сообщества проблем по образованию взрослых, большую роль в их освещении и анализе в России играет журнал «Человек и образование». Он является крупнейшим в стране журналом, актуализирующим и системно освещающим проблемы образования взрослых, в том числе в международном контексте (например, см. №№ 1, 2, 2016 г., №№ 1, 3, 2015 г., № 4, 2014 г. и др.).

Литература

1. Минобрнауки.РФ/министерство/международной сотрудничество [Электронный ресурс]. - URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai>,
2. Мухлаева Т.В. Планирование программ в образовании взрослых -транснациональный контекст // Человек и образование. – 2015 - № 3. - С. 57-61.
3. [Электронный ресурс]. - URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126240e.pdf>, p.38
4. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.esrea.org/?l=en>
5. Andreas Fejes, A and Olesen, H.S.. Envisioning future research on the education and learning of adults. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 2010 1(1-2), pp 7-16.
6. Kapplinger, B. Adult education research between field and rhizome – a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 2015, vol.6, № 2, pp 139-157.
7. Мухлаева Т.В. Проблемы сотрудничества России и других европейских стран в области образования взрослых // Человек и образование. – 2014 - № 3. - С. 163-167.



ПАМЯТИ СЕМЕНА ГРИГОРЬЕВИЧА ВЕРШЛОВСКОГО

Год назад ушел из жизни выдающийся ученый и замечательный педагог Семен Григорьевич Вершловский. Начало его исследовательской деятельности было связано с разработкой проблемы работающей молодежи и взрослых в рамках Института вечерних и заочных школ. Тогда его книги стали популярны в научной и учительской среде. В их числе «Рабочая молодежь учится» (1979), «Воспитание активной позиции личности» (1981).

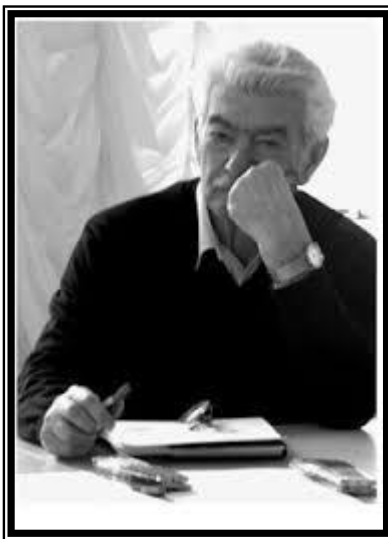
Семен Григорьевич Вершловский внес значительный вклад в развитие теории образования взрослых и педагогического образования. Во-первых, им создана классическая школа социологии образования взрослых, в числе исследований которой существенное место занимали проблемы социализации молодежи и взрослых, развития их ценностных ориентаций, их личного и профессионального становления. Он является одним из основателей современной науки – андрагогики. Методология андрагогики и теория непрерывного образования взрослых представлены в многочисленных трудах С. Г. Вершловского. Среди наиболее известных – «Образование взрослых: цели и ценности» (2002), «Андрогогика постди-

пломного педагогического образования» (2007), «Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена» (2008), «Технологии образования взрослых» (2008) и последняя его работа «Андрогогика» (2014).

Одно из направлений его научной деятельности – создание системы практических и методических пособий, которые являются настольными для ученых и практиков. В их числе «Рабочая книга андрагога» (1998), «Ме-

тоды и методики социально-педагогического исследования» (1999), «Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании» (2005), «Язык педагогического исследования» (2007), «Биографический метод в социально-педагогическом исследовании» (2010).

Он внес значительный вклад в развитие петербургской школы, предлагая пути эффективного развития петербургской системы образования. Это анализ и обобщение и широкое освещение исследовательской деятельности петербургских школ-лабораторий. Широко известны его классические исследования «Портрет выпускника Петербургской школы», которые представляют собой «социальный портрет» поколения 90-х-00 годов, стоя-



щего на «пороге взрослости», уникальную энциклопедию становления личности молодого человека, петербургского выпускника.

На основе даже краткого анализа деятельности С. Г. Вершловского можно сделать вывод о его способности сделать научную тему «серийной», видеть все ее многообразие и разрабатывать, учитывая новые реалии, и о его замечательной способности работать в разных научных жанрах одинаково плодотворно.

Многогранность таланта Семена Григорьевича проявилась и в создании научной школы. Сам он вышел из рядов учителей-практиков, работал учителем истории и завучем в Карелии, школе рабочей молодежи №151 при заводе «Скороход». Затем много лет заведовал лабораторией социологиче-

ских проблем в Институте образования взрослых. Под его руководством защищено более 40 кандидатских и докторских диссертаций. Имя профессора С. Г. Вершловского широко известно научно-педагогической общественности России и зарубежных стран. Среди его научных партнеров были коллеги из США, Германии, Польши, Чехии, Беларуси, Украины, Узбекистана, Литвы.

Выдающийся учёный, замечательный педагог, популяризатор науки и ее отличный организатор, Семен Григорьевич и сегодня ставит перед нами сложные задачи необходимости широкого научного поиска, творческого подхода к любой научной проблеме, научной смелости и честности.

Нам предстоит еще много изучить и познать в его идеях, мыслях, книгах.



АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АЗИЗОВА САМЕРА МАГОМЕДГАНИЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
ФГБОУ ВО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

• Россия 367000, г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43-А • [dgu\[at\]dgu.ru](mailto:dgu[at]dgu.ru)

AZIZOVA SAMERA MAGOMEDGANIEVNA

PHD IN PEDAGOGY, THE SENIOR LECTURER FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT FOR HUMANITARIAN FACULTIES

DAGESTAN STATE UNIVERSITY,

• RUSSIA 367000, MAKHACHKALASTR. M. HAJIYEV, 43-A • [dgu\[at\]dgu.ru](mailto:dgu[at]dgu.ru)

АНКВАБ МАРИНА ФЁДОРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ АГУ

АБХАЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• 354000 г. Сочи а/я 616 АБХАЗСВЯЗЬ СПБ • [ANKVAB.MARINA\[at\]YANDEX.RU](mailto:ANKVAB.MARINA[at]YANDEX.RU)

ANKVAB MARINA FEDOROVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

ABKHAZIAN STATE UNIVERSITY

• SOCHI 354000, 616 • [ANKVAB.MARINA\[at\]YANDEX.RU](mailto:ANKVAB.MARINA[at]YANDEX.RU)

АСАМБАЕВА ЛЮБОВЬ АЛЕКСАНДРОВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАВИГАЦИИ И СВЯЗИ ГУМРФ ИМЕНИ АДМИРАЛА
С.О.МАКАРОВА, АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РГПУ ИМЕНИ А.И.ГЕРЦЕНА

ГУМРФ ИМЕНИ АДМИРАЛА С.О.МАКАРОВА

• 198035, г. Санкт-Петербург, ул.Двинская 5/7 • [LIUBOVGRIGORIEVA\[at\]YANDEX.RU](mailto:LIUBOVGRIGORIEVA[at]YANDEX.RU)

ASAMBAEVA LIUBOV ALEXANDROVNA

POSTGRADUATE STUDENT IN THE DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE OF HERZEN STATE UNIVERSITY

ADMIRAL MAKAROV STATE UNIVERSITY OF MARITIME AND INLAND SHIPPING

• 5/7, DVINSKAYA STREET, SAINT-PETERSBURG, 198035, RUSSIA • [LIUBOVGRIGORIEVA\[at\]YANDEX.RU](mailto:LIUBOVGRIGORIEVA[at]YANDEX.RU)

БАЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЧЛЕН-
КОРРЕСПОНДЕНТ РАО РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, г. Санкт-Петербург, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • [IRINABAEVA\[at\]MAIL.RU](mailto:IRINABAEVA[at]MAIL.RU)

BAEVA IRINA ALEXANDROVNA

*PROFESSOR, DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION, DOCTOR OF PSYCHOLOGY,
CORRESPONDING MEMBER OF RAE*

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • [IRINABAEVA\[at\]MAIL.RU](mailto:IRINABAEVA[at]MAIL.RU)

БАТРАКОВА ИНЕССА СЕРГЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА

• 191186, г. Санкт-Петербург, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • [ICBATRAKOVA\[at\]MAIL.RU](mailto:ICBATRAKOVA[at]MAIL.RU)

BATRAKOVA INESSA SERGEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR, HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL OF RUSSIA

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • [ICBATRAKOVA\[at\]MAIL.RU](mailto:ICBATRAKOVA[at]MAIL.RU)

БОРДОВСКАЯ НИНА ВАЛЕНТИНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБ. МАКАРОВА, Д. 6. ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ СПбГУ • NINA52[AT]MAIL.RU

BORDOVSKAYA NINA VALENTINOVNA

PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGY, FULL MEMBER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION, HEAD OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGIC OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT DEPARTMENT

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY

• RUSSIA, SAINT-PETERSBURG, EMB. MAKAROV, N. 6. ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY FACULTY OF PSYCHOLOGY
• NINA52[AT]MAIL.RU

БОРОДАВКО ЛЕОНИД ТРОФИМОВИЧ

НАЧАЛЬНИК УЧИЛИЩА, ГЕНЕРАЛ-МАЙОР ПОЛИЦИИ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

ФГКОУ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ СУВОРОВСКОЕ ВОЕННОЕ УЧИЛИЩЕ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

• 198096, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. КРОНШТАДСКАЯ, Д. 3 • PRESS_SPBSVU(AT)MVD.GOV.RU

BORODAVKO LEONID TROFIMOVICH

SCHOOL HEAD, POLICE MAJOR GENERAL, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR

ST. PETERSBURG SUVOROV MILITARY SCHOOL OF THE INTERNAL AFFAIRS OF MINISTRY OF THE RUSSIAN FEDERATION

• 3, KRONSHADSKAYA STREET, SAINT-PETERSBURG, 198096, RUSSIA • PRESS_SPBSVU(AT)MVD.GOV.RU

ВИНОГРАДОВ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОЦЕНТ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ • 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11-13 • ACADEMY[AT]SPBAPPO.RU

VINOGRADOV VIKTOR NIKOLAEVICH

PH.D. IN PEDAGOGY, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF MANAGEMENT AND ECONOMICS OF EDUCATION, ASSOCIATE PROFESSOR

ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

• 191002, ST. PETERSBURG, ST. LOMONOSOV N. 11-13 • ACADEMY[AT]SPBAPPO.RU

ГЛАДКАЯ ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА

• 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • 12IVG[AT]MAIL.RU

GLADKAYA IRINA VAYCHESLAVOVNA

PHD IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPT. OF PEDAGOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • 12IVG[AT]MAIL.RU

ГЛУБОКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • ENGLUBOKOVA[AT]GMAIL.COM

GLUBOKOVA ELENA NIKOLAEVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • ENGLUBOKOVA[AT]GMAIL.COM

ГОРБУНОВ ИЛЬЯ ГЕННАДЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК, ДИРЕКТОР ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИУО РАО» В Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

ФИЛИАЛ ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО 2 • IPO[AT]IPORAO.RU

GORBUNOV ILYA GENADIEVICH

PhD, DIRECTOR OF THE BRANCH FGBNU "IUO RAO" IN ST. PETERSBURG

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO[AT]IPORAO.RU

ГУТНИК Ирина Юрьевна

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА, ДОКТОРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

• 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48 • IRAGUTNIK[AT]MAIL.RU

GUTNIK IRINA YURIEVNA

Ph.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY, DOCTORAL STUDENT OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 191186, ST. PETERSBURG, MOIKA RIVER, 48 • IRAGUTNIK[AT]MAIL.RU

ДАРИНСКАЯ Лариса Александровна

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• Россия, 199034, Санкт-Петербург Университетская наб. д.7-9 • LARS_2000[AT]MAIL.RU

DARINSKAYA LARISA ALEKSANDROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY

• RUSSIA 199034 SAINT-PETERSBURG UNIVERSITetskAYA NAB., 7-9

• LARS_2000[AT]MAIL.RU

ДИТЯТКИНА Любовь Анатольевна

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ МЕТОДОЛОГИИ И ПРОГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Филиал Института управления образованием Российской академии образования в городе Санкт-Петербурге

• 191119, Санкт-Петербург, ул. Чернышевского 2 • DIDACT.LAB(AT)IPORAO.RU

DITYATKINA LUBOV ANATOLJEVNA

Ph.D. IN PEDAGOGY, SENIOR RESEARCHER OF THE LABORATORY OF METHODOLOGY AND PROGNOSTICS OF PEDAGOGICAL EDUCATION, INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA • DIDACT.LAB(AT)IPORAO.RU

ЕВДОКИМОВ Андрей Сергеевич

НАЧАЛЬНИК ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский университета ГПС МЧС России, п/полковник внутренней службы

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»

• 196105, Санкт-Петербург, Московский проспект, 149 • UCHSOVET_SPBUGPS[AT]MAIL.RU

EVDOKIMOV ANDREY SERGEEVICH

HEAD OF THE FACULTY OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY, COLONEL OF INTERNAL SERVICE

FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "SAINT-PETERSBURG UNIVERSITY OF THE STATE FIRE SERVICE OF THE MINISTRY OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR CIVIL DEFENSE, EMERGENCIES AND ELIMINATION OF CONSEQUENCES OF NATURAL DISASTERS»

• 196105, ST. PETERSBURG, MOSCOW AVENUE, 149 • UCHSOVET_SPBUGPS [AT] MAIL.RU

ЖДАНОВ АЛЕКСЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИНСТИТУТ ДЕТСТВА, КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ

• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА 11/13 • ALEX234111[AT]YANDEX.RU

ZHDANOV ALEXEY VALERIEVICH

SENIOR LECTURER, PHD IN PEDAGOGY

STATE BUDGETARY INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION, CHILDHOOD INSTITUTE, DEPARTMENT OF FAMILY PEDAGOGY

• SAINT PETERSBURG, LOMONOSOVA STR 11/13 • ALEX234111[AT]YANDEX.RU

ЗАКУТНЯЯ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

ГАТЧИНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. К. Д. УШИНСКОГО,

• 188300 г. Гатчина Ленинградской обл., Рошинская ул, 7 • GPK_[AT]MAIL.RU

ZAKUTNYAYA TATIANA VIKTOROVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, COLLEGE TEACHER USHINSKIY GATCHINA PEDAGOGICAL COLLEGE

• 7, ROSCHINSKAYA STR., GATCHINA, LENINGRAD REG., 188300, RUSSIA • GPK_[AT]MAIL.RU

ЗУЕВА ЕКАТЕРИНА КОНСТАНТИНОВНА

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЦЕНТРОМ ОЛИМПИАД САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

ГБ НОУ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОРОДСКОЙ ДВОРЕЦ ТВОРЧЕСТВА ЮНЫХ» (СПБ ГДТЮ)

• 191023, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НЕВСКИЙ ПР., Д. 39, ЛИТЕР А • GDTU37(AT)MAIL.RU

ZUEVA EKATERINA KONSTANTINOVNA

HEAD OF MANAGEMENT OF OLYMPIADS CENTER, SAINT-PETERSBURG

SAINT-PETERSBURG CITY PALACE OF YOUTH CREATIVITY

• 39, NEVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 191023, RUSSIA • GDTU37(AT)MAIL.RU

ИЛАКВИЧУС МАРИНА РИМОНТАСОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • IPO[AT]IPORAO.RU

ILAKAVICHUS MARINA RIMONTASOVNA

PH.D., LEADING RESEARCHER

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO[AT]IPORAO.RU

КАЗАКОВА ЛАРИСА НИКОЛАЕВНА

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ "НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"

• 603122, НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, Д. 203 • L.N.KAZAKOVA[AT]YANDEX.RU

KAZAKOVA LARISA NIKOLAIEVA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION, PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR

NIZHNY NOVGOROD INSTITUTE OF THE EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122, RUSSIA • L.N.KAZAKOVA[AT]YANDEX.RU

КАЛЕКИН АНДРЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

ВОЕННОСЛУЖАЩИЙ

• 353439, КРАСНОДАРСКИЙ КРАЙ, Г. АНАПА, Х. КРАСНЫЙ, УЛ. СЕВЕРНАЯ, 2/16

• VOLK2388[AT]MAIL.RU

KALEKIN ANDREY ANATOL'EVICH

SERVICEMAN

- 353439, KRASNODARSKIY KRAJ, S. ANAPA, F. KRASNYJ, STREET SEVERNAJA, 2/16 • VOLK2388[AT]MAIL.RU

КОШКИНА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ СЕВЕРНОГО (АРКТИЧЕСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

- Г. СЕВЕРОДВИНСК АРХАНГЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ, УЛ. ТОРЦЕВА, Д.6, ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ САФУ
- COSCHKINA.EL[AT]YANDEX.RU

KOSHKINA ELENA ANATOLYEVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF PEDAGOGY DEPARTMENT

INSTITUTE OF HUMANITIES, NORTHERN (ARCTIC) FEDERAL UNIVERSITY NAMED AFTER M.V. LOMONOSOV,

- SEVERODVINSK, ARKHANGELSK REGION, STR. TORTSEVA, 6, INSTITUTE OF HUMANITIES NARFU
- COSCHKINA.EL[AT]YANDEX.RU

КУРИЛОВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИСЛАВОВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ №26

Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»

- 119121, Г. МОСКВА, ПРОЕЗД ДЕВИЧЬЕГО ПОЛЯ, Д.4 • AK1225[AT]RAMBLER.RU

KURILOV ALEKSEY VLADISLAVOVICH

ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT №26

SCIENTIFIC CENTER OF THE RUSSIAN GROUND FORCES OF THE COMBINED ACADEMIES OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION-MILITARY EDUCATIONAL

- 4, PR-D. DEVICH'EGO POLYA, MOSCOW, 143982, RUSSIA • AK1225[AT]RAMBLER.RU

ЛАКТИОНОВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • KPPIO[AT]MAIL.RU

LAKTIONOVA ELENA BORISOVNA

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION, PROFESSOR, DOCTOR OF PSYCHOLOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

- 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • KPPIO[AT]MAIL.RU

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ, ЗАВЕДУЮЩИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • IPO[AT]IPORAO.RU

MARON ARKADIY YEVSEYEVICH

DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL

RUSSIA SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO[AT]IPORAO.RU

МЕДВЕДЕВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ

ФГБОУ ВО «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МИНИСТЕРСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ДЕЛАМ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ, ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ И ЛИКВИДАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ»

- 196105, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, МОСКОВСКИЙ ПРОСПЕКТ, 149 • UCHSOVET_SPBUGPS@MAIL.RU

MEDVEDEVA LYUDMILA VLADIMIROVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF PHYSICAL AND TECHNICAL FUNDAMENTALS OF FIRE SAFETY

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL

FGBOU IN "ST. PETERSBURG UNIVERSITY OF THE STATE FIRE SERVICE OF THE MINISTRY OF THE RUSSIAN

FEDERATION FOR CIVIL DEFENSE, EMERGENCIES AND ELIMINATION OF CONSEQUENCES OF NATURAL DISASTERS"

• 196105, ST. PETERSBURG, MOSCOW AVENUE, 149 • UCHSOVET_SPBUGPS@MAIL.RU

МИХАЙЛЮК Людмила Геннадьевна

ГЛАВНЫЙ СПЕЦИАЛИСТ ОТДЕЛА ЛИЦЕНЗИРОВАНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

УЧРЕЖДЕНИЙ ДЕПАРТАМЕНТА НАДЗОРА И КОНТРОЛЯ ЗА СОБЛЮДЕНИЕМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

КОМИТЕТА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

КОМИТЕТ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

• 191028, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ ФОНТАНКИ, Д. 14 • FRPO@LOIRO.RU

МИХАЙЛЮК LYUDMILA GENADIEVNA

CHIEF SPECIALIST OF THE DEPARTMENT OF LICENSING AND STATE ACCREDITATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE

DEPARTMENT OF SUPERVISION AND CONTROL OVER COMPLIANCE WITH LEGISLATION IN THE SPHERE OF EDUCATION THE

COMMITTEE OF EDUCATION OF THE LENINGRAD REGION

COMMITTEE OF EDUCATION OF THE LENINGRAD REGION

• 191028, SAINT PETERSBURG CITY, THE FONTANKA EMBANKMENT, D. 14 • FRPO@LOIRO.RU

МИЩЕНКО АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

СНГ, КАНДИДАТ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

ФИЛИАЛ ФГБНУ "ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • MISCHENKO-AL(AT)YANDEX.RU

MISCHENKO ALEKSANDR SERGEYEVICH

PH.D. IN ECONOMICS, LEADING RESEARCHER

INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA • MISCHENKO-AL(AT)YANDEX.RU

МОЛОДЦОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• РОССИЯ, 199034, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБ. Д. 7-9 • PERSONAL.DEVELOPMENT[AT]SPBU.RU

MOLODTSOVA GALINA IVANOVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, ASSISTANT PROFESSOR OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY RUSSIA 199034 SAINT-PETERSBURG

• UNIVERSITETSKAYA NAB., 7-9 • PERSONAL.DEVELOPMENT[AT]SPBU.RU

МОНАХОВА ЛИРА ЮЛЬЕВНА

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • IPO[AT]IPORAO.RU

MONAKHOVA LIRA YULIEVNA

DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., HEAD RESEARCHER

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF

EDUCATION OF

RUSSIAN ACADEMY OF

EDUCATION

• CHERNYAKHOVSKOGO STR., 2 ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO[AT]IPORAO.RU

МОСКВИЧЕВА НАТАЛЬЯ ЛЬВОВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• РОССИЯ, 199034, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБ. Д. 7-9 • NMOVKICHEVA11[AT]YANDEX.RU

MOSKVICHEVA NATALIA Lvovna

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Psychology and Pedagogy of Personal and Professional Development

SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY

• RUSSIA 199034 SAINT-PETERSBURG, UNIVERSITetskAYA EMB., 7-9 • NMOSKVICHEVA11[AT]YANDEX.RU

МУХЛАЕВА Татьяна Всеволодовна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Филиал ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»

в городе Санкт-Петербурге

• 191119, Санкт-Петербург, ул. Чернышевского, 2 • TATIANAVM[AT]MAIL.RU

MUKHLAYEVA TATIANA VSEVOLODOVNA

Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., St.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • TATIANAVM[AT]MAIL.RU

ПАРФЕНОВА Татьяна Васильевна

Преподаватель, аспирант кафедры дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина»

Государственное бюджетное профессиональное образование учреждение «Тихвинский медицинский колледж»

• 187553 Ленинградская обл., г.Тихвин, ул.Борисова, д.2А • TIKVINRUS[AT]RAMBLER.RU

PARFENOVA TATIANA VASILYEVNA

Teacher, Graduate Student of Additional Vocational Training GAOU in LO "Leningrad State University. Pushkin "

STATE BUDGET PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION "TIKHVIN MEDICAL SCHOOL"

• 187553 LENINGRAD REGION, TIKHVIN, BORISOVA STR. 2A • TIKVINRUS[AT]RAMBLER.RU

ПИСАРЕВА Светлана Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

• 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48 • HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

PISAREVA SVETLANA ANATOLIEVNA

Dr. of Pedagogy, Full Prof., Chair of Dept. of Pedagogy

THE HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, St.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

ПРИМЧУК Надежда Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

• 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48 • NPRIMCHUK[AT]YANDEX.RU

PRIMCHUK NADEZHDA VIKTOROVNA

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., St.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • NPRIMCHUK[AT]YANDEX.RU

ПУДЕНКО Татьяна Ивановна

Зав. лабораторией управления образовательными системами, доктор экономических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16 стр. 1Б • IUORAO[AT]MAIL.RU

PUDENKO TATYANA IVANOVNA

THE HEAD OF THE LABORATORY FOR THE MANAGEMENT OF EDUCATION SYSTEMS, DR. OF ECONOMICS

THE FEDERAL STATE BUDGETARY SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

• 5/16, MAKARENKO STR., MOSCOW, 105062, RUSSIA • IUORAO[AT]MAIL.RU

РАСЧЕТИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, д. 48 • SVETLANARAS[AT]YANDEX.RU

RASCHYOTINA SVETLANA ALEXEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • SVETLANARAS[AT]YANDEX.RU

РЕЗИНКИНА Лилия Владимировна

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА КОЛЛЕДЖА ТЕХНОЛОГИЙ, МОДЕЛИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОРАНТ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА

• 196084, УЛИЦА ЦВЕТОЧНАЯ, 8, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ • KTMU[AT]SUTD.RU

REZINKINA LILIYA VLADIMIROVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, DOCTORAL, DEPUTY DIRECTOR OF THE COLLEGE OF TECHNOLOGY, MODELLING AND MANAGEMENT

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY OF INDUSTRIAL TECHNOLOGIES AND DESIGN

• 196084, FLOWER STREET, 8, ST. PETERSBURG • KTMU[AT]SUTD.RU

СЕДОВА Нелли Владимировна

ПРОФЕССОР, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, д. 48 • HERZEN-KP[AT]MAIL

SEDOVA NELLY VLADIMIROVNA

DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., DEPT. OF PEDAGOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

СЕРГИЕНКО АЛЕКСАНДРА ЮРЬЕВНА КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • SASHKY[AT]YANDEX.RU

SERGIENKO ALEKSANDRA YURIEVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, HEAD OF A RESEARCH LABORATORY

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • SASHKY[AT]YANDEX.RU

СУЕВА Юлия Витальевна

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 105062, г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, 5/16 СТР. 1Б • IUORAO[AT]MAIL.RU

SUEVA YULIA VITALIEVNA

LABORATORY FOR THE MANAGEMENT OF EDUCATION SYSTEMS, RESEARCH ASSOCIATE

THE FEDERAL STATE BUDGETARY SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

• 5/16, MAKARENKO STR., MOSCOW, 105062, RUSSIA • IUORAO[AT]MAIL.RU

СУРТАЕВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • IUORAO(AT)MAIL.RU

SURTAYEVA NADEZHDA NIKOLAYEVNA

DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL OF THE RUSSIAN FEDERATION, HEAD OF A RESEARCH LABORATORY

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• CHERNYAKHOVSKOGO STR., 2, ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO(AT)IPORAO.RU

ТОПОРОВСКИЙ Виталий Петрович

ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,

ДОКТОР

ПЕДАГОГИЧЕСКИХ

НАУК,

ПРОФЕССОР

ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25-А • LOIRO(AT)LOIRO.RU

TOPOROVSKIY VITALIY PETROVICH

DR. OF PEDAGOGY, FULL PROF., DEAN OF VOCATIONAL EDUCATION DEPARTMENT

LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 25-A, CHKALOVSKIY AVENUE, ST.PETERSBURG, 197136, RUSSIA • LOIRO(AT)LOIRO.RU

ТРЯПИЦЫН АЛЕКСАНДР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА, ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ, КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

• 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • TRIAP2006(AT)YANDEX.RU

TRYAPITSYN ALEXANDER VYACHESLAVOVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY

HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, INSTITUTE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY, DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY

• 191186, ST. PETERSBURG, MOIKA RIVER, D. 48 • TRIAP2006(AT)YANDEX.RU

ТРЯПИЦИНА АЛЛА ПРОКОФЬЕВНА

ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР

ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ, ДИРЕКТОР НИИ

ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48 • HERZEN-KP(AT)MAIL

TRYAPITSINA ALLA PROKOFIEVNA

CORRESPONDING MEMBER OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION, DR. OF PEDAGOGY, HEAD OF RESEARCH INSTITUTE FOR GENERAL EDUCATION, FULL PROF. AT DEPT. OF PEDAGOGY

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186, RUSSIA • HERZEN-KP(AT)MAIL.RU

ШАПОШНИКОВА Татьяна Дмитриевна

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО

• 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16 • TATIANASHAP(AT)INBOX.RU

SHAPOSHNIKOVA TATIANA

PH.D. IN PEDAGOGY, SENIOR RESEARCH

FEDERAL STATE BUDGETARY SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 105062, MOSCOW, MAKARENKO 5/16 • TATIANASHAP(AT)INBOX.RU

ШЕВЦОВА Диана Михайловна

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОЛОГИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ИНСТИТУТА ЭКОНОМИКИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА, КАНДИДАТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО»

• 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23 • INFO[AT]IEE.UNN.RU

SHEVTSOVA DIANA MICHYLOVNA

SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF CULTURE AND BUSINESS PSYCHOLOGY, INSTITUTE OF ECONOMICS AND ENTREPRENEURSHIP, CANDIDATE OF PHILOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR

FEDERAL STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION "NATIONAL RESEARCH NIZHNY NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER N.I. LOBACHEVSKY "

• 603950, NIZHNY NOVGOROD, PR. GAGARINA, 23 • INFO[AT]IEE.UNN.RU

ЩЕГОЛИХИНА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЕДУЩИЙ СПЕЦИАЛИСТ-МЕТОДИСТ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА, АСПИРАНТ ФГБНУ «ИУО РАО»

АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО «КЛИМОВ»

• 194100, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, КАНТЕМИРОВСКАЯ УЛИЦА, Д.11 • UC@KLIMOV.RU

SHCHEGOLIKHINA GALINA ALEKSANDROVNA

LEADING SPECIALIST METHODIST TRAINING CENTER, GRADUATE STUDENT FGBNU "IUO RAO"

JSC "KLIMOV"

• 194100, ST. PETERSBURG, KANTEMIROVSKAYA STREET, 11 • UC@KLIMOV.RU

ЭРЛИХ ОЛЕГ ВАЛЕРЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ, ДОЦЕНТ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

• 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д.11-13 • KPS_APPO(AT)MAIL.RU

ERLICH OLEG VALERIEVICH

HEAD OF THE DEPARTMENT OF FAMILY PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR, PH.D.

STATE BUDGETARY INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

• 191002, ST. PETERSBURG, UL. LOMONOSOV D.11-13 • KPS_APPO(AT)MAIL.RU

ЯКУШКИНА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2 • IPO[AT]IPORAO.RU

YAKUSHKINA MARINA SERGEYEVNA

DR. OF PEDAGOGY, HEAD OF A RESEARCH LABORATORY

SAINT-PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA • IPO[AT]IPORAO.RU



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

3. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

4. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

5. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу <http://obrazovanie21.narod.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте [journal20015\(at\)rambler.ru](mailto:journal20015(at)rambler.ru)



ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА

При использовании материалов, опубликованных в нашем журнале, обязательна библиографическая ссылка на источник. При этом следует указывать название журнала как **Человек и образование**, без дополнительных сведений “*Академический вестник...*”.

Например,

Киселева, О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста [Текст] / О. О. Киселева, О. М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ 7.1-2003 Библиографическое описание)

Киселева О. О., Позднякова О. М. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

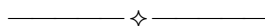
(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№ 3 (48) 2016



Подписано в печать 21.11.2016.
Формат 60х84¹/₈. Тир. 805. Зак. 83.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria, ParaType OriumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.