ISSN 1815-7041

№ 3 (52)
2017

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

Учредитель

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

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

Техническая редакция:
Н. М. Симонова

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

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

© СПб ИУО РАО, 2017

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

Содержание

Современные проблемы развития образования

Сенько Ю.В. Экзистенциальные смыслы современного образования 4

Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р. Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности 9

Замятина О.М., Мозгалева П.И., Лыба А.А. Персонификация как условие формирования готовности педагогов к реализации ФГОС общего образования 15

Агрба Л.А. Современный образовательный дискурс: гуманитарная наука в эпоху цифровой революции 22

Малякова Н.С. Ценностно-нормативные основы антропологической практики современного образования 29

Воспитание, социализация и развитие личности

Расчетина С.А. Поликультурное образование как средство межкультурного диалога 37

Назарова С.И. Народное искусство и проблемы формирования единого гуманитарного пространства стран СНГ 45

Тращенкова С.А. Социальные аспекты детства в системе отношений «дети-взрослые» 50

Жуковицкая Н.Н. Одаренный ребенок в образовательной сети: механизмы сопровождения 56

Герцик В.В. Социально-педагогическая поддержка ребенка – сироты, основанная на экзистенциальной идее заботы 63

Образовательные системы и технологии

Каплунович Т.А. Оптимизационная стратегия и показатели модернизации системы повышения квалификации педагогов 68

Сергиенко А.Ю. Современные профессиональные стандарты педагога: компаративный анализ 75

Панфилова Л.Г. Инновационная деятельность педагога в контексте требований образовательного и профессионального стандартов 82

Топоровский В.П. Практика и ресурсы обновления региональной системы среднего профессионального образования 87

Андреева Е.А. Критериальные показатели оценки результативности правового воспитания курсантов военных учебных заведений 92

Непрерывное образование и подготовка специалиста

Марон А.Е., Резинкина Л.В., Александрова М.В. Саморазвитие взрослого как ведущий критерий продуктивного образования 97

Платонова Н.М., Платонова Ю.Ю. Опыт подготовки специалистов социального профиля в системе дополнительного образования 101

Монахова Л.Ю., Ширин А.Г. Продуктивно-корпоративное обучение: уровневый подход 106

Григоренко А.Ю., Конанчук С.В. Проблема формирования активных форм мышления при изучении истории философии 110

Мамиджанян А.Р., Саркисян А.С. Роль непрерывного образования молодежи в процессе политической социализации 116

Дедова О.Ю., Деменева Н.Н., Колесова О.В. Диагностическая культура учителя начальных классов и ее развитие 122

Гавриков А.Л., Мухлаева Т.В. Международный контекст образования для устойчивого развития 127

Педагогические и психологические исследования

Зинкевич Е.Р., Федотова Г.А. Психологические знания преподавателей клинических кафедр высшей медицинской школы 133

Шерайзина Р.М., Раянова Э.Т. Комплексная модель предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе 138

Вассерберг В.В. Организация культурно-досуговой деятельности для реабилитации подростков с педагогической запущенностью 142

Антипов Д.С., Родин Ю.И. Исследование особенностей обучения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 147

Зарубежный опыт

Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике 152

Ци Юе. Особенности взаимодействия педагогов в условиях школьного образования Китая 157

Научные концепции, проекты, обзоры (в авторской редакции)

Бочарова Н.А., Писарева С.А., Пучков М.Ю., Снегурова В.И., Тряпицына А.П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя 164

Алпатов Ю.М., Молчанов С.В., Грудцына Л.Ю. *Модели управления многоуровневыми системами образования* 172

Авторы выпуска. About authors 181

Правила для авторов. Rules for authors 192

Цитирование публикаций журнала. Citing publications 193

Ю. В. Сенько
(Алтайский край, Барнаул)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EXISTENTIAL SENSE OF MODERN EDUCATION

Самостоянье человека – залог величия его.
А.С. Пушкин
The self-reliance of man is the guarantee of his greatness.
Alexander Pushkin

Экзистенциальный смысл образования состоит в том, что оно является условием существования культуры и человека. В этом контексте обосновывается необходимость построения педагогического процесса как гуманитарной практики.
Ключевые слова: *образование, гуманитаризация и непрерывность образования, смысл, диалог, понимание.*

The existential sense of education refers to the fact that it is a condition for the existence of culture and the man. In this context, the necessity of constructing the pedagogical process as a humanitarian practice is substantiated
Keywords: *education, humanitarization and continuity of education, sense, dialogue, understanding.*

Аксиологическая адекватность современного образования вызову времени предполагает определение в нем самом ориентиров для поиска его непосредственными участниками назначения образования и своего собственного предназначения. Экзистенциальные смыслы образования становятся в нем сегодня приоритетными, обретают статус целей и ценностей.

Многочисленные в преддверии нового века и сейчас продолжающиеся дискуссии на темы «Культура и образование», «Наука и образование», «Социум и образование», «Личность и образование» и другие обнаруживают поразительное постоянство присутствия образования в этих диадах. Напрашивается вывод о фундаментальности образования по отношению к культуре, науке, социуму, личности. Может быть, и по отношению к бытию в хайдеггеровском его понимании. О смысле бытия, а следовательно, и о смысле образования извечный пушкинский вопрос «куда ж нам плыть?». Об этом же и обнаруженный К. Марксом герменевтический круг, в котором действительное духовное богатство индивида определяется богатством его действительных отношений…

В народной пословице «век живи – век учись» кристаллизован общественно-исторический опыт отношения к образованию как непреходящей ценности. Но не только отношение. В этой мудрой пословице содержится мысль о неизбежности образования, которое прерывается вместе с жизнью. Образование – это судьба. Всех и каждого, крест, который дано нести любому из нас. На полтона ниже: образование – это скрещение судеб, скрещение – гуманитарное – культур, и в первую очередь его непосредственных участников. Лучше его не путать с биологическим скрещиванием культур. Там, где такое смешивание происходит, пытаются всерьез привить человеку все, что угодно, вплоть до любви к чему угодно. Профессиональное образование – судьба многих. Не получилось в одном, может получиться в другом: «твой поезд разбился – попробуй летать самолетом». Звучит уже мягче, с надеждой.

В русской религиозной философии (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, П. А. Флоренский и др.) образование рассматривается как непрерывное восхождение человека к Универсуму. «Образ» – лик, облик, икона; «ование» – указание на происхождение процесса. Образование – как процесс обретения человеком собственного образа, отличного от других и одновременно стремящегося к единению с идеальным Божественным Ликом. «Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей, помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем» [1, с. 12-13].

Эта же тема раскрытия образа в человеке звучала и в слове Святейшего Патриарха Алексия II, с которым он обратился к общему собранию членов Российской академии образования по случаю избрания его академиком: «Образовать человека означает не просто передать ему некоторую сумму знаний, но и выявить в нем определенный образ. Христианский взгляд на человека видит в нем образ Божий» [2].

Суть образования не только (и, может быть, не столько) в наполнении, сколько в очищении, снятии наносного, случайного, в реставрации истинного, глубинного в человеке. Понятие «человек» и есть тот его образ, который предполагается процессом образования. По духу и сути своей: образование – это творение образа человека в индивиде. Иными словами, образование – это возможность осуществления человека. Такая возможность предоставлена ему культурой. Поэтому образование можно интерпретировать как способ становления человека в культуре.

Необходимо подчеркнуть, что образование – это всегда возможность самообразования, оно и есть в каждом конкретном случае для образующегося (то есть самого себя образующего) индивида возможность раскрытия его сущностных человеческих сил. Эта возможность реализуется человеком прежде всего в поисках смысла. Открывается, таким образом, еще один – принципиально важный – сюжет в анализе феномена непрерывного образования человека через осмысление его экзистенциальных измерений. «Быть человеком, – пишет В. Франкл, – значит выходить за пределы самого себя… сущность человеческого существования заключена в его самотрансценденции» [3; с. 51]. Эта присущая человеку открытость, направленность на кого-то или на что-то приводит его к поиску смысла своего существования. Размышления о месте образования в этом стремлении человека к смыслу позволяют определить образование как «способ производства смысла и понимания. В этом случае речь идет уже не только о приспособлении к существующему социальному опыту, о воспроизводстве знаний, но и о выработке в процессе образования личной экзистенциальной позиции» [4]. Образование в этой логике и есть не что иное, как выход человека за пределы самого себя.

Образование – это «место смысла», а смысл образования – в образовании смыслов. Воспринимаемая как игра слов, эта экзистенциальная целевая установка образования нуждается, по-видимому, в пояснении. Дело в том, что образование само по себе смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления человека образующегося к смыслу, к его выявлению и постижению. Согласно концепции В. Франкла, смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются: «Смысл нельзя дать, его нужно найти… при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности» [3, с. 37]. Иными словами, смысл «вненаходим», он всегда лежит вне человека, его ищущего. Поэтому-то основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы непрерывно совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить смысл в самом образовании и – с помощью образования – в мире. Ведь образование онтологически не что иное, как внесение в мир смысла и уже одним этим – изменение мира и изменение человека образующегося.

Пожалуй, нигде так точно и с такой пронзительностью, как в поэзии, не отражены поиск смысла и его «вненаходимость». Это

постоянный поиск своего дела, своего места в мире, своего слова («хотел бы в единое слово я слить свою грусть и печаль» – А. К. Толстой); это открытие тайны, загадки слова («нам не дано предугадать, как слово наше отзовется» – Ф. Тютчев); смысла числа, события, со-бытия, предмета («свой тайный смысл откроют мне предметы» – Б. Ахмадулина).

Поиск смысла в образовании, связанный с изменением наличного бытия человека, преобразует его в бытие насущное, изменяет, как следствие, внутренний мир образующегося человека: «Не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [5, с. 384]. И в этой логике институциализированное образование выступает как попытка помочь обрести смысл его субъектам, поддержать их жизнеутверждающее стремление к смыслу.

Нет человека образованного, но есть человек образующийся, становящийся в культуре. Отсюда и образование – это «… путь культурного восхождения ко всеобщему» [6], это способ непрерывного становления человека в культуре. Поскольку человек – это возможность стать человеком (М. К. Мамардашвили), образование выстраивается как становление становящегося человека, то есть восхождение человека к своей индивидуальности. И восхождение это каждый совершает своим путем, поскольку каждый из нас уникален и неповторим. Л. С. Выготский считал, что наиболее важное открытие философской антропологии состоит в том, что сущностью человека становится его способность строить самого себя, а значит постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности.

Непрерывное образование по сути своей выступает как процесс самореализации человека. Человек, по Ф. М. Достоевскому, всю жизнь не живет, а сочиняет себя, самосочиняется. Иными словами, образование – это всегда реализующаяся возможность самообразования. Образование по сути своей и есть самообразование. Тезис о том, что нет человека образованного – есть человек образующийся, имеет, по-видимому, веские основания. В понятие образования как способа становления в культуре заложено и то, что последняя, конечная цель образования недостижима и путь к ней – нескончаем. Образование относится к числу проблем, говоря словами И. Канта, «без всякого разрешения». Неразрешимость образования как задачи, как и его непрерывности не означает, что она нереальна. Напротив, она очень даже реальна, поскольку движение на пути к ее решению открывает для человека образующегося все новые и новые возможности своего развития. И весь исторический опыт подтверждает, что «возможного нельзя было бы достичь, если бы в мире снова не тянулись к невозможному» [7, с. 706].

Только необразованный человек, полагал С. И. Гессен, может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования. Человек образованный, образовавшийся – значит человек ставший, совершённый, завершённый. Но таких людей не было и нет: никто не отважится назвать себя образованным, совершенным. И это не случайно: образование всегда «несовершенно», незавершённо, не завершено. Оно – как глагол несовершенного вида. «Образование не достигает точки насыщения» – слова, высеченные на камне у входа в Центр подготовки кадров компании IBM, Эндикотт, штат Нью-Йорк.

Результатом образования, если корректно использование термина «результат» в данном контексте, выступает становящийся образ, образ человека образующегося, человек сам – себя – образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение. Образование – всегда настоящего времени и в настоящем времени, хотя основано на прошлом и устремлено в будущее. Но что же обеспечивает определенность образованию, придает ему характер настоящего, и не только во времени? Полагаем, что ключевым условием действительности образования является его гуманитаризация.

В гуманитарной парадигме профессиональное образование мыслится как становление становящегося человека в профессиональной культуре. И процесс этот не имеет

завершения. Непрерывность образования предполагает преемственность различных его ступеней и возможность последовательного восхождения по ним, продолжения и смены образовательного профиля. Для ее реализации, однако, существенно не столько преодоление дискретности уровней институциализированной образовательной практики, сколько создание условий, ориентированных на поиск и осуществление личностных смыслов непосредственных участников педагогического процесса в самом образовании.

Фундаментальным условием такого поиска является «незавершимый» (М. М. Бахтин), длящийся в этом процессе диалог. Вследствие своей универсальности диалог – не сюжет, не фрагмент учебного занятия, так как не кончается с той или иной образовательной ситуацией. Более того, сама жизнь по природе своей диалогична: жить – значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. [8, с. 351]. Быть учащимся – значит участвовать в образовании, быть ориентированным на помощь значимого Другого в своем вхождении в культуру.

Установка на «образование через всю жизнь» отражена и в номенклатуре (социальные, коммуникативные, императивные, способность учиться всю жизнь) ключевых компетенций ЮНЕСКО. В них время – прошлое, настоящее, будущее – оказывается включенным в непрерывное образование всех и каждого. Связь в образовании непрерывности и диалога как гуманитарного основания мышления становится понятной, если учесть, что образование – это дар моего духа Другому, что оно – обращение к Другому за сомыслием, сочувствием, содействием. Быть преподавателем – значит участвовать в образовании, то есть быть ориентированным на помощь значащему Другому в его вхождении в культуру. Действительное, не декларируемое субъектное (гуманитарное) определение учащегося раскрывает и гуманитарную природу учащего, снимает с непосредственных участников педагогического процесса маски, раз и навсегда закрепленные за ними социальные роли. Но тогда урок, классный час, лекция, семинар – не только фрагмент педагогической действительности, педагогическое событие, но и со-бытие́, совместное «проживание» – не отбывание – двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности.

Смысл как личностное отношение участников педагогического процесса к выстраиваемому содержанию образования и самому процессу существует только «на рубеже двух сознаний», на грани их культур, как отношение между ними. Поэтому развертывание педагогического процесса в диалоге способно гуманизировать этот процесс, внести в него гуманитарные, то есть человеческие отношения. При этом воздействие учащего на учащегося и обратно замещается их личностным (и в этом смысле равноправным) взаимодействием.

Со-бытие́ двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности в образовании, которое по природе своей непрерывно, создает уникальные возможности становления специалиста, предрасположенного к пониманию и сотворчеству, диалогу с Другим, а следовательно, и к продолжению своего образования. Понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное самоопределение – ключевые характеристики интеллигента. Получается, что смысл гуманитаризации профессионального образования – «выращивание» интеллигентного профессионала.

Образование, построенное на гуманитарных основаниях, есть творение образа человека в индивиде, то есть творчество, в котором участвуют и учащий, и учащийся, и воспитатель, и воспитанник. Это со-участие и это со-творение есть главный, если не единственный, экзистенциальный результат образования. Другими словами, образование и со-творчество – близнецы-братья, а может быть, и синонимы. Уточним, в каком отношении к связке «образование – сотворчество» находится гуманитаризация. Полагаем, что она является принципом построения образования как сотворчества. Понятия «гуманитаризация», «творчество», «образование» находятся в одном смысловом ряду. Во всяком случае, они связаны в один узел, разрубив который, мы лишим (и лишаем!)

образование его фундаментальных характеристик – гуманитаризации и творчества. Следовательно, лишаемся образования, подменяя, превращая его в подготовку к чему угодно и для чего угодно. Ведь когда мы говорим о гуманитаризации образования, то, по сути, решаем для себя гамлетовский вопрос – «быть или не быть?» образованию.

На исходе теперь уже прошлого XX столетия прозвучало слово Д. С. Лихачева о веке грядущем, которому предстоит стать веком гуманитарной культуры. К этому времени многим из нас стало понятно, что эпоха классической педагогики как науки об образовании заканчивается. Заканчивается и педагогический нарратив – повествование о процессе образования. В нем обнаружился намеченный Л. С. Выготским поворот от системы к судьбе. Поворот этот трудный и длительный: образование XXI века – это усилие быть гуманитарным образованием. Он означает переход от педагогики классической к педагогике постнеклассической, то есть к педагогике как науке образования. Другими словами, переход от педагогики патернализма, предметоцентризма, монолога, объяснения – к педагогике другодоминантности, сотрудничества, диалога, понимания.

Статью «Учитель на пороге двадцать первого века» Ю. М. Лотман заканчивает неопределенным прогнозом: «Двадцать первый век может оказаться огромной казармой, может оказаться новым Ренессансом. Развитие науки и техники открывает перед нами обе двери. В какую мы войдем, зависит от нас» [12, с. 180]. Внести определенность в этот прогноз позволяет построение образования как гуманитарной практики. Действительно, как многогранен, глубок сокровенный смысл образования. Российская земля может и рождает «собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов». Вопрос в том, чтобы дать им возможность состояться. Сегодня и в перспективе важно, чтобы сам педагогический процесс, в ходе которого развертывается образование, был верен собственной природе, то есть был гуманитарно адекватным, двигался навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не нанося ей ущерба своим схематизмом упорядочения.

Литература

1. Зеньковский В. В. Педагогика. – М., 1996.
2. Слово Святейшего Патриарха Алексия по случаю его избрания академиком Российской Академии образования //Педагогика. – 1993. – № 3.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
4. Галенко С. В ожидании образовательных революций: проблема смысла и понимания // Alma mater.– 1997.– № 6.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
6. Шимина А. Н. Социокультурные основания образования // Материалы международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 1997.
7. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
8. Бахтин М. М. Собр.соч. в 7 т. – М., 1996. Т.5.
9. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Эволюция профессионального образа мира педагога // Педагогика. – 2009. – №2.
10. Сенько Ю. В. Развитие учащихся в диалоге // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-й научно-практической конференции / под ред. И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. 1996. – С.
11. Фроловская М. Н. Понимание в работе учителя-практика: дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2003.
12. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб., 2003.

Ф. Г. Мухаметзянова,
О. Л. Панченко,
Р. Р. Хайрутдинов
(Казань)

МАГИСТРАТУРА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

MAGISTRACY AS A METHODOLOGICAL PHENOMENON: CHALLENGES OF MODERNITY

В статье проводится анализ существующих подходов к определению методологического статуса феномена магистратуры в современном научном дискурсе. С точки зрения вызовов и рисков анализируются перспективные направления развития института магистратуры в российской системе высшей школы. Авторы приходят к выводу о необходимости конкретизации методологического статуса магистратуры.
Ключевые слова: *магистерское образование, институт магистратуры, методология, субъектно ориентированный подход, вызовы, риски.*

The article analyzes existing approaches to determining the methodological status of the magistracy phenomenon in modern scientific discourse. From the point of view of challenges and risks, perspective directions of development of the magistracy institute in the Russian system of higher education are analyzed. The authors come to the conclusion that it is necessary to specify the methodological status of the magistracy.
Key words: *magistracy education, institute of magistracy, methodology, subject-oriented approach, challenges, risks.*

Сегодня в развитии высшего образования в России появился новый феномен – магистратура. От понимания магистратуры как уровня высшего образования мы переходим к ее пониманию как универсальной системы подготовки студента. Эта система базируется на субъектно ориентированном подходе, интеграции образования и науки. Это новая ступень перехода к новым видам профессиональной деятельности – преподавательской и научно-исследовательской.

Видение магистратуры как продолжения бакалавриата сегодня не актуально. Магистратура – это надвузовский уровень подготовки, включающий в образовательный процесс элементы наукоориентированной практики субъектов [9-11]. В этой связи, следует оперировать новым пониманием магистратуры как социального института и подсистемы высшего образования. Здесь правомерно говорить о формировании феномена магистратуры. Данная позиция, безусловно, нуждается в комментариях, для чего следует обозначить методологическое поле исследования феномена современной магистратуры.

Начало развития института магистратуры в отечественном образовании положено Болонским процессом [3, 8]. Следовательно, методология магистратуры априори имеет зарубежные корни. В рамках данной статьи попробуем рассмотреть ее в парадигмальном контексте вызовов и рисков.

Первым вызовом является модель транскультурного образования, возникшая в ответ на модель мультикультурного образования, доминирующую в современном российском высшем образовании. Переход от мультикультурной к транскультурной модели образования в рамках магистерского уровня подготовки возможен через формирование интеркультурного знания у

студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности. При этом предполагается, что реализуется субъектно ориентированный подход к обучению магистрантов, поскольку транскультурное образование ориентировано на субъекта деятельности, образования и творчества.

На данном этапе можно говорить лишь о зачатках транскультурного образования даже в корпоративных вузах, что обусловлено инертностью самой системы образования, существующих методологий и методик. Наглядным примером служит тот факт, что субъектно ориентированный подход в вузах подменяется личностно ориентированным, хотя они отнюдь не тождественны. Субъектно ориентированный подход органично вбирает в себя личностно ориентированный, но может трактоваться шире. С точки зрения личностно ориентированного подхода, задачей номер один для преподавателя выступает поиск способов и методов стимуляции познавательной активности личности обучаемого [1, с. 6]. Субъектно ориентированный подход направлен на создание условий и фасилитации для проявления и развития субъектности студентов [9]. Базовой здесь служит посылка, что у обучаемого должны формироваться действия учебно-поискового, учебно-исследовательского характера, основанные на творческости.

Творческость как способность к творчеству выступает ведущим критерием успешности развития личности как субъекта обучения. В точке «творческость» личностно ориентированный и субъектно ориентированный подходы пересекаются. Ориентация преподавателя на студента как личность еще не является ориентацией на студента как субъекта обучения. Таким образом, только акцентирование субъектных качеств личности студента позволяет говорить о развитии субъектно ориентированного обучения как основе транскультурного образования. Магистрант, являясь субъектом образования, является готовым к формированию и трансляции интеркультурного знания.

Целью транскультурного образования на уровне магистратуры выступает создание условий для самореализации субъектности студента-магистранта. Отсюда, инокультурная среда, объекты другой культуры принимаются студентом как диалогичные, но не оппозиционные. Это – высший уровень толерантности, при котором студент как субъект рассматривает ценности инокультурной среды не как навязанные извне, к которым он должен формировать лояльное отношение, но как ценности, принимаемые и разделяемые, как ценности, органично включенные в его родную культурную среду. На основе этого формируется новая – транскультурная – субъектность, которая по смыслу и функциям шире национальной субъектности. Именно она поможет магистранту как субъекту учебно-профессиональной деятельности адаптироваться к инновационным потокам информации и взаимодействию с человеческим капиталом.

В контекстах транскультурной модели образования методическая основа – интерактивное обучение, технологии развития критического мышления. Тогда основной метод обучения – проектный, ориентированный на претворение в практику транскультурных, транснациональных когнитивных проектов на основе диалога культур. Роль преподавателя в контекстах транскультурного образования видится в функции фасилитатора – субъекта, формирующего условия для стимулирования процесса самообразования, самовоспитания, саморазвития, то есть процесса становления и развития субъектности студентов [9, 10].

Таким образом, нацеленность магистерского образования на соответствие транскультурной образовательной модели видится ориентиром в перспективе. Отсюда, видимый риск в случае сохранения инертности магистерского образования – замедленное принятие модели транскультурного образования, отставание в интеграции в общемировое образовательное пространство, что в контексте магистратуры особенно болезненно. Если бакалавриат более практичен, ориентирован на национальную экономику, то магистратура – тот ресурс, который призван формировать прорывные технологии и экономику знаний в глобальном масштабе.

Второй вызов современности магистерскому образованию – необходимость развития академической мобильности и международных обменов в образовательном, наукоориентированном и социокультурном пространстве. Академическая мобильность выступает ключевым звеном в процессе интеграции образования, науки и культуры в глобальный контекст. Магистерское образование в идеале должно быть релевантно зарубежным аналогам. Это требует формирования соответствующих образовательных стандартов, подходов и критериев в обучении магистрантов.

Практика показывает, что на современном этапе магистерского образования пока еще не наблюдается четкости в построении индивидуальных образовательных траекторий для магистрантов различных направлений подготовки. Кроме того, пока еще не выработано единого смыслового понимания термина «магистрант», с полным комплектом субъектно ориентированных методов его подготовки. В частности, в российских вузах продолжают относиться к магистранту как «постбакалавру», как к бакалавру на более старшей ступени обучения. Вместе с тем это – в корне неправильный подход. Магистратура предполагает тесную взаимосвязь науки и образования; скорее, наука здесь выполняет роль ведущей основы в саморазвитии студента. Магистратура – это новый уровень для развития субъектности студента, отличный от уровня студента-бакалавра. Это также и не уровень специалитета. Студент, поступивший в магистратуру, должен проникнуться идеей качественно новой субъектности, формируемой теперь посредством не столько обучения, сколько самообучения и саморазвития, через включенность в проектную и наукотворческую деятельность, что также является и требованием современного профессионального стандарта [6].

Третий вызов современности магистерскому образованию – необходимость встраивания в парадигму сохранения всемирного культурного наследия, понимаемого нами широко – не только в аспекте природных или антропосоциокультурных объектов, но и в аспекте всех субъектов деятельности (студентов и преподавателей), их обеспечивающих. При этом всемирное культурное наследие – это, во-первых, памятники искусства (архитектуры, скульптуры, живописи, фотоискусства и прочие), созданные человеком. Во-вторых, это творцы жизнедеятельности – индивидуальные (личности) или групповые субъекты (этносы, государства) по созданию, сохранению и приумножению культурных ценностей. Уровень магистерского образования предполагает включенность магистрантов в сохранение перечисленных элементов истории и культуры как субъектов.

Четвертый вызов – универсализация социальных слоев и стирание стратификационных граней, маркирующих социальное неравенство. Современное образование направлено на универсализацию человека через получение всесторонних общекультурных и общесоциальных знаний, что актуализирует вопрос о такой функции образования, как «социальный лифт». Образование призвано не дифференцировать, но интегрировать социум. Дифференциация как функция образования должна стать пережитком, «образовательным атавизмом». Только в этом случае образование во всем мире выйдет на передовые позиции и будет способствовать функционированию и внедрению прорывных технологий развития общества. Магистерский уровень образования – это показатель следования данному курсу. Именно на данном уровне в большей степени проявляется наукотворческий и созидательный «дух» образования, определяющий вектор для развития других ступеней образования.

Пятый вызов – человекосбережение. Магистерское образование должно быть направлено на формирование устойчивого развития общества через предоставление наибольших возможностей для саморазвития и самореализации студентов, продуцирующих и транслирующих новое естественнонаучное, техническое и социогуманитарное знание. Основная форма накопления человеческого капитала – инвестиции в здоровье и образование. Магистерский уро-

вень образования должен позволить студентам и их наставникам реализовывать свои возможности, в том числе в вопросах социального управления.

Наконец, шестой вызов – это модель «открытого образования». Она подразумевает формирование знаний в контекстах определенной социальной, профессиональной, культурной и иной деятельности. Магистерское образование должно органично встраиваться в модель «открытого образования». Развиваясь в рамках синергетической парадигмы, открытое образование предполагает интеграцию и открытость: интеграцию субъектных способов освоения мира и открытость субъектов будущему, перманентное совершенствование и, кроме того, развитие диалогичной информационной культуры. Магистерское образование, встраиваясь в эту модель, должно стать, во-первых, субъектно ориентированным. Во-вторых, направленным на развитие всесторонней компетентности личности и формирование у нее информационной культуры. В-третьих, формировать психологическую установку магистранта как субъекта учебно-профессиональной деятельности на сверхзадачу, постоянно в процессе поиска меняя направление и ориентиры. В-четвертых, изменить роль преподавателя как фасилитатора [9], что означает внедрение коллаборации студентов и преподавателей как наставников, осуществление новых видов совместной деятельности [10].

Итак, выше перечислены основные вызовы современности магистерскому образованию. Ответ на эти вызовы предполагает конструирование инвариантной методологической платформы, которая может быть встроена в корпоративные университеты. На сегодняшний день четкое понимание такой платформы отсутствует. Скорее, наблюдаются попытки формирования фрагментарных методологий для определения места и роли магистратуры в системе высшей школы. Чаще всего построение таких моделей ведется в соответствии с развитием магистерских программ. Примером тому служит классификация, приведенная Е. И. Бражник, О. В. Лаврентьевой и Л. И. Лебедевой. Авторы выделяют следующие модели магистерского образования [4]:

– традиционная (линейная) модель предполагает прогрессивное развитие образовательной траектории от бакалавриата к магистратуре, с внесением усложняющих элементов в образовательную программу. Магистратура при этом выступает уровнем выше бакалавриата, – по сути, это основное отличие [2, 7]. То есть прием в магистратуру и дальнейшее обучение осуществляются «внутрикластерно», без изменения специализации и направления обучения;

– инновационная (нелинейная) модель нацелена на прием в магистратуру выпускников бакалавриата вне зависимости от соответствия специальности и направлению подготовки. То есть выпускник-бакалавр имеет возможность поступить в магистратуру по другому направлению, без четкого соответствия программ бакалавриата и магистратуры. В такой модели студент имеет возможность самостоятельного выбора предметов обучения, образовательный процесс имеет нелинейное структурирование. Положительным моментом служит возможность смежевания профессий;

– дуальная модель предполагает магистерский уровень подготовки по двум программам различных вузов, выступающих партнерами. Безусловно, положительным моментом здесь служит повышение академической и профессиональной мобильности выпускника-магистра. Однако такая модель пока что не является распространенной в условиях российского образовательного пространства и реализуется лишь в корпоративных вузах (университетах).

В рамках дуальной модели выделяются также субмодели – в зависимости от формируемой образовательной траектории [5]:

– модель «дерево» предполагает базовую подготовку, характерную для данной магистерской программы («ствол») и несколько маршрутов профессиональной специализации, включающих практическую и теоретическую подготовку («ветви специализации);

– модель «Галактика» предполагает интеграцию нескольких вузов по принципу галактики в едином образовательном про-

странстве, в результате студент осваивает одновременно несколько интегрированных образовательных программ и получает несколько дипломов;

– модель «Комплиментарность», реализуемая параллельно в российском и зарубежном вузах по объединенной образовательной программе, чаще всего в форме стажировки в другой стране.

Таким образом, перечисленные модели магистерского образования дают основание предполагать, что данный уровень высшего образования постепенно диверсифицируется. Помимо отмеченного, следует как тенденцию зафиксировать процесс дифференциации магистерских программ на профессиональные (прикладные) и академические (исследовательские) [5]. Это вполне закономерный процесс, идущий в соответствии с ориентирами Болонского процесса.

По нашему мнению, приведенные модели не исчерпывают собой методологии магистерского образования. Можно говорить о необходимости конкретизации содержания и функций магистратуры как социального института. Мы полагаем, что потребность в такой конкретизации определенно назрела. Можно выделить две основные структурные линии, определяемые по месту и значимости магистратуры в системе корпоративного вуза. Первая линия – жесткая иерархичная, она предполагает строгое следование магистратуры обозначенным рамкам направления подготовки (бакалавриата), а именно: магистратура является как бы логичным продолжением бакалавриата того же направления и, соответственно, структурно расположена на том же факультете (институте). В этом случае управление магистратурой базируется на тех же основах и принципах, что и управление бакалавриатом, и фактически мало чем от нее отлично (см. рис. 1).

Другой вариант, пока что слабо практикуемый в корпоративных вузах, – магистратура является «сквозной» и как бы надстроена над бакалавриатом всех направлений в данном конкретном вузе. Соответственно, магистратура в данном случае, хотя и взаимосвязана с бакалавриатом, но носит характер автономной структуры. В данном случае управление магистратурой также обособлено (см. рис. 2).

Вторая модель дает преимущества: она сосредотачивает и централизует в управленческой подсистеме все необходимые ресурсы, что позволяет избежать излишних рисков, включая риски непрофессионализма управления, а также оптимизировать затраты. В данной модели обозначается

Рис.1. Иерархичная модель магистратуры.

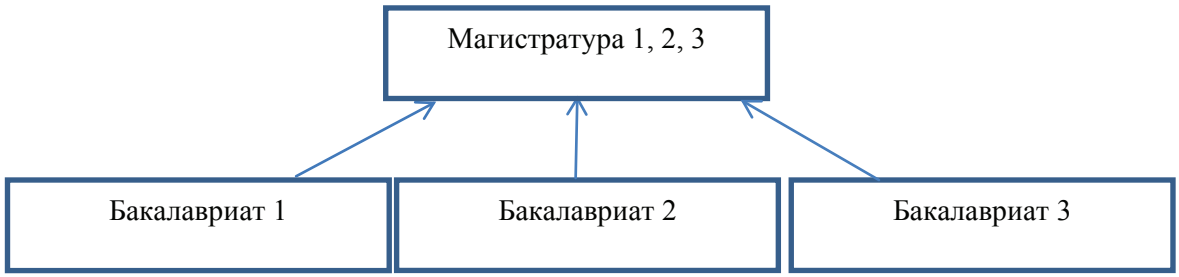

Рис. 2. «Сквозная» модель магистратуры.

приоритет наукотворческой деятельности над деятельностью собственно образовательно-профессиональной. Управление магистратурой сосредотачивает научно-организационные ресурсы в едином звене, что ориентирует саму структуру на следование инновациям. Подобная модель сегодня реализуется в наиболее прогрессивных вузах, чаще всего корпоративных (университетах), обладающих значительными ресурсами и новым пониманием целей и задач магистратуры.

Подводя итоги, следует отметить несколько важных моментов. Как показал проведенный теоретический анализ, методология магистерского образования в отечественной науке и практике остается в стадии становления. Она нуждается в конкретизации с точки зрения определения места и роли магистратуры в системе высшей школы. Очевидно, что прорывной характер магистерского образования может быть обеспечен только за счет инновационных образовательных технологий и «наукоориентированности» магистратуры. Наиболее приемлемой моделью построения структуры магистратуры является «сквозная» модель, в которой магистратура является центральным звеном высшей школы, определяющим собой характер развития бакалавриата и других уровней и подсистем профессионального образования. Основополагающим в данном контексте является субъектно ориентированный подход в обучении магистрантов, на основе которого выстраиваются партнерские взаимоотношения между студентами и преподавателями, располагающие к самореализации и саморазвитию студентов, в том числе посредством механизма фасилитации.

Литература

1. Алексеев Н. А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения: моногр. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «ФАКЕЛ», 1995. – 167 с.
2. Батракова И. С., Лебедева Л. И. Факторы формирования ценностного отношения магистрантов к непрерывному образованию // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена): сборник статей по материалам международной научной конференции. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 103-108.
3. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под научн. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.
4. Бражник Е. И., Лаврентьева О. В., Лебедева Л. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллективная моногр. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 127 с.
5. Есенская Т. В. Проектирование программы магистерского образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2003. – 199 с.
6. Закутняя Т. В. Проектно-исследовательская компетентность как требование нового профессионального стандарта // Человек и образование. –2016. – №3 (48). – С.137-141.
7. Лебедева Л. И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // Известия ВГПУ. – 2008. – №6. – С. 79-84.
8. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.
9. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Панченко О. Л. Метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки // Управление устойчивым развитием. – 2017. – №2(09). – С.81-85.
10. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р. О феномене фасилитации в высшем образовании // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №1(120). – С.45-51.
11. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Сигачева Н. А. Современные подходы к моделированию магистерского уровня подготовки // Человек и образование. – 2017. – №2. – С. 77-81.

О. М. Замятина,
П. И. Мозгалева,
А. А. Лыба
(Томск)

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PERSONIFICATION AS A CONDITION FOR DEVELOPING TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION

Процессы модернизации образования предъявляют требования не только к педагогу, но и к системе повышения квалификации. Большинство существующих сегодня моделей дополнительного профессионального образования мало способствуют становлению субъектности педагога, без которой невозможна реализация принципов системно-деятельностного подхода. В статье описана персонифицированная модель повышения квалификации, разработанная и реализуемая Томским областным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО).
Ключевые слова: *персонификация, персонифицированная модель повышения квалификации, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования .*

The processes of education modernization bring claims not only for the teacher, but also for the system of in-service training. Most existing models of supplementary vocational education do not contribute enough to developing teacher's subjectivity, without which it is impossible to implement the principles of system-activity approach. The article describes the personification model of in-service training, developed and implemented by Tomsk Regional Teachers In-Service Training and Re-training Institute.
Key words: *personification, personification model of in-service training, Federal State Educational Standards of general education*

Процессы модернизации системы образования и введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования обусловили новые требования к профессионализму педагога: готовность не столько формировать систему знаний и представлений о мире, сколько развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни.

Задачи, сформулированные в «Законе об образовании в Российской Федерации», нашли свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО). Методические компетенции педагогов, необходимые для выполнения этих задач, определяются профессиональным стандартом педагога. К ним относятся готовность и способность «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных

и возрастных особенностей обучающихся» и «оценивать образовательные результаты – формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, – а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик» [1].

Необходимость действовать в динамичном, развивающемся пространстве, каким становится система образования, требует от педагога способности выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, способности стать субъектом образовательного процесса.

Очевидно, что формирование готовности педагогов к реализации требований ФГОС ОО должна обеспечить система профессионального и постдипломного образования путем персонификации повышения квалификации. Персонификация связана с преобразованием образовательного процесса в соответствии с образовательными потребностями педагога. По мнению М. С. Клевцовой, персонифицированное обучение отличается направленностью на развитие проблемно-рефлексивного мышления как главного «руководящего», «управляющего» психологического механизма человека в жизнедеятельности и профессии, позволяющего ему быть не только хорошим исполнителем, но и проектировщиком своей деятельности и ее оценивателем.

Говоря о персонификации, имеют в виду не только индивидуальную траекторию непрерывного образования педагога, но и рассмотрение этого процесса в более широком значении, переходя на уровень образовательной организации, муниципалитета и субъекта в целом (рис. 1). Четкое понимание педагогом компетенций, которые ему нужны для осуществления его функциональных обязанностей, – это первый уровень персонификации. Понимание руководством образовательной организации, что им необходимо для эффективной организации образовательной деятельности, достижения целей и результатов обучения школьниками, – это второй уровень, исходя из которого формируется запрос учреждения на дополнительные программы профессиональной подготовки, курсы повышения квалификации и/или мастер-классы, семинары. Модель персонификации уровня муниципалитета и субъекта складывается из актуальных вопросов системы общего образования. В этом случае появляется в целом структура системы образования муниципалитета/субъекта с ее характерными чертами и признаками, сильными и слабыми сторонами.

Сравнение персонифицированных моделей повышения квалификации, реализуемых в разных регионах Российской Федерации (Алтайский край, Архангельская область, Бурятия, Оренбург, Санкт-Петербург и др.), дает основание для выделения следующих типологических характеристик данных моделей: цель (задачи) персонификации; уровень персонификации; субъект персонификации; осуществление выбора – предмет (что выбирать) и механизм (как выбирать).

Цель персонификации формулируется через повышение уровня профессиональной компетенции работников образования, обеспечивающей подготовку учителя к реализации инноваций в образовательной практике.

В основе определения уровня персонификации лежит классификация организационных уровней системы образования: индивидуальный, групповой, межгрупповой, уровень организации (учреждения).

Анализ деятельности организаций, занимающихся реализацией программ дополнительного профессионального образования, позволил выделить предмет персонификации – педагога (рис. 2).

Как правило, механизмом реализации выбора является свободное волеизъявление слушателя или руководителя образовательной организации. В данных моделях субъектом персонификации является педагог. С этим связаны как минимум два аспекта, которые в сегодняшней ситуации нельзя не учитывать.

Первый аспект связан с тем, что система образования находится в состоянии перманентной модернизации, что вкупе с комплексом экономических, социально-психологических проблем, а также снижением показателей психического и физического здоровья с увеличением педагогического стажа работы приводит к профессиональному выгоранию педагогов общеобразовательных школ. Исследования, проводившиеся в конце прошлого века, свидетельствуют о том, что для «профессионального долголетия» необходимы разработка и использование разнообразных видов социальной, профессиональной и личной поддержки.

Второй аспект обусловлен сложившейся на разных организационных уровнях схемой повышения квалификации. Каждый педагог в соответствии с законодательством имеет право на прохождение курсов повышения квалификации один раз в три года на бюджетной основе. В целях обеспечения этого права каждое муниципальное образование получает определенное количество квот либо рассчитанное по нормативу финансирование. Квоты/объем финансирования рассчитываются исходя из количества педагогов таким образом, чтобы за три года все педагоги смогли повысить свой профессиональный уровень, обеспечив тем самым позитивные изменения в системе образования. В настоящее время скорость изменений в системе общего образования настолько высока, что наиболее «продвинутые» педагоги, организации и муниципалитеты по актуальным (важным, «острым») направлениям проходят программы повышения квалификации значительно чаще.

В условиях модернизации образования, в частности введения и реализации ФГОС общего образования, выдвигается требование к повышению эффективности всех без исключения процессов. Ключевой задачей дополнительного профессионального образования становится обеспечение качественных изменений в системе образования, за которым сегодня признается ценностно-нравственное и системообразующее значение: в социокультурной модернизации современного российского общества; удовлетворении актуальных и перспективных потребностей личности и общества; укреплении обороны и безопасности государства; развитии отечественной науки, культуры, экономики и социальной сферы.

Необходимость в системных изменениях в образовании требует согласованности действий всех участников образовательного процесса, так как только командный подход может обеспечить организационную результативность, которая включает индивидуальную и групповую, превышая простую их сумму за счет синергетических эффектов.

Рис. 1. Модель четырехуровневой персонификации «Педагог–Образовательная организация –Муниципальный орган управления образования – Субъект РФ»

Рис. 2. Предметные составляющие персонификации

Именно эти соображения легли в основу персонифицированной модели повышения квалификации, разработанной в Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО). Процессы модернизации затрагивают все элементы системы образования, следовательно, изменение требований к результатам влечет за собой изменение требований к организации образовательного процесса (условиям) и управлению этим процессом.

На протяжении многих лет ТОИПКРО выстраивает систему мер, приводящих человеческий ресурс в соответствие со стратегией развития образования (таково определение кадровой политики в образовании). Сегодня эта система выглядит следующим образом:

– фиксация «общественного заказа», понимание того, какие требования предъявляет социум к учителю;

– анализ реального состояния дел в регионе (принято говорить о выявлении дефицитов, но не менее важно выявить и профициты региональной системы образования);

– обозначение стратегических линий и тактических способов реализации дополнительного профессионального образования: разработка моделей, форматов, программ переподготовки и повышения квалификации; выявление образовательных запросов образовательных организаций на подготовку педагогических и управленческих кадров; создание региональной сети диссеминации опыта; осуществление научно-методического, информационного сопровождения процесса подготовки кадров в отношении всех категорий специалистов, задействованных в данном процессе, и прочее [3, 5, 7].

Формулирование цели персонификации в данной модели основано на изучении образовательного запроса конкретного субъекта системы образования и государственно-общественного заказа системе повышения квалификации: формирование готовности педагогических коллективов общеобразовательных организаций к реализации требований ФГОС общего образования. Первостепенной задачей в большинстве случаев становится методическое сопровождение процесса командообразования, так как основным уровнем персонификации является уровень образовательной организации, в отдельных случаях – муниципальный. Соответственно, субъектом персонификации является школьная (муниципальная) команда. Поле выбора (что выбирать) задается в рамках инвариантного модуля, о чем будет сказано ниже, а механизмом (как) является формирование коллективного образовательного заказа (заявки), основанного на предметных пробах.

Мобильность образовательной среды первоначально обеспечивалась наличием разработанной в ТОИПКРО в 2011 году модульной программы «ФГОС: механизмы реализации, модели внедрения», на основе которой школьные (муниципальные) команды конструировали учебные курсы по актуальным для них проблемам современного образования. В дальнейшем каждый модуль программы был развернут в полноценные восьмидесятичасовые курсы и вошел в банк дополнительных образовательных программ и план-проспект ТОИПКРО.

Субъектность в данной модели проявляется не только в проектировании образовательных траекторий (маршрутов) на основе рефлексии и анализа профессиональных затруднений, но и в возможности выбора референтной группы, роли в этой группе, а также характера и уровня сложности выполняемых заданий.

Доступность обеспечивается в первую очередь особенностями финансирования региональной системы повышения квалификации («деньги за обучающимся»). Еще одно немаловажное обстоятельство, повышающее доступность повышения квалификации, – возможность очной реализации программ по месту работы заказчика (не педагог выезжает на курсы, а преподаватели ТОИПКРО приезжают в школу / муниципалитет).

С целью дифференциации и индивидуализации образовательного процесса при реализации программы предусмотрены разные содержание и формы организации деятельности в соответствии с организацион-

ным, функциональным и профессиональным уровнями команд, а также в соответствии с их образовательными потребностями.

Непрерывность профессионального развития обеспечена цикличностью самой модели, предполагающей переход на следующий цикл на основе внешнего побуждения к рефлексии и постановке образовательных целей, внутренней потребности в саморазвитии.

Структурными элементами персонифицированной модели являются: инвариантный образовательный модуль; рефлексивная сессия (анализ различных аспектов организации образовательного процесса с точки зрения соответствия требованиям ФГОС общего образования); выявление проблемного поля; формирование образовательного заказа; реализация вариативного модуля по запросу школьной (муниципальной) команды; оценка заказчиком качества выполнения образовательного заказа; проверка педагогами заказчика эффективности результата и/или продукта, полученного в рамках курсовой подготовки; выход на новый цикл.

Инвариантный модуль является фазой запуска саморазвивающейся и самонастраивающейся системы. Он проводится один раз для каждой из команд либо для нескольких команд и выстроен таким образом, чтобы максимально проблематизировать ситуацию; на основе сравнительного анализа «было»/«стало» побудить школьную и/или муниципальную команду определить, какие изменения должны произойти в образовательной организации (муниципалитете) в целом и в деятельности каждого педагога в соответствии с требованиями ФГОС.

Рефлексивная сессия предусматривает активное взаимодействие членов школьной (муниципальной) команды в процессе выполнения заданий. В это время слушатели обеспечены методической поддержкой в режиме on-Line консультаций (телефон, электронная почта). Качество продукта деятельности команд на этом этапе определяется не соответствием эталону (его не существует), а возможностью использования продукта при организации образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС и/или умением определить причины невозможности его использования.

Выявление проблемного поля наряду с формированием образовательного заказа – индикатор зрелости команды, так как предполагает высокую степень согласованности мнений: дальнейшая реализация программы будет эффективна лишь в том случае, если каждый слушатель мотивирован на высокий результат и адекватно оценивает свой уровень готовности/неготовности к работе в условиях введения ФГОС.

При реализации вариативного модуля по запросу школьной (муниципальной) команды возрастает доля деятельностных форм в организации занятий. Практическая часть курсов повышения квалификации достаточно разнообразна и включает в себя стартовый (диагностический) семинар, цикл практикумов, проблемные семинары, семинары-погружения, самостоятельное творческое выполнение практических работ, связанных с проектированием и моделированием как образовательного процесса в целом, так и его отдельных элементов. Обучение строится на основе интерактивных технологий (case-study, «Аквариум», «Шесть шляп мышления», «Mind-map» и др.), позволяющих, с одной стороны, преподавателю, ведущему курсы, получать обратную связь и оперативно реагировать на возникающие проблемы, а с другой стороны, самим слушателям осознавать проблемы своего учреждения не как нечто исключительное, а как типичную ситуацию, из которой может быть найден не один выход [2, 4, 6].

Вторая рефлексивная сессия посвящена анализу того, насколько выполнен образовательный заказ, и оценке качества его выполнения. Проверка связана с применением нового инструмента в реальной образовательной ситуации и определением его работоспособности.

В период становления новой педагогической культуры, предполагающей владение методиками самоанализа и самодиагностики, наличие внутренней мотивации, стремление к профессиональному развитию и саморазвитию, очень важна возможность

«распределения ответственности» (за верное определение профессиональных дефицитов; за точное, грамотное формулирование заказа; за уровень сформированности результата; за качество наработанного в рамках курсов продукта). Такой щадящий режим позволяет педагогу менее болезненно и более продуктивно осуществлять переход из состояния педагога-исполнителя в состояние педагога-исследователя, снижает риск профессионального выгорания и продляет продуктивное существование в профессии.

Следует отметить, что при сохранении формальной стабильности персонифицированная модель повышения квалификации, реализуемая в ТОИПКРО, с течением времени наполняется новым содержанием. Так, отчётливо прослеживается преемственность в формировании заказа:

– по уровням общего образования: от начальной школы – к основной (Александровский, Зырянский, Каргасокский, Колпашевский, Молчановский, Тегульдетский районы, г. Стрежевой);

– по организационным уровням: по линии муниципалитет – школа (Каргасокский район, г. Стрежевой); от педагогов – к управленцам (Зырянский и Кожевниковский районы);

– по содержательным линиям: от общих вопросов реализации ФГОС – к отдельным элементам системы образования (Александровский, Зырянский, Каргасокский, Молчановский районы, г. Стрежевой).

Таким образом, уже сам факт развития персонифицированной модели повышения квалификации свидетельствует о ее востребованности и эффективности. Тем не менее для получения более достоверных результатов об эффективности реализации персонифицированной модели была разработана система мониторинга, включающая следующие взаимодополняющие критерии: степень удовлетворенности заказчика образовательной услуги; динамика уровня сформированности у обучающихся методических компетенций, необходимых для реализации требований ФГОС (на основе профессионального стандарта педагога); качество учебно-методических продуктов, разрабатываемых обучающимися в процессе прохождения курсов повышения квалификации и в межкурсовой период.

Одним из продуктов курсов повышения квалификации по дополнительной образовательной программе является основная образовательная программа начального (основного) общего образования (ООП НОО и ООП ООО) либо один из ее разделов (в зависимости от продолжительности курсовых мероприятий). Разработка программы ведется группой педагогов в процессе курсов поэтапно на практических занятиях, если курсы проходят в очной форме, или в период самостоятельной подготовки при реализации программы курсов в очно-заочной форме (и в том и в другом случае группам обеспечена консультационная поддержка). Затем программа предоставляется экспертам. Главную ценность в этой ситуации имеет то обстоятельство, что образовательная организация, представившая программу, получает на руки заполненную экспертами карту с конкретными рекомендациями. Анализ качества программ по отдельным критериям дает возможность образовательным организациям увидеть проблемные зоны и спланировать дальнейшую работу в посткурсовой период.

Предметоцентричная организация образовательного процесса привела к тому, что время, отведенное на реализацию программ по предметам, тратится неэффективно: тематическая и хронологическая рассогласованность программ (например, по истории и литературе) препятствует не только формированию целостной картины мира, но и целостной системы знаний, хотя суммарно информация воспроизводится достаточно подробно, многократно и многоканально. Проблема эта педагогам понятна, но разработка новых программ требует значительных усилий и высокой степени договоренности в коллективе. У педагогов, работавших по персонифицированной модели, для этого были и время, и возможность в рамках курсов, поэтому результаты гораздо качественнее, чем по области в целом: 72,1% и 25,0% соответственно.

Подводя итог сказанному, необходимо подчеркнуть, что реализация персонифицированной модели повышения квалификации работников образования в условиях введения ФГОС ОО способствует формированию единого образовательного пространства – школы или муниципалитета. Это находит отражение в единстве понимания проблем и задач, стоящих перед школой, построении единой системы знаний и представлений, а также реализации единых подходов к отбору способов и средств формирования образовательного результата, что, безусловно, способствует более эффективной реализации задач, стоящих перед системой образования.

Литература

1. Замятина О. М., Гончарук Ю. О., Мозгалёва П. И. Проведение оценки компетенций студентов с применением интернет-технологий // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 3. – С. 26-33.
2. Гончарук Ю. О., Мозгалева П. И., Замятина О. М. Создание базы данных компетенций в рамках разработки интернет-приложения для организации проектной деятельности ТПУ // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых: сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), 2013. – С. 116-119.
3. Кулешова Д. И., Мозгалева П. И., Замятина О. М. Проблема визуализации индивидуальных данных студентов и сотрудников ТПУ // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых: сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), 2013. – С. 128-131.
4. Савинкина У. С., Мозгалева П. И., Замятина О. М. Анализ интернет-технологий для организации проектной деятельности ТПУ // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых: сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), 2013. – С. 155-158.
5. Кулешова Д. И., Мозгалева П. И. Проектирование концептуальной модели интернет-сервиса визуализации индивидуальных данных // Молодежь и современные информационные технологии: сборник трудов XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Томск, 2013. – С. 158-159.
6. Гончарук Ю. О., Савинкина У. С., Мозгалева П.И., Замятина О. М. Использование интернет-технологий в организации проектной деятельности студента // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 3. – С. 26-33.
7. Кулешова Д. И., Мозгалева П. И., Замятина О. М. Использование современных интернет-сервисов для визуализации индивидуальных данных студента // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 2. – С.

Л. А. Агрба
(Республика Абхазия, г. Сухум)

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС: ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ

MODERN ACADEMIC DISCOURSE: HUMANITIES IN TIMES OF DIGITAL REVOLUTION

В статье рассматриваются вопросы влияния цифровой революции и новых информационных и коммуникационных каналов на отношение к образованию и науке, в целом на образовательный процесс, а также на взаимоотношение науки и публики. Анализируются актуальные темы, стоящие перед современным научно-академическим сообществом, рассматриваются новые тенденции в образовании и методах обучения в связи с появлением публичных интеллектуалов; дается оценка развития он-лайн образования из-за изменения способов получения информации, ее качества и объема; оцениваются вызовы, возникающие в виртуальной образовательной среде. Статья написана по результатам работы в Летней Гуманитарной школе МГУ (27 июня – 1 июля 2016 г).
Ключевые слова: *современный образовательный дискурс, цифровая революция, наука и публики, публичный интеллектуал, коммерциализация образования.*

The article examines the influence of the digital revolution and new communication channels on attitudes to education and the humanities, to the teaching process in general as well as the relationship between the humanities and the public. It analyses the essential issues confronting the academic community. New trends in education connected with the appearance of public intellectuals are considered; the expansion of on-line education due to arrival of new communication channels bringing information various in quality and volumes is estimated; challenges in academic sphere are studied and certain recommendations are put forward.
The article is written on the results of work at Summer Humanitarian School of Moscow State University (June 27 - July 1, 2016).
Key words: *modern academic discourse, digital revolution, the humanities and the public, public intellectual, commercialization of education.*

Современный образовательный дискурс неоднозначен и противоречив, но очевидно, что он нацелен на поиск новых форм и подходов к обучению с учетом возникающих реалий и вызовов. Под дискурсом здесь следует понимать «дискуссионное поле» в интерпретации Ю. Хабермаса [3, с. 82]. Последние десятилетия доказали хрупкость системы образования, которая оказалась уязвимой перед натиском глобальных перемен. Решающими стали социокультурные и демографические переломы последних лет, приведшие к глобализации образования, ее универсализации (введение ЕГЭ, Болонской системы и т.д.), интернационализации; рост конкуренции на рынке образовательных услуг и коммерциализация образовательной сферы; появление различных альтернативных школ и методик преподавания; цифровая революция и появление новых информационных и коммуникационных каналов, открывших доступ широкой аудитории к образованию и наукам.

В рамках статьи остановимся на влиянии цифровой революции, уверенно и бесцеремонно шагнувшей в наш мир, оказав наибольшее воздействие на трансформацию традиционных систем образования.

В последнее время часто говорят о том, что резкий перелом в массовом сознании вследствие цифровой революции может стимулировать регенерацию социокультурных, семиотических, коммуникативных и иных моделей. Возникает новая эпоха в человеческих отношениях, образе мышления, ведении быта, и это неизбежно скажется на всех областях жизнедеятельности человека, в том числе и на передаче информации и обмене знаниями.

Безусловно, с появлением новых медиа и цифровых технологий меняется отношение не только к информации, но и к способам ее потребления. Сегодня уже недостаточно глубины и научной новизны материала – существует острая потребность в налаживании диалога с новым поколением людей, выросших в эпоху цифровой революции и избалованных обилием источников получения информации и ее многообразием, а значит – с иным мышлением и умственной деятельностью, в целом с иной адаптивностью. Преподавателю приходится тщательно отбирать информацию, находить подходящие способы ее «упаковки» и подачи с точки зрения объема, перформативности и практичности. С этой целью в разнообразных видах учебной деятельности применяются современные техники, максимально упрощающие процедуру доставки информации до слушателя и облегчающие ее усвояемость и запоминаемость.

Цифровая революция породила наполненную практичным контентом информационно-образовательную электронную среду (Electronic Learning Environment), важнейшим элементом которой стала возможность виртуальной коммуникации между обучающимся и преподавателем, а также между самими обучающимися. Сегодня можно обсуждать со специалистами актуальные вопросы, консультироваться с преподавателем он-лайн, получать комментарии и даже сдавать тесты, не выходя из дома, свободно получать весь пакет образовательных услуг «на дому», и в этом, безусловно, большой положительный вклад цифровой революции.

За последние десятилетия возникли так называемые «электронные и мультимедийные продукты учебного назначения»: анимационные фрагменты, учебные видеофильмы, демонстрационные версии курсов, электронные программы тестирования, мультимедиа тренажеры, виртуальные лаборатории, он-лайн edutainment, infotainment и такая новая парадигма, как академизация досуга (academization of leisure). Цифровая революция изменила подход к обучению – он стал более динамичным. Однако многим экспертам в области образования подобное массовое увлечение виртуальными игровыми обучающими формами не по вкусу. Американский профессор, теоретик медиа Нейл Постман (Neil Postman) в своей книге «Развлекая себя до смерти» утверждает, что основная модель дискурса культуры состояла в том, чтобы перескочить с печатной продукции на телевидение, и в результате «политика, религия, новости, спорт, образование и коммерция превратились в придаток шоу бизнеса» [8].

Что вызывает скепсис у специалистов и является предметом активного дискурса в научно-академических кругах, так это виртуальные обучающие программы, которые не всегда отвечают требованиям методики и дидактики обучения, не говоря уже о соблюдении психофизиологических требований, предъявляемых к учебным разработкам. К сожалению, несмотря на то, что квест за знаниями стал зрелищнее, интереснее и проще, на деле многие электронные курсы и он-лайн пособия не соответствуют стандартам образования, а многие виртуально проводимые исследования в реальных условиях практически невыполнимы. Так, можно говорить о недолжной, а зачастую и просто вредящей эксплуатации виртуального пространства, об имитации обучения и интернет продаже псевдообразовательных услуг. Профессор психологии Дэниел Левитин (Daniel Levitin) в своей книге «Организованный разум» пишет: «Мы перегружены мусором. Становится все сложнее отделять

зерна от цифровых плевел. Проблема с Интернетом в том, что каждый может постить и сложно понять, смотришь ты на факт или псевдофакт, на науку или псевдонауку» [6].

Вместе с тем надо признать, что развитие он-лайн обучения вследствие цифровой революции открыло доступ к знаниям широкой публике и, помимо прочего, позволило:

• создать новые способы и методы доведения знаний до учащихся;

• легко и быстро «соединить» учащихся между собой, а также с преподавателем;

• отбросить влияние территориального фактора на образовательный процесс и расширить доступность обучения для всех слоев общества;

• уменьшить зависимость обучения от материальных возможностей учащихся;

• быстро реагировать на запросы профессионального рынка;

• наладить межкультурную и межпрофессиональную коммуникацию, укрепить партнерство и обмен опытом в сфере образования, создать новые учебные планы и программы совместно с коллегами из других стран.

Таким образом, цифровая революция несет с собой как массу положительных импульсов, стимулирующих образовательные процессы, пропагандирующих знания, содействующих исследованиям и новым открытиям, ставящих перед современным образованием определенные вызовы, к принятию или отражению которых научно-академическому сообществу необходимо быть готовым.

Совершив переворот в массовом сознании поколений, полностью изменив представление людей о том, что является каноном в музыке, живописи, литературе и т.д., цифровая революция привела к стиранию границ между личным и публичным. Все начали осваивать виртуальное пространство и он-лайн вышли к публике, стали доступны массовому потребителю, и только наука до недавнего времени стояла особняком.

Как известно, считалось, что наука требует тишины, сосредоточенности, отрешенности от мирской суеты. Однако цифровая революция привела к тому, что наука распахнула двери публике и не просто позволила прикоснуться к новым знаниям, но и дала возможность широкой интерпретации научных изысканий. Пионерами в этом выступили гуманитарные науки.

Дискуссионным остается вопрос о том, насколько готова наука к мнению **публики**. Отметим также, что с ростом числа интернет-пользователей, активных посетителей различных научно-образовательных сайтов в образовательном дискурсе остро встает не проблема, **как приблизить науки к публике** (это было всего лишь несколько десятилетий тому назад), **а как не потерять науку в публике**.

Заметим, что требования, предъявляемые к гуманитарной науке в связи с появлением виртуального пространства, растут в геометрической прогрессии. Сегодня от нее ждут заведомо большего, чем она может дать, – всеобъемлющего решения проблем, мучающих человечество. Однако вместе с ростом внимания общественности к гуманитарным дисциплинам интерес к ним молодежи падает – и в этом серьезнейший вызов для гуманитарной науки.

В современном образовательном дискурсе часто слышим, что наука требует обновления и популяризации, освобождения от сложной терминологии и формализма. Предполагается, что она должна стать ближе к людям, доступной и понятной большему числу людей. Однако существует опасность того, что упрощение науки с целью популяризации (а упрощение вообще доминирующая тенденция современного мира) приведет к ее девальвации. Таким образом, в современном образовательном дискурсе актуализируется еще один вопрос – **как приблизиться к публике** и при этом не скатиться к примитивизму?

Есть еще один аспект – усталость от плодов науки, от массы научных разработок и изобретений, выплевываемых на население, а затем жадно поглощаемых и также быстро забываемых. Не случайно мы все чаще слышим о деградации, деинтеллектуализации публики. Сегодня интерес представляют скорее люди, стоящие за наукой, – речь идет о так называемых публичных

интеллектуалах ***или педагогах современной формации***. На протяжении всей истории человечества особого внимания удостаивались популярные фигуры, выступавшие в качестве проводников знаний, воплощавших науку и готовых нести ее в массы. Речь идет о так называемых публичных интеллектуалах, посредниках между наукой и народом. Возникла эта «прослойка» для взаимного общения, изъяснения, популяризации знаний, ведь публичность интеллектуала – в его умении переводить теорию (от греч. «*teorio*» – созерцаю, умозрю) в практику (от греч. «*praktikos*» – деятельный, активный), в активное делание, его готовность делиться накопленными знаниями, навыками, опытом, а это именно то, что всегда востребовано публикой. В то же время народ в них видел борцов за справедливость и равенство, отстаивавших его интересы перед правителями. Действительно, публичность интеллектуала была сродни миссионерству, она требовала максимальной самоотдачи и вовлеченности, ума и гибкости, уверенности и храбрости.

Итак, в той или иной форме публичные интеллектуалы существовали всегда, однако цифровые и медийные возможности современности, придав формату особое ускорение, по сути, подтолкнули их к широкой публике. Многие полагают, что использование новых электронных обучающих ресурсов и цифровых коммуникационных каналов, ставших неотъемлемой частью современного процесса обучения, отодвигают фигуру преподавателя на второй план. Действительно, расширение коммуникативного пространства, максимально упрощенный процесс доставки информации до слушателя, появившиеся виртуальные научные инструменты, а также цифровые методики и техники обучения изменили статус современного преподавателя, лишили его былого авторитета. И это не удивительно, ведь в современную эпоху консюмеризма значимость часто придается не столько процессу, сколько конечному продукту, – если перенести это на плоскость образования, учебному материалу или оценкам, диплому или сертификату, а фигура преподавателя, да и сам образовательный процесс постепенно нивелируются, приуменьшаются. Более того, вариативность образования и жесткая конкуренция приводят к потере привязанности не только к преподавателю, но и к месту обучения и территориальной расположенности.

Вот почему педагоги современной формации, пытаясь адаптироваться к новым реалиям, вынуждены осваивать различные репрезентативные приемы, примерять новые маски для демонстрации знаний и раскрытия спонтанной информации своего опыта. Педагог должен уметь примерять различные роли и амплуа, быть всегда готовым к выходу на подмостки, чтобы работать и быть интересным «in situ», то есть непосредственно на месте. Вот почему публичные интеллектуалы обращаются даже к индустрии развлечений за свежими идеями и новыми подходами, за необходимым арсеналом развлекательных техник и методик, чтобы доносить сложную информацию легким и комфортным для слушателя современным способом. Именно игровое начало в деятельности публичного интеллектуала представляет особенный интерес. Оно является своеобразной экзистенциальной доминантой, определяющей отношение интеллектуала не только к публике, но и к самому себе. Игровое начало определяет и характер восприятия аудиторией, и парадигму мироощущения самого интеллектуала.

Итак, публичность объединяет творчество, креационизм с игровым элементом, предполагает игру с аудиторией, направленность «вовне», открытость, коммуникабельность. Публичность интеллектуала в его яркости, открытости, «я»-активности, экстравертности, саморепрезентативности, и не каждому интеллектуалу дано стать публичным. Публичные интеллектуалы – это люди определенного склада и темперамента, они немного шоумены, факиры, массовики-затейники. Публичность интеллектуала нельзя воспринимать изолированно, она высвечивает систему взаимоотношений, которая складывается в момент коммуникации, пусть даже и в виртуальном пространстве. Здесь есть четкая ориентированность

на слияние с публикой в коммуникативном акте, и в то же время – это акт само-*реализации*, а публика как бы приглашается для со-*участия* в процессе, акте наррации. Мастерство публичного интеллектуала состоит именно в его умении создавать особое пространство между собой и публикой, и в этом пространстве он не только дает, делится сакральными знаниями, но и познает, в том числе и самого себя. Происходит своеобразный обмен, взаимное развитие, обогащение, и в конечном итоге через социализацию само-*познание*, само-*понимание*. «Публичный интеллектуал – это голос людей, который изначально существует только в особом пространстве средств массовой коммуникации и который создает, питает их смыслами, но одновременно во многом и создается ими, определяя этим самым облик и тенденции развития общества» [4, с. 59]. В этих взаимоотношениях, в слиянии и противостоянии публики и интеллектуала есть тонкая символическая составляющая, которая призвана выявить онтологический статус того или иного публичного интеллектуала.

Публичность интеллектуала сочетает целый ряд различных факторов, значительных и менее значимых, и зависит от опыта, который реализуется непосредственно во время общения со слушателями, во взаимоотношении с аудиторией. В самой этой встрече и содержится экзистенциальная значимость, так как в этом слиянии происходит его самопознание. Популяризируя знания, публичный интеллектуал создает аудиторию, а аудитория в свою очередь рождает, лепит, меняет интеллектуала, который вступает с ней в диалог.

Заметим, что если раньше люди в основном интересовались достижениями науки, то в эпоху цифровой революции специалисты отмечают возросший интерес публики к фигурам отдельных публичных интеллектуалов из научно-академической среды, к их творчеству и складу мышления, условиям жизни и работы. Сегодня миллионы интересуются тем, что такое научное творчество и из чего оно возникает, хотят понять сущность людей, стоящих за наукой, и их внутреннюю мотивацию – об этом снимают фильмы и пишут романы. Особое внимание приковано к роли публичных интеллектуалов в жизни общества и государства, их вкладу в решение общественно значимых проблем, ведь публичные интеллектуалы – это люди, продвигающие общественные интересы, охраняющие базовые ценности, нацеленные на создание общих ориентиров. Именно они пропагандируют не только профессиональные и культурные, но и экзистенциальные идеалы, а значит, способны влиять на настроение масс, не только изменять социальные, экономические и политические условия, в которых живут и работают люди, но и создавать определенную атмосферу в обществе, мыслящее, интеллектуальное пространство свободы и единства людей.

Вполне закономерно, что в последнее время активизируется пласт академической элиты, которая не боится публичности и активно «предлагает» себя широкой публике. И, хотя сегодня тон задают политические элиты, на наш взгляд, научно-академическая среда должна быть более активно вовлечена в социально-политические процессы, влиять на общество и государство. В конечном счете именно в руках публичных интеллектуалов находятся инструменты, способные менять, реформировать, мотивировать.

В то же время вопрос коммерческой составляющей образования актуален как никогда, особенно сегодня, когда сами вузы становятся корпорациями, брэндами, продающими не только свои логотипы, но и своих интеллектуалов – преподавателей, сделавших себе имя, ставших *публичными*. Такой аспект как коммерческая составляющая интеллектуальной публичности является открытым предметом современного образовательного дискурса. Публичность как способ зарабатывания не только и не столько авторитета, имиджа в академических кругах, сколько в чистом виде коммерческое предприятие – далеко не редкое явление. Это не должно вызывать осуждения и отторжения, поскольку, к сожалению, наша действительность в эпоху цифровой

революции устроена таким образом, что если знают – значит покупают, печатают, транслируют, тиражируют и т.д. Но это только одна сторона вопроса, – самое интересное понять, не ударяет ли монетизация интеллекта (продажа того, что называется *интеллектуальной собственностью*), по личности самого интеллектуала, не делает ли его уязвимым, не развращает ли морально, не отдаляет ли от науки? И здесь встает вопрос об ответственности не только перед публикой, но и перед самим собой как личностью и наукой. Хочется понять, не довлеет ли публичность над интеллектуалом, не мешает ли реальному развитию науки, ведь на преподнесение и «продажу» себя, своих знаний и идей как продукта уходит много времени и сил. Кроме того, это требует определенных навыков и особых, не совсем «научных» умений. Одним словом, какова цена, которую надо заплатить, чтобы выбраться из башни из слоновой кости, «спустить» знания к публике и популяризировать добытую опытным и эмпирическим путем информацию, сделать ее общедоступной?

Наиболее дискурсивным сегодня является также и вопрос о том, насколько оправдана роль и каков статус публичного интеллектуала в обществе, ведь часто публичность интеллектуала бывает гиперболизирована, гипертрофирована, чем вызывает отторжение у публики, а рефлексия чрезвычайно важна для публичного интеллектуала. Можно говорить и о квазипубличности некоторых современных публичных интеллектуалов.

Наблюдается еще один интересный феномен – разделение на тех, кто принадлежит корпорации университета, и «остальных», тех, кто пониже в иерархии экспертов, не столь публичных и распиаренных, часто игнорирующих цифровое пространство и предпочитающих невиртуальное общение с публикой, не умеющих продавать ни себя, ни свои интеллектуальные ресурсы на рынке образовательных услуг.

В современном образовательном дискурсе саму систему образования называют часто не иначе как «индустрией». Подобные чисто коммерческие отношения приводят к девальвации имиджа вуза, а также ставят под вопрос легитимность отдельных преподавателей, ставших «публичными». Вот и получается, что нынешний преподаватель или ученый, если, конечно, он не публичный интеллектуал, практически обречен на забвение, так как неравенство по критерию включенности/невключенности в сетевой мир уже заложено в систему современного мироустройства вследствие цифровой революции.

Главное, что в научно-академической среде есть понимание того, что необходимо как-то отвечать ожиданиям и, с одной стороны, оставаться привлекательными для молодежи нового цифрового поколения, а с другой – продолжать двигать науку вперед, в том числе и с помощью активного использования виртуального пространства. Не удивительно, что каноны в образовании регулярно пересматриваются – обновляются и наполняются новым содержанием учебные программы, в том числе и он-лайн (к сожалению, не всегда глубоким и продуманным); меняется подход к слушателям с учетом факторов, диктуемых особенностями виртуального пространства; происходит переоценка роли самого преподавателя в учебном процессе.

Заметим, что, несмотря на политические и экономические катаклизмы последних лет, спрос на образование и овладение новыми навыками не падает, а растет. Увеличение потребности в постоянном получении новых знаний подтверждают находящиеся в открытом доступе и пользующиеся широкой популярностью лекции и подкасты различных специалистов практически по всем областям жизнедеятельности, академической и прикладной направленности. Джон Дьюи (*John Dewey*) – выдающийся американский философ и педагог – отмечал, что обучение, как деятельность на протяжении всей жизни, имеет основополагающее значение для человеческого существования [5, с. 77-80]. Сегодня в образовательном дискурсе речь уже идет о становлении и развитии «непрерывного образования» (*Lifelong Education*). Это понятие, вошедшее в педа-

гогический тезаурус, напрямую ассоциируется с цифровой революцией, привнесшей в жизнь человека инновационные методы обучения и сделавшей возможным получение образования в течение всей жизни.

Вызов, который цифровая революция бросает человечеству состоит в том, что она не только меняет отдельные отрасли жизнедеятельности людей, но в целом действительность, рождая новый вид коммуникации и образ мышления. «Мы находимся на фундаментальном антропологическом разломе, обусловленном информационной революцией. Ситуация сравнима по масштабам с появлением книгопечатания и изобретением письменности» [2].

Мощный технологический прорыв последних десятилетий, вероятно не способен трансформировать человечество радикально, зато может коренным образом повлиять на способы информационного обмена, привести к выработке нового цивилизационного канона, иных стандартов и компетенций во всех областях, в том числе и в науке. В перспективе нас, вероятно, ждет эволюция образовательных моделей. Хочется верить, что она будет основана на принципах гуманизма и, согласно заветам Дьюи, обеспечивать формирование экспериментальных навыков не просто для исследования конкретных предметных областей, но для того, чтобы стали возможны совершенствование и развитие личностей, ценностей, социальных институтов и различных видов социальной практики. Ведь образование – это феномен культуры, «образовательные и культурные характеристики перекликаются и создают условия для развития личности в определенных социокультурных условиях» [1, с. 50].

Таким образом, в эпоху цифровой революции, свидетелями которой мы являемся, не окружающий мир и природа воспринимаются игрушкой в руках человека-повелителя, но он сам становится марионеткой в руках неведомого «хозяина» цифрового пространства. На наших глазах конструируется некое новое онтологическое мироустройство особого рода, пригодное для использования и активного применения человеком современности. Однако природа этого явления не до конца человеком осознаваема и контролируема, и он пока барахтается в этом виртуальном мире, как муха в сети паука. Вот почему очень важно осваивать это пространство, наполнять его интеллектуальным содержанием и информацией, несущей знание и добро.

Литература

1. *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. …д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003.
2. *Зорин А. Л.* Публичная филология? Литературный канон после закрытия постмодернистского проекта. URL: www.fulsumsch2016.wordpress.com (дата обращения: 16.08.2016).
3. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. – М.: Весь Мир, 2003.
4. *Шестакова Э. Г.* Публичный интеллектуал – ценностная основа модернового общества и государства // Журналистский ежегодник. – 2015. – №4. – С. 57-62.
5. *Dewey J.* My Pedagogic Creed // School Journal. 1897. Vol. 54. pp. 77-80.
6. *Levitin D.* The Organized Mind. URL: http://www.daniellevitin.com/theorganizedmind/ (дата обращения: 11.10.2016)
7. *Lightman A.* The Role of the Public Intellectual. URL: http://web.mit.edu/comm-forum/papers/lightman.html (дата обращения: 01.07.2016)
8. *Postman N.* Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business. N.Y., 1985.

Н. С. Малякова
(Санкт-Петербург)

ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

VALUE AND NORMATIVE FOUNDATIONS OF ANTHROPOLOGICAL PRACTICE OF MODERN EDUCATION

Под воздействием социокультурных вызовов в современном отечественном образовании актуализируется гуманитарно-антропологическая тенденция, выделяющая проблему наращивания человеческого во всей полноте его духовных, душевных и телесных характеристик. В статье показано, как антропологические характеристики отражены в базовых документах, определяющих пути развития современной школы
Ключевые слова: *антропологическая практика, человек, человеческий капитал, ценностно-нормативные основы образования, образовательный процесс, индивидуализация образования.*

Under the influence of socio-cultural challenges in modern domestic education the humanitarian-anthropological trend is actualizing, which highlights the problem of increasing human factor in the fullness of its spiritual, mental and physical characteristics. The article shows how the anthropological characteristics are reflected in the basic documents that determine the development of the modern school.
Key words: *anthropological practice, person, human capital, value and normative foundations of education, educational process, individualization of education.*

Становление отечественной школы осуществляется в условиях масштабных вызовов времени, отражающих сложный и противоречивый процесс изменения облика цивилизации, осмысления ключевых вопросов бытия человека. В педагогических исследованиях прослеживается тенденция выделения ценности собственно человеческого в школе как в социальной системе, однако антропологическую специфику в полной мере она не отражает. Пути решения проблемы наращивания человеческого в образовании демонстрирует идея В. И. Слободчикова о формировании в современной школе антропологической практики, определяющая пути использования методологического потенциала педагогической антропологии, развивающегося в отечественной школе с середины XIX века по настоящее время. Антропологическая практика в образовании рассматривается как существенная составляющая общественной практики, нацеленной на развитие культуры, общества и человека, как процесс взращивания «собственно человеческого в человеке» [1]. Ведущим здесь является понимание образования, не ограниченного только передачей знаний или формированием компетенций. Необходимо созидание человека во всей целостности духовно-душевно-телесных проявлений. Антропологическая практика, по В. И. Слободчикову, имеет две стороны:

- антропология образования, раскрывающая ценностно-смысловые основы, новые культурные модели, интерпретации и образы образования человека;
- образовательная антропология, задающая ценностно-нормативные основы орга-

низации, обусловленные фундаментальными потребностями и способностями человека, его правом на самостоятельный выбор [2].

Образовательная антропология несет в себе черты социально и культурно детерминированного опыта понимания человека, сложившегося в ходе образовательной практики, конкретизируя характеристики ценностных основ отечественного образования в нормативно-правовой плоскости. На основе понимания ценности как нормы, определяющей характер деятельности, ее соответствие социокультурным потребностям времени ставится исследовательская задача изучения сформированности ценностно-нормативной системы требований к условиям организации антропологической практики образования. В данном аспекте раскрываются деонтологические характеристики ценности, которые В. Момов, В. А. Ядов связывают с отношением личности к правам и обязанностям, к выстраиванию установок и оценочных критериев поведения под влиянием социальных детерминант [3, 4]. Здесь раскрываются также антропологические аспекты социальных норм, отражающих, по мнению М. И. Бобневой, весь спектр общественных отношений [5]. Проблема ценностного обоснования выступает в современных исследованиях как показатель нового качества управления. Е. В. Крысова подчеркивает необходимость его ценностного осмысления [6]; В. Н. Куровский и Г. Н. Пяткина указывают на тенденцию формирования нормативно-правовых основ управления процессами, «ядром и субъектом которых является человек» [7, с. 159]. Тем самым, образовательная антропология, как ценность-норма, указывает на необходимые условия, в которых разворачивается образовательная деятельность, на способы поддержки человека и на меру ответственности социального института перед ним.

Рассмотрим, как характеристики образовательной антропологии раскрываются в таких базовых документах, как Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, Распоряжение Правительства РФ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы декларируется поддержка инноваций и инициатив педагогов, профессиональных сообществ, образовательных организаций [8]. Постоянно развивающаяся, обновляющаяся школа выступает как критерий современной образовательной организации. Наращивание человеческого ресурса рассматривается здесь как важный фактор изменений в процессах социального, культурного, экономического развития. Антропологические характеристики просматриваются в постановке задач качественного изменения методов преподавания, способствующих развитию интереса и активности обучающихся, возможности разработки и реализации индивидуальных учебных планов. Обращает на себя внимание постановка задачи индивидуализации образования через реализацию учебных траекторий.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования демонстрируют такие антропологические характеристики современного школьного образования, как индивидуализация с учетом потребностей возраста, усиление самостоятельности ребенка в образовательном процессе, развитие навыков диалогового взаимодействия. Они выделяются и в предметных областях, и в проблемном поле воспитания [9, 10, 11].

Индивидуализация в начальной школе выделяет требования к возрастным и физиологическим особенностям детей. Уже на данном уровне образования ставится задача разработки индивидуальных учебных планов с участием самих детей, с опорой на их ценности. *В основной школе* подчеркивается необходимость более полного учета индивидуальных потребностей обучающихся. Индивидуальные достижения в усвоении знаний и учебных действий, ориентации в разных предметных областях, научном и социальном проектировании выступают как основа оценки деятельности образовательного учреждения. *В старшей школе* инди-

видуальные особенности обучающихся, их познавательные интересы выступают как основа для разработки учебных предметов, курсов по выбору и направлены на расширение опыта познавательной деятельности. Здесь выделяется «индивидуальный проект» как форма организации деятельности обучающегося, выполняемый под руководством учителя или самостоятельно в любой избранной области деятельности – познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой и др. Обращается внимание на необходимость отслеживать динамику индивидуальных достижений обучающихся, формирование у них опыта самостоятельной и творческой деятельности как показателей эффективности освоения основной образовательной программы.

Усиление самостоятельности ребенка в образовательном процессе в начальной школе формулируется вокруг описания метапредметных результатов освоения образовательной программы, формирования умений планирования, контроля и оценки учебных действий, самостоятельного определения наиболее эффективных способов достижения результата. Выделяется необходимость создания основы для самостоятельного усвоения новых знаний, компетенций, способов деятельности; формирования способности к самоорганизации своей деятельности. *В основной школе* на первый план выходит развитие у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию. *В старшей школе* ведущей становится задача самореализации обучающихся. На этой основе разрабатываются программы учебных предметов, курсов, система внутреннего мониторинга качества образования, повышения квалификации педагогических работников.

Выделены аспекты *развития навыков диалогового взаимодействия* в начальной и основной школе. Диалог *в начальной школе* рассматривается как способ изложения своей точки зрения, готовности излагать свое мнение, давать оценку тому или иному событию на основе умения слушать собеседника, с уважением относиться к мнению другого человека. Здесь выделяется задача обогащения форм взаимодействия со сверстниками и со взрослыми. В *основной школе диалог* призван обеспечивать овладение приёмами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В предметных областях стандарта *начальной школы* антропологические характеристики отражены в задачах:

– развития диалогической и монологической речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способности к творческой деятельности (филология);

– осознания своего места в многообразии окружающего мира (обществознание и естествознание);

– воспитания способности к духовному развитию и нравственному совершенствованию (основы духовно-нравственной культуры народов России);

– в творческом отношении к окружающему миру (искусство);

– в формировании поисково-аналитической и практической преобразовательной деятельности (технология);

– в формировании навыков саморегуляции, установки на сохранение и укрепление здоровья (физическая культура).

В основной школе антропологические характеристики обозначены:

– в формировании умений понимания и выражения внутреннего мира человека, в осознании путей духовного, нравственного, эмоционального, творческого развития (филология);

– в формировании мировоззренческой ценностно-смысловой сферы, в осознании своего места и роли в многообразном динамично изменяющемся мире, в приобретении опыта и активной позиции в общественной жизни (общественно-научные предметы);

– в культурной самоидентификации, в развитии творческих способностей (искусство);

– в формировании навыков исследовательской и прикладной деятельности (технология);

– в установках на здоровый и безопасный образ жизни, на двигательную активность,

на развитие своих физических качеств, на повышение функциональных возможностей основных сил организма, на здоровый образ жизни, исключающий употребление алкоголя, наркотиков, курения.

В предметных областях *старшей школы* выделяются следующие антропологические характеристики:

– владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдения за собственной речью, сформированность коммуникативной компетенции (филология);

– сформированность мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы, навыков критического мышления, умений обосновывать свою точку зрения в дискуссии, проводить учебные исследования (общественные науки);

– сформированность навыков здорового образа жизни, умений сохранять эмоциональную устойчивость в опасных и чрезвычайных ситуациях, использовать технологии укрепления и сохранения здоровья, поддержания работоспособности, профилактики заболеваний (физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности).

Проблемы наращивания человеческого в проблемном поле воспитания начальной школы отражены, прежде всего, в программе духовно-нравственного развития, воспитания, нацеленной на формирование у детей активной деятельностной позиции, обеспеченной ценностными ориентациями, социальными компетенциями, потребностями в самореализации и в творческой деятельности, навыками самоорганизации и коммуникации, опытом позитивного взаимодействия с окружающим миром. Выделяется также программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, призванная обеспечить сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся. Акцентируется внимание на внимательном отношении к своему здоровью самих детей: в установках на здоровое питание, на оптимальный двигательный режим, на формирование и использование навыков личной гигиены, на противостояние негативным факторам риска здоровью, на безбоязненное обращение к врачу по любым вопросам, связанным с ростом и развитием.

В основной школе подчеркивается необходимость обеспечения условий социальной самоидентификации обучающихся. В структуре основной образовательной программы основного общего образования выделяется внеурочная деятельность, которая демонстрирует широкий спектр практик, способствующих становлению и реализации субъектности обучающихся по разным направлениям: духовно-нравственному, физкультурно-спортивному и оздоровительному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному и в разнообразных формах, таких как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования. Антропологические характеристики насыщают программу воспитания и социализации задачами формирования социального опыта, обусловленного возрастными особенностями и установками. Стандарт выделяет значимость формирования уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития обучающихся и их социальной самоидентификации.

В требованиях *стандарта старшей школы* выделяется внеурочная деятельность, дающая более широкие возможности для выбора содержания, форм.

Антропологические характеристики выступают как показатели нового качества образования. Подчеркивается, что в *начальной школе* должны быть созданы условия для выявления и развития способностей обучающихся, для работы с одаренными детьми, для их творческого развития, для организации их эффективной самостоятельной работы. *В основной школе* стандарт призван обеспечивать: формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; опыт переноса и применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познава-

тельного развития обучающихся; формирование компетенций в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности; формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и т. д.).

Обращает на себя внимание также такой раздел стандарта, как *«портрет выпускника»,* конкретизирующий представления о человеке как субъекте образования. *В основной школе* его черты: активность и заинтересованность в познании мира, осознание ценности творчества и труда, образования и самообразования, способность применять полученные знания на практике. *В старшей школе* выпускник школы выступает как творчески мыслящий человек, осознающий ценность образования, науки и труда, готовый к сотрудничеству, к конструктивному диалогу, к дальнейшему образованию и самообразованию.

В Распоряжении Правительства РФ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей в сфере воспитания детей выступает развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [12]. Обозначены ориентиры государственной политики, нацеленные на достижение новых качеств образования, такие как:

– удовлетворение индивидуальных потребностей, способностей и интересов детей в разных видах деятельности независимо от места проживания, материального положения семьи и состояния здоровья;

– создание условий для поддержки детской одаренности, развития способностей детей в сферах образования, науки, культуры и спорта;

– утверждение в детской среде позитивных моделей поведения и снижения уровня негативных социальных явлений;

– развитие социально значимых детских инициатив.

Антропологические характеристики отражены в социокультурном и психологическом контекстах воспитания.

Социокультурный контекст определяет постановку задач развития высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Данный контекст определяет необходимость улучшения условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями общего, профессионального и дополнительного образования, с организациями, осуществляющими деятельность с детьми в сферах культуры и спорта. Он проявляется в задачах поддержки ученического самоуправления в образовательном процессе. Наряду с современными социокультурными особенностями развития детства, выделяется значение системы духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Здесь выделяется также антропологическая проблематика межсубъектного диалога и понимания человека, отражающая необходимость повышения уважительного отношения детей друг к другу, к родителям, к учителю, к старшим поколениям.

Психологический контекст выделяет интересы детей, их актуальные потребности в условиях глобальных вызовов, в которых осуществляется развитие страны и мирового сообщества. Обращает на себя внимание расширение понятийного аппарата путем введения таких антропологических по своим характеристикам понятий, как «здоровье», «счастье», «свобода» человека. Ставятся задачи развития технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способно-

Таблица 1

Антропологические характеристики образования в нормативных документах российской школы

Нормативные документы	Антропологические характеристики						
	Охрана здоровья	Усиление самостоятельности обучающихся в образовательном процессе	Индивидуализация образования	Поддержка одаренности	Воспитание человеческого в человеке	Социализация	Диалоговое взаимодействие
Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы.	Меры по созданию условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.	Изменение методов преподавания, стимулирующих инициативность, самостоятельность.	Разработка и реализация индивидуальных учебных траекторий.	Создание системы олимпиад и конкурсов.		Решение проблемы нарастания отчуждения детей от школьной жизни.	
ФГОС начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.	Установка на сохранение и укрепление здоровья обучающихся.	Выделение метапредметных результатов освоения образовательной программы. Саморазвитие, самосовершенствование, самореализация обучающихся.	Разработка индивидуальных образовательных маршрутов. Формирование у детей опыта самостоятельной и творческой деятельности.		Духовное развитие и нравственное совершенствование, творческое отношение к окружающему миру. Формирование ценностно-смысловой сферы.	Формирование опыта общественной жизни. Развитие социально значимых детских инициатив.	Воспитание уважения к мнению другого. Развитие взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Развитие коммуникативных компетенций.
Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.	Формирование культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни.	Формирование умений и навыков самостоятельной и творческой работы, оценивания результатов, осуществления осмысленного выбора профессии.	Удовлетворение индивидуальных потребностей, способностей и интересов детей в разных видах деятельности	Создание условий для поддержки детской одаренности в сферах образования, науки, культуры и спорта.	Развитие высоконравственной личности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества.	Поддержка ученического самоуправления в образовательном процессе.	Проблематика межсубъектного диалога и понимания человека, воспитание уважительного отношения к окружающим людям

стей; на выявление и поддержку одаренных детей; на развитие форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно полезную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, игровую деятельность.

В стратегии воспитания антропологические идеи и характеристики конкретизируются в разных направлениях. В духовно-нравственном воспитании обращается внимание на развитие у детей нравственных чувств – чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия; на формирование нравственной позиции, проявляющейся в сознательном выборе добра, позитивных жизненных ориентиров, в развитии гуманного отношения к людям. В физическом воспитании выделяется задача формирования у детей культуры здоровья, определяющей ответственное отношение к нему, потребность в здоровом образе жизни, в занятиях физической культурой и спортом, в умении противостоять вредным привычкам. В трудовом воспитании подчеркивается необходимость формирования у детей умений и навыков самообслуживания, умения работать самостоятельно, творчески, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий, осуществляя осмысленный выбор профессии. Таким образом, формируется ценностно-нормативная база для становления антропологической практики в современной школе (см. табл. 1):

Человеческий потенциал – масштабный ресурс социкультурного развития. В. Д. Губин и Е. Н. Некрасова выделяют 5 характеристик человеческого существа: несводимость, непредопределенность, незаменимость, неповторимость, невыразимость [13]. Человеческое бытие никогда не совпадает ни с профессией, ни с делом, ни с формами, ни с вещами. Человек никогда себя ни в чем полностью не выражает. Он зависит от множества факторов своего существования и никогда определенно не знает, что с ним будет завтра. Человек уникален. Он должен найти себе дело, ради которого он живет, которое, кроме него, никто не сделает. Его можно познать и описать только частично, косвенно. В нормативных же основаниях образования человек, практически, «подгоняется» под потребности производства, технологий. Обеднение его сущностных характеристик способствует нарастанию проблем экологии детства, школьных перегрузок, безопасного образования. Человеческий капитал необходимо наращивать. Образовательная антропология, определяя ценностно-нормативные основы образования, способствует раскрытию сущностных характеристик человека.

Литература

1. *Слободчиков В. И.* Школа антропологической практики в современном образовании. – http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php
2. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. – Москва – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.
3. *Момов В.* Человек. Мораль. Воспитание. – М., 1975. – 163 с.
4. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 270 с.
5. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
6. *Крысова Е. В.* Ценностные начала управления (опыт социально-философского прочтения) //Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – Вып. 5 (158). – С. 154-157.
7. *Куровский В. Н., Пяткина Г. Н.* Образовательные системы как интегрирующий фактор и механизм взаимодействия социальной и экономической сфер общества // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – Вып.3 (156). – С. 159-164.

Литература (продолжение

8. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы от 25.09. 2012.
9. ФГОС начального общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 6.10.2009. – № 373
10. ФГОС основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010. – №1897
11. ФГОС среднего (полного) общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05. 2012. – № 413;
12. Распоряжение Правительства РФ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.05.2015 г.
13. *Губин В. Д., Некрасова Е. Н.* Философская антропология: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 240 с.

С. А. Расчетина
(Санкт-Петербург)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

MULTICULTURAL EDUCATION AS A MEANS OF INTERCULTURAL DIALOGUE

Статья посвящена анализу современного состояния поликультурного образования, формирующегося под влиянием социокультурной ситуации, насыщенной проблемами полиэтнического содержания, раскрытию сущности принципа культуросообразности педагогических процессов, рассмотрению социально-педагогического образования как поликультурного феномена, нацеленного на гармонизацию межэтнических отношений «ребенок – социум».
Ключевые слова: *поликультурное образование, принцип культуросообразности, социально-педагогическое образование как поликультурный феномен, идентичность, культурный шок, культурный стресс, диалог.*

The article is devoted to analysis of the current state of multicultural education, developing under the influence of the socio-cultural situation, rich with problems of multi-ethnic content, disclosure of essence of the principle of conformity to culture in pedagogical processes, consideration of socio-pedagogical education as multicultural phenomenon, aimed at harmonizing inter-ethnic relations «child — society».
Key words: *multicultural education, principle of conformity to culture, socio-pedagogical education as multicultural phenomenon, identity, cultural shock, cultural stress, dialogue.*

Актуальность проблемы. Обращение к проблеме поликультурного образования обусловлено современной ситуацией общественного развития, трансформирующейся под влиянием миграционных потоков и конфессиональных отношений, которые порождают множество инновационных проблем в области межкультурного взаимодействия и межнационального общения, нуждающихся в разрешении на институциональном и индивидуальном уровнях. Возникает потребность в научном и практическом осмыслении межнациональных отношений, в реализации социального взаимодействия на принципах толерантности и диалога. Своеобразие положения детей-мигрантов, сложившееся в России к началу XXI в., побуждает к изменению парадигмы педагогических процессов. По мысли современных авторов, поликультурное образование в широком смысле слова выступает «как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества», представляет собой «открытую деятельностно ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы» [1, с. 23].

В этих условиях осложняется центральная задача, решаемая социально-педагогическим сообществом, связанная с проблемой гармонизации отношений детей разной этнической принадлежности и социума. Возникает потребность в анализе социально-педагогического образования под углом зрения поликультурности, в поиске путей подготовки специалистов в области социальной педагогики, готовых и способных решать проблему гармонизации межнаци-

ональных отношений на высоком профессиональном уровне. Требуется переосмысление методологических, теоретических и технологических аспектов педагогических процессов, изменяющихся под влиянием поликультурной среды, движущихся в своем развитии от монокультурности к поликультурности.

Обращение к теории идентичности. В настоящее время «сфера адекватной применимости традиционной психологии, описывающей статичного человека в системе статичных условий существования, все больше сужается». [14, с. 120]. В поликультурной среде обостряется проблема изучения «изменяющегося индивида в изменяющемся мире» [7]. Отмечается необходимость уточнения понятийного аппарата человекознания в связи с расширением его проблемного поля.

Современные ученые, стремясь получить ответ на вопрос, в чем состоит новизна процесса становления личности и индивидуальности человека (ребенка), погруженного в поликультурное, насыщенное противоречиями пространство, нацелены на анализ личностных характеристик, связанных, главным образом, с процессами идентификации. Внимание ученых приковано к понятию идентичности, содержание которого представлено в трудах психологов XX века, трактующих его как процесс осознания и переживания человеком своей принадлежности к социальным группам и общностям, как особый психологический конструкт, приобретающий свою относительную устойчивость в подростковом возрасте, обеспечивающий целостность человека в меняющемся мире на разных этапах жизненного пути.

В ситуации неопределенности и неясности жизненного контекста понятие идентичности нуждается в переосмыслении. Ученые подчеркивают, что сегодня целостность идентичности следует связывать с культурой, соотносить с процессами самоопределения в ценностях «своей – чужой» культуры, сопровождаемого явлениями культурного шока.

В реальной жизнедеятельности наблюдаются противостоящие друг другу варианты идентификации человека в поликультурной среде: от полного принятия ценностей новой культуры и отказа от культуры своей до отрицания ценностей новой культуры и предельной ориентации на традиции собственной культуры. В первом случае идентификация развертывается как процесс ассимиляции, растворения в новой культуре, во втором случае – как процесс сепарации, отторжения от культурных ценностей принимающей стороны. Отметим, что в настоящее время в мире существуют реально функционирующие образовательные и воспитательные системы, базирующиеся на идеях ассимиляции – сепарации.

3. Обращение к теории диалога. Отметим также, что эти бинарные варианты формирования идентичности несут в себе черты сходства, связанные с отказом от культурного взаимодействия и принижением роли взаимовыгодного диалога культур, порождающего новые взгляды, концепции, ценностные позиции и ориентации, основанные на идеях возможности сосуществования культур. Внимание авторов, разрабатывающих теорию поликультурного образования, приковано к теории диалога, к трудам классиков:

— М. М. Бахтина, считавшего, что «...диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог» [2, с. 71];

— В. С. Библера, основателя школы «Диалога культур», который разделяет точку зрения Бахтина о том, что «чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, – с ними можно только диалогически общаться...» [2, с. 80];

— Ю. М. Лотмана, внесшего в науку понятие тернарной культуры, которая в условиях глубоких преобразований нацелена на поиск компромиссных решений, стремится сохранить ценности предшествующего пе-

риода, ориентируется «на усредненность и выживание» [15, с. 260] и развивается путем диалога.

Современные авторы утверждают, что человеку нужен «другой», чтобы «целостно постичь все структуры своего бытия». В такой системе отсчета возможны «лишь единственная форма и единственный способ бытия «Я» – это бытие для «Другого» [17, с. 342]. В этом смысле в образовании и воспитании ребенка-мигранта следует ориентироваться на процессы интеграции, которая предполагает, что человек (ребенок) в новых для него условиях осмысливает свою позицию и формирует идентичность во взаимодействии с миром через диалог своей (исходной) и новой (донорской) культуры.

4. Социальная ситуация развития ребенка в поликультурной среде. Для понимания педагогических процессов воспитания и образования как поликультурных феноменов особую значимость приобретает понятие социальной ситуации развития ребенка Л. С. Выготского, под которой подразумевается особое сочетание внутренних процессов и внешних условий, содействующее формированию возрастных новообразований психики. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, главной характеристикой социальной ситуации развития ребенка выступает переживание. В условиях поликультурности переживание часто принимает форму культурного шока и может привести к длительному культурному стрессу. Теория «культурного шока» основывается на идее конфликта ценностей двух культур на уровне индивидуального сознания и поведения человека. Согласно теории «культурного шока», человек, взаимодействующий с новой культурой, адаптируется в обществе через понимание и переживание этой новой для него культуры.

5. Культурологические основы социально-педагогического образования. В период конца XX – первого десятилетия XXI века стали параллельно формироваться несколько направлений исследования, значимые для анализа и осмысления социально-педагогического образования как поликультурного феномена. Дадим им краткую характеристику.

5.1. Был осуществлен анализ культуроцентричных основ социального образования (С. И. Григорьев, Г. В. Говорухина, Л. Г. Гуслякова, Л. К. Синцова и др.) и разработана культурологическая модель профессионального социального образования, которая охватывает «все основные уровни образовательного процесса в их единстве и взаимосвязи» и предполагает «концептуальные трансформации основных структурных компонентов социального образования (целевого, содержательного, технологического, образовательно-средового, организационно-управленческого)» [5, с.10]. Эти исследования, заложившие культурологическую базу социального образования, позволяют методологически осмысливать возможные варианты движения социально-педагогического образования от моно- к поликультурности на основе разработки образовательных модулей, основанных на идеях аккультурации, для студентов, нацеленных на оказание помощи мигрантам.

5.2. Были разработаны концепции поликультурного образования, укорененные в идеях российских ученых XIX–XX века о взаимосвязи феноменов культуры и образования. Современные российские ученые, приступившие к разработке идей поликультурного образования, опираются на традиции совместного проживания людей разной национальной и конфессиональной принадлежности: «Нет такого региона в мире, где бы в течение XX века, как это было в Советском Союзе, – пишет В. А. Тишков, – фактически сохранилась вся культурная мозаика огромного государства» [20, с.183]; ориентируются на идеи обогащения и сохранения доминирующей русской культуры и культурного своеобразия народов, населяющих страну.

5.3. Появились работы, родственные социально-педагогическому видению проблемы, связанные с разработкой модели педагогической поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве и технологий ее реализации в школе.

5.4. Был осуществлен анализ моделей поликультурного образования, содержащихся

в трудах зарубежных ученых, которые, опираясь на идеи культурного плюрализма, определяют его как образование, которое направлено на удовлетворение потребностей представителей разных культурных групп для обеспечения равенства и социальной справедливости. Для становления социально-педагогического образования как поликультурного феномена особую значимость приобретают концепции: многокультурного (Г. Д. Дмитриев), мультикультурного (Дж. Бэнкс, К. Грант, Ю. Гарсия, А. Н. Джуринский), бикультурного (В. Фтенакис), мультиперспективного (Х. Гепферд, У. Шмидт), билингвального (Й. Фишман, М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин), кросскультурного (Р. Хенви) и др. видов и направлений образования.

В этих концепциях сформулированы родственные целевые установки, основанные на идеях подготовки ребенка к жизни в мультикультурном обществе, которая должна обеспечить условия для полноценной самореализации в разных сферах жизнедеятельности независимо от его социальной, этнической, культурной и религиозной принадлежности. По мнению Л. Л. Супруновой, анализирующей целевые установки поликультурного образования, представленные в трудах разных авторов, они обогащены понятиями плюрализма (сохранение культурного многообразия), равенства (поддержка равных прав на образование и воспитание), объединения (воспитание в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей), свободы (свободный выбор человеком своей культурной идентичности).

5.5. Иностранные и российские авторы предлагают широкий спектр вариантов реализации сходных целей на основе:

— освоения детьми этноса своей культуры при одновременном изучении культуры большинства и воспитания культуры межэтнических отношений (полиэтническое образование);

— овладения межкультурной компетенцией, то есть знаниями, отношениями и практическими умениями, позволяющими свободно чувствовать себя в разнообразном культурном окружении (мультикультурное образование);

— осознания детьми из групп языковых меньшинств «своего собственного лингвистического и культурного наследия посредством сравнения культур и критического осмысления ценностей каждой культуры» (бикультурное образование) [12, с. 67];

— формирования представлений о происходящих в мире «культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры» (мультиперспективное образование) [12, с. 67];

— овладения меньшинством языком большинства на академическом уровне: «... мерилом академического уровня является такой уровень языковой компетенции, который обеспечивает равные возможности для продолжения образования и приобретения профессии» (билингвальное образование) [12, с.53];

— интеграции элементов других культур в собственную систему мышления и развития терпимости по отношению к чужому образу жизни (концепция культурных различий).

Таким образом, созданы предпосылки для разработки в рамках социально-педагогической образовательной программы бакалаврского (магистрского) уровня образовательных модулей, нацеленных на подготовку социальных педагогов к работе с детьми-мигрантами в области основного и дополнительного образования.

6. Принцип культуросообразности. Наличие значительного количества теорий поликультурного образования обеспечивает возможность разработки концепции социально-педагогического образования как поликультурного феномена. Для придания социально-педагогическим процессам поликультурной направленности на начальном этапе осмысления проблемы необходимо укоренить их структуру в принципе культуросообразности в его современном значении.

6.1. Классическое определение принципа культуросообразности (в российском

варианте – принципа народности) было сформулировано в Германии (А. Дистервегом) и России (К. Д. Ушинским) в середине XIX века на этапе активного становления национального самосознания германского и русского народа. «Та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, – писал А.Дистервег, – предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней» [10, с. 185]. Принцип культуросообразности базировался на идеях связи общечеловеческого и национального компонентов в педагогических процессах. Приведем одно из высказываний, принадлежащих П. Ф. Каптереву, отражающее понимание соотношения этих процессов в воспитании и образовании ребенка. П. Ф. Каптерев считал необходимым «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному» [13, с. 421]. Это фундаментальное положение российской педагогики конца XIX – начала XX века является исторической предпосылкой для разработки понятия поликультурности педагогических процессов в настоящее время. Ученые отмечают, что это понятие в дальнейшем употреблялось в науке крайне редко, однако идея культуросообразности педагогических процессов в том или ином виде отражалась «в педагогических учениях каждого периода» и проявлялась «на всех этапах становления и развития отечественного образования» [3, с. 9].

6.2. Примерная конструкция принципа культуросообразности. В рабочем порядке и в самом общем виде будем считать, что сердцевиной принципа культуросообразности выступает синтез процессов: социальных, педагогических и культурных, в центре их пересечения находится ребенок как субъект трех этих процессов. Их связь обеспечивает процесс формирования идентичности как принадлежности человека (ребенка) к определенной социокультурной общности. При этом на традиционно понимаемый психологический механизм идентификации как процесса самоопределения и выбора группы принадлежности накладывает свой отпечаток осмысление и переживание ребенком культурных ценностей, разделяемых общностью (группой).

6.3. *В стабильном монокультурном обществе* культурные процессы, в которые включен ребенок, приобретают традиционную форму инкультурации, под которой подразумевается освоение ребенком культуры той общности, к которой он принадлежит. Воспитание и образование облагораживают процессы социализации ребенка культурными смыслами, характерными для данного общества на определенном этапе его развития. Педагогические процессы ориентирует ребенка на познание своей культуры, на присвоение образцов мышления, поведения и общения, свойственных этой культуре. Процесс формирования идентичности как чувства принадлежности к определенному культурному сообществу (группе) носит более или менее упорядоченный характер, осуществляется в логике теории Э. Эриксона как процесс разрешения противоречий и самоопределения на разных этапах взросления. Процесс инкультурации обеспечивает «врастание» ребенка в традиционную культуру. Происходит «гармонизация взаимодействия человека как субъекта культуры с социумом как социокультурной средой» [5, с. 6].

6.4. Однако современная культурная ситуация «выходит за границы прежнего состояния («типа культуры»), но еще не достигает характеристики целостности нового типа, другого системного уровня» [6, с. 76]. Она имеет «инокультурный», «кросскультурный» облик, представленный разными образцами взаимодействия человека и социума, различающимися по национальным и конфессиональным признакам. В этом смысле «привычная сфера культурного обихода, не бывшая предметом размышлений для носителя культурной традиции, становится проблемой, заставляя задаваться вопросами и терзаться проблемами с точки зрения стереотипов поведения и практикования технологий» [18, с. 238]. Достаточно хорошо известный социокуль-

турный феномен «проблематизируется», превращается в предмет рефлексивного осмысления и рефлексивного анализа. «Надо заново вопрошать очевидности …. сотрясать привычки и способы действий» [18, с. 93].

6.5. *В нестабильном поликультурном обществе* принцип культуросообразности претерпевает существенные изменения на основе «замены» процесса инкультурации более сложным и противоречивым процессом аккультурации, которая понимается как процесс освоения ребенком качественно новой для него (чужой) культуры. Процесс аккультурации развертывается как сравнительный анализ ценностных оснований двух культур, в которые включен ребенок: привычной и новой. Способ осуществления процесса аккультурации – постоянно возобновляемый диалог по поводу ценностей двух культур, сопровождаемый явлениями культурного шока. Усложняются процессы становления идентичности, связанные с ответами на вопросы: «К какой культуре я принадлежу, хочу – не хочу принадлежать». Появляется возможность выхода за пределы своего культурного опыта, Идентичность становится результатом сложного самоопределения в форме диалога, связанного с преодолением бинарной оппозиции «свой – чужой», с выбором культурных ценностей, лежащих в основании формирующихся стереотипов жизнедеятельности. Процесс аккультурации обеспечивает включение ребенка, принадлежащего этническому меньшинству, в господствующую культуру большинства при сохранении потребности ценностного отношения к своей культуре.

6.6. Образовательный модуль, нацеленный на подготовку студента к решению проблем детей-мигрантов, разрабатывается на основе современных научных представлений о культуроцентричности и культуросообразности социального образования, ориентирует студентов на всесторонний анализ идей аккультурации, на овладение гуманитарными технологиями, в основании которых лежит теория и практика межкультурного диалога.

Статья написана в рамках планового задания на 2017 год ФГБНУ ИИДСВ РАО «Поликультурное образование и воспитание как средство межкультурного диалога».

Литература

1. *Алексашенкова И. В.* Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестник НовГУ. – 2005. – №31. – С. 22-26.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972. – 464 с.
3. *Булкин А. П.* Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII-XX вв (Педагогический опыт России.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. – 360 с. РГБ ОД, 71:04-13/80.
4. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. *Галагузов А. Н.* Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2011. – 41 с.: ил. РГБ ОД, 71 12-13/43
6. *Гордиенко А. А.* Антропологические и культурологические предпосылки коэволюции человека и природы: философско-антропологическая модель коэволюционного развития. – Новосибирск: ЦСА, 1998. – С.76.
7.. *Гришина Н. В.* Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1167-grishina42.html (дата обращения: 21.09.2017).
8. *Гукаленко О. В.* Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 2000. – 404 с. РГБ ОД, 71:01-13/89-7.
9. *Джуринский А. Н.* Поликультурное образование в современном мире. – М.: Прометей, 2002. – 72 с.
10. *Дистервег Ф.* О природосообразности и культуросообразности в воспитании. Три заметки о воспитании и стремлениях учителей. – М., 2001 // История социальной педагогики: хрестоматия-учебник: учебное пособие / ред. М. А. Галагузова. – М.: Владос, 2001. – С. 181-200.
11. *Дмитриев Г. Д.* Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10.
12. *Елкин С. М.* Поликультурное образование: учебное пособие. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2012. – 104 с.
13. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.,1982. – С. 421.
14. *Леонтьев Д. А.* Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. – 2010. – № 3. – С. 120-140.
15. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. – СПб.: Изд-во «Искусство». – СПб., 2010. – 704 с.
16. *Марцинковская Т. Д.* К вопросу о роли личности в истории социальной психологии // Константа в неопределенном и меняющемся мире / под ред. Ю. П. Зинченко, Т. Д. Марцинковской. – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2009. – С. 165-179.
17. Новейший философский словарь: 2-е изд., исправл. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. (Мир энциклопедий).
18. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1038 с.

19. *Супрунова Л. Л., Свиридченко Ю. С.* Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Л. Л. Супруновой. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
20. *Тишков В. А.* После многонациональности. Культурная мозаика и этническая политика в России // Знамя. – 2003. – № 3. – С. 179-194.

С. И. Назарова
(Санкт-Петербург)

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ГУМАНИТАРНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН СНГ

FOLK ART AND PROBLEMS OF SINGLE HUMANITARIAN SPACE DEVELOPMENT OF THE CIS COUNTRIES

В статье рассматривается проблема формирования единого гуманитарного пространства стран СНГ, роль гуманитарной сферы общения между странами в процессе укрепления международного сотрудничества, говорится о богатейшем наследии народов и взаимном культурном обогащении государств.
Ключевые слова: *гуманитарное пространство, народное искусство, гуманитарное взаимодействие, социокультурные образовательные программы.*

The article deals with the problem of developing the single humanitarian space of the CIS countries, the role of the humanitarian sphere of communication between countries in the process of strengthening international cooperation, it reveals the richest heritage of peoples and the mutual cultural enrichment of states.
Key words: *humanitarian space, folk art, humanitarian interaction, sociocultural educational programs.*

Современная гуманитарная наука показывает ведущую роль культуры в единении общества, этносов, народов, наций. Культура в этом смысле предстает как социальное достояние, общность норм, обычаев, нравов. Из анализа последовательных исторических эпох можно проследить и выявить, как на смену обычаям и ритуалам приходят правовые нормы, формируются институты образования и воспитания во всем историческом и географическом пространстве. В процессе исторического развития меняются только формы культуры, а основные функции ее в своей основе остаются неизменными, что является ядром скрепления общества.

Культура начиная с XX века все более осознается человечеством как важнейший фактор прогрессивного общественного развития и развития цивилизации в целом. Она является цементирующим основанием общества в силу следующих обстоятельств:

– культура во все времена выступает как определенный тип социальной памяти этноса, народа, нации;

– культура является определенной формой трансляции (передачи) социального опыта общества от поколения к поколению;

– культура – способ социологизации личности.

В процессе политических дискуссий последних лет практически все специалисты наиболее важную роль в процессе укрепления международного сотрудничества отдают гуманитарной сфере. При этом под гуманитарной сферой понимается широкий спектр взаимодействия и согласования общих подходов и взглядов в области культуры, искусства и образования. Эта триада лежит в основе развития любого общества: культура как социальная память народа; образование как форма передачи социального опыта; искусство как лучший способ трансляции социального опыта, отображающий мир по законам гармонии, добра и красоты [3].

В процессе политических исследований и дискуссий последних лет практически

все специалисты наиболее важную роль в укреплении международного сотрудничества отдают гуманитарной сфере [1, 8]. При этом под гуманитарной сферой международного сотрудничества понимается широкий спектр взаимодействия и согласования общих подходов и взглядов в области Культуры, Искусства и Образования. Например, применительно к странам СНГ, К. А. Пшенко так определяет общее культурное пространство: «Общее культурное пространство стран СНГ – территория, на которой сложилась совокупность элементов, феноменов культуры, обычаев, традиций, основанных как на национальной традиции и взаимообогащаемом взаимодействии во время проживания в едином государстве, так и на современном типе культуры, который характеризуется достаточно быстрыми изменениями, происходящими в процессе беспрерывной модернизации» [6].

Для укрепления и стабилизации прочных связей в гуманитарном пространстве историко-социокультурного образования и просвещения стран СНГ необходимо разработать единые требования к гуманитарному пространству стран СНГ. Понятие «Единые требования к гуманитарному пространству стран СНГ» не означает наличия одного документа с жесткими и однозначными положениями. В содержании документа желательно отразить согласованные общие для всех стран СНГ требования к гуманитарному пространству. Основные модели межкультурного взаимодействия стран СНГ (представителей различных структур «институтов»), обеспечивающих образовательное и социокультурные взаимодействия на различных структурных и территориальных уровнях, можно представить в обобщенном виде как взаимодействие:

а) между образовательными учреждениями (ОУ) и социокультурными учреждениями различной ведомственной принадлежности (ОУ – музей, ОУ – театр, ОУ – Дом культуры, Дом просвещения – и т.п.);

б) между разновозрастными сообществами педагогов, музейных работников, работников театра, библиотек, НИИ, лидеров молодежных и экологических движений и т.д. (различные творческие объединения по интересам, клубы, общественные движения, временные проектные команды);

в) социокультурных комплексов сельской местности (Метод. центр – музей, социальные службы, Методический центр – Дом культуры, Дом просвещения, социальные службы);

г) между образовательными учреждениями дополнительного профессионального образования и различными социальными центрами поддержки людей с ограниченными возможностями и т.д.;

д) специалистов научных учреждений и различных социокультурных институтов.

Кроме того, в реальной жизни образовательные и социокультурные взаимодействия могут происходить не только в указанных двухсторонних структурах, но и в различных комбинациях структурных элементов системы многостороннего взаимодействия. Указанные модели взаимодействия предусматривают оказание услуг и осуществление работы с гражданами своей страны, потоками легальных мигрантов из стран-участниц СНГ и всеми категориями обучающихся иностранных граждан [7].

Исключительную роль в освоении обучающимися чужой культуры лингвисты отводят уровню знания и освоения языка страны пребывания. В России для улучшения процесса изучения русского языка иностранными студентами, мигрантами осуществляется много проектов. В частности, в МГУ имени М. В. Ломоносова и СПБГУ созданы круглосуточные бесплатные онлайновые консультационные центры изучения русского языка. В большинстве известных музеев разработаны специальные маршруты для иностранных граждан с экскурсоводами, говорящими на английском и других языках народов мира. На этапе становления постиндустриального, информационного общества возрастает роль представителей образования и науки, творческой интеллигенции в деле безопасности и стабильности государств. Знания, интеллект и нравственность становятся главными

ресурсами устойчивого прогресса. Возникает острая потребность в консолидации усилий ученых в целях создания средствами культуры и науки концепции нового образования, призванного отразить целостную картину мира, общие истоки нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой [6].

В начале XXI в. восстановление позиций России как главного образовательного центра на территории постсоветского пространства является одной из основных задач стратегического курса Российской Федерации с государствами–участниками СНГ, предусматривающего, в том числе, необходимость формирования общих подходов к воспитанию молодого поколения государств СНГ в духе дружественного отношения к России. «СНГ – это самое главное, основное, приоритетное направление в нашей внешней политике именно в силу того обстоятельства, что там живет более 25 миллионов человек, которые считают Россию своей второй родиной, а русский язык – родным языком… Будем настаивать на том, чтобы им были созданы условия, при которых они могли бы пользоваться и родным языком, и могли бы развивать культуру, могли бы пользоваться всем тем, что предоставляет Россия и наше совместное прошлое» [2].

Для создания адекватного гуманитарного пространства международного сотрудничества государств–участников СНГ необходимо решить ряд проблем в образовательной и культурной сферах. Рассмотрим важный элемент межкультурного сотрудничества стран СНГ – вопрос взаимного культурного обогащения государств за счет знакомства и освоения богатейшего наследия народов в области традиционного (народного) искусства, потому что «… народное искусство – это прошлое, живущее в настоящем, устремленное в будущее своей мечтой о небывалом. Оно творит свой мир, живет своим идеалом Добра и Справедливости, развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности» [4]. Кроме того, «… как часть культуры народное искусство – это и сама природа, и историческая память народа, необрывающаяся связь времен, эстетическое единство, цельность народного искусства есть свидетельство его высоконравственных основ»[5].

Народное творчество как искусство, создающее предметный мир, живет как бы в двух ипостасях – материальной и духовной культурах. В традиционном народном искусстве ярко выражен национальный характер, заключено единство эстетического и этического отношения к миру, величие, красота и мудрость народа. Народное искусство, являясь опытом эстетического восприятия и моделирования мира, в наглядных и художественных образах раскрывает исконные начала духовной жизни народа, представляет его прошлое, его историю. Поэтому оно является важным для развития культуры, воспитания чувств, становления художественного вкуса, формирования основных эстетических критериев оценки нравственной и духовной жизни народа, что соответствует целому ряду документов, принятых Генеральной Ассамблеей ООН, ЮНЕСКО, Советом Европы и другими международными организациями. В документах в частности отмечено, что в народном искусстве рельефнее, чем во многих других видах искусства, прослеживаются общие культурно-исторические корни человечества, единство составных компонентов его духовно-материального наследия, общее направление развития различных народов и цивилизаций [9].

Установка на эстетическое восприятие обучающихся предполагает широкое знакомство с произведениями лучших народных мастеров, славящих все живое и вечное на Земле и во Вселенной. Почувствовать красоту и волшебство сказочных и фантастических образов, стилизованных образов родной природы, животных, деревьев, цветов, ощутить красоту и метафоричность народной речи, музыку фольклора – это и будет погружением в глубины и тайны ментальности народа, в тайны восприятия им окружающего мира. Сказанное относится к определению роли традиционного (на-

родного) искусства в жизни каждого из народов, входящих в СНГ. Значение искусства в воспитании будущего поколения, в межкультурном взаимовлиянии стран трудно переоценить.

Большие возможности для общения с народным искусством предоставляются обучающимся в России иностранным гражданам. Условия, в которых они обучаются, дают возможность полного погружения в соответствующую художественную среду: музейную, театральную, в праздничную народную культуру. В больших городах (Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Сочи, Красноярске и других) имеется ряд музеев, где представлены отделы, большие экспозиции изделий народного искусства. В частности, в Санкт-Петербурге, помимо ряда специфических музеев, Эрмитаж, Этнографический, Русский музеи представляют обширные экспозиции традиционного и декоративно-прикладного искусства, они имеют богатейшие коллекции народного искусства. В Русском музее в настоящее время выделен значительный по объему и тематическому охвату раздел, посвященный народному искусству России, который показывает величие, многообразие и художественную ценность экспонатов народного творчества.

Многие изделия художественных промыслов России известны и любимы во всем мире: золотая Хохлома, Городецкая роспись, Вологодские и Елецкие кружева, лаковая живопись Палеха, Холуя, Мстеры, Федоскино, Жостовские подносы, глиняные изделия из Каргополя, Дымково, Филимоново, золочение и чернение по серебру дагестанских мастеров села Кубачи, Великого Устюга и многие другие школы. Безусловно, учебные и воспитательные возможности музеев и их вклад в формирование единого исторического, социокультурного гуманитарного пространства образования и просвещения стран СНГ бесценен. Большую работу по сохранению традиций русского народного искусства, народных художественных промыслов, по активной поддержке талантливых самостоятельных мастеров художественных изделий различных промыслов проводит Всероссийский музей декоративно-прикладного и народного искусства, который расположен в Москве.

Необходимо отметить ряд общих рекомендаций для организации образовательного, гуманитарного пространства стран СНГ:

– создавать среду общения для освоения народного искусства во всем многообразии его видов;

– содействовать целостному оптимистичному мироощущению обучающихся, восприятию духовно-эстетических ценностей, заключенных в звуках родного языка, народном орнаменте, в образах народного искусства, народной поэзии и прозы, традициях и обрядах, в родных музыкальных мотивах (фольклоре), родной природе;

– приобщать обучающихся к своему космо-психо-логосу (свой национальный образ мира, свои образы-типы), к тому общему, что связано с национальными идеалами, с народным характером, с общечеловеческими устремлениями народного искусства;

– способствовать формированию исторической памяти, особых навыков мышления, определяемых постижением народного искусства как особого вида народного творчества, связывающего настоящее с культурным прошлым народа;

– способствовать развитию особых качеств творческого воображения, обусловленных пониманием коллективного созидательного начала народного искусства;

– воспитывать личность на национальной основе, но в понимании того, что культура – это все, что создано человечеством и нуждается в его защите.

Литература

1. *Идиатуллин А. В.* Проблемы формирования единого культурно-образовательного пространства на территории стран СНГ. https://cyberleninka.ru/article/n/the-problem-of-uninited-culture-educatioal-space-formation-on-the-territory-of-cis-countries
2. *Кожемякина Л. А.* Образовательное пространство СНГ как новый социокультурный феномен // Образование и саморазвитие. – №1. – Казань: Казанский федеральный университет, 2015.
3. *Назарова С. И.* Непрерывная связь времен и поколений – приоритет культуры // VI Царскосельские чтения». Т.1. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002.
4. *Некрасова М. А*. Народное искусство как часть культуры. – М.: Искусство, 1983. – С. 7.
5. *Некрасова М. А.* Народное искусство России // Народное творчество как мир целостности: Альбом. – М.: Искусство, 1983. – С. 13.
6. *Пшенко К. А.* Роль российских и межгосударственных организаций СНГ в формировании общего культурного и образовательного пространства: дис. … д-ра ист. наук. – М., 2003.
7. Формирование пространства социокультурного образования и просвещения взрослого населения государств-участников СНГ: коллект. моногр. / под ред. М. С. Якушкиной, Т. Д. Шапошниковой. – СПб.: ООО «Издательство «Лемма», 2013.
8. *Чурбанов В.* Почему культура главнее политики // Российская Федерация сегодня. – 2000. – № 35. – С. 48.

С. А. Тращенкова
(Великий Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ДЕТИ – ВЗРОСЛЫЕ»

SOCIAL ASPECTS OF CHILDHOOD IN THE SYSTEM OF RELATIONS «CHILDREN - ADULTS»

Актуальность исследования социального статуса детства в обществе обусловлена необходимостью выявления его «субъектного», активного места в процессе социально-исторического наследования общества. Современные теории социализации определяют детство как особую субкультуру и как одно из условий успешного развития общества. В данном контексте особо значимо осмыслить социальную роль взрослой части общества в качестве субъекта образовательного процесса.
Ключевые слова: *детство, семья, социальный институт, детско-взрослое сообщество, ребенок-взрослый, развитие взрослого и детского сообществ, образцы социального поведения, социальный статус детства.*

The urgency of studying the social status of childhood in society is due to the need for its «subjective», active role in the process of social and historical inheritance of society. Modern theories of socialization define childhood as a special subculture and as one of the conditions for the successful society development. In this context, it is especially important to understand the social role of adult segment of the society as the actor of the educational process.
Key words: *childhood, family, social institution, child-adult community, child-adult, development of adult and children's communities, patterns of social behavior, social status of childhood.*

Современное общество все более убеждается в правильности вывода о том, что семья – важнейший социальный институт воспитания детства, так как ни одно общественное воспитательно-образовательное учреждение не в силах осуществить его полноценную замену, особенно на ранних ступенях детства.

Особую значимость в данном контексте приобретают вопросы взаимодействия двух сообществ – взрослого и детского, обеспечивающих синергетический эффект во взаимной регуляции, взаимодополнении, взаимосоциализации старшего и младшего поколений. Осмысление сущности детско-взрослых сообществ, динамики их становления и развития требует теоретического исследования феномена детства как в разрезе отдельных отраслей знаний, так и на междисциплинарной основе.

Существенное значение в данном контексте приобретает фонд психолого-педагогических знаний о детских сообществах, который представлен в теориях детского коллектива и педагогике общинности (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, В. В. Рубцов, О. Б. Крылова и др.), реформаторской педагогике (Н. Венцель, М. Монтесори, М. Н. Певзнер, Л. Н. Толстой, С. Френе и др.), гуманистической психологии (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, К. Роджерс и др.), теории социальных и образовательных сообществ (Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, И. Ю. Шустова и др.).

Исследователи отмечают, что кризисные явления, переживаемые российским обще-

ством, коснулись и социального института семьи, наложив свой негативный отпечаток как на структуру семьи (демографические аспекты), так и на выполнение ею воспитательных функций. Наблюдается рост влияния средств массовой информации на интимный мир личности ребенка. Если учесть, что в современном обществе наблюдается резкое сокращение объема общения ребенка с родителями и сверстниками, «возрастная сегрегация», замкнутость жизненного пространства ребенка, то телевидение и интернет оказываются единственным «окном в мир», источником новой информации и ее интерпретатором. При этом следует заметить, что ребенок развивается не изолированно, не сам по себе, а как целостная система взаимодействия «ребенок–взрослый» и только в этом смысле правомерно говорить о развитии отдельного ребенка [2].

Эта особенность детского развития отмечалась Л. С. Выготским, Б. Д. Элькониным, В. Т. Кудрявцевым и др. [6, 13, 14]. Б. Д. Эльконин подчеркивал: нет системы «дети и общество», а есть система «дети в обществе», дети как часть общества. Даже после того, как ребенок относительно обосабливается внутри данной системы и превращается в самодостаточный субъект, он не порывает связь со взрослыми. Пожалуй, наоборот, эта связь становится еще более тесной, хотя со временем может приобретать менее явный характер. Дальнейшее обособление происходит внутри определенного социального целого, и другого пространства для обособления у ребенка нет. Человеческое дитя – изначально общественное существо, и социальный характер его жизнедеятельности выражается прежде всего в стремлении жить общей жизнью со взрослыми людьми [14].

С точки зрения В. Т. Кудрявцева, общность «ребенок–взрослый» – это реально действующий субъект или полисубъект социума [6]. Взаимодействие предполагает общение в диаде «взрослый–ребенок» и носит двусторонний характер. В педагогическом плане взаимодействие представляет собой особую форму сотрудничества взрослого и ребенка, которая проявляется, во-первых, в профессиональном умении педагога пробудить и воспитать в ребенке активное отношение к окружающему миру, во-вторых, педагогически грамотно «расшифровать» поведение ребенка в период, когда он еще не вербализует свои действия. Не случайно в научный оборот все более активно входит понятие «педагогика взаимодействия».

В последние десятилетия появились монографические исследования по проблемам детства междисциплинарного характера, что объясняется необходимостью разработки методологической основы построения образовательной политики в области детства для России (Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов, Б. Д. Эльконин, В. Т. Кудрявцев и др.) [6, 10, 13, 14]. Одной из последних работ, посвященных данной проблеме, является монография «Детская общность как социально-педагогическое явление» [1]. Её авторам удалось решить такие исследовательские задачи, как: систематизация теоретико-методологических подходов к осмыслению детской общности как социально-педагогического феномена; разработка типологии просоциальных детских общностей; определение условий актуализации воспитательного потенциала детской общности; выявление места и роли взрослого в формировании и развитии детской общности; определение возможностей влияния детской общности на социальное окружение [1].

Термин «детство» используется сегодня как в научной-популярной, так и в специальной литературе, однако единая трактовка данного понятия в научных источниках отсутствует.

Вместе с тем исследуемый феномен занимает особое положение в обществе, что определяется не только тем углом зрения и той формой понятийно-категориального аппарата, которые характеризуют детство в контексте трансмиссии культуры (как один из важнейших механизмов ее развития), но и тем глобальным значением, которое имеет детство для родового биологического и социального воспроизводства и развития человечества. Б. Д. Эльконин указывает на основное противоречие сегодняшнего критического периода детства – «расхождение,

с одной стороны, образовательной системы – ее ценностей и результатов, а с другой – системы взросления [13].

В русле исследования детско-взрослых сообществ особое значение имеют *социальные аспекты* феномена детства. В этом плане заслуживают внимания социологические, социально-психологические и педагогические исследования о социальном функционировании и развитии мира детства, в которых предпринимается попытка переосмыслить ребенка и детство как психологических субъектов и рассмотреть их в качестве субъектов социализации.

Современные теории социализации определяют детство как особую субкультуру и как одно из условий успешного развития общества. Важно указать на то, что выживаемость всякого общества постоянно связывается с деятельностью институтов образования, функционирующих в том числе и на ранних возрастных ступенях. В данном контексте особо значимо осмыслить социальную роль взрослой части общества в качестве субъекта образовательного процесса. На педагогическом и социально-психологическом уровнях за ребёнком также признаётся «субъектная» функция, но на уровне социально-исторических процессов детство «выпадает» из поля зрения и остаются только «государства», «народы», «субъекты» (личность в истории) и др. Ребёнок остаётся в этих контекстах «кандидатом в человеки») [5]. Поэтому актуальность исследования социального статуса детства в обществе обусловлена необходимостью выявления его «субъектного», активного места в процессе социально-исторического наследования общества.

В исследованиях, посвященных проблемам детства, можно выделить социально-философские, социально-исторические и социологические аспекты.

Анализ показывает, что *социально-философская* традиция имеет лишь слабые непосредственные приближения к проблематике детства. Среди отечественных исследователей данного феномена необходимо назвать Э. В. Ильенкова, который занимался изучением социализации слепо-глухонемых детей, причём важно то, что в фундаменте его эмпирических исследований лежала оригинальная социально-философская концепция «идеального». В европейско-российской «линии» философии следует отметить в качестве такого приближения исследования сознания (А. Бергсон, Э. Гуссерл, С. Н. Трубецкой, Н. О. Лосский и др.), в которых для нас особое значение имеют методологии исследования.

Как показано в работах профессора А. В. Дахина, контексты «вопроса о бытии» втягивают исследователя в сложную структуру смысловых отношений таких понятий, как «существование», «небытие», «бытие», «инобытие». Этот подход позволяет совершенно по-новому взглянуть не только на проблему «бытия», но и на проблему «детства» [4]. В концепции А. В. Дахина отмечается, что социальное бытие – это то, что образует невидимую невооружённым глазом связь между всяким «здесь-и-теперь» и предшествующей историей человеческого общества, отдельного сообщества людей или человеческого индивида. Бытие – есть присутствие предшествующей истории в «здесь-и-теперь». Этот тезис разворачивается далее в понятие социально-исторической памяти человеческих сообществ, которая, если можно так сказать, есть структурное «тело» социального бытия. Принадлежать бытию – значит быть принадлежащим к структурам социально-исторического памятования. Понять что-либо в свете бытия – значит разобраться в структуре социально-исторической памяти. Мир детства образует основу, «телесную» структуру социального бытия, так как является «субстанцией» социально-исторической памяти. Детство является неотъемлемым условием социальной длительности и непрерывности социального существования [4].

Кроме того, детство выступает активным участником процесса *социально-исторического* наследования культуры. В самом общем виде онтологический статус детства может быть описан через определение детства в отношениях четырёх категорий, то есть через отношения «детство – социальное существование», «детство – небытие»,

«детство – социальное бытие» и «детство – социальное инобытие». Контекст понятия «небытие» исследован в связи с вопросом об отношении филогенеза и онтогенеза, а контекст понятия «социальное существование» связан с вопросами об эмпирических признаках детства, проявляющихся в повседневности.

Проблема анализа детства как социокультурного феномена невозможна без осмысления эвристического потенциала *культурно-исторических* концепций описания социальной реальности. В идеях культурно-исторического прочтения законов и факторов развития человека и общества заложен значительный творческий потенциал исследования феномена детства как неотъемлемого элемента мира человека. Фиксируются здесь и элементы сравнительного анализа социального возраста человека (личности) и общества, становящиеся важным звеном для современной социально-философской, культурологической, социально-психологической и социально-педагогической научной мысли. В культуро-философских исследованиях детство стало самостоятельным объектом анализа под влиянием распространения психоаналитического подхода на основе принципа единства фило- и онтогенеза в качестве методологии применительно к построению теории культур. З. Фрейд впервые попытался рассмотреть параллельно детство (вхождение в культуру) и становление культуры. Он же провел параллель между «психологией первобытных народов» и «невротиков» [11].

Еще к одной линии культурно-исторической интерпретации детства стоит отнести циклическую концепцию культурно-исторических процессов во всем многообразии ее форм. Уже названия возрастов макросоциокультурных объектов (стадия «детского лепета» человечества и «детский возраст незнания человечества» у Гегеля, «детство истории» у О. Шпенглера, «стадия личинки» у А. Тойнби, «детство истории» у П. Сорокина, «младенчество как стадия развития народа» у Н. Данилевского) свидетельствуют об актуальности данной концепции.

В *социологических* исследованиях проблемы детства рассматриваются в различных контекстах, в том числе при изучении таких негативных тенденций развития общественных процессов, как распад традиционных форм семьи, рост нуклеарных и бездетных семей, увеличение числа разводов и неполных семей, рост социального сиротства и беспризорности, разрушение «вертикальных» связей между поколениями в целом, одиночество ребенка в мире взрослых, возрастная сегрегация детства.

Если предположить, что детство представляет собой совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый контингент общества», то в мире многообразия обнаружится широкая палитра многочисленных признаков, которые характеризуют ребенка как индивида и как личность [10].

Исследователи выделяют первичные и вторичные признаки такого разнообразия. Первичные признаки включают врожденные различия и те, которые имеют стойкое влияние на ребенка на протяжении всего периода его развития и дальнейшей жизни. К первичным различиям относят возраст, национальность, пол, физические возможности, особенности здоровья. Данные характеристики являются ключевыми элементами для формирования имиджа и мировоззрения индивида. Вторичные признаки разнообразия приобретаются и могут изменяться в течение жизни ребенка. Они менее влиятельны, чем первичные, но оказывают серьезное воздействие на самосознание ребенка, а также на восприятие его окружающими. К вторичным признакам относятся уровень образования, стиль общения, жизненные ценности [7].

Представление о детстве как о совокупности различных детей с многообразием индивидуальных признаков либо как об устойчивой последовательности актов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости» не позволяют в полной мере осмыслить феномен детства как значимой социальной группы, выступающей в качестве коллективного субъекта детско-взрослого сообщества, в котором происходит межпоколенное взаимодействие

детства с другим коллективным субъектом – миром взрослых.

Таким образом, рассмотрение института детства как особого *социально-педагогического явления* предполагает осмысление и изучение:

— во-первых, интегративных характеристик невзрослого состояния социума, являющегося предметом общественной и педагогической заботы со стороны взрослых;

— во-вторых, особенностей развития в рамках данного института отдельных индивидов с присущими им первичными и вторичными признаками разнообразия;

— в-третьих, характеристик социальной субкультуры, в рамках которой складываются присущие детству коммуникативные связи и способы познания мира и построения межпоколенных отношений;

— в-четвертых, тенденций становления детей как личностей, присваивающих определенные образцы социального поведения, статусно-ролевые позиции в обществе, способы взаимодействия с миром сверстников и взрослых как в рамках детско-взрослых сообществ, так и вне этих рамок.

В этой новой картине реальности необходимо создавать условия для со-развития взрослого и детского сообществ, их коэволюции, где взаимное стимулирование коэволюционного типа будет содействовать со-организации обоих начал, росту их самоорганизации. Следует признать, что взаимосвязь «общество – детство» в его частных воплощениях «взрослый – ребенок», «родитель – ребенок (дочь, сын)», «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник» является и должна быть с точки зрения синергетической парадигмы – открытой системой, а взрослый и ребенок изначально являются взаимодополняющими, общественными, деятельными, развивающими и развивающимися во взаимодействии субъектами.

Литература

1. *Алиева Л. В.* Детская общность как социально-педагогическое явление: моногр. // Инновации в профессиональной школе: приложение к ж. «Профессиональное образование. Столица». – М.: Акад. проф. обр. – 2014. – №8. – 48 с.
2. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
3. *Воднева С. Н., Донина И. А., Шерайзина Р. М.* Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2016. – № 1 (166). – С. 144-150.
4. *Дахин А. В.* Семья как внеиндустриальная страта общества: социологический аспект // Семья в новых социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (21 октября 1997 г.) Т.1. – Н.Новгород: Нижегородский университет, 1998. – С. 91-96.
5. *Зеленов Л. А.* Методология человековедения. – Н.Новгород: Нижегор. школа эффективного управления, 1991. – 76 с.
6. *Кудрявцев В., Алиева Т.* Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. – 1997. – №3. – С. 87-91.
7. *Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А.* и др. – Менеджмент многообразия: учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ, 2017. – С. 11.
8. *Певзнер М. Н., Петряков П. А., Александрова М. В., Донина И. А.* Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений. Образование: ресурсы развития // Вестник ЛОИРО. – 2016. – № 1. – С. 20-24.
9. *Певзнер М. Н., Петряков П. А., Александрова М. В., Донина И. А.* Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 118-122.
10. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М.: Флинта, 1997. – 360 с.
11. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
12. *Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Тращенкова С. А., Донина И. А.* Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.
13. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С. 7-13.
14. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). – М.: Тривала, 1994. – 168 с.
15. *Pevzner M. N., Sherayzina R. M., Petryakov P. A., Donina I. A., Migunova E. V.* Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. –2016. T. 7. – № 3. – C. 2242-2254.

Н. Н. Жуковицкая
(Санкт-Петербург)

ОДАРЁННЫЙ РЕБЁНОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ: МЕХАНИЗМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ

GIFTED CHILD IN EDUCATIONAL NETWORK: SUPPORT MECHANISMS

В статье рассматриваются организационные механизмы сопровождения одарённых детей в условиях использования потенциала региональной сети образовательных организаций.
Ключевые слова: *управление, организационные механизмы, сетевые модели, сопровождение, одарённый ребёнок.*

The article examines the organizational mechanisms for supporing gifted children in the context of using the potential of a regional network of educational organizations.
Key words: *management, organizational mechanisms, network models, support, gifted child.*

Определение стратегий работы с одарёнными и талантливыми детьми – задача, решение которой актуально для разных образовательных систем согласно вызовам времени и требованиям государственной образовательной политики. Построение моделей, в рамках которых возможна организация сопровождения одарённых детей, требует серьёзного научного обоснования, поскольку только концептуальная теоретическая модель сможет обеспечить системное решение педагогических и управленческих задач в работе с этой особой категорией обучающихся.

В числе исследовательских задач: раскрытие феномена одарённости ребёнка, осмысление процессов сопровождения его развития, поддержки и стимулирования образовательных и личностных достижений.

Наряду с решением названных задач весьма актуально рассмотрение и возможностей управления, способного обеспечить создание надлежащих условий для осуществления процессов сопровождения одарённого ребёнка. При этом особое значение, с учетом исследований феномена «одарённый ребёнок»[1, 8, 9] и сущности самого понятия «сопровождение»[3, 5], имеет построение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий для каждого одарённого ребёнка не только и не столько в условиях общеобразовательной школы, где он учится, сколько в условиях образовательной сети муниципального, регионального и федерального уровней. Построение адекватной запросам одарённого ребёнка, а они, как правило, амбициозны, образовательной траектории возможно посредством выбора оптимальных моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций и их социальных партнёров в этих образовательных метасистемах.

Перечень заявленных задач выводит нас на анализ, с одной стороны, образовательных систем и их основного элемента – сети образовательных учреждений как объекта, отражающего содержательный аспект изменений, с другой стороны, управления, рассматриваемого как организационно-технологический аспект преобразований, благодаря которому и осуществляются изменения в рассматриваемом объекте. В данном

случае становится возможным определиться с ответом на главный вопрос: в чём же заключается сущность управления развитием сети как системы в целях обеспечения процессов сопровождения одарённых детей?

Ответ на этот вопрос связан с анализом структуры и содержания деятельности образовательных метасистем. Для нас особый интерес представляет региональная образовательная система, так как в её условиях осуществлялась экспериментальная и инновационная деятельность [1, 4].

Анализ показывает, что она представляет собой сложную, иерархичную, целеустремлённую, открытую систему, все элементы которой находятся в определённой связи и взаимозависимости. Развитие региональной образовательной системы обусловлено инновационными изменениями её структурных элементов, в качестве которых выступают образовательные, обеспечивающие управленческие процессы как определённое содержание, и сеть образовательных учреждений как основная форма их реализации под влиянием факторов внешней среды. В качестве основного элемента изменений – адекватный ответ на запросы одарённых детей – рассматриваются образовательные процессы, составляющие содержание педагогической деятельности каждого образовательного учреждения, входящего в сеть. Инновационные процессы как необходимый компонент региональной образовательной системы, находящейся в режиме развития, характеризующий качественные изменения всех её процессов, и прежде всего образовательных процессов, требуют расширения возможностей каждого образовательного учреждения, которые, как правило, не безграничны. В силу этого возникает необходимость их наращивания в условиях сети за счёт развития связей и отношений между образовательными учреждениями.

Для становления новых организационных моделей в сети особое значение имеет создание благоприятной инновационной обстановки, рассматриваемой как совокупность обеспечивающих процессов: ресурсов и условий.

Согласование и сбалансированность всех процессов внутри системы по входам и выходам с учётом многоуровневого характера обеспечивающих и управленческих процессов осуществляется за счёт целенаправленности управленческих процессов, что позволяет рассматривать управление развитием региональной образовательной системы и её сети как метауправление (управление управлением). Осуществление иерархичной системы управления на основе построения организационной структуры и процесса управления, способных осуществить преобразования сети учреждений в целях организации сопровождения одарённых детей, предполагает выстраивание как вертикальных, так и горизонтальных взаимосвязей.

Опираясь на выше изложенное, схематично теоретическая модель управления развитием сети общеобразовательных учреждений может быть представлена следующим образом: *цели изменений*: развитие сети для организации сопровождения развития одарённых детей → *входы системы*: обеспечивающие процессы →*управляемая система*: сеть образовательных учреждений как объект изменений → *управляющая система*: процесс управления изменениями в сети → *выходы системы*: результаты изменений сети – *сетевые модели*.

Исследование основных компонентов предложенной формы теоретической модели позволяет определить её содержание, что, в свою очередь, выводит на апробацию данной модели в практике управления развитием сети образовательных учреждений в целях осуществления процесса сопровождения одарённых детей в региональной образовательной системе.

Одним из главных компонентов теоретической модели является *управляемая* подсистема, в качестве которой рассматривается сеть образовательных учреждений. Сеть характеризуется особыми связями и отношениями между её элементами, может быть рассмотрена как полифункциональный комплекс, определяющий её возможности в предоставлении различного спектра образовательных услуг, как за счёт специализации учреждений, так и интегра-

ции их потенциалов сообразно выбранным стратегиям развития сети. Учитывая, что стратегию развития сети определяет способ организации элементов, в качестве основных направлений развития может быть избрано установление связей и отношений на основе стратегического партнёрства образовательных организаций и их социальных партнёров, построенных за счёт особой мотивации отношений. Отказ от жёсткой неуправляемой конкуренции – борьбы общеобразовательных учреждений за потребителей образовательных услуг – одарённых детей и их родителей – предполагает выход на стратегическое партнёрство, которое характеризуется как организационное взаимодействие различных организаций на основе согласования общих целей.

Кооперация, как наиболее прогрессивный способ организации общеобразовательных учреждений в сети, учитывающий внутренние процессы саморазвития и самоорганизации систем, осуществляется с использованием двух основных моделей: аутсорсинга и сетевых организаций, действующих на разных основаниях.

Для модели интеграции аутсорсингового типа характерна ориентация образовательных учреждений на рациональную передачу части своих функций партнёрам при сохранении за собой только тех из них, выполняя которые, она реализует свои главные конкурентные преимущества. Частными моделями аутсорсинга в образовательных системах, в частности в рамках нашего подхода, рассматриваются муниципальные и региональные ресурсные центры для одарённых детей.

В условиях сетевых организаций партнёрские отношения основываются на специализации каждого образовательного учреждения в сети с целью достижения результатов, отвечающих интересам всех партнёров.

Выбор модели развития сети, оптимальной для определённой территориальной образовательной системы, рассматривается как способ управления её развитием в целях решения конкретной задачи, в данном случае – обеспечения развития одарённых детей в процессе их грамотного сопровождения, основанный на совокупной характеристике социокультурных, экономических, демографических, географических условий развития образовательных систем.

Таким образом, управляемая система – сеть образовательных учреждений – получает своё развитие в процессе появления и закрепления в её структуре как новых элементов, так и новых связей и отношений между уже существующими элементами.

Управляющая подсистема характеризуется наличием взаимосвязей и взаимообусловленностью основных её элементов, в частности:

– организационная структура управления процессами развития сети общеобразовательных учреждений, учитывая многоуровневую структуру региональной образовательной системы, представляет сложное образование, где в вертикаль управления (модель «субординация») вводятся горизонтальные структуры (модель «координация»). Особенностью такой модели является наличие общественной составляющей, позволяющей обеспечить открытый характер принятия решений по проблемам развития сети в целях организации системно ориентированного сопровождения одарённых детей. Введение сетевых матричных государственно-общественных структур в рамках традиционных линейно-функциональных моделей повышает гибкость и адаптивность управления в новых условиях, улучшает его скоординированность в процессе принятия важных решений по проблемам развития сети;

– процесс управления реализуется за счёт общего механизма управления, рассматриваемого как последовательность решения на разных уровнях управления управленческих задач, являющихся конкретизацией каждой функции всех этапов полного управленческого цикла посредством определённых организационных механизмов. Организационные механизмы управления раскрывает система управленческих действий, выполняемых с использованием определённых методов и средств различными организационными структурами управ-

ления в соответствии с их полномочиями и ответственностью;

– в качестве основных этапов управления развитием сети рассматриваются планирование стратегии, её реализация и контроль, в состав которых последовательно включается ряд соответствующих им функций: постановка целей, анализ, прогнозирование, моделирование, собственно планирование (конструирование планов, проектов развития сети), организация, руководство, контроль. Функции мотивации и регулирования, коррекции управленческой деятельности входят в состав каждого из выше обозначенных этапов управления развитием сети, что позволяет обеспечивать гибкость реакции на изменения в сети, осмысленность и обоснованность действий участников её инновационных преобразований;

– проектирование организационных механизмов решения управленческих задач, конкретизирующих данные функции управления развитием сети, учитывает специфику и предназначение каждой функции полного управленческого цикла в зависимости от выбора стратегии (модели) развития объекта управления и уровня принятия управленческого решения.

Таким образом, теоретическая модель управления развитием сети общеобразовательных учреждений получает своё окончательное оформление и может быть представлена следующей схемой:

Цели изменений: *развитие оптимальной сети с учётом конкретных условий образовательной системы (региональной, муниципальной) для обеспечения личностного, социального, профессионального развития одарённых детей в условиях организации их грамотного сопровождения* → входы системы: обеспечивающие процессы *(ресурсы и условия)* → управляемая система*:* сеть образовательных учреждений *(кооперация элементов на основе их специализации и интеграции в форме аутсорсинга и сетевых организаций)* → управляющая система: организационная структура *(создание сетевых матричных организационных структур, включающих общественную составляющую на разных уровнях управления)* и процесс управления *(последовательность решения управленческих задач, конкретизирующих функции всех этапов полного управленческого цикла посредством организационных механизмов управления, определяющих состав задач, методы, средства, субъектов их решения)* → выходы системы: результаты изменений сети – *сетевые модели (новые элементы, новые связи и отношения).*

Теоретическая модель управления развитием сети общеобразовательных учреждений, в условиях реализации которой возможно организовать полноценный процесс сопровождения одарённых детей в региональной образовательной системе, была апробирована в ходе экспериментальной работы и проведения инновационной деятельности в условиях конкретного объекта – региональной образовательной системы Ленинградской области.

На подготовительном этапе ставилась задача создания надлежащих условий для включения в эксперимент всех его участников: делалась ставка на разработку организационной структуры управления экспериментом в условиях работы ресурсных центров, разработку программ, повышение квалификации кадров, поиск и освоение необходимых ресурсов.

На основном этапе предполагались проектирование и реализация региональной модели управления процессом сопровождения одарённых детей в совокупности всех её составляющих муниципальных моделей, включающей построение и реализацию на разных уровнях управления всех её компонентов: диагностического, психолого-педагогического (базовый процесс деятельности), управленческого и обеспечивающего модулей.

В рамках данного этапа осуществлялась апробация сетевых моделей в логике системно ориентированного сопровождения одарённых детей [5, 1] в условиях реализации полного цикла управления на основе разработанных организационных механизмов.

Заключительный этап был связан с решением задач осуществления мониторинга

результатов, обобщения полученных данных, создания методических материалов (рекомендаций, пособий), а также их публикаций.

Выводы о результатах проведённого эксперимента были получены в соответствии с логикой и показателями качества решения управленческих задач, характерных для каждого этапа полного управленческого цикла, согласно данным мониторинговых исследований.

В соответствии *с первым этапом – планированием* стратегических изменений сети и его показателями оценки, подтверждение получили:

1. Выбор способа анализа ситуации в сети на основе технологии PEST и SWOT-анализа, позволивший определить прогноз развития сети в соответствии с целями её развития – организации сопровождения развития одарённых детей. В ходе эксперимента удалось установить степень влияния внешней среды на развитие сети общеобразовательных учреждений в каждом муниципальном районе Ленинградской области, ориентируясь на возможности социокультурной среды, экономических и демографических показателей развития территории, существующего заказа населения на перечень и содержания образовательных услуг. Прежде всего, учитывая особенности основных заказчиков – одарённых детей и их родителей, – на востребованность образовательных программ повышенного (профильного, углублённого) уровня.

Исходя из особенностей территориальной, по линии «город–село», и семейной социокультурной среды, подтверждена необходимость дифференцированного подхода к выбору модели развития сети. Отмечается более высокая степень неудовлетворённости условиями обучения, качеством подготовки обучающихся в сельской школе, чем в городской. Это подтверждает и анализ уровня и перечня образовательных услуг, значительно отличающихся по своему видовому разнообразию и востребованности в городской и сельской местности, что отражено в преимущественном развитии программ повышенного уровня (углублённого, профильного изучения предметов) в городской местности, особенно в городах – культурных либо потенциальных культурных центрах по сравнению с условиями сельских поселений.

2. Прогноз развития сети, учитывающий особенности заказа на образовательные услуги и специфику его реализации в условиях сельской и городской местности, рассматриваемого как поиск новых вариантов взаимодействия учреждений, расширяющих существующие возможности сети.

3. Предположение о необходимости решения задач выбора вариантов развития сети в соответствии с характером внешних условий развития муниципальных систем. Выбор моделей отличался в условиях экспериментальных территорий по своим характеристикам, типичным для региона, включающим как городские, так и сельские поселения и соответственно школы.

Исследование связей и отношений между различными структурами муниципальных образовательных систем и окружающим их социумом на основе методов, предложенных в теоретической модели, позволило вычленить основные организационные сетевые структуры – ресурсные центры, способные осуществлять работу с одарёнными детьми. Сетевое взаимодействие учреждений, как об этом было сказано ранее, рассмотрено на основе частных моделей, реализованных в условиях эксперимента:

аутсорсинговая модель – концентрированная сеть – ресурсный центр;

сетевая организация – распределённая сеть – сетевой инновационный проект.

Вариативность в данном случае была представлена выбором этих моделей для муниципальных образовательных систем с преимущественным преобладанием сельских поселений над городскими: ресурсный центр по работе с одарёнными детьми; для муниципальных систем с преобладанием городских поселений над сельскими и городов – сетевая организация, реализующая свою деятельность в форме сетевых инновационных проектов.

4. Рассмотрение вариантов развития сети в форме проектов, что в свою очередь

позволило обеспечить успех решения задач не только на этапе планирования, но и на этапе реализации выбранных стратегий развития сети в целях организации сопровождения одарённых детей.

На *втором этапе реализация* стратегии развития сети осуществлялась на основе решения исследовательских задач организации и мотивации деятельности и рассматривалась на двух уровнях управления – муниципальном и региональном – согласно логике метауправления региональной образовательной системой.

Качество решения задач организации и мотивации деятельности участников процесса сопровождения одарённых детей было обеспечено за счёт введения в действие модели организационной структуры управления, включающей муниципальный и региональный уровни государственно-общественного управления в форме Координационного совета. В процессе экспериментальной проверки она оказалась способной адекватно обеспечивать механизмы решения управленческих задач системно ориентированного сопровождения одарённых детей в ряде муниципальных районов, которые сочли необходимым не возлагать функции координации деятельности на ресурсные центры по работе с одарёнными детьми. В условиях работы Координационных советов стали возможными принятие согласованных решений по вопросам организации образовательного процесса в сетевом формате, решение проблем ресурсного обеспечения центров. Введение модели государственно-общественного управления позволило обеспечивать рефлексию решаемых управленческих задач, мотивацию и координацию действий участников процесса сопровождения одарённых детей.

На *третьем этапе контроль* реализации стратегии был осуществлен на основе оценки оптимальности моделей сетевого взаимодействия для работы с одарёнными детьми в условиях муниципальных экспериментальных площадок. Была установлена эффективность общего механизма управления процессом сопровождения одарённых детей за счет анализа ресурсного обеспечения, установления связей муниципальных и региональных ресурсных центров по работе с этой категорией детей на региональном уровне. Создание условий рассматривается как важнейшая составляющая работы. Следует признать, что осуществление этой работы на протяжении ряда лет поддерживалось финансовыми средствами ведомственной целевой программы «Развитие инновационной образовательной инфраструктуры по работе с одарёнными детьми в Ленинградской области на 2012-2014 годы», в настоящее время – государственной программы Ленинградской области «Современное образование Ленинградской области». Такая поддержка не только оказалась способна обеспечить «запуск» реализации модели, но и позволила выйти как образовательным организациям, так и конкретным одарённым ребятам в режим осуществления самостоятельной творческой деятельности.

Необходимо отметить, что предложенный механизм последовательного введения различных муниципальных образовательных систем в осуществление данной работы по мере их готовности позволил использовать ранее полученные результаты (модели, программы, ресурсы) в работе по проектированию моделей центров, включённых в эту работу спустя некоторое время. Этому способствовала, по мере обобщения результатов экспериментальной работы на базе муниципальных ресурсных центров, подготовка сотрудниками ЛОИРО, научными руководителями и консультантами 12 учебно-методических и методических пособий, методических рекомендаций, а также сборников материалов научно-практических конференций [6, 7].

Об эффективности экспериментальной работы свидетельствуют материалы проведённого мониторинга, зафиксировавшие её результаты в 2011, 2013 и 2016 годах [2].

Таким образом, проведенное исследование (его теоретическая и организационно-практическая составляющие) позволило доказать эффективность управленческой модели, в рамках реализации которой стало возможным достижение педагогических

результатов образования одарённых детей. Это произошло благодаря пониманию сущности управления как взаимодействия, в процессе которого возможны встреча и согласование смысла деятельности и общения тех, кто управляет, и тех, кем управляют. Такой подход к управлению имеет принципиальное значение, так как отражает сущность процесса сопровождения как субъект-субъектного взаимодействия, направленного на обретение сопровождаемым – одарённым ребёнком – опыта решения актуальных проблем своего развития. Возможность его реализации обусловлена установлением системных взаимосвязей всех компонентов управленческой модели: диагностической, образовательной, обеспечивающей и собственно управленческой составляющих, реализуемых на разных уровнях метауправления с использованием соответствующих организационных механизмов.

Литература

1. *Жуковицкая Н. Н. Одарённый ребёнок в образовательной системе: управление процессом сопровождения: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛОИРО, 2012. – 119 с.*
2. *Жуковицкая Н. Н. Мониторинг работы с одарёнными детьми в региональной образовательной системе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 6. – С. 6-15.*
3. *Жуковицкая Н. Н. Одаренный ребёнок в региональной образовательной системе: модель системно-ориентированного сопровождения: коллект. моногр. – Ульяновск: Зебра, 2017.*
4. *Жуковицкая Н. Н. Управление процессом сопровождения одарённых детей: сетевые модели: моногр. – Saarbrucken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. – 287 с.*
5. *Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / под ред. Е. И. Казаковой, А. М. Моисеева. – М.: РОССПЭН, 2003. – 168 с.*
6. *Одарённый ребёнок в образовательной системе: психолого-педагогическая модель сопровождения: сборник статей / под научн. ред. Н. Н. Жуковицкой. – СПб.: ЛОИРО, 2013. – 140 с.*
7. *Одарённый ребёнок в образовательной системе: управленческая модель: материалы научн.-практич. конф./ под. научн. ред. Н. Н. Жуковицкой. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 227 с.*
8. *Основные современные концепции творчества и одарённости. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.*
9. *Рабочая концепция одарённости. – 2 изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 34 с.*

В. В. Герцик
(Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА – СИРОТЫ, ОСНОВАННАЯ НА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИДЕЕ ЗАБОТЫ

PROBLEMS OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN ORPHAN IN THE ORPHANAGE

Статья посвящена проблеме социально-педагогической поддержки ребенка-сироты, проживающего в центре содействия семейному воспитанию и готовящегося к жизни в приемной или биологической семье. Внимание сосредоточено на разрешении противоречия, связанного с тем, что дети-сироты, окруженные заботой в детском доме, не умеют после выпуска заботиться о себе. Автор предлагает рассматривать экзистенциальный феномен «забота» как основание для научной разработки теории социально-педагогической поддержки.
Ключевые слова: *забота, забота о себе, поддержка, педагогическая поддержка, детский дом, дети-сироты.*

The article is devoted to the problem of social and pedagogical support for an orphan living in the center of promoting family upbringing and preparing to live in a foster or native family. Attention is focused on resolving the contradiction connected with the fact that orphans, being cared in the orphanage, do not know how to take care of themselves after leaving. The author suggests considering the existential phenomenon of «caring» as the basis for scientific development of the theory of social and pedagogical support.
Key words: *care, self-care, support, pedagogical support, orphanage, orphans.*

Актуальность исследования проблемы социально-педагогической поддержки ребенка-сироты, живущего в детском доме, определяется существенными изменениями в структуре этих учреждений, связанными с преобразованием их в центры содействия семейному воспитанию. В связи с изменением законодательства и реструктуризацией детского дома основное внимание нацелено на передачу детей-сирот биологическим родителям или устройство их в приемные семьи. В этой связи возникает потребность в разработке и реализации программ подготовки детей к проживанию в семье, где главным фактором воспитания выступает забота членов семьи друг о друге.

Анализ источников показал, что понятие «забота» применительно к ситуации развития ребенка-сироты, живущего в детском доме и готовящегося к жизни в семье, еще не получило своего теоретического обоснования. В различных исследованиях есть упоминание о значимости этой проблемы, но работ, в которых отношение заботы о себе и других рассматривается как необходимый элемент подготовки ребенка-сироты к семейной жизни и в этом смысле выступает самостоятельным предметом исследования, на данный момент не найдено.

Исследователи отмечают издержки воспитания детей-сирот: воспитанники интернатных учреждений, живущие в условиях полноты заботы о них со стороны сотрудников детского дома и спонсоров, вступая в самостоятельную жизнь, оказываются неготовыми к решению задач, связанных с заботой о себе, о своем нравственном облике, образовании, здоровье, досуге. Отсутствие опыта заботы о себе и других порождает сложные феномены психологического

плана и ведет к искажению представлений о способах совместной жизнедеятельности людей, к нарушениям в сфере деятельности, отношений и общения.

Ниже приведены данные пилотного этапа исследования, основной задачей которого стало выявление противоречий, характеризующих социальную ситуацию развития самостоятельно проживающих выпускников организаций для детей-сирот. Для выявления противоречий были использованы методы сравнительного анализа статистических данных, представленных в трудах ученых, анализирующих эту проблему в рамках детского дома накануне выпуска, и полученных нами на основе анкетирования выпускников детских домов, проживающих самостоятельно не более полутора лет после выпуска.

Особый интерес представляет исследование Г. Р. Замалдиновой (2008-2012 гг.), в рамках которого проводились анкетирование и интервьюирование воспитанников детских домов в возрасте 17-18 лет на этапе подготовки к выпуску, а также опрос ряда экспертов, специалистов детских домов, благотворительных фондов и общественных организаций, служб постинтернатного сопровождения, регулярно взаимодействующих с воспитанниками детских домов накануне выпуска. Данное исследование показало основные трудности, с которыми сталкиваются дети-сироты на этапе выпуска из организации (неясность перспективы самостоятельной жизни, ослабление связей с привычным окружением, неопределенность бытового устройства, боязнь новых социальных контактов).

С использованием аналогичных диагностических бланков нами проведено анкетирование выпускников учреждений для детей-сирот, самостоятельно проживающих не более полутора лет после выпуска, и специалистов социальных служб, занимающихся вопросами постинтернатного сопровождения. Сравнительный анализ суждений респондентов утвердил нас в мысли о том, что предполагаемые опасения воспитанников, находящихся в детском доме накануне выпуска, раскрытые в исследованиях Г. Р. Замалдиновой, и проблемы, о которых говорят сегодняшние выпускники организаций для детей-сирот, проживающие самостоятельно не более полутора лет после выпуска, в большинстве случаев совпадают. Эти выпускники детских домов испытывают большие трудности, связанные с коммуникацией, выбором образовательного учреждения и получением образования, организацией собственного досуга и свободного времени.

Разрешение противоречий, отражающих неумение выпускника детского дома заботиться о себе как субъекте различных форм самостоятельной жизнедеятельности, стало основанием для разработки методологической части исследования, объектом которого выступила социально-педагогическая деятельность, нацеленная на подготовку ребенка-сироты к семейной жизни, а предметом – педагогическая поддержка как вид социально-педагогической деятельности, нацеленный на актуализацию потребности ребенка-сироты заботиться о себе и окружающих.

Осмысление проблемы потребовало обращения к теоретическому анализу двух ведущих понятий – заботы и поддержки.

Забота в философии определяется как «некоторая форма бытия, взятая в определенном отношении» [8, с. 187]. Немецкий философ-экзистенциалист Мартин Хайдеггер полагал, что «человек порожден заботой и через нее осуществляет свое бытие в окружающем мире и со-бытие с другими». Автор определял заботу как основу, определяющую факт человеческого существования, поскольку, когда человека ничто не заботит, он теряет свою сущность и может вернуться к ней только путем заботы. Забота, по мнению автора, конструирует человека как человека, является источником его бытия. Соответственно, по отношению к миру забота становится «озабоченностью», а по отношению к человеку – заботой о другом.

Для нашего исследования особую значимость приобретали идеи М. Хайдеггера о том, что заботливость имеет две различные формы: заменяюще-подчиняющая: в

этом случае человек полностью заботится о другом человеке, и заступнически-освобождающая: она позволяет человеку самому заботиться о себе и поэтому делает его свободным в «экзистенциальном умении быть». М. Хайдеггер отмечает, что «заменяюще-подчиняющая» форма заботливости может иметь негативный эффект, поскольку несет экзистенциальные трудности для того человека, о ком заботятся. В этих суждениях автора мы усматривали возможности:

– соотнесения практики заботы о ребенке-сироте в детском доме с двумя формами заботливости;

– предположения о том, что в интернатных организациях преобладает первая форма заботы о воспитанниках (замещающее-подчиняющая), издержки которой фиксируются практическими работниками.

Понятие «забота» анализируется в трудах французского философа Мишеля Фуко: «... *требование заботы о других является необходимой составляющей заботы о себе, так как последняя предполагает совершенствование человеком собственной личности («души») и требует исполнения обязанностей по отношению к другим людям*» [3, с. 142]. Забота о себе определяется у М. Фуко совокупностью принципов и навыков, дающих возможность должным образом проявлять заботу о себе или о других. Заботиться о себе означает «*некоторым образом обращать взгляд, переносить его со всего внешнего на внутренний мир*» [9, с. 22]. М. Фуко полагал, что на пути интеллектуального и морального саморазвития, заботы о своём «я» возможно самосовершенствование, поэтому человек должен становиться субъектом нравственно-ответственного поведения, брать на себя ответственность за своё развитие. Автор связывал понятие «забота» с процессом познания себя. Согласно Фуко, забота о себе в экзистенциальном смысле – это обращение к себе как в физиологическом, так и в духовном плане, в результате которого достигается умение властвовать над собой, над собственными желаниями и удовольствиями. При этом «забота о себе» для Фуко предстает как забота в проективном аспекте: о себе, «каким я хочу быть», то есть требующая определенной работы над собой. Эти рассуждения автора имели особую значимость для осмысления теории и практики социально-педагогической поддержки ребенка-сироты как проектной деятельности, нацеленной на познание и преобразование ребенком себя для реализации экзистенциальных потребностей.

Анализ психологических трудов по проблеме (М. В. Андреева, А. А. Баранов, Н. В. Гришина, Е. Г. Житомирская, Г. В. Иванченко, А. Маслоу, Р. Мэй, Л. Я. Олиференко, Э. Фромм и др.) подтвердил возможность разработки теории и практики поддержки ребенка-сироты через актуализацию экзистенциальной потребности заботы о себе и других, поскольку забота выступает как ценность, отвечающая базовым психологическим потребностям человека. Для нашего исследования в качестве определяющих выступили мысли о том, что:

– забота «должна быть понята как возможность для развития личности через социальное действие. Взаимообмен заботы основан на социальных отношениях, объединении чувств и действий» [1, с. 52];

– «отсутствие заботы порождает сложные феномены психологического плана и ведет к асоциальности, то есть к искажению представлений о способах совместной жизнедеятельности людей, к нарушениям в сфере отношений и общения» [7, с. 107];

Представленные идеи заботы о себе и других как экзистенциальной категории были соотнесены с педагогическими идеями немецкого педагога О. Больнова, российского педагога И. П. Иванова.

Немецкий автор отмечал, что сущность воспитательного процесса неразрывно связана с духовной заботой, которая становится воспитательно значимой, если влияет на дальнейшую жизнь конкретного человека. Идею экзистенциальной враждебности О. Больнов заменил понятием «атмосфера», под которой подразумевал совокупность эмоциональных взаимосвязей с человеком, описанных в экзистенциальных терминах («кризис», «увещевание», «встреча» и т. д.). В трудах этого автора наше внимание при-

влекли два понятия: «воспитательное советование», которое автор определял как особый вид духовной заботы [4], и «встреча», понимаемая как «экзистенциально-действенный контакт двух экзистенций (людей) и общение экзистенции с образами из мира культуры и истории», которое может рассматриваться как первый шаг на пути конструирования социально-педагогической поддержки, нацеленной на актуализацию потребности заботы о себе и других.

И. П. Иванов в педагогике общей заботы утверждал, что «формирование заботливого отношения к себе и окружающим людям является важнейшей задачей воспитания, и, одновременно, проявление действенной заботы воспитанников о себе, окружающих людях есть показатель ее результативности» [2, с. 186]. Забота, по определению И. П. Иванова, это «особый сплав» отношений, поведения и деятельности, это творческая практическая забота об общей жизни, о конкретных людях, «о себе как товарище других людей» [2, с. 186].

В современной литературе педагогическая забота определяется как процесс содействия воспитанию, направленный на становление заботы о себе у подростка, на формирование активной позиции по отношению к своей жизни, проявляющейся в собственном поиске, выборе решения жизненных задач, средств для их реализации, в собственной оценке своих действий, когда происходит становление подростка как субъекта социального действия (В. В. Быстрова). Именно педагог (воспитатель) является для ребенка проводником «в новое экзистенциональное пространство». При этом именно забота является главным условием воспитания подростка на каждом последующем этапе развития, только в атмосфере педагогической заботы, взаимного доверия возможно самооткрытие личности.

Понятие поддержки, относительно новое в педагогической науке, активно исследуется в разных науках о человеке, в частности в психологии, педагогике, социальной педагогике и т.п.

В нашем исследовании опираемся на определение О. С. Газмана: поддержка – это «процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [5, с. 108]. Вместе с тем С. А. Расчетина отмечает, что поддержка «основывается на идеях помогающего отношения, обеспечивающего атмосферу доверительности и безопасности во взаимодействии «взрослый–ребенок», осуществляется в форме сопровождения, обеспечивает процессы актуализации потенциальных ресурсов ребенка, необходимых для решения проблемы» [6, с. 95].

Поддержка ребенка, находящегося в учреждении для детей-сирот, занимает особое место в теории педагогической поддержки ребенка. Идея поддержки ребенка-сироты должна быть развита в двух направлениях:

– во-первых, «ближняя перспектива» взаимодействия с таким ребенком, которая должна быть нацелена на актуализацию экзистенциальных потребностей ребенка, связанных с отсутствием в его жизни родителей, и направлена на обретение семейных отношений;

– во-вторых, «далекая перспектива», обучение ребенка самостоятельному решению собственных проблем, которые могут возникнуть у него в будущем, когда он выйдет из учреждения для детей-сирот и окажется в непредсказуемом, динамично меняющемся мире.

Указанные проблемы могут быть решены, если осуществлять подготовку к будущей семейной жизни ребенка через актуализацию его экзистенциональных потребностей, что может быть достигнуто в процессе индивидуального тесного взаимодействия с сопровождающим (помогающим) лицом.

Литература

1. *Аванесян И. Д. Педагогика общей заботы – ресурс воспитания XXI века // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – №1 (5). – С. 48-59.*
2. *Аванесян И. Д. Содружество поколений, как основа педагогики общей заботы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – №1 (191). – С. 185-190.*
3. *Артемьева О. В. Забота. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.*
4. *Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма /пер. с нем. и предисл. С. Э. Никулина. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999. – 222 с.*
5. *Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108-111.*
6. *Расчетина С. А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2016. – № 2 (93). – С.94-97.*
7. *Расчетина С. А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования / под ред. К. Д. Радиной. – Псков.: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.*
8. *Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.*
9. *Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франсе в 1981-1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с.*

Т. А. Каплунович
(Санкт-Петербург)

ОПТИМИЗАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ И ПОКАЗАТЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

OPTIMIZATION STRATEGY AND INDICATORS OF MODERNIZATION OF NATIONAL SYSTEM OF IN-SERVICE TEACHERS TRAINING

В статье представлен контекстный анализ основных нормативных документов, определяющих российскую государственную политику в области повышения квалификации работников образования, обоснована сущность оптимизационного подхода к модернизации системы повышения квалификации с учетом этого контекста.
Ключевые слова: государственная образовательная политика, модернизация системы повышения квалификации педагогов, оптимизационная стратегия, показатели результативности.

The article presents the contextual analysis of the main regulations that determine Russian state policy in the field of in-service teachers training, substantiates the essence of the optimization approach to modernizing the system of in-service teachers training taking into account this context.
Keywords: state educational policy, modernization of teachers in-service training system, optimization strategy, performance indicators.

Одной из приоритетных задач современной государственной образовательной политики в России является «развитие учительского потенциала», при этом особая роль отводится системе повышения квалификации (СПК). Важные стратегические направления изменений в этой системе были определены в 2003 году в *Программе модернизации педагогического образования*, где предусматривались:

– разработка содержания дополнительного профессионального образования (ДПО), обеспечивающего включение действующих педагогических кадров в решение задач модернизации общего образования;

– разработка эффективных форм ДПО, в том числе на основе интерактивных методов и обучение с применением дистанционных образовательных технологий;

– уточнение дополнительных профессиональных программ педагогического профиля, направленных на подготовку кадров для опережающего решения актуальных задач модернизации образования [7].

Далее, в 2010 году в *Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»* (ННШ) поставленные в названной выше Программе задачи были дополнены с учетом нового контекста общей стратегии развития российского образования. Предполагалось приведение дополнительных профессиональных программ (ДПП) в соответствие с требованиями к компетенциям педагогов в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), внедрение новых подходов к организации СПК, связанных с расширением практики сетевого взаимодействия, и создание на базе успешно реализовывавших инновационные программы школ специальных стажировок для распространения лучшего опыта [2].

В 2014 году в рамках *«Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций»* были выделены новые акценты:

– задача модернизации педагогического образования стала рассматриваться в комплексе с задачами по апробации и внедрению профессионального стандарта педагога, по переходу на эффективный контракт и по повышению престижа профессии педагога;

– целью подпрограммы модернизации было определено обеспечение подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральным государственным образовательным стандартом общего образования;

– в качестве одного из ожидаемых результатов названо «комплексное решение назревших проблем в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников» [1].

Анализ вышеуказанных и ряда других программных документов, касающихся модернизации СПК, позволяет говорить об общей направленности стратегии этой модернизации на *оптимизацию* данной системы.

Общая задача оптимизации управления образованием в России выделена в последнее время в рамках государственной образовательной политики как одна из приоритетных. В утвержденной в 2012 году распоряжениями Правительства Российской Федерации *«дорожной карте» изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования на 2013-2018 гг.»,* предусмотрены мероприятия по повышению эффективности бюджетных расходов и качества образования посредством:

– оптимизации сети образовательных организаций и программ с учетом существующей структуры системы образования и социально-экономического развития;

– оптимизации неэффективных расходов, в том числе на оплату труда вспомогательного, административно-управленческого персонала;

– оптимизации численности отдельных категорий работников за счет увеличения производительности труда в результате обновления образовательных программ и реализации новых образовательных технологий [1].

Что касается педагогического образования, то «оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов» были выделены в качестве отдельного направления в упомянутой выше Программе его модернизации, где предусмотрено:

– создание системы прогнозирования изменения потребности в педагогических кадрах с учетом имеющегося кадрового потенциала и перспектив развития системы образования;

– поддержка учебных и учебно-научных педагогических комплексов, обеспечивающих непрерывность педагогического образования;

– разработка системы взаимодействия государственных органов управления образованием и педагогических образовательных учреждений разного уровня внутри субъектов Федерации и федеральных округов в целях обеспечения доступности и повышения качества педагогического образования;

– оптимизация структуры управления (в том числе в субъектах Российской Федерации) педагогическим образованием в целях эффективного решения задач модернизации образования [7].

Как известно, сущность «оптимизации» состоит в выборе или конструировании мер, обеспечивающих достижение максимально возможных результатов при рациональных затратах ресурсов [3]. В качестве способов оптимизации выделяются «*генерализация*» (приведение деятельности к общим правилам для повышения результативности*), «комплексирование» (*учет экономических, организационных, социальных и других аспектов в их взаимосвязи, интеграция использования ресурсов), *«ресурсосбережение» (*сокращение затрат за счет перераспределения ресурсов или активизации внутреннего потенциала, **стимулирования и поддержки самоорганизации субъектов в достижении максимально возможных результатов**). Об использовании

именно этих способов при модернизации СПК можно, на наш взгляд, говорить исходя из контекста документов, определяющих в последнее время государственную политику в отношении этой системы.

О *«генерализации»* СПК свидетельствует то, что в документах, определяющих направления и задачи ее модернизации, особое внимание уделяется планированию ожидаемых от выполнения программных мероприятий результатов *в контексте общих стратегических задач повышения эффективности российского образования*. Показатели результативности СПК в обеспечении решения этих задач нашли отражение, например, в утвержденной Постановлением Правительства РФ в 2011 году *Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы*, где, вслед за предыдущей Программой (на 2006-2010 г.г.), была подчеркнута необходимость «разработки, апробации и внедрения персонифицированной системы повышения квалификации и механизмов финансирования». Соответствующие мероприятия предусматривали создание в федеральных округах «*стажировочных площадок»* для обучения педагогических и руководящих работников системы образования по вопросам ее модернизации. В перечень *целевых показателей результатов* были включены:

– доля учителей, прошедших обучение по новым адресным моделям повышения квалификации и имевших возможность выбора программ (конечное значение – 85%);

– доля образовательных систем субъектов РФ и муниципалитетов, охваченных процессами переподготовки и повышения квалификации преподавательского и управленческого корпуса системы дошкольного и общего образования на базе стажировочных площадок, созданных для распространения современных моделей доступного и качественного образования, а также моделей, обеспечивающих государственно-общественный характер управления образованием (конечное значение – 60%);

– доля учителей, участвующих в деятельности профессиональных сетевых сообществ и саморегулируемых организаций, где они получают профессиональную поддержку и помощь (конечное значение – 60%).

Отдельным показателем была выделена «доля учителей, эффективно использующих в профессиональной деятельности современные образовательные технологии (85%)», которую можно рассматривать как общую результирующую характеристику названной выше «структурной инновации» в организации СПК [5].

Далее, в соответствии с предложенными Министерством образования и науки РФ *«рекомендациями по организации работы стажировочных площадок в рамках мероприятий ФЦПРО на 2011-2015 годы»* в процессе мониторинга самой деятельности таких площадок была применена система критериев и показателей для *содержательной экспертизы* ее результативности, качества реализуемого образовательного процесса, образовательных программ, научно-методического, кадрового обеспечения и управления качеством [4].

В 2015 году Постановлением Правительства была утверждена *Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы*, где отдельным мероприятием в рамках задачи «Развитие современных механизмов и технологий общего образования» выделено *«повышение профессионального уровня педагогических и руководящих кадров общего образования»,* в том числе сопровождение внедрения профессиональных стандартов педагога и руководителя, апробация современных моделей педагогического лидерства и эффективного преподавания. Целевыми индикаторами и показателями запланированных результатов определены:

– доля (%) учителей, освоивших методику преподавания по межпредметным технологиям и реализующих ее в образовательном процессе, в общей численности учителей;

– доля (%) педагогических работников образовательных организаций, прошедших переподготовку или повышение квалификации по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в общей чис-

ленности педагогических работников, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Нашла продолжение в Программе и идея повышения результативности организации СПК на основе структурных инноваций – предусмотрено «распространение инновационного опыта посредством стимулирования создания инновационных методических сетей» [6].

Наряду с программными документами, касающимися непосредственно модернизации педагогического образования, задача по повышению результативности СПК ставится и в других документах, определяющих стратегию повышения эффективности образования в России. Так, например, в утвержденных и реализуемых во всех субъектах РФ Планах мероприятий («дорожных картах») *«Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования на 2014-2018 годы»,* сформированы перечни мероприятий и выделены соответствующие им показатели результативности «кадрового обеспечения» повышения эффективности и качества услуг в сфере образования, связанные с этапами перехода к *«эффективному контракту».* В перечень мероприятий входят:

– повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников с учетом внедрения Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»;

– повышение квалификации кадрового состава организаций для детей-сирот;

– разработка и реализация программ профессиональной переподготовки менеджеров и повышения квалификации педагогов организаций дополнительного образования детей и др.

Соответствующим показателем «результативности» выполнения названных мероприятий определен «удельный вес численности обучившихся по модернизированным программам.

В целом, проведенный контекстный анализ представленных выше и ряда других определяющих в последнее время российскую государственную образовательную политику документов позволяет сделать *вывод* о том, что:

– стратегия модернизации СПК в России направлена на оптимизацию этой системы прежде всего за счет *«генерализации»* – планирования и реализации программных мероприятий по ее совершенствованию и ожидаемых от их выполнения результатов в контексте общих стратегических приоритетов и задач повышения эффективности образования;

– в качестве дополнительных способов оптимизации используются *«комплексирование»* (разработка «комплексных программ», «комплексов мер», позволяющих достичь «системных эффектов») и *«ресурсосбережение»* – сокращение необходимых для достижения планируемых результатов затрат за счет разработки и внедрения моделей перераспределения ресурсов («персонифицированного финансирования», создания «стажировочных площадок» и активизации субъектного потенциала).

Интегративным показателем *«результативности»* мероприятий по модернизации СПК является «охват» работников образования (или отдельных их категорий) повышением квалификации и профессиональной переподготовкой в контексте той или иной стратегической «программной задачи». Вместе с тем, хотя подобного рода показатель позволяет обоснованно рассчитать и оптимизировать необходимые ресурсы, особую актуальность с точки зрения «генерализации» приобретает *проблема выделения показателей «конечных результатов» модернизации СПК,* характеризующих успешность решения прошедшими обучение ключевых задач повышения эффективности образования.

Некоторые ориентиры для формирования таких показателей можно выбрать в ряде названных выше стратегических документов (например, используемый в утвержденных в субъектах РФ «дорожных картах изменений в отраслях социальной сферы» показатель «соотношение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике в 10% организаций субъекта РФ с лучшими результатами и в 10% с худшими»). Опираясь на

эти ориентиры, можно, вероятно, определить и некоторые соответствующие им показатели «конечных результатов» модернизации СПК. Их учет усилит мотивацию к разработке моделей организации «адресного» повышения квалификации руководителей и педагогов, а также особых моделей дополнительных профессиональных программ и системы оценки результатов их освоения. Это, в свою очередь, позволит ускорить достижение «конечных результатов».

Еще одна *проблема – выявление наиболее результативного опыта для его дальнейшего распространения.* Как известно, механизм решения такого рода проблемы уже существует сегодня в системе управления общим средним и высшим профессиональным образованием, где выявляются лучшие практики («лучшие» школы и вузы), строятся «рейтинги» и принимаются соответствующие решения [12]. Что касается СПК, то решение подобной задачи приобретает особую актуальность в условиях внедрения модели «персонифицированного финансирования». Учитывая результаты различного рода социологических исследований и анализа различных публикаций в СМИ, есть основания предполагать, что даже в тех субъектах РФ, где эти модели уже используются, сделать обоснованный вывод об их эффективности с точки зрения достижения «оптимизационного эффекта» пока сложно.

Наряду с оптимизацией СПК в целом, отдельного внимания заслуживает также *проблема оптимизации деятельности организаций дополнительного профессионального образования*.

В 2010 году Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден *Перечень целевых показателей эффективности работы бюджетных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации*, где в его редакции от 17.03.2017 целевыми показателями и соответствующими им критериями определены:

– *качество образования* (выполнение контрольных цифр приема; доля обучившихся по программам разного объема);

– *социальная защищенность слушателей* (обеспеченность местами в общежитии учреждения и посадочными местами в учреждении или в организациях для работы подразделений общественного питания);

– *научный потенциал* (изданные монографии; изданные в индексируемой научной периодике и в рецензируемых научных журналах статьи; подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации);

– *кадровый потенциал* (штатные ППС, имеющие ученые степени и (или) ученые звания; средний возраст основного штатного ППС);

– *финансовое обеспечение и развитие имущественного комплекса* (средства от приносящей доход деятельности, направленные на развитие имущественного комплекса; отношение среднемесячной заработной платы ППС к соответствующей зарплате наемных работников в организациях, у индивидуальных предпринимателей и физических лиц в субъекте РФ);

– *уровень исполнительской дисциплины* (соблюдение регламентирующих деятельность учреждения требований, поручений; результаты выполнения определенных требований) [8].

В 2013 году Приказом Министерства образования и науки РФ были утверждены *показатели деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию*, где по сравнению с предыдущим документом выделен ряд акцентов. Например, к показателям «образовательной деятельности» отнесено количество не только реализуемых и разработанных программ, но «удельный вес ДПП *по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий*, а также программ, *прошедших профессионально-общественную аккредитацию*». Для «научно-исследовательской деятельности» установлены актуальные показатели, отражающие: *доходы от НИОКР*; проведение международных и всероссийских (межрегиональных) *научных семинаров и конференций*; *возраст* научно-педагогических работников. Самостоятельным

показателем в рамках выполняемых государственных заданий определена *«удовлетворенность» слушателей, устанавливаемая по результатам анкетирования либо по наличию (отсутствию) рекламаций со стороны потребителей или заказчика* [9].

Чрезвычайно важным шагом стал и выход в 2013 году Приказа Минобрнауки «*Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность*», где акцент сделан, в том числе на включении в общий перечень показателей, касающихся *доброжелательности, вежливости работников, удовлетворенности их компетентностью, достоверности и открытости информации о них* [10].

Наконец, особо можно отметить вышедший еще в 2008 году Приказ Федерального агентства по образованию, утвердивший *примерные показатели стимулирования работников государственных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, подведомственных Федеральному агентству по образованию, за количество, интенсивность и качество труда* [11]. Несмотря на то, что в связи с изменением в последние годы законодательной и нормативно правовой базы в образовании данный приказ утратил силу, *его контекст представляет значительный интерес и в настоящий момент.* Акцент был сделан на регламентированном использовании итогов оценки для *повышения мотивации работников* к достижению более высокой результативности деятельности, к проявлению инициативности и к решению более сложных задач. С точки зрения «оптимизационной стратегии», речь идет одновременно о «генерализации» и об «активизации внутреннего потенциала» учреждения («ресурсосбережении»). Для осуществления премиальных и стимулирующих выплат в перечень показателей были включены количественные характеристики:

– участия работников в развитии *предпринимательской и иной приносящей доход деятельности,* а также *личного вклада в работу* учреждения, оцениваемую по *аккредитационным показателям*;

– объема работы не только по выполнению *государственного задания*, но и *по прямым договорам с заказчиками*, доли учебной работы по программам, реализованным *по модульному принципу*;

– количества новых образовательных программ (модулей), разработанных *по заданию учредителя и, отдельно – по прямым договорам с заказчиком*, а также доли учебной работы, приходящейся на слушателей с *высшим образованием*, в общем контингенте обучаемых.

В целом контекстный анализ названных нормативных и некоторых других документов (в том числе касающихся разработки программ ДПО в условиях реализации ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога) позволяет сделать *вывод* о том, что:

– в качестве одного из факторов оптимизации деятельности учреждений ДПО в настоящее время рассматривается развитие системы оценки этой деятельности;

– при формировании ее показателей учитывается особая специфика таких организаций, связанная не только с реализацией образовательной функции, но и с сопровождением повышения профессионального уровня педагогических работников в соответствии с новыми ценностно-целевыми ориентирами и задачами государственной образовательной политики;

– мотивационная функция оценки усиливается не только для стимулирования работников к более высокой результативности деятельности, но и для обоснованного внесения по ее итогам изменений в процессе принятия решений о формировании государственного заказа и государственного задания учреждениям ДПО с учетом их кадрового инновационного потенциала.

В дальнейшем отдельного внимания заслуживает *проблема повышения результативности реализации дополнительных профессиональных программ*, критерии и показатели которой необходимо привести в соответствие с новыми требованиями к педагогическим работникам в условиях введения ФГОС ОО и «профессионального стандарта» педагога.

Литература

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. Утверждена Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации 28 мая 2014г. № 3241п-П8.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.
3. *Осипов А. А*. Стратегия и механизмы оптимизации управления модернизацией образования в территории: дис. … к.п.н. – СПб., 2015. – 252 с.
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 августа 2011 г. № МД-1119/03 «О рекомендациях по организации работы стажировочных площадок в рамках мероприятий ФЦПРО на 2011-2015 годы».
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы.
6. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы».
7. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 1 апреля 2003 года № 1313 «О программе модернизации педагогического образования».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 1116 «О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию».
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 декабря 2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
11. Приказ Федерального агентства по образованию от 28 ноября 2008 г. № 1767 «Об утверждении примерных показателей стимулирования работников государственных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, подведомственных Федеральному агентству по образованию, за количество, интенсивность и качество труда».
12. Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сб. материалов. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – С. 74-88.

А. Ю. Сергиенко
(Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕДАГОГА: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

MODERN TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS: COMPARATIVE STUDY

В статье представлены результаты исследования профессиональных стандартов педагога Великобритании, Шотландии, канадской провинции Онтарио и Сингапура. Выявлены общие тенденции и особенности требований к учителю в этих странах.
Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, компаративный анализ, требования к учителю, Великобритания, Шотландия, Канада, Онтарио, Сингапур.

The article discusses the results of the research of professional teacher standards in Great Britain, Scotland, the Province of Ontario (Canada) and Singapore. General trends and special aspects of requirements for the teacher in these countries are presented.
Keywords: teacher professional standards, comparative study, requirements for teacher, Great Britain, Scotland, Canada, Ontario, Singapore.

Введение нового профессионального стандарта педагога в РФ актуализирует изучение зарубежного опыта. В данной статье рассматриваются профессиональные стандарты педагога, принятые в Сингапуре, Великобритании, Шотландии и Канаде (провинция Онтарио). Выбор стран для данного исследования обусловлен доступностью англоязычных ресурсов исследуемой тематики, положительной динамикой развития систем педагогического образования и недавними реформами в области педагогического образования, произведенными в этих странах. Так, система образования Сингапура сама по себе является уникальным феноменом: консалтинговая компания McKinsey в 2008 г. назвала ее самой эффективной в мире, особенно отмечая систему подготовки учителей.

Канада показала очень хорошие результаты по достижениям учащихся в первом исследовании PISA в 2000 г. В более поздних исследованиях PISA Канада занимала высокие места в рейтингах, и особенно высокие результаты демонстрировала канадская провинция Онтарио.

В Шотландии за последние десять лет проведены фундаментальные исследования и получены важные выводы об эффективности отдельных элементов системы образования, утверждены новые профессиональные стандарты педагога. Великобритания также недавно (в 2012 г.) ввела новые стандарты педагога.

В большинстве стран требования к учителю описаны в стандарте педагога. В Сингапуре понятия «стандарт педагога» в явном виде нет, но существует целая система оценки и поддержки учителей, в основе которой лежит модель компетенций учителя, в которой представлены стандартные требования к педагогу. Описание профессиональных требований к педагогу в исследуемых странах является частью продуманно выстроенной системы, куда также входят система отбора в педагогическую профессию, квалификационные требования к выпускнику педагогического вуза, карьерная лестница для педагогов, система аттестации педагогов, система повышения их квалификации и пр. Во многих странах с успешными системами образования (как и во всех

исследуемых странах) эту систему дополняет особый период «входа в педагогическую профессию», когда молодому учителю предоставляются помощь и поддержка при сниженной нагрузке и достойной зарплате. Обычно такая программа осваивается не менее одного года и предполагает сниженную педагогическую нагрузку без уменьшения оплаты труда, участие в программе постдипломного образования, поддержку наставника, доступ к необходимым образовательным ресурсам и создание возможностей для соотнесения теории и практики [1]. Продуманность системы педагогического образования, внимание к каждому ее элементу и его связям с остальными могут приводить к выдающимся результатам, какие, к примеру, стабильно показывает система образования Сингапура.

Кратко охарактеризуем специфику стандартов педагога в каждой из исследуемых стран.

Профессиональные стандарты педагога в Великобритании.

Стандарт британского педагога имеет две части. Первая описывает требования к педагогу в процессе преподавания, вторая – к личной и профессиональной этике педагога [2]. Суть требований к педагогической деятельности учителя кратко можно свести к следующему. Учитель должен:

– уважать учеников, уметь создавать безопасную среду обучения, уметь мотивировать учащихся;

– знать и применять свои знания принципов обучения, проявлять внимание к каждому ученику, его знаниям и возможностям;

– знать преподаваемый предмет и учебный план (образовательную программу), следить за изменениями в своей предметной области;

– уметь планировать учебный процесс, владеть методикой преподавания своего предмета, проводить рефлексию эффективности уроков и используемых методов обучения;

– уметь оценивать влияние различных факторов на обучение каждого ученика, а также понимать потребности и возможности каждого ученика;

– уметь проводить оценивание достижений учащихся, побуждать учащихся реагировать на свои результаты;

– владеть определенным стилем поведения, стратегиями управления классом;

– выполнять некоторые профессиональные обязательства, например, вносить свой вклад в школу, осуществлять взаимодействия с коллегами, использовать при необходимости помощь специалистов, повышать свою квалификацию, взаимодействовать с родителями учащихся.

Этические требования к учителю характеризуются следующим образом: учитель должен придерживаться высоких этических стандартов; проявлять уважение к учащимся, соблюдая границы отношений «учитель-ученик»; проявлять толерантность; не ставить под сомнение традиционные британские ценности; соблюдать этический кодекс школы; соблюдать свой рабочий график и пр.

Профессиональные стандарты педагога в Шотландии.

В Шотландии за последнее десятилетие произошли значимые реформы в системе образования. Появились и новые профессиональные стандарты педагога. Сегодня в перечень профессиональных стандартов педагога входят:

– The Standard for Provisional Registration (SPR) – Стандарт предварительной регистрации педагога.

– The Standard for Full Registration (SFR) – Стандарт полной регистрации педагога.

– The Standard for Career-Long Professional Learning – Стандарт профессионального образования на протяжении карьеры.

– The Standards for Leadership and Management – Стандарты лидерства и управления.

С августа 2002 г. все выпускники педагогических отделений шотландских университетов на один год становятся стажерами. Нагрузка стажера составляет 70% от нагрузки, эквивалентной полной нагрузке учителя. Оставшееся время стажер посвящает своему профессиональному совершенствованию и доступным сервисам поддержки стажеров [3]. На момент начала этой годовой практики стажеры должны соответствовать требованиям стандарта предварительной реги-

страции, на который также ориентированы требования к выпускникам педагогических отделений вузов. В начале прохождения такого курса стажер вносится в *Стандарт предварительной регистрации*, поддерживаемый Главным советом учителей Шотландии (General Teaching Council of Scotland), где зарегистрированы все учителя, работающие в государственных школах. К концу стажировки время, посвящаемое работе с учащимися, приближается ко времени, проводимому в классе обычным учителем.

В случае успешного окончания программы введения в профессиональную деятельность такой учитель включается в *Стандарт полной регистрации* [4], который определяет профессиональные требования для входа в профессию, одновременно являясь стандартом профессиональных компетенций любого практикующего учителя. Эти стандарты состоят из четырех разделов. Первый раздел «Профессиональные ценности и личная приверженность» входит в любой из перечисленных стандартов и является ключевым для любой педагогической деятельности [5]. В ядро этого компонента входят: социальная справедливость, честность, доверие и уважение, приверженность профессии.

Следующим элементом в структуре требований к профессионализму учителя являются *профессиональные знания*. К этим требованиям относят наличие представлений: 1) об учебном плане / учебном процессе / образовательных программах, 2) об образовательной системе и профессиональной ответственности; 3) о педагогической теории и практике. Для каждой группы требований подробно прописаны профессиональные знания учителя.

Профессиональные умения и навыки являются третьим элементом в структуре требований к профессионализму учителя. Эти требования в стандарте определены в отношении преподавания и обучения, организации учебного процесса, оценивания достижений учащихся, а также профессиональной рефлексии и профессионального взаимодействия.

Стандарт профессионального образования на протяжении карьеры появился в Шотландии в 2009 г. [6]. Он ориентирует педагогов на непрерывное профессиональное развитие в каждом из четырех основных направлений: профессиональные ценности и личная приверженность; профессиональные знания и понимание; профессиональные умения и навыки; профессиональные действия. В разделе «Профессиональные знания и понимание», в частности, определены области профессионального развития для педагогов:

– Педагогика, теория обучения и преподаваемого предмета.

– Образовательная программа и оценивание.

– Исследовательская деятельность.

– Контекст обучения и текущие дебаты в политике, теории и практике образования.

– Поддержка и развитие профессионального образования.

– Обучение в интересах устойчивого развития.

Для руководящего состава школ Шотландии есть свой стандарт – Standard for Headship. Требования этого стандарта прописаны отдельно для директоров школ и руководителей среднего звена, в основном они касаются лидерских функций в обучении, совместной работы с коллегами по развитию лидерских качеств и пр. От других стандартов эти отличаются требованиями к наличию и развитию у руководителей навыков стратегического мышления.

Профессиональные стандарты педагога в канадской провинции Онтарио.

Профессиональные стандарты педагога (Standards of Practice for the Teaching Profession) утверждены в провинции Онтарио Советом управления колледжами (College Governing Council) в 2006 году. Они представляют собой перечень из 16 профессиональных компетенций педагога, состоящий из пяти следующих разделов.

Вклад в учащихся и их обучение. Компетенции этого раздела определяют справедливое и уважительное отношение учителя к учащимся, внимание к факторам, влияющим на обучение каждого ученика.

Профессиональные знания. Эти компетенции подчеркивают внимание учителя к под-

держанию на актуальном уровне своих профессиональных знаний и их связи с практикой. Понимание процесса развития школьника, знание теории обучения, педагогики, основ формирования учебного плана, этики, правил проведения исследовательской деятельности, норм законодательства, связанных с образовательной деятельностью, составляют базу для этих компетенций.

Профессиональная практика. Эти компетенции имеют отношение к применению учителем профессиональных знаний и опыта при обучении учащихся, использованию различных методов обучения, оценивания и контроля, необходимых ресурсов и технологий при планировании и учете индивидуальных потребностей учащихся.

Лидерство в обучающих сообществах. Компетенции этого раздела имеют значение для работы учителя при инициировании и создании коллективных обучающих сообществ, обеспечении поддержки их участникам.

Непрерывное профессиональное образование. Эти компетенции отражают актуальную тенденцию постоянного профессионального образования как неотъемлемой части эффективной педагогической деятельности.

Профессиональные стандарты педагога в Сингапуре

В начале 2000-х гг. Сингапур создал и реализовал новую, основанную на результатах исследований методику оценивания эффективности работы учителей – Систему управления образовательными достижениями (Enhanced Performance Management System, EPMS). Частью этой системы является модель компетенций учителя (Teaching Competency Model, TCM), которую можно рассматривать как аналог стандарта педагога. Она помогает учителям выявлять свои сильные и слабые стороны, поддерживать высокое качество преподавания и самосовершенствоваться.

В модель компетенций учителей Сингапура входит одна ключевая компетенция – *целостное развитие ребенка* – и четыре кластера компетенций:

1. Развитие системы знаний:
   – владение предметом,
   – аналитическое мышление,
   – инициативность,
   – творчество в обучении.
2. Завоевание сердец и умов:
   – понимание окружающей среды,
   – развитие других.
3. Совместная работа:
   – партнерство с родителями,
   – работа в команде.
4. Понимание себя и других:
   – поворот к себе,
   – неприкосновенность личности,
   – понимание другого,
   – уважение другого.

Каждой из тринадцати компетенций соответствует несколько уровней эффективного поведения учителя. Эти уровни выделены на основе результатов проведенного исследования практики поведения «эффективных учителей» и используются как рейтинговая шкала. Для каждого уровня приводится описание поведения учителя, которое он должен демонстрировать на соответствующем уровне владения компетенцией.

Из тринадцати девять компетенций модели, имеющих отношение к результатам, используются для оценивания учителей – кроме кластера «понимание себя и других». Компетенции, входящие в этот кластер, имеют значение для развития саморефлексии учителя с акцентом на его саморазвитии и эмоциональном интеллекте. Для каждой компетенции определены пять уровней мастерства и соответствующие им индикаторы поведения. Владение каждой компетенцией оценивается в соответствии с уровнем квалификации, профессиональными знаниями и сферой деятельности учителя. Ожидания от учителей, находящихся на высоких ступенях карьерной лестницы, выше.

Требования к учителям, описанные в стандартах педагога, обычно используются при проведении различных аттестационных процедур. Аттестация педагогов проводится периодически во всех исследуемых странах. В Великобритании, Шотландии и Сингапуре аттестацию учителя проходят ежегодно. В Канаде опытные учителя атте-

стуются один раз в пять лет. Во всех исследуемых странах в начале года каждый учитель должен составлять план своего индивидуального профессионального развития.

Система аттестации учителей в Онтарио (Teacher Performance Appraisal System) предусматривает различные требования к молодым и опытным педагогам. Каждый год канадский учитель, консультируясь с директором школы, составляет план своего обучения (Annual Learning Plan), в котором определены стратегии его профессионального развития. Процедура аттестации заключается в проведении учителем открытого урока в присутствии директора школы. Директор оценивает согласованные заранее с учителем его профессиональные компетенции. До и после проведения этого урока учитель и директор обсуждают профессиональные компетенции учителя и другие вопросы, связанные с рефлексией и профессиональным ростом учителя. Результаты аттестации учитель отражает в итоговом отчете. При оценивании работы учителя используется журнал педагогической деятельности (Log of Teaching Practice), где для каждой компетенции приводится ряд показателей. Учитель и директор школы могут пользоваться приведенными показателями, но могут и дополнять их.

В Сингапуре критерии уровней квалификационной рамки определяются с помощью Системы управления образовательными достижениями. Эта система выполняет несколько функций: помогает учителю оценивать свою работу, осуществлять наставничество и менторинг, обеспечивает признание заслуг учителей посредством прохождения процедур текущего и итогового оценивания (аттестации), позволяет контролировать правильность выбора учителем карьерного трека, определяет потребности учителя в профессиональном развитии и профессиональной поддержке, а также служит основой для определения бонусной части заработной платы учителя [7].

В начале года каждый сингапурский учитель ставит перед собой профессиональные цели, заполняя стандартную форму. Эта форма включает: цели (отражающие компетенции, которые учителю предстоит освоить или усовершенствовать в предстоящем году); компетенции (уровни компетенций, достигнутые учителем на текущий момент); план профессионального развития на предстоящий год; обратную связь (отзывы и комментарии самого учителя и наставника, имеющие отношение к профессиональной деятельности и компетенциям учителя). С данной формой на протяжении всего года работает также наставник учителя и лица, ответственные за оценивание работы учителя. На ее основе принимаются решения о профессионализме учителя, его карьерных перспективах и ежегодных денежных бонусах.

В плане своего профессионального развития, взяв за точку отсчета свой итоговый отчет за предшествующий год, учитель должен поставить перед собой конкретные цели для развития в следующих направлениях: 1) целостное развитие учащихся; 2) вклад в деятельность школы; 3) взаимодействие с родителями; 4) профессиональное развитие. При этом учитель должен описать, через развитие каких компетенций он планирует достичь этих целей. На протяжении всего года, опираясь на составленный план, наставник контролирует прогресс каждого учителя. Он неформально обсуждает с учителем его успехи, осуществляет коучинг, дает советы. Формально они встречаются в середине и в конце года для итоговой оценки. На этих встречах наставник помогает учителю найти ресурсы за пределами школы и среди специалистов школы, которые могут помочь ему в достижении индивидуальных целей. Результаты итогового оценивания становятся основой для плана профессионального развития на следующий год и для принятия решения о продвижении учителя по карьерному пути и бонусах к его зарплате.

Если проанализировать и обобщить структуру стандартов педагога, можно прийти к выводу, что в Великобритании, Шотландии и канадской провинции Онтарио требования к учителю предъявляются в трех направлениях: знания, умения и ценностные установки.

Особый интерес представляют компетенции, разработанные для учителей Син-

гапура. Формулировка этих компетенций не похожа на те, что предлагаются в других исследуемых странах, а также в российском стандарте. Компетенции учителя часто описывают как навыки, имеющие непосредственное отношение к его профессиональной деятельности. В Сингапуре под компетенциями принято понимать особые черты личности учителя – образ мыслей, чувств, действий, манеру говорить, – которые позволяют быть успешными в профессии.

Акцент внимания в действующей системе управления образовательными достижениями сместился с поддающихся наблюдению характеристик (таких, как предметные знания, управление классом, навыки преподавания) на более глубокие профессиональные характеристики (компетенции) педагога. В Сингапуре принято считать, что владение учителем именно этими компетенциями лежит в основе достижения высоких результатов обучения учащихся и может быть непосредственно связано с оцениванием работы учителя и выражено в его карьерном треке, карьерном росте и оплате труда [8].

При сравнении исследуемых стандартов педагога с Профессиональным стандартом «педагог», принятым в РФ, можно сделать следующие выводы:

Воспитательные задачи, выделенные в российском стандарте, в исследуемых зарубежных стандартах отдельно не ставятся.

В российском стандарте взаимодействие с родителями не подчеркивается как особая задача, в то время как, например, в Сингапуре, компетенция «партнерство с родителями» является одной из основных.

В исследуемых зарубежных стандартах компетенция учителя «взаимодействие с коллегами» является обязательной (Великобритания, Шотландия). В Сингапуре эта компетенция также является одной из базовых и кроме непосредственно взаимодействия включает в себя работу по развитию своих коллег, помощь им, работу в команде. Результаты деятельности учителя в этой области оцениваются ежегодно. В российском стандарте этой компетенции не уделяется столько внимания.

В российском стандарте отдельно и подробно рассматриваются требования к деятельности и навыкам учителя по развитию учащихся. Эти требования в зарубежных стандартах не рассматриваются подробно, сводятся к общим требованиям уметь находить индивидуальный подход к каждому ученику.

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России на 2017 год по проекту №27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. *Лучкина Т. В.* Педагогическая интернатура: возможности, проблемы, перспективы // Письма в Эмиссию Оффлайн: электронный научный журнал. – 2013. – № 12. – С. 2119.
2. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, School staff and governing bodies. – 2013 [Электронный ресурс]/ URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf
3. Continuing Professional Development: Teaching in Scotland. – 2003 [Электронный ресурс]/ - URL: http://www.gov.scot/Publications/2003/01/18713/31241 (дата обращения 12.05.2017)
4. *Рубцов В., Марголис А.* Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2010. – №39. – URL: http://www.ug.ru/archive/37011 (дата обращения: 03.03.2017).
5. The Standards for Registration, GTC Scotland . – 2006 [Электронный ресурс] / URL: http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/the-standards/standards-for-registration.aspx (дата обращения: 13.02.2017)

6. *Сергиенко А. Ю.* Профессиональные стандарты педагога как основа стратегии развития кадрового потенциала системы образования (опыт Шотландии) [Электронный ресурс] // Ученые записки ИУО РАО, 2017. Вып. 2. URL: http://iuorao.com/setevoe-izdanie/vypuski-izdaniya.html
7. *Сергиенко А. Ю.* Проектирование профессионального роста учителя с использованием стажировочной площадки в системе образования Сингапура // Человек и образование. – 2015. – №4. – С. 134-138. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2015-4_C1.pdf
8. Steiner L. Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore. – 2010 [Электронный ресурс] / URL: http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf

Л. Г. Панфилова
(Санкт-Петербург)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТОВ

INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STANDARDS REQUIREMENTS

В статье рассматриваются структура и содержание инновационной деятельности педагога в условиях внедрения и реализации образовательного и профессионального стандартов, выполнение требований которых является необходимым условием для достижения высокого уровня профессиональной педагогической деятельности.
Ключевые слова: инновационная деятельность, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, информационно-интеллектуальная компетентность, инновационно-методическая компетентность, образовательные технологии, методический инструментарий.

The article deals with the structure and content of the teacher's innovative activity in the context of implementation of educational and professional standards, the requirements fulfillment of which is a prerequisite for achieving the high level of professional pedagogical activity.
Keywords: innovative activity, educational standard, professional standard, information-intellectual competence, innovative-methodical competence, educational technologies, methodological tools.

В современных условиях приоритетом социально-экономического прогресса России является инновационное развитие, для реализации которого необходим «инновационный человек», способный не только эффективно использовать достижения современной науки и техники, но и создавать инновации, внедрять их во все сферы общественной жизни. Одной из основных задач инновационного развития является формирование у граждан способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, стремления к новому, к разумному риску, креативности и предприимчивости, умения работать самостоятельно и в команде, широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению [1].

Формирование компетенций «инновационного человека» должно начинаться в период получения общего образования, так как на этой ступени обучения закладываются основы формирования навыков критического восприятия информации, креативности, изобретательности, проявляются способности к принятию нестандартных решений, умению работать в команде. Для становления такого человека образование должно быть инновационным, работать с опережением, идти на шаг впереди развития общества. В основе инновационного образования, как отмечает В. В. Петров, должны лежать основы фундаментальной науки, которая, развиваясь, предъявляет качественно новые требования к системе образования, что способствует созданию новых концепций и образовательных средств обучения. В свою очередь, реализация инновационного образования способствует

дальнейшему развитию науки. Согласно исследованиям ученого, инновационное образование ориентировано на приобретение знаний, которые постоянно обновляются, на овладение специальными компетенциями, на обучение в процессе создания новых знаний и интеллектуальных продуктов за счет интеграции фундаментальной науки, учебного процесса и производства [2].

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов, под которыми понимается комплексная деятельность по созданию и распространению в образовательной практике новшеств, успех реализации которых определяет *инновационная деятельность педагога*.

С точки зрения И. В. Сниховской, инновационная деятельность педагога направлена на изменение смысла, содержания, системы управления образовательным процессом и предусматривает внедрение нового в практику [3].

По мнению Л. А. Дьяковой, инновационная деятельность педагога образует особую форму его активности, развивает неординарный профессиональный тип личности с определенными ценностями, нормами деятельности и общения, характером и способами самоутверждения и является способом выполнения педагогической деятельности, имеющим творческий характер, направленным на создание, внедрение и распространение педагогических новшеств [4].

В. С. Лазарев рассматривает инновационную деятельность педагога как систему взаимосвязанных видов работ, направленных на решение задач инновационного развития образовательной системы за счет введения нового в технологии обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса [5].

Инновационная деятельность педагога – это особый вид профессионального творчества, предусматривающий обновление и преобразование существующих знаний и умений с последующим их внедрением в содержание образования и процесс обучения. Готовность педагога к инновационной деятельности – это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества и свойства личности, благодаря которым формируется инновационное сознание учителя, его мотивационно-ценностное отношение к новшествам и их освоению, обеспечиваются условия для успешности инновационной деятельности и раскрытия творческого потенциала специалиста. Условиями успешности инновационной деятельности педагога являются:

– *инновационная активность* (проявление своевременной инициативы и мобилизация своего потенциала для интенсивного освоения или внедрения нововведений);

– *инновационное мышление* (процесс поиска и генерации новых идей для преобразования или создания нового);

– *инновационная позиция* (система убеждений, принципов и отношения к инновационным действиям).

Благодаря проявлению инновационной активности, инновационного мышления, инновационной позиции педагога у него возникают позитивные личностные и профессиональные изменения, обеспечивающие условия инновационного образования для обучающихся.

Для успешной инновационной деятельности педагогу необходимо обладать *инновационной компетентностью*, которую Н. Ф. Ильина определяет как интегральную профессионально-личностную теоретическую и практическую готовность к введению новшеств в постоянно обновляющейся профессиональной среде [6].

Сегодня к новшествам относится деятельность педагога по изучению и реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), выполнение трудовых функций профессионального стандарта педагога, реализация мероприятий программы «Патриотическое воспитание граждан РФ».

Чтобы соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, учителю необходимо уметь: проектировать основную общеобразовательную программу, строить образовательный процесс, ориентированный на формирование универсальных учебных действий обучающихся с разными образовательными потребностями (одаренные, соци-

ально уязвимые дети, дети с ограниченными возможностями здоровья и т.д.); разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические и образовательные технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; организовывать различные виды внеурочной деятельности (игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой, спортивной); выполнять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС; владеть ИКТ-компетентностями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической и т.д.) [7].

С введением новых требований образовательного и профессионального стандартов у педагога возникает необходимость осуществлять такую образовательную деятельность, итогом которой являются не только предметные, но личностные и метапредметные результаты обучающихся. Под *личностными результатами* образовательной деятельности в образовательном стандарте понимается система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, – сформированных в образовательном процессе. *Метапредметные результаты* (познавательные, регулятивные, коммуникативные) рассматриваются как способы деятельности, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, применяемые в рамках образовательного процесса при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Сформированность умений – *познавательных* (умение работать с информацией); *регулятивных* (организовывать учебную деятельность: планировать, выполнять и оценивать результат); *коммуникативных* (понимать других и умение договариваться, вести конструктивный диалог в рамках совместной деятельности и т.д.) – позволит обучающимся приобрести «умение учиться», самостоятельно социализироваться в обществе и т.д. [8].

Особое внимание в ФГОС уделяется умению школьников *работать с информацией*: находить и фиксировать, анализировать и систематизировать, интерпретировать и обобщать, представлять и передавать, преобразовывать и использовать информацию в практической деятельности. Для формирования обозначенных выше умений школьников педагогу необходимо самому уметь эффективно работать с информацией, прогнозировать ожидаемые результаты обучающихся, проектировать, моделировать и реализовывать учебный процесс, используя современные технологии обучения, проводить мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов школьников. Выполнение обозначенной профессиональной деятельности возможно, если овладеть такими специальными компетентностями, как *информационно-интеллектуальная и инновационно-методическая.*

Информационно-интеллектуальная компетентность определяется нами как совокупность информационно-интеллектуальных, организационно-коммуникационных и инновационных умений, обеспечивающих готовность педагога успешно работать с информацией в процессе самостоятельной деятельности при решении различных профессиональных задач.

Информационно-интеллектуальные умения включают владение методами работы с информацией, в основе которых лежат требования логико-информационной корректности (ясность, точность, последовательность, доказательность) к их использованию в учебно-познавательной, интеллектуально-преобразовательной и рефлексивной деятельности. Обозначенные умения и процедуры определенных методов работы с информацией позволяют ее перерабатывать с определенной дидактической целью [9]. Сформированность информационно-интеллектуальных умений включает способность педагога самостоятельно и успешно выполнять практические действия при работе с информацией: поиск, извлечение, анализ, обобщение, систематизация, интерпретация, адаптация информации к дидактическим целям и задачам обучения; выбор и определение контекста учебного содержания в соответствии с целью деятельности;

выбор и определение значения, смысла терминов и понятий в соответствии с контекстом; формирование глоссария к учебной теме; оптимизация учебной информации в соответствии с контекстом; структурирование и оформление информации в соответствии с целью ее использования, создание информационной конструкции и т.д. [10].

Организационно-коммуникационные умения – это способность к самоорганизации собственной деятельности, включающая практические действия по выявлению и постановке целей и задач, определение последовательности необходимых действий для достижения определенного результата, их выполнение и представление полученного результата.

«Инновационно-методическая компетентность» понимается нами как совокупность инновационных и методических умений, обеспечивающих способность педагога прогнозировать, проектировать, моделировать и реализовывать учебный процесс с использованием современных образовательных технологий.

Инновационные умения включают владение методами прогнозирования, моделирования и их использования в организации учебного процесса с применением современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Сформированность инновационных умений предполагает способность педагога сознательно и успешно выполнять трудовые функции в области прогнозирования, моделирования и организации образовательного процесса с использованием образовательных технологий.

Методические умения – это способность проектировать, конструировать учебный процесс, оформлять методический инструментарий (технологическая карта и дидактическое электронное сопровождение к ней) на основе выбранной образовательной технологии, использовать разработки в практике, осуществляя мониторинг результатов. Сформированность методических умений демонстрирует способность педагога успешно проектировать, конструировать учебный процесс и осуществлять мониторинг его результатов [11].

Предлагаемые педагогам для организации учебного процесса образовательные технологии в большинстве случаев не обеспечены методическим инструментарием, поэтому для постоянного их использования необходима его разработка на основе выбранной технологии. Данная деятельность также является инновационной и предусматривает *моделирование учебного процесса,* под которым понимаются осмысление и воспроизведение желаемого образа деятельности обучающихся, поэтапные шаги которой представлены в методическом инструментарии образовательной технологии**.** Педагог при моделировании учебного процесса критически воспринимает и анализирует выбранную технологию, перекладывает ее алгоритм на язык практикоориентированной деятельности, учитывая свои личностные особенности и индивидуальные возможности обучающихся, и оформляет методический инструментарий для реализации данной технологии в образовательном процессе.

Многие исследователи, в том числе и М. В. Кларин, видят будущее «в моделируемой практике», позволяющей «прорабатывать смысловые ориентиры», тем самым задействовать в обучении то, что обычно ускользает от внимания и что при выявлении становится «почвой» для обновления или разработки нового конкретного образовательного инструментария [12].

Степень наличия у педагога инновационно-методической компетентности демонстрируют определенные нами уровни, которые характеризуются следующими показателями сформированных умений:

– *продуктивный* – моделирование учебного процесса на основе выбранной технологии другого автора с оформлением методического инструментария, обеспечивающее условия для достижения образовательных результатов обучающихся;

– *преобразующий* – моделирование учебного процесса с модификацией (внесением незначительных изменений в элементы, в содержание, в действия) выбранной технологии другого автора и оформлением методического инструментария, обеспечивающее условия для достижения образовательных результатов обучающихся с разными образовательными потребностями;

– *эвристический* – моделирование учеб-

ного процесса на основе своей авторской технологии с оформлением методического инструментария, обеспечивающее условия для достижения образовательных результатов обучающихся.

Достигнутый уровень владения инновационно-методической компетентностью определяет степень готовности педагога моделировать учебный процесс как на основе выбранной, так и на основе авторской технологии, оформлять его в методическом инструментарии и использовать в профессиональной практике для успешного достижения образовательных результатов обучающихся, включая учащихся с разными образовательными потребностями.

Владение информационно-интеллектуальной и инновационно-методической компетентностями позволяет педагогу успешно приобретать и обновлять необходимые умения, конвертировать их в инновационную образовательную деятельность в условиях реализации новых требований, обеспечивая в перспективе условия для формирования «инновационного человека».

Литература

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Минэкономразвития России. Москва, 2010. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru.
2. *Петров В. В.* Сущность и тенденции развития инновационного образования: социально-философский анализ: автореф. дис. … канд. филос. наук: социальная философия. 09.00.11. – Новосибирск, 2011. – 26 с.
3. *Сниховская И. В.* Педагогическая модель управления инновационной деятельностью учреждения среднего профессионального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2011. – 27 с.
4. *Дьякова Л. А.* Стратегии самоутверждения педагогов в инновационной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Курск, 2012. – 24 с.
5. *Лазарев В. С.* Инновационная деятельность учителя [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.in-exp.ru/arhive/54-in-dejat-taecher.html
6. *Ильина Н. Ф.* Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: моногр. – Красноярск, 2014. – 220 с.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс] / режим доступа: https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с. - (Стандарты второго поколения).
9. *Федоров Б. И.* Алгоритмы обучения. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2004. – 182 с.
10. *Панфилова Л. Г.* Развитие информационно-интеллектуальной компетентности учителя в процессе повышения его квалификации // Научное мнение. – СПб., 2011. – С. 82-85.
11. *Панфилова Л. Г.* Инновационный методический инструментарий // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 10 ч. Ч.3. – М., Челябинск: Изд-во «Образование», 2009. – С. 160-167.
12. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике. – М., Рига, 1998. – 306 с.

В. П. Топоровский
(Санкт-Петербург)

ПРАКТИКА И РЕСУРСЫ ОБНОВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

IPRACTICE AND RESOURCES FOR UPDATING THE REGIONAL SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

В статье обосновываются возможности совершенствования процесса обучения в системе регионального среднего профессионального образования. Приведены примеры образовательных практик по организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров и специалистов на предприятиях.
Ключевые слова: обучение кадров, учебный и ресурсный центры, профессиональные практики.

The article substantiates the possibilities of improving the learning process in the system of regional secondary vocational education. Examples of educational practices on the organization of vocational retraining and in-service training of workers and specialists at enterprises are given.
Keywords: personnel training, training and resource centers, professional practices.

В условиях современного развития социально-экономической сферы и перемен, происходящих в общественной и производственной жизни России, подготовка конкурентоспособных кадров становится важнейшим приоритетом государственной политики, так как повышение качества и эффективности профессионального образования является одной из актуальнейших проблем не только российского, но и мирового сообщества.

Изменяются содержание и характер труда вследствие динамичного роста необходимой информации, знаний во всех сферах науки, производства, техники и культуры. Чтобы специалисту быть востребованным в современном обществе, необходимо постоянно обновлять и обогащать знания и умения или менять ранее полученную профессиональную подготовку. Поэтому непрерывное образование становится решающим фактором социально-экономического прогресса и кардинальным условием развития личности на всех этапах ее жизненного и профессионального пути [3].

Осознание этого фактора привело к поискам новых направлений развития образовательной системы. Постепенно стало меняться само понятие «образование». В настоящее время традиционное образование (формальное и неформальное) перестало соответствовать запросам общества, оно уже не полностью обеспечивает профессиональный и карьерный рост человека [3].

Изменение существующего образования заключается в переходе к системе непрерывного образования, включающей в себя как использование накопленного опыта, так и сохранение приоритета новообразования по сравнению с ценностями простого накопления и воспроизводства знаний. «Современный человек обречен на необходимость непрерывного общекультурного и профессионального образования как способа быть востребованным в современном социуме» [3].

Первое научное обоснование термина «непрерывное образование» связано с именем английского педагога Б. Йексли

(1929), который предложил Концепцию «пожизненного образования» и обосновал её как естественный и необходимый процесс содействия адаптации личности к изменяющимся социально-экономическим условиям, требованиям жизни, рынка труда в капиталистическом обществе. В Европейском Союзе необходимость осуществления непрерывного образования рассматривается в качестве главного элемента модели личностной и производственной социализации личности. В связи с этим, произошла институционализация различных видов образования. ЮНЕСКО ввела терминологию, отражающую различные степени и уровни образования: формальное, неформальное и информальное, представляющие направления основных образовательных систем [3].

Потребность в совершенствовании профессионального образования осознается как актуальное реагирование общества на высокие требования к качеству подготовки специалистов, предъявляемые рынком труда, социумом, работодателями и производством. Ведь модернизация системы профессионального образования, всего хода профессиональной подготовки специалистов направлена на соответствие результатов деятельности требованиям рынка труда, запросам личности, общества и государства [8].

Анализ опыта ряда стран показывает, что в большинстве из них практические действия по модернизации образования сталкиваются с разрешением такого противоречия, как необходимость повышения требований к качеству подготовки специалистов и в то же время недостаток основных педагогических ресурсов для качественной ее организации. Проверенная временем, установившаяся и положительно зарекомендовавшая себя система учебных заведений профессионального образования разного уровня в последние годы, по определенным причинам, не стала удовлетворять запросы личности.

Анализ имеющегося опыта в организации профессиональной подготовки рабочих кадров и специалистов позволяет выделить следующие основные ориентиры и пути по разрешению обозначенного противоречия. Во-первых, это появление и развитие различных форм и моделей подготовки специалистов. Во-вторых, в практической жизни появились многопрофильные учебные заведения, технопарки, бизнес-инкубаторы и комплексы по профессиональной подготовке специалистов. В-третьих, стали создаваться и успешно функционировать ресурсные центры разных видов и назначений: как структурные подразделения образовательного учреждения, как объединения учреждений разного уровня, либо предприятия, как организации в форме некоммерческого партнерства, либо без организационно-правового оформления, на договорной основе.

Ресурсные центры представляют собой эффективное явление в развитии производственных сфер, отраслей в системе профессионального образования. Сегодня имеется достаточно обширная и диверсифицированная практика создания и успешной деятельности ресурсных центров по подготовке рабочих кадров и специалистов в различных регионах России. Накоплен определенный опыт по созданию и деятельности ресурсных центров в Иркутской, Кемеровской, Ленинградской, Новгородской, Тамбовской, Свердловской, Самарской и других областях России, а также в республике Чувашия, в Москве и Санкт-Петербурге [6].

Так, в Ленинградской области в целях интеграции и согласованного взаимодействия существующих структур по научно-методическому, информационному, кадровому и материально-техническому обеспечению профессионального образования и подготовки квалифицированных специалистов созданы центры ресурсного обеспечения при организациях среднего профессионального образования. Центры ресурсного обеспечения успешно функционируют в ГБОУ СПО ЛО «Волховский алюминиевый колледж», в ГАОУ СПО ЛО «Выборгский политехнический колледж» «Александровский», и в ГБОУ СПО ЛО «Кировский политехнический колледж». С этой же целью только в последнее время в учреждениях СПО ЛО созданы многопрофильные и отраслевые ресурс-

ные центры по важнейшим направлениям профессионального образования [6].

Наряду с профессиональной подготовкой специалистов в учебных заведениях региона активизировались в последние годы формы корпоративной подготовки кадров в ресурсных центрах предприятий Ленинградской области. Такие центры работают и создаются на базе учебных подразделений, отделов и других организационных форм предприятий. Для качественной подготовки и повышения квалификации специалистов структурные подразделения проходят лицензирование на основе учебно-программной документации, подбора кадров, качества их педагогической компетентности и подготовленности, а также наличия необходимого материально-технического оборудования.

В качестве примера можно привести деятельность ресурсных центров на предприятиях Ленинградской области: ЗАО «Метахим» города Волхов, ОАО «Выборгский судостроительный завод», ОАО «Ростерминалуголь» города Кингисепп с отделением в п. Усть-Луга, ОАО «Выборгская целлюлоза» в Выборгском районе п. Советский, ОАО «Толмачевский завод железобетонных и металлических изделий» п. Толмачево и др. [6].

Анализ ситуации позволяет выделить одну глобальную проблему, без разрешения которой практически невозможно повысить качество профессионального образования. Это проблема подготовленности педагогических кадров, занимающихся профессиональным образованием и обучением рабочих кадров и специалистов для производства и экономики каждого региона России.

В связи с этим в последнее время приняты документы, характеризующие государственную образовательную политику, затрагивающие аспекты образовательного процесса, его содержания, эффективности и результативности.

К таким документам в первую очередь относятся: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней и поколений, а также Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”».

Отметим, что профессиональный стандарт педагога определяется как инструмент реализации стратегии образования и представляет собой модель развития отечественного образования разных уровней. Основной задачей реализации стандарта является повышение мотивации педагогических работников к труду и качеству образования. Стандарт устанавливает единые требования к содержанию и технологиям профессиональной деятельности педагогов, помогает оценить уровень их квалификации и компетентности при приёме на работу и при аттестации, может служить основой формирования должностных инструкций, способствовать планированию личностной и профессиональной карьеры.

В содержании профессионального стандарта педагога заложены основы его квалификации с учетом обобщенных трудовых функций и их компонентов. Уделяется внимание уровню профессиональной подготовки педагогов, повышению их квалификации, стажировке, аттестации, а также эффективному применению современных педагогических технологий в ходе организации образовательного процесса. В частности, педагогам рекомендуется обучаться по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года.

Таким образом, профессиональный стандарт – это документ, который действует на территории РФ и включает перечень профессиональных и личностных требований к педагогам образовательных организаций разных видов и уровней, к их квалификации и профессиональной компетентности.

Качественным показателем результативности деятельности педагога, характеризующим его квалификацию и компетентность, а также навыки и умения, владение современными технологиями оптимального решения педагогических задач, является

профессионализм. Он включает в себя профессиональную компетентность, педагогическую квалификацию, а также систему нравственных норм, личностных качеств, свидетельствующих о профессиональной и личностной готовности педагога к эффективному и качественному выполнению образовательных задач [7].

К данной деятельности и качественному выполнению профессиональных обязанностей работников, занимающихся подготовкой кадров и специалистов, нужно готовить. У них должна быть соответствующая педагогическая подготовка, полученная либо в ходе обучения, либо образования в разной форме: формальной, неформальной, информальной, в процессе переподготовки, повышения квалификации, самообразовательной, методической деятельности и др.

Покажем на отдельных примерах образовательные практики по организации непрерывного образования педагогических работников региональной системы профессионального образования.

Так, работниками факультета профессионального образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» были проведены курсы повышения квалификации специалистов ОАО «218 АРЗ» города Гатчина Ленинградской области с использованием дистанционных технологий на тему «Психолого-педагогические основы деятельности преподавателей и методического обеспечения образовательного процесса в учебном центре на производстве».

Прошли переподготовку 34 специалиста по направлению «Педагог профессионального обучения» в очно-заочной форме с применением дистанционных технологий на базе ФГУП «Завод им. Морозова» Ленинградской области.

Направления кадровой политики ПАО «Выборгский судостроительный завод», входящего с 2012 года в состав Объединенной судостроительной корпорации (ОСК), – подготовка и обучение сотрудников для обеспечения потребности всех подразделений в высококвалифицированных кадрах; сохранение традиций и передача практического опыта от старшего поколения к младшему. Для повышения уровня квалификации работников на заводе создана программа целевого обучения, позволяющая осуществлять подготовку и повышение квалификации рабочих кадров, используя материально-техническую базу предприятия.

Так, в рамках учебного центра ПАО «Выборгский судостроительный завод» по программе профессиональной переподготовки «Педагогическое образование: педагогика профессионального образования» была организована переподготовка кадров завода.

Таким образом, нами выделены основные образовательные практики, позволяющие решать вопросы подготовки компетентных конкурентоспособных рабочих кадров и специалистов для предприятий социально-экономического и агропромышленного сектора региона.

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 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 8 сентября 2015 года № 608 н.
3. *Павлова О. В*. Особенности информального образования в современных условиях // Педагогический поиск: инновационный опыт, качество образования: сб. статей науч.-практ. конференции. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 136 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад: редколлегия: М. М. Безруких, В. А. Болотов и др. – М.: БРЭ, 2003.
5. «Российское образование – 2020» – модель школы будущего, июнь 2008 г.
6. *Топоровский В. П*. Основные ориентиры управления качеством подготовки специалистов в учреждениях среднего профессионального образования // Социально-образовательные эффекты внедрения ФГОС профессионального образования в учреждениях СПО: сб. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – С. 6-13.
7. *Топоровский В. П.* Стратегические ориентиры управления качеством подготовки специалистов в многопрофильных учреждениях профессионального образования // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 91-94.

Е. А. Андреева
(Санкт-Петербург)

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

CRITERIA AND INDICATORS FOR ASSESSING EFFICIENCY OF LEGAL EDUCATION OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS CADETS

В статье обоснованы основные характеристики результативности правовоспитательного процесса в военном учебном заведении. Выделены критериальные признаки, соответствующие им показатели и их уровни, отражающие результативность процесса правового воспитания курсантов военных учебных заведений.
Ключевые слова: результативность правового воспитания курсантов, оценка результативности процесса правового воспитания, критерии и показатели оценки результативности правового воспитания, уровни правовой воспитанности.

The article substantiates general requirements for efficiency of the legal education process in military educational institution. It identifies and justifies the criteria, corresponding indicators and their levels, reflecting the efficiency of the process of legal education of military educational institutions cadets.
Keywords: efficiency of cadets' legal education, evaluation of efficiency of the process of legal education, criteria and indicators for evaluating the efficiency of legal education, levels of legal education.

Повышение результативности правового воспитания курсантов как будущих офицеров является одним из важнейших условий поддержания высокой боевой готовности Вооруженных Сил Российской Федерации и успешного выполнения войсками учебных и боевых задач.

Разработка критериев и соответствующих им показателей оценки процесса правового воспитания курсантов военно-учебных заведений представляет практический интерес для дальнейшего совершенствования правового воспитания курсантов, формирования у военнослужащих и воинских коллективов качеств, обеспечивающих высокую боевую и мобилизационную готовность Вооруженных Сил к участию в вооруженной борьбе.

Обоснованию критериев и показателей оценки результативности различных педагогических явлений, систем и процессов с философских, социологических, психологических и педагогических позиций посвящены специальные исследования, в ряде которых ученые используют различные и вполне оригинальные подходы к определению уровней, критериев и показателей оценки результативности воспитания военнослужащих в целом и правового воспитания в частности. Так, Н. С. Прокоп в качестве критериев правового воспитания военнослужащих выделяет поддержание позитивных правовых установок и закрепление в правосознании привычек правового поведении [1]. А. В. Прощаевым процесс совершенствования правовой подготовки офицеров опре-

деляется по трем критериям: достаточности правовых знаний, правовой активности и правомерности поведения [2]. П. Н. Городов выделяет критерий оптимальности, то есть соответствия педагогических воздействий закономерностям процесса воспитания, который, с точки зрения ученого, выступает в качестве показателя соответствия функционирования всей системы (целевой критерий и критерий, характеризующий результативность воспитательных воздействий – уровень воспитанности курсантов и слушателей) [3]. В. В. Головченко для оценки результативности правового воспитания предлагает использовать критерии-признаки и критерии-мерила (эталоны) [4].

Проведенный анализ данной проблемы позволяет сделать следующие выводы о необходимости:

– пригодные для исследования теоретические понятия (критерии-признаки) разбить на составные операциональные определения (критерии-эталоны) с целью характеристики результатов как с количественной, так и с качественной стороны;

– критерии квалифицировать как частные, общие и интегральные в зависимости от уровня изучения различных компонентов данного процесса;

– совершенствование процесса правового воспитания осуществлять по одному или нескольким критериям в соответствии с поставленными задачами;

– основными признаками, которые удовлетворяют средствам проверки, считать объективность, репрезентативность и сопоставимость. Установив общие требования, предъявляемые к критериям и показателям, выделим и обоснуем основные характеристики результативности правовоспитательного процесса.

Разделяя существующие мнения о том, что критерии и показатели результативности правового воспитания нужно искать в его способности изменять правосознание [5] и в самих целях правового воспитания [6], мы рассматриваем результативность правового воспитания курсантов как особое соотношение между фактически достигнутым результатом правовоспитательной деятельности и целями, на достижение которых эта деятельность была направлена.

Принимая концепцию результативности как соотношение между результатом и целью, признавая саму цель масштабом оценки результативности, в качестве общих критериев результативности правового воспитания мы предварительно выделили следующие: знание права; правовая убежденность; правомерность поведения; социально-правовая активность.

Первые два критериями соответствуют уровню духовного результата воспитательного воздействия, последние два – уровню поведенческого результата.

Каждый из компонентов педагогического процесса правового воспитания выступает в качестве критерия результативности мер педагогического воздействия и используется для определения результативности правового воспитания курсантов в целом.

Проведенное исследование показало, что для повышения качества оценки необходимо выделить еще один – «мотивационный критерий», позволяющий оценивать стабильность правомерного поведения курсантов. Учитывая тот факт, что правомерность поведения может скрывать в ряде случаев мотивы, характеризующие низкий уровень правосознания, правильная организация правового воспитания, решение теоретических и практических проблем результативности правовоспитательной работы предполагают изучение механизмов и условий формирования мотивации. Знание мотивов, побуждающих человека к правомерному либо к противоправному поведению, имеет существенное значение для целенаправленного и систематического воспитательного воздействия на личность в целях формирования желаемого оценочного отношения к содержанию требований нормативно-правовых актов и своим действиям [7].

Таким образом, для оценки результативности процесса правового воспитания курсантов военных учебных заведений в процессе исследования определены следующие критерии: знание права, правовая убежденность, правомерное поведение, мотивационная и социально-правовая активность.

Практическая ценность повышения результативности правового воспитания по критерию

«знание права» определяется соблюдением курсантами Конституции и законов Российской Федерации, требований общевоинских уставов и других нормативных правовых актов, регламентирующих военно-служебную деятельность, нетерпимостью к нарушениям воинской дисциплины, законности и правопорядка.

Основными показателями критерия «знание права» являются широта, глубина, системность, прочность правовых знаний, устойчивость познавательных интересов, проявляющихся в учебно-воспитательном процессе и боевой подготовке, нетерпимость к нарушениям воинской дисциплины, законности и правопорядка.

Важным, но достаточно трудно поддающимся диагностике, а также внешнему наблюдению и контролю является критерий «правовая убежденность».

Правовая убеждённость представляет общий механизм формирования правовых убеждений личности и служит для определения устойчивости правовых убеждений личности и пробелов в правовом воспитании, установления необходимого объема правового и воспитательного воздействия. На практике при оценке результативности правового воспитания названные компоненты в их совокупности учитываются не всегда [8]. Внимание зачастую акцентируется лишь на отдельные из них, без учета логики их взаимозависимости в целостной структуре убеждений.

Таким образом, критерии «знание права» и «правовая убежденность» взаимозависимы и взаимодополняемы. Познавая нормы права, требования закона, курсанты убеждаются в необходимости правового регулирования жизни общества, организации обороны и военного управления, обретают потребность действовать в соответствии с усвоенными знаниями.

К числу основных показателей критерия «правовая убежденность» можно отнести: отношение к праву; осознание социальной ценности права; устойчивость правовых взглядов и убеждений; принципиальную позицию в вопросах соблюдения требований закона; нетерпимость к нарушению воинской дисциплины, законности и правопорядка.

Критерий «правомерность поведения» служит для оценки соответствия поступков курсантов требованиям общевоинских уставов и других нормативных правовых актов.

Правовое убеждение способствует развитию правового сознания, возникновению у личности уверенности в правоте и истинности принятых правовых взглядов, готовности к их защите, а также правовой активности в их пропаганде. Правовое убеждение ведет к перестройке мотивов правоприменительной деятельности, сдерживанию противоправных действий личности и формированию правомерных [9]. Неправомерное поведение военнослужащих является следствием множества обстоятельств и факторов, непосредственно не связанных с правовым воспитанием, но способных видоизменять структуру правовых убеждений личности, большая часть которых является латентными, не поддающимися учету.

Основными показатели критерия «правомерность поведения» являются: строгое и точное соблюдение законодательства, положений общевоинских уставов, беспрекословное выполнение приказов командиров и начальников; разумная инициатива; усердие в служебной деятельности; отличия по службе; отсутствие дисциплинарных проступков.

Нарушения воинской дисциплины, общественного порядка и дисциплинарные проступки будут являться отрицательными показателями данного критерия. По тому, в какой мере поведение согласуется с законом, можно судить в конечном счете о результативности правового воспитания [10].

Выявление структуры мотивов правомерного поведения, поскольку именно поведение людей, соответствующее правовым нормам, опосредовано сложным мотивационным процессом, позволяет определять результативность правового воспитания. В соответствии с этой структурой указанный критерий обладает собственными показателями-мотивами приобретения правовых знаний, правомерного поведения, противоправного поведения, участия в укреплении законности и правопорядка в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Мотивационная готовность к соблюдению правовых норм является важнейшим итогом правового воспитания курсантов и одновременно служит необходимой предпосылкой повышения их правовой активности.

Критерий «социально-правовая активность» выражается совокупностью показателей, относящихся к содержанию непосредственной практической деятельности военнослужащих, а также к выполнению конституционных, общих, специальных и должностных обязанностей.

Основными показателями критерия «социально-правовая активность» являются: умение использовать в практической деятельности разные виды правовых источников; умения анализировать правовые явления и ситуации, а также прогнозировать возможные последствия действий; навыки организации и проведения правовоспитательных мероприятий; участие в мероприятиях по укреплению законности и правопорядка; активное противодействие проявлениям правового нигилизма.

Таким образом, критерий «социально-правовая активность» представляет собой качественную характеристику, на основании которой можно судить о реальных изменениях, произошедших в правосознании и поведении курсантов под воздействием правового воспитания и соответствующих факторов военно-служебной деятельности.

Показатели критериев правового воспитания свидетельствуют о том, что каждый из компонентов педагогического процесса является диагностируемым объектом, лишь операционально выделенным в целостном процессе правового воспитания курсантов военных учебных заведений. В совокупности компоненты процесса и их показатели характеризуют правовое воспитание как педагогический процесс, который можно и необходимо целенаправленно организовывать, управлять им и при этом стремиться к достижению результатов. О результативности различных мер воздействия на процесс правового воспитания курсантов военных вузов можно судить по тем изменениям, которые происходят с каждым из составляющих его компонентов. Учитывая, что выделенные компоненты правового воспитания курсантов военных вузов приняты в качестве критериев оценки результативности этого процесса, тогда показатели функционирования компонентов становятся их критериальными признаками.

Анализ научной литературы и результатов эмпирического исследования свидетельствует о том, что конечные результаты процесса правового воспитания курсантов могут быть квалифицированы в рамках трех уровней, которые можно определись как низкий (неудовлетворительный), средний (удовлетворительный) и высокий.

Высокий уровень правового воспитания определяется следующими показателями: прочность и полнота усвоения правовых знаний, применение и правильная адаптация к конкретным условиям практической деятельности; превращение знания правовых норм, законов, общевоинских уставов, норм и принципов международного права в руководство к действию, осознанную привычку; сформированность нетерпимости к нарушениям требований командиров и начальников, правовых норм, различным злоупотреблениям; преобладание ценностно-правовых мотивов в поведении; проявление разумной инициативы и усердия в процессе военно-служебной деятельности; бережное отношение к военному имуществу, вооружению и технике; активное участие в жизнедеятельности воинских коллективов.

Средний (удовлетворительный) уровень правового воспитания курсантов характеризует следующее: достаточно полное и прочное усвоение правовых знаний, при этом наличие затруднений в ходе их самостоятельного применения на практике; межличностное общение может явиться фактором, дестабилизирующим нормальное состояние, и спровоцировать противоправное поведение личности вопреки ранее сложившимся убеждениям о необходимости и полезности правовых установок; преобладание в поведении престижных мотивов, выражающихся в осознании личностью общепринятых, нравственно одобряемых в обществе правил порядочности, следование которым позволяет избежать компрометации себя в глазах окружающих [11], мотивов правового долга, отражающих противоречие между признанием необходимости правового поведения и недостаточным осознанием важности регулятивной функции конкретной правовой нормы, мотивов конформистского поведения, отражающих пассивное восприятие личностью поведенческих стереотипов [12], то есть наиболее употребляемых образцов поведения; соблюдение курсантом требований общевоинских уста-

вов, командиров и начальников, но поведение не отличается усердием и активностью; наличие дисциплинарных нарушений.

Низкий (неудовлетворительный) уровень правового воспитания характеризуется отсутствием систематических знаний основных нормативно-правовых актов, отсутствием осознания необходимости строгого выполнения требований нормативных актов и общевойсковых уставов; склонностью к нарушениям воинской дисциплины, законности и правопорядка; преобладанием в поведении коммуникативных мотивов (отражающих ограниченную ориентацию личности – признание ценности права, поскольку она является средством удовлетворения собственных потребностей утилитарного характера) [13] и мотивов вынужденной необходимости, характеризующихся отрицанием социальной ценности конкретных правовых требований, но при этом не отрицая ценность права вообще; наличие грубых дисциплинарных нарушений.

Выявленные в процессе исследования и обоснованные критерии оценки результативности процесса правового воспитания курсантов военных учебных заведений – знания права, правовой убежденности, правомерного поведения, мотивационный критерий, критерий социально-правовой активности – могут быть использованы педагогами военных учебных заведений, командирами (начальниками), способствуя повышению результативности правовоспитательного процесса.

Литература

1. *Прокоп Н. С.* Правовое воспитание курсантов военно-физкультурного ВУЗа и военнослужащих спортсменов ЦСКА. – М., 2005. – С. 38-39.
2. *Прощаев А. В.* Педагогические основы совершенствования правовой подготовки офицеров в воинских частях. – СПб., 2003. – С. 26.
3. *Городов П. Н.* Педагогические основы оценки и учета результатов воспитания курсантов военных училищ. – М., 1996.
4. *Головченко В. В.* Эффективность правового воспитания: понятие, критерии, методика измерения. – М., 1989.
5. *Долгова Л. И.* Эффективность правового воспитания и проблемы ее оценки // Вопросы борьбы с преступностью. – М., 2003. – С. 112.
6. *Максимов К. Л.* Правовое воспитание личности: цели и задачи. – СПб., 2007. – С. 88-89.
7. *Долгова Л. И.* Правосознание молодежи и учет его особенностей в процессе правового воспитания // Вопросы теории и практики правового воспитания. – М., 2005. – С. 71.
8. *Ильина Т. П.* Формирование правовых убеждений в процессе правового воспитания. – М., 2004. – С. 207-208.
9. *Аскерова Л. А.* Правовые убеждения: теоретико-правовой аспект: автореф. дис.... канд. юр. наук. – Краснодар, 2012. – С. 3.
10. *Кудрявцев В. Н.* Правовое поведение: норма и патология. – М., 1976. – С. 129.
11. *Нурпеисов Е. К.* Механизм формирования правомерного поведения личности. – М., 2005. – С. 68-69.
12. *Олейников В. С.* Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудника органов внутренних дел России: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1993. – С. 42.
13. *Кикоть В. Я.* Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей вузов МВД России. – СПб.: СПбГУ, 1998. – С.137.
14. *Андреева Е. А.* Педагогические условия правового воспитания курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – С.14-15.
15. *Андреева Е. А.* Моделирование правового воспитания курсантов военных вузов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – №3 (55). – С.125-126

А. Е. Марон,
Л. В. Резинкина,
(Санкт-Петербург),
М. В. Александрова
(Великий Новгород)

САМОРАЗВИТИЕ ВЗРОСЛОГО КАК ВЕДУЩИЙ КРИТЕРИЙ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SELF-DEVELOPMENT OF AN ADULT AS A LEADING CRITERION OF PRODUCTIVE EDUCATION

В статье показано, что реализация тенденций государственной политики в области профессионального образования взрослых направлена на усиление его практикоориентированных функций, что связывается с актуализацией идеи продуктивного образования.
Ключевые слова: взрослые, саморазвитие, продуктивное образование, функции и модели.

The article shows that the implementation of trends in state policy in the field of adult vocational education is aimed at strengthening its practical-oriented functions, which is associated with the actualization of the idea of productive education.
Keywords: adults, self-development, productive education, functions and models.

В современных условиях требуются специалисты, которые не только обладают высокой профессиональной компетентностью, но и ориентированы на непрерывное самосовершенствование и саморазвитие в профессиональном и личностном плане. Это предполагает переход на практикоориентированное продуктивное образование.

В основе теории продуктивного обучения лежит принцип «learning by doing» – «обучение через деятельность (делание)», впервые сформулированный Джоном Дьюи. Термин «продуктивное обучение», «productive learning», был введен в оборот в 1991 г. на втором конгрессе Международной сети продуктивных школ INEPS (International Network of Productive Schools and Projects) [4].

Продуктивное обучение представляет собой образовательный процесс, ведущий к развитию роли личности и образовательной среды самого сообщества, ориентированный на продукт и осуществляемый в реальной жизненной ситуации.

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

– увеличения роли и инициатив всех субъектов обучения для получения желаемого образовательного продукта, его осмысления;

– тесного взаимодействия теории и практики в реальной жизни;

– изменения функций преподавателя как консультанта и фасилитатора;

– создания инновационной образовательной среды [1].

Выделяются следующие цели и задачи продуктивного обучения [7].

1. Мотивация активной деятельности, развитие личностных интересов, умение принимать решения, разнообразие форм деятельности и др.

2. Создание продуктивной среды активной деятельности (научно-методическое обеспечение образовательного процесса, рост роли участника в формировании, реа-

лизации и оценке своего образовательного маршрута в кооперации с другими участниками; создание подходящей образовательной среды, включая доступ к новым информационным технологиям и др.).

3. Рефлексия образовательной и практической деятельности (социальная и профессиональная значимость продукта).

В качестве основных критериев продуктивного обучения взрослых могут выступать как социально-образовательная значимость продукта деятельности (создание стратегического плана развития организации, освоение новой технологии, разработка контрольно-оценочного инструментария и др.), так и, пожалуй это главное, развитие и саморазвитие субъекта процесса продуктивного обучения, то есть взрослой личности.

В. В. Сериков особо подчеркивает значение личностно-развивающего обучения. В исследованиях ученого поднимается проблема роли личности в образовании – цели или средства. «Традиционное образование, преследующее цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, использует личность как раз в функции средства, опирается на механизмы мотивации, ценностной ориентировки, смыслопоиска как на своего рода движущие силы достижения заданных извне целей. Развитие же этих личностных «механизмов», «функций» совершается в данном случае попутно, в той мере и в тех аспектах, в каких они оказываются необходимыми, востребованными для социальной ориентации индивида. Личностно ориентированное образование, напротив, рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. – как самоцель образования, достижению которой в конечном счете подчинены его содержательные и процессуальные компоненты» [6].

Анализ научной литературы, посвященной теоретическим разработкам саморазвития личности, показывает, что в современной педагогике получают признание следующие ведущие функции саморазвития человека:

– *культуросозидательная* функция, особое значение которой подчеркивается в педагогике творческого саморазвития личности;

– *субъектноразвивающая* функция с ориентацией на развитие человека в процессе его непрерывного образования, которая выражается в развитии творческой индивидуальности и в творческой самореализации человека, в удовлетворении его потребностей в самовыражении и самоутверждении, что невозможно без саморазвития и самосовершенствования путем овладения новыми знаниями и умениями прежде всего в профессиональной сфере;

– *акмеологическая* функция как развитие целостного профессионального сознания и самосознания специалиста, креативности и диалогичности мышления; формирование творческой индивидуальности через интеграцию психологических сфер человека (интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической и др.);

– *воспитательно-просветительская* функция. Отметим тот факт, что практически все исследователи проблемы саморазвития отмечают его неразрывную связь с самовоспитанием;

– *организационная* функция. В этом случае социально-педагогическое проектирование рассматривается как фактор самоорганизации образовательных систем [2, 3, 5, 6, 7].

Охарактеризуем модели саморазвития личности в процессе продуктивного образования.

1. Деятельностная модель самопознания.

Эта модель открытия скрытых горизонтов познания, направленная на актуализацию возможностей взрослых в процессе продуктивной деятельности. Она основана на осмыслении жизненного и профессионального опыта, что в свою очередь приводит к изменению поведения, мышления и деятельности. Когда реализуется такая модель обучения, у обучающегося могут обнаружиться собственные идеи саморазвития.

Так, при реализации программ дополнительного образования социальных работ-

ников одновременно со специальными знаниями слушатели обнаруживают интерес к освоению круга медико-оздоровительных компетенций.

2. Модель опережающего развития.

В практике обучения взрослых такие модели реализуются при переквалификации специалистов на выполнение более сложной деятельности, при освоении нового технологического оборудования или инновационных технологий. В качестве основополагающих опережающих компонентов её содержания образования выступают не только конкретные знания и умения, но и общие характеристики обучающегося, такие как развитие интересов, взглядов, адаптирующих взрослого к динамике новых условий, способность использовать опыт и накопленные знания для совершенствования собственной деятельности, освоение, осмысление фундаментальных общеобразовательных знаний как опоры для дальнейшего самообразования, развитие навыков самообразования и самореализации, умение находить пути решения сложных проблем. Опережающее образование направлено на становление и развитие глобального, ноосферного сознания, «ответственного разума», предвидящего опасности и стремящегося предотвратить их.

Такой андрагогический аспект опережающего обучения связывается с его возможностями мобильного, самореализующегося, творчески-интеллектуального человека, который способен быстро и адекватно ориентироваться в динамичной окружающей среде, находить оптимальные решения нестандартных задач и достигать планируемых результатов.

3. Модель открытого продуктивного образования.

Открытое образование базируется на субъектной ориентированности процесса обучения взрослых, когда личностный подход нацелен на выработку таких качеств личности, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности и благоприятные условия в открытом социуме. Эта модель дает возможность диверсификации структур образовательных программ для построения индивидуальных образовательных траекторий, максимально соответствующих образовательным потребностям и возможностям обучающихся. Взрослому предоставляются разнообразные наборы образовательных услуг, обеспечивающих непрерывность его образования. Системообразующим фактором открытого образования в отечественной интерпретации выступает духовно-интеллектуальный смысл как субстанция идеи гражданственно-патриотического, гуманитарного развития человека [4].

4. Модель саморазвития в профессии.

Для развития личности в профессиональной деятельности важное значение имеет учет этапов и закономерностей становления взрослого как профессионала в системе непрерывного образования.

Наиболее принятый в профессиональной педагогике взгляд предусматривает следующие этапы становления специалиста: этап вхождения в профессию, этап формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, этап профессиональной зрелости.

Охарактеризуем содержание деятельности на этих этапах на примере становления специалиста в педагогической профессии.

Так, на этапе вхождения в профессию взрослый осваивает те номенклатурные требования, которые предъявляет общество к данной специальности [3, 5].

Наиболее продуктивным и личностно ориентированным является второй этап - этап формирования профессионального индивидуального стиля деятельности, когда вырабатывается свой собственный почерк, формируется особая психологическая среда взаимодействия с коллегами, проявляется понимание и поддержка со стороны администрации.

Достаточно сложным является этап профессиональной зрелости. Для него характерны как положительные черты (творческое отношение к профессиональной деятельности, стремление к обмену опытом, к рефлексии своей деятельности), так и противоречивые, в частности связанные с профессиональным выгоранием. Выделяют три ступени непрерывного образования

специалиста как «переломные» моменты в его профессиональной карьере и сложной педагогической реальности.

Первая ступень – выбор профессии, что предусматривает процесс допрофессионального образования (идентификация социальной роли учителя с предметной областью науки и культуры) и начальной профессиональной подготовки, в ходе которой осуществляется выбор деятельности как профессии.

Вторая ступень – это собственный этап самоопределения в профессии, когда осуществляется овладение сущностными механизмами в деятельности.

Третья ступень – профессиональное саморазвитие, которое осуществляется как в ходе реальной практики, так и в процессе последипломного образования, курсовой подготовки и индивидуально-группового консультирования.

Интегративная компетентностная модель предусматривает в процессе обучения взрослого разработку им реального продукта, когда происходит освоение им и овладение комплексом общеразвивающих компетенций. Так, при проектировании в процессе повышения квалификации руководителей образовательных организаций происходит формирование у них умений концептуализации новой модели образовательной организации, аналитических умений, связанных с выявлением актуальных проблем развития организации на основе сложившегося её состояния, кадрового, методического, управленческого персонала; конструктивных умений по разработке и внедрению новых технологий, образовательных программ, управленческих умений, ориентированных на поиск и прогнозирование стилей управления организацией в новых условиях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самореализация взрослого как личности и субъекта деятельности в продуктивном образовании наиболее успешно осуществляется в реальной социокультурной и образовательной практике. Различные формы продуктивного образования всегда являлись сферой самореализации взрослого и рассматривались как психологический механизм проявления себя в жизни и деятельности.

Литература

1. *Башмаков М. И.* Теория и практика продуктивного обучения. – М.: Народное образование, 2000. – С. 22-27.
2. *Максимова В. Н.* Акмеологический подход в педагогике: моногр., второе издание. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 196 с.
3. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых в России: модели и технологии развития // Современные технологии образования взрослых: сб. науч.ст. – Гродно: ГРГУ, 2013. – С. 49-55.
4. *Марон А. Е., Резинкина Л. В.* Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 21-26.
5. *Резинкина Л. В.* Самообразование как ведущий фактор поддержки непрерывного образования взрослых // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С.171-176
6. *Сериков В. В.* К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 109-115.
7. *Чамина О. Г.* Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.

Н. М. Платонова,
Ю. Ю. Платонова
(Санкт-Петербург)

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PECULIARITIES OF TRAINING SPECIALISTS OF SOCIAL PROFILE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

В статье обосновывается целесообразность новых подходов к организации дополнительного профессионального образования специалистов учреждений социальной сферы. Акцентируется внимание на технологических аспектах организации учебного процесса.
Ключевые слова: социальная работа, дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы, образовательные технологии, инновационные методы обучения.

The article proves the expediency of new approaches to the organization of additional professional education of social sphere specialists. Attention is given to the technological aspects of educational process organization.
Keywords: social work, additional professional education of social sphere specialists, educational technologies, innovative methods of teaching .

Одним из условий качественного развития сети организаций социального обслуживания является наличие подготовленных кадровых ресурсов, способных выполнять современные задачи развития системы социальной защиты населения, в том числе на основе внедрения инновационных форм социальной деятельности. По состоянию на 1 января 2017 года штатная численность работников социальной защиты населения – более 22 тыс. человек. В то же время укомплектованность кадрами специализированных социальных учреждений составила около 81%, при текучести кадров около 16%. В связи с этими актуальной является не только подготовка молодых специалистов, но и профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров, в том числе специалистов-практиков, работающих с различными группами населения. Отсутствие у значительной части специалистов по социальной работе профильного социального образования не позволяет многим из них достичь профессионального мастерства и карьерного роста.

Для решения оперативной задачи создания непрерывной системы повышения квалификации и переподготовки специалистов, работающих в отраслях социальной защиты населения, а также научно-методического обеспечения деятельности учреждений социального обслуживания Санкт-Петербургским государственным институтом психологии и социальной работы была разработана и внедряется в практику модель непрерывной разномодульной системы дополнительного профессионального образования для различных категорий должностей специалистов социальных учреждений, включая социально ориентированные некоммерческие организации. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (СПбГИПСР) в 2017 году отметил свой 25-летний юбилей,

он является единственным специализированным учреждением социального профиля Северо-Западного региона.

Предназначение дополнительного профессионального образования, с одной стороны, состоит в компенсации объективных недостатков и упущений предшествующей профессиональной подготовки, а с другой стороны, в пополнении знаний в связи с новыми достижениями и современными требованиями к профессиональной деятельности. Цель обучающегося в системе дополнительного образования – овладение новыми знаниями, умениями, навыками и качествами для того, чтобы на более высоком профессиональном уровне решать практические задачи на своем рабочем месте [7, с. 20].

Социальная работа как многоуровневая и многоплановая профессиональная деятельность требует не только умений компетентно решать социальные проблемы, но и высокого уровня психологической готовности к социальной деятельности. Психологическая оснащенность работника социальной службы должна характеризоваться комплексом специфических умений (эмпатических, дискуссивно-переговорных, коммуникативных и др.), которыми можно овладеть только в процессе индивидуального профессионального развития [4, с. 59].

Инновационные функции современного специалиста предполагают творческий подход к социальной деятельности, постоянный личностный и профессиональный рост, обеспечивающий эффективность социальной деятельности. В задачи специалистов социальных служб входит решение не только повседневных неотложных проблем клиентов, но и проблем, связанных с риском возникновения социальных патологий. Креативная компетентность социальных работников предполагает умения нестандартно решать профессиональные задачи, вести эвристический поиск при столкновении с ситуациями, которые решаются не логическим путем, а путем обобщения и конкретизации проблемы [5, с. 142].

Для воссоздания в процессе обучения «этой живой социальной деятельности» необходимы новые подходы к организации подготовки кадров для социальной сферы. В России обостряются запросы рынка труда к подготовке специалистов нового поколения, способных ориентироваться и активно действовать в условиях динамично развивающихся рыночных отношений. Такие выводы содержатся в том числе в исследовании «Рынок труда в системе профессионального образования», которое было проведено Левада-Центром совместно с фондом «Общественное мнение» по заказу Министерства образования и науки [2, с. 48].

В соответствии с федеральными нормативно-правовыми актами модернизация дополнительного профессионального образования в социальной сфере должна строиться с учетом следующих базовых принципов: непрерывность образования сотрудников; личностно ориентированный подход к повышению квалификации; компетентностный подход к организации ДПО; исследовательско-инновационный подход к повышению квалификации специалистов, комплексный подход к организации повышения квалификации и переподготовки сотрудников и др. [1, с. 37].

Данные принципы были нами использованы при разработке непрерывной системы дополнительного профессионального образования для различных категорий должностей специалистов социальных учреждений, включая социально ориентированные некоммерческие организации, оказывающие социальные услуги населению в Санкт-Петербурге.

Эффективность образовательного процесса обеспечивается применением методологии системно-деятельностного подхода, в рамках которого при проектировании учебного процесса учитываются следующие факторы: логика развития профессиональной деятельности в конкретной области социальной деятельности; наиболее типичные профессиональные затруднения конкретного специалиста; образовательные потребности и личностные возможности обучаемых и т.д.

Преподаватель в большей степени выступает как организатор и фасилитатор учебно-познавательной деятельности сту-

дентов. Педагогическое руководство характеризуется более гибкими формами, основывающимися на широком адресном применении педагогических стимулов, действие которых направлено на побуждение личностных мотивов обучения каждого слушателя. Для этого в учебном процессе активно используются коммуникативно-диалоговые формы взаимодействия со слушателями, которые позволяют формировать альтернативные точки зрения на социальные ситуации. Групповые консультации проходят при непосредственном общении преподавателя и обучающихся в ходе обучения. Индивидуальные консультации организуются как очно, так и дистанционно с использованием возможностей информационно-образовательной среды вуза.

Профессиональный контекст в социальной работе может быть дифференцирован как социальный, технологический, организационный, управленческий, должностной. Социальный контекст состоит из ценностно ориентированного личностного компонента, характеризующего этические стандарты в социальной работе. Деятельность социального работника выстраивается как решение системы коммуникативных задач, поэтому в качестве единицы, «задающей» переход от профессиональной деятельности к учебной, вырабатывается деятельностный модуль, который характеризует определенное качество специалиста.

Вариативность содержания программ дополнительного профессионального образования для специалистов социальной сферы предполагает наличие инвариативных и вариативных дисциплин, которые могли бы обеспечивать актуальность, многовекторность и индивидуализацию образовательных маршрутов повышения квалификации и переподготовки кадров для социальной сферы. Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки строятся по модульному принципу, что предполагает включение в программу лекционно-практических модулей на основании интерактивного педагогического взаимодействия со слушателями для совместного выполнения конкретных заданий по актуальным проблемам профессиональной деятельности. Модульные практикоориентированные программы нацелены на получение конкретного результата: обучение конкретному виду деятельности или повышение квалификации по конкретной узкой инновационной составляющей в конкретном виде деятельности. Модульные программы могут быть адаптированы к графику работы специалистов (без отрыва, с частичным отрывом и отрывом от производства).

Лекционно-практические занятия включают в себя различные методы обучения: обсуждения, дискуссии, деловые игры, мастер-классы, индивидуальные практические работы, стажировки на экспериментальных площадках института. Обучение по каждому модулю завершается аттестацией, которая предполагает подготовку творческого задания. Слушатели частично или полностью самостоятельно могут работать с предложенной им учебной программой, которая содержит в себе целевую программу действия, методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей. Функции преподавателя могут изменяться от информационно-контролирующих до консультативно-координирующих.

В процессе переподготовки социальных работников предусматривается использование специальных методов, направленных на формирование у специалистов поведенческой и технологической готовности к трудностям профессиональной деятельности. Повседневно социальный работник вынужден решать многочисленные личностные и социальные проблемы клиентов, которые приводят к большим эмоциональным и физическим нагрузкам, к профессиональному выгоранию. Активное включение в учебный процесс социально-психологических тренингов позволяет формировать у слушателей различные профессиональные позиции и роли, что дает возможность преодолевать рамки сложившихся личностных стереотипов поведения.

Использование разнообразных образовательных технологий позволяет смещать акцент с преподавателя на обучающегося,

на процесс формирования его компетенций. В этой ситуации преподавания и обучения роль студента становится более важной по сравнению с ролью преподавателя [6, с. 65].

Так, при организации проблемно ориентированного обучения основное внимание фокусируется на развитии у слушателей конкретной компетенции, под которой понимаются определенные знания, навыки и ценностные установки для решения практических задач, которые отражены в профессиональных стандартах специалистов по социальной работе.

Ориентация на квалиметрический подход подготовки специалистов для социальной сферы обеспечивает формирование необходимого квалификационного уровня специалистов социального профиля с учетом специфики функционирования различных типов социальных учреждений. Данный подход обеспечивает достаточную объективность сведений о профессиональной подготовленности профессионально-личностного развития обучаемых [3, с. 69]. Оценка результативности обучения социальных работников осуществляется по таким показателям, как:

– удовлетворенность сотрудника, прошедшего обучение, приобретенными им необходимыми знаниями, умениями и компетенциями;

– объективное оценивание руководством организации качества профессиональной деятельности сотрудника, прошедшего обучение по программам дополнительного образования в СПбГИПСР.

При организации обучения специалистов социально ориентированных некоммерческих организаций первоначально проводится диагностика соответствия работника квалификационным требованиям конкретной должности для разработки персонифицированной программы профессионального развития, направленной на восполнение дефицитов профессиональных компетентностей.

Специализированные индивидуальные программы повышения квалификации ориентированы на содержание обобщенных трудовых функций различных профессиональных стандартов, включают в себя практические занятия в форме супервизии и другие виды занятий и учебных работ, определенные рабочими программами учебных модулей. Индивидуальная траектория обучения слушателя может быть нацелена на результат обучения по узкой индивидуальной составляющей в конкретном виде деятельности (стажировка на экспериментальной площадке).

Таким образом, проектирование непрерывной системы дополнительного профессионального образования для работников социальной сферы в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы базируется на единстве и оптимальном соотношении теории, методологии и технологий.

Литература

1. *Быков А. К.* Принципы модернизации системы дополнительного профессионального образования специалистов учреждений социальной сферы // Сотис. – 2014. – №2. – С. 37-44.
2. *Войтенко А. И.* Самообразование как фактор инновационной деятельности // Инновационные стратегии развития науки, техники и общества. Социальная инноватика. – М., 2014.
3. *Никитенко Н. И., Комарова Е. В.* О реализации в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы квалиметрического подхода // Инновации в образовании – 2014. – №6. – С. 68-76.
4. *Платонова Н. М.* Основы социального образования: учебное пособие. – СПб.: СПбГИПСР, 2013.
5. *Платонова Н. М., Платонов М. Ю.* Инновации в социальной работе: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.
6. *Понкин И. В.* К вопросу об инновациях в образовании //Инновации в образовании. – 2017. – №3. – С. 61-76.
7. *Холостова Е. И.* Формирование системы непрерывного социального образования // Сотис. – 2014. – №2. – С. 20-25.

Л. Ю. Монахова,
(Санкт-Петербург),
А. Г. Ширин
(Великий Новгород)

ПРОДУКТИВНО-КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД

PRODUCTIVE-CORPORATE TRAINING: LEVEL APPROACH

В статье рассматриваются характерные для стран СНГ критерии корпоративного обучения, реализацию которых предлагается осуществлять на пяти уровнях. Особое внимание уделено критерию продуктивности, положенному в основу программы подготовки руководителей-аналитиков высшего экспертного уровня.
Ключевые слова: аналитические компетенции, бизнес- образование, критерии и показатели продуктивного бизнес-обучения, управленческий твистрон, уровневый подход.

The article examines typical for the CIS countries corporate training criteria, the implementation of which is proposed to provide at five levels. Particular attention is paid to the criterion of productivity, which is the basis of the training program for leaders-analysts of the highest expert level.
Keywords: analytical competence, business education, criteria and indicators of productive business training, managerial twistron, level approach.

В крупном и среднем бизнесе стран СНГ популярной формой развития сотрудников является корпоративное обучение. Исследования выявили ряд критериев, характерных для стран содружества, позволяющих отдать предпочтение этой форме обучения. В качестве таких критериев выступают: экономичность, оперативность и продуктивность. Другими словами, бизнес ориентирован на триаду «деньги – время – качество».

Экономичность корпоративных форм обучения связывается с прямыми и косвенными затратами. В качестве прямых затрат выступает стоимость обучения одного сотрудника, что при численности обучающихся более четырех человек оказывается ниже, чем при участии в отрытых тренингах. Косвенные затраты связываются нами с оплатой проезда и проживания одного тренера, по сравнению с командировочными расходами группы сотрудников, направляемых для участия в работе стандартных открытых тренингов.

Критерий оперативности также проявляется двумя показателями. Обучение на площадке компании позволяет оперативно переключать работника с обучения на решение производственных задач и обратно, что приобретает особую актуальность при обучении управленческого контингента бизнес- организации.

В качестве второго показателя критерия оперативности выдвинем возможность единовременного обучения большого числа сотрудников за короткое время. Особую актуальность этот показатель приобретает в условиях перехода на новые стандарты и освоения инновационных технологий.

Оперативность неразрывно связана с моментом востребованности конкретного знания, связанного с изменениями производственного процесса. Знания, которые не используются в непосредственной работе, быстро утрачиваются и мотивация их приобретения достаточно низкая. В то же время актуальная информация, но имею-

щая отсроченную реализацию на практике, приводит к низкой эффективности и минимальной продуктивности обучения.

Переходя к продуктивности обучения, отметим, что под продуктивным обучением будем понимать личностноориентированную образовательную деятельность, направленную на получение практических результатов, ценных для саморазвития и профессионального становления личности.

Критерий продуктивности связывается с несколькими показателями и характеризует качество готовности специалиста к личностному и производственно значимому совершенствованию.

Показателями критерия будем считать:

– возможность адаптации программы обучения под конкретные нужды компании;

– разработанность индивидуализированных кейсов для специалистов различных уровней;

– стандартизированность знаний;

– возможность выявления лидеров – наиболее способных членов обучающихся группы, формирование резерва менеджеров разного уровня.

Предлагается реализацию указанных критериев в системе корпоративного обучения осуществлять на пяти уровнях.

Первый уровень продуктивного обучения позволяет сформулировать единое понятийное пространство корпоративной коммуникации, что позволяет минимизировать число конфликтных ситуаций, основанных на разном восприятии бизнес процессов, это, в свою очередь, приводит к ускорению решения сложных производственных проблем.

Целевой аудиторией этого уровня являются все сотрудники компании.

Основные компетенции этого уровня абстрагированы от предмета деятельности конкретной бизнес-структуры и выражаются в следующем: знание основных терминов, связанных с функционированием подразделения; понимание методов организации производства и иерархии коммуникации; умение конструктивно обсуждать возникающие вопросы и предлагать обоснованные решения.

Второй уровень предполагает наличие навыков выбора и применения адекватных методов для решения типичных задач, возникающих перед конкретным сотрудником или подразделением. Этот уровень ориентирован на стандартизацию деятельности и выработку шаблонов поведения.

Овладение компетенциями второго уровня позволяет существенно повысить скорость работы над формализованными задачами.

Потребителями этого уровня являются руководители и специалисты, функционирующие в сферах планирования, прогнозирования, анализа, разработки мероприятий по улучшению.

Третий уровень характеризуется трансформацией персонифицированных навыков второго уровня в конкретные продукты, представленные в виде коллекции кейсов успешного опыта решения задач в сфере стратегического планирования, развития бизнес-моделей, повышения качества и производительности.

В качестве целевой аудитории этого уровня рассматриваются руководители подразделений компании и все специалисты, предполагающие дальнейшее движение по карьерной лестнице.

Сотрудники, достигшие этого уровня, способны существенно улучшать все показатели деятельности подразделений, предлагают собственные разработки, которые убедительно и доказательно презентуют.

Четвертый (углубленный) уровень обеспечивает умения осуществлять тактическое планирование и строить бизнес проекты, ориентированные на улучшение качества и повышение производительности, маркетинговые, логистические, энергетические и HR процессы.

Данный уровень ориентирован на руководителей среднего и высшего звена. В качестве продукта обучающиеся, прошедшие этот уровень, демонстрируют умения решать сложные локальные задачи подразделений на основе всестороннего анализа его функционирования, обрабатывать большие массивы данных с учетом различных внутренних и внешних факторов, использовать соответствующее программное обеспечение.

Пятый уровень (экспертный) предполагает сформированность устойчивых компетенций стратегического планирования, проектирования и развития инновационных бизнес-моделей, ориентированных на существенное повышение качества и производительности всей компании. Выведение на новый, более высокий уровень производственных маркетинговых, логистических, энергетических и HR процессов.

Экспертный уровень ориентирован на топ менеджеров и директоров бизнес структур. Для достигших этого уровня в качестве продуктов деятельности после обучения выступают компетенции, связанные со способностью разрабатывать четкие, логически обусловленные и доказательные решения системных долгосрочно и краткосрочно ориентированных проблем бизнеса, что позволяет существенно улучшить финансовое и репутационное состояние компании в целом. Для обучившихся на экспертном уровне сотрудников характерными становятся умения эффективно разрешать и устранять хронические конфликты и неэффективность работы подразделений.

Наибольший интерес для бизнеса представляет подготовка руководителей-аналитиков высшего экспертного уровня, поэтому остановимся подробнее на программе подготовки руководителей, способных осуществлять бизнес-аналитическую деятельность, которая ориентирована на существенное увеличение основных показателей компании.

В качестве продукта такой подготовки будем считать:

– умения представлять аналитическими моделями цели бизнеса;

– понимание, какие данные влияют на те или иные аналитические решения;

– освоение достаточного количества аналитических методов и приемов;

– овладение необходимым и достаточным программным инструментарием для анализа данных;

– адекватный выбор методов анализа данных;

– умения интерпретировать результаты анализа в рекомендации по развитию бизнеса и управленческие решения;

– навыки использования инфографики для визуализации результатов анализа данных;

– овладение приемами доказательного выстраивания аргументации принимаемого по результатам анализа решения.

Программу подготовки экспертов-аналитиков предлагает, например, ООО «Центр Статистических Технологий» [1].

Первый этап реализации программы связывается с формированием представлений о типизации бизнес информации с последующей ее классификацией и формулировкой адекватной аналитической задачи. Решение поставленной аналитической задачи заключается в сборе репрезентативных данных и подготовке их к описательному анализу, который включает вычисление описательных статистик, их интерпретацию при решении маркетинговых и производственных задач, а также количественные оценки рисков и визуализацию результатов описательного анализа.

Второй этап предполагает овладение методологией выдвижения и проверки бизнес-идей (гипотез), графическими и аналитическими инструментами анализа собранных данных, овладение инструментами проверки гипотез (статистические критерии), а также умением осуществлять эффективное совмещение логических, графических и аналитических инструментов при проверке гипотез о функционировании бизнеса.

Третий этап ориентирует слушателей на овладение методами многофакторного анализа и построения многофакторной регрессионной модели, ранжирования факторов по силе влияния на бизнес-процессы, а также проведение анализа адекватности построенных моделей и оценки точности описания ею эмпирических данных.

Одним из центральных является четвертый этап, который связывается с прогнозированием временных рядов на основе проведенного регрессионного анализа данных. На этом этапе слушателям предлагается освоить методы прогнозирования, которые базируются на основе линейной регрессионной модели, а также методы прогнозирования в условиях недостатка информации о факторах.

Предлагаемая четырехэтапная программа подготовки эксперта-руководителя является первой ступенью на пути к профессиональному становлению бизнес-аналитиков, способных решать аналитические задачи, нацеленные на улучшение ключевых показателей деятельности. Последующие ступени предполагают освоение методов сегментации, прогнозирования неколичественных данных, анализа стабильности, качества и валидации процессов, планирования исследований и экспериментов, анализа выживаемости, нейросетевого моделирования и прогнозирования, практического применения моделей теории массового обслуживания и теории ограничения систем [2].

В современной концепции «Управленческий Твистрон» (УТ), представляющей реализацию комплексного подхода к подготовке руководителя любого уровня, оказались незатронутыми проблемы формирования и развития у них экспертно-аналитических компетенций.

Традиционно концепция УТ ориентируется на такие ценности, как гуманность, личностный подход, ответственность, саморазвитие. Сфера деятельности руководителя представляется состоящей из трех компонентов: физического, ментального и духовно-эмоционального.

Физический компонент представляется собственно физическим здоровьем личности, его речью, поведением, поступками, привычками, внешним видом. Ментальный компонент определяется установками, мыслеформами, моралью и нравственностью, реализуемыми целями и идеями, психическими процессами, характерными для данного индивида.

Духовно-эмоциональный компонент определяется духовным здоровьем, энергией, эмоциями, чертами характера [3].

Безусловно, все перечисленное в концепции УТ важно для становления руководителя, хотя, впрочем, и не только для него. В современных условиях любому работнику для успешного функционирования в профессии необходимо и физическое, и духовное, и эмоциональное здоровье. Однако именно в экспертно-аналитической деятельности руководителю (менеджеру) необходимо делать твистрон (усиление).

Семнадцатилетняя практика работы с бизнес-аналитикой в компании «Центр Статистических Технологий» показала, что оптимальное соотношение теории и практики для овладения аналитическими компетенциями должно составлять 30% к 70%. При обучении предпочтительна опора на принципы доступности и системной организации знания. Ценным становится умение тренеров говорить просто о сложных вещах.

Положительной тенденцией последних лет становится осознание бизнесом крупных компаний необходимости включения в штатное расписание должностей системных аналитиков и приобретения менеджерами компетенций экспертов-аналитиков.

Литература

1. ООО «Центр Статистических Технологий» http://www.nickart.spb.ru/
2. Идеология аналитического развития бизнеса http://analytera.ru
3. Управленческий твистрон http://www.trainings.ru

А. Ю. Григоренко,
С. В. Конанчук
(Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

THE PROBLEM OF DEVELOPING ACTIVE FORMS OF THINKING IN STUDYING HISTORY OF PHILOSOPHY

В статье рассматриваются основные педагогические проблемы, связанные с преподаванием дисциплины «история философии» в современной высшей школе. Выявлена как наиболее актуальная проблема формирования активных форм мышления при изучении данной дисциплины. Указывается целесообразность применения диалектической дискуссии как наиболее эффективного метода развития активных форм мышления.
Ключевые слова: история философии, активные формы мышления, самостоятельное мышление, диалектическая дискуссия.

The article deals with the main pedagogical problems associated with teaching the subject of History of Philosophy in contemporary Russian higher education. The most urgent identified issue is the need to develop active forms of thinking when studying this subject. Dialectical discussion is indicated as the most beneficial and effective method for developing active forms of thinking.
Keywords: History of Philosophy, active forms of thinking, independent thinking, dialectical discussion .

Значительные изменения, происходящие практически во всех областях современной социальной жизни, в том числе и в области культуры и образования, требуют динамичного отклика от специалистов, связанных с педагогической деятельностью. Современный этап развития российского образования выявил новые возможности для создания инновационных, более эффективных методик и способов обучения. Оригинальные подходы имеют место как в научной, теоретической области, так и в сфере педагогических технологий, где активно используются новейшие разработки. Так, например, сотрудниками Санкт-Петербургского государственного экономического университета, Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, а также Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов в 2016-2017 учебном году был проведен мониторинг наиболее актуальных проблем, связанных с преподаванием истории философии в высшей школе. В результате совместного обсуждения было выявлено, что наиболее важной является проблема развития активных, творческих форм мышления у современных студентов, а наиболее эффективной педагогической технологией, способствующей разрешению данной проблемы, является метод диалектической дискуссии, которую преподаватели данной дисциплины могут проводить в игровой форме на практических занятиях.

Философия является базовой дисциплиной, своеобразным фундаментом для всей системы образования в целом, поскольку ее изучение способствует формированию мировоззрения студентов, определяет характер и специфику их духовных ценностей, а также оказывает сильнейшее воздействие на систему политических воззрений.

Все это побуждает со всей серьезностью отнестись к преподаванию данной дисциплины в системе высшего образования. Вместе с тем следует отметить, что преподавание философии связано с некоторыми проблемами.

Одной из важных проблем, например, является ошибочное стремление при преподавании философии представлять ее как единственно верное, строго научное учение, своеобразный свод и систему взглядов о мире в целом, человеке и обществе. При таком понимании философии студенту остается лишь «пассивно» заучить и запомнить этот своеобразный свод незыблемых философских истин. Такой подход зачастую формирует у студентов и преподавателей безразличное или даже негативное отношение к философии как науке. Для преодоления подобного ошибочного представления в процессе обучения следует обращать внимание студентов на то, что философия не является лишь суммой наших знаний о мире в целом, но является также и формой самосознания человечества, причем самосознания не застывшего, а исторически развивающегося и преемственно связанного, в значительной мере обусловленного своими прошлыми формами.

Важной частью комплекса философских учебных дисциплин является история философии, по сути представляющая собой один из основных источников наших философских знаний. При этом изучение истории философии сопряжено с рядом методологических трудностей, которые достаточно подробно изложил известный английский философ XX в. Р. Дж. Коллингвуд в своей книге «Идея истории: Автобиография». По его мнению, в силу сложившихся представлений о философии как собрании вечных истин и история философии также зачастую преподавалась как «закрытый предмет», являя собой некий неоспоримый «свод фактов», который студент «мог заучить». Такое представление о философии прошлого как об ответах на некие неизменные вечные вопросы приводило к тому, что вся она превращалась в собрание «догм, часто совершенно ошибочных и всегда порочных именно из-за своей догматичности, превращающей живое тело исторической мысли в камень, в «информацию» для учебника. Ибо в истории философии, как и в истории всякого иного рода, ничто, что можно просто запомнить наизусть, ничто, что можно просто запомнить, не является историей в собственном смысле слова» [1, с. 365-366].

Основанием для такого ошибочного подхода является неосознанное представление о том, что мышление развивается исключительно по формально-логическим законам, которые, являясь всегда одними и теми же, определяют и неизменность, самотождественность философских проблем. В таком случае может сложиться мнение, что все философы мыслят одинаково и решают одни и те же проблемы. При этом упускается из виду, «что государство Платона – изображение не неизменного идеала политической жизни, а всего лишь идеала политики, воспринятого и переработанного Платоном. «Этика» Аристотеля описывает не греческую мораль, а мораль грека, принадлежащего к высшим слоям общества. «Левиафан» Гоббса излагает политические идеи абсолютизма XVII столетия в их английской форме. Этическая теория Канта выражает моральные убеждения немецкого пиетизма, его «Критика чистого разума» анализирует теории и принципы ньютоновской науки в их отношении к философским проблемам его времени» [1, с. 218].

Подлинная философская мысль всегда решает проблемы своего времени, что определяет ее конкретный характер. Стремление разрешить проблему, а не применить готовый ответ определяет активный характер мышления. Отсюда становится ясным, что понять стихию и подлинную природу философского мышления можно лишь «реконструировав проблему», к которой обращался тот или иной философ. Изучение истории философии с помощью запоминания уже готовых ответов «закрывает» философию, утрачивая творческую стихию человеческой мысли. Изучение данной дисциплины должно основываться на активном отношении к философским текстам, которое заключается в умении ставить правиль-

ные вопросы и понимании диалогической природы мышления в целом. Студентов поэтому прежде всего следует учить задавать сущностно важные вопросы, относящиеся к изучаемой проблеме, а не только находить правильные ответы на поставленные вопросы.

Теории «запоминания учебного материала» возникли довольно давно и имеют устойчивую традицию, которая сохраняется в определенной мере и в наши дни. Традиция эта носит название схоластической. Так, например, в средневековой схоластике знание мыслилось как своего рода свод, состоящий из логически правильных предложений, высказываний и суждений. В области естественнонаучных знаний этот подход был в свое время подвергнут решительной критике Ф. Бэконом и Р. Декартом [2, с. 13-15; 3, с. 81]. Декарт считал формальную логику скорее риторической дисциплиной, нежели методом научного познания. Эти мыслители впервые обратили внимание на активный характер научного познания: следует обращаться к природе с вопрошанием, «задавать ей вопросы». В гуманитарном знании на активный характер мышления обращалось значительно меньше внимание, вследствие чего отчасти сформировалась не лучшая педагогическая традиция пассивного, внеисторического усвоения студентами учебного материала, направленного исключительно на запоминание «ответов». По мнению Р. Дж. Коллингвуда, логика, которая обращает внимание лишь на ответы и пренебрегает вопросами, представляет собой ложную логику. Согласно теории гуманитарного знания, сформулированной английским философом, никогда нельзя «узнать смысл сказанного человеком с помощью простого изучения устных или письменных высказываний, им сделанных, даже если он писал или говорил, полностью владея языком, и с совершенно честными намерениями. Чтобы найти этот смысл, мы должны также знать, каков был вопрос (вопрос, возникший в его собственном сознании и, по его предположению, в нашем), на который написанное или сказанное им должно послужить ответом» [1, с. 339]. К данной модели мышления формальная логика, базирующаяся на законе непротиворечия, не применима.

Рассуждая об учебном процессе, Коллингвуд в качестве оптимальной модели усвоения философского знания предложил обратить внимание на забытую к тому времени в Англии «оксфордскую педагогическую традицию», которая предполагала изучение студентами оригинальных классических философских текстов. Эта традиция просуществовала до тех пор, пока один из «уважаемых лидеров, доказывавший, что «история» философии как предмет не имеет философского интереса, ни настоял на исключении студенческих письменных работ по этому предмету из учебных планов курсов философии, политики и экономики» [1, с. 356]. Результатом этого было резкое снижение философской образованности студентов, у которых постепенно утрачивалось представление об истории как напряженном и драматическом поиске и решении тех или иных социальных, философских и экономических проблем, а также постепенно формировалось инертное отношение к социальной действительности.

Преодоление этой пагубной педагогической методологии Коллингвуд видел в необходимости восстановления давней традиции Оксфорда, когда философия изучалась на основе чтения, объяснения и комментирования философских текстов. Поскольку это живая традиция, то тексты могли выбираться не только из древних источников, но также и из современных. Такой набор учебных текстов, не представляющий собой никакого специального учебника и никем не утверждаемый, мог постоянно меняться, «хотя и не очень быстро и не всегда правильно, ибо никакая книга не имеет шансов быть включенной в этот набор до тех пор, пока она не утвердится настолько, чтобы стать классической» [1, с. 364]. Обращая внимание на современную педагогическую систему, следует отметить, что подобное учебное пособие, созданное на основе новейших электронных ресурсов и учитывающее историко-проблемный характер развития философской мысли, в сочетании с традиционными учебниками могло бы стать

наиболее оптимальной формой изучения истории философии в настоящее время.

На основе выводов, к которым пришел Коллинвуд в своих исследованиях, можно предложить следующие рекомендации для преподавания истории философии в современной высшей школе:

1. Возможно изучать лишь то прошлое, которое не мертво для нас, а живет в настоящем. Например, Средневековую философию и культуру мы имеем возможность изучать настолько, насколько в настоящем остаются живы для нас способы мышления людей Средних веков.

2. Подлинное историческое знание и история философии должны основываться не на механическом запоминании фактов и чужих идей, а на воспроизведении в уме исследователя той совокупной мысли прошлого, историю которой он изучает, поскольку всякая история представляет собой не что иное, как историю самосознания человечества. Именно поэтому, историческая наука и история философии являются ничем иным, как самопознанием духа. На основе изучения древних текстов и археологических открытий, реконструируя проблемы, которые решал тот или иной мыслитель, исследователь может расшифровать, то есть понять те смыслы, которые вкладывались древними людьми в их творения, изучить способ мышления людей в прошлом [1].

3. Историческое знание, в том числе история философии, представляет собой воспроизведение прошлой мысли в контексте мыслей настоящего, но при этом воспроизводимая мысль должна удерживаться в плоскости, отличной от ее современного окружения, то есть следует удерживаться от смешения прошлого с настоящим [1].

4. Изучение истории философии учит тому, что философия – это прежде всего осмысление проблем, для которых нет готовых ответов, это всегда путь к освоению проблемы, именно путь, а не окончание пути. Кроме таких важных проблем, как вопрошание с целью реконструкции авторской идеи, а также необходимости учитывать исторический контекст, современному исследователю также следует обратить внимание на искусство интерпретации – важнейшей составляющей философского анализа древних текстов. В этом отношении полезно обратить внимание учащихся, например, на переписку Эмиля Штайгера с Мартином Хайдеггером «По поводу одного стиха Мерике» [4, с. 396-415], а также на фундаментальный труд Гадамера, посвященный интерпретации текстов прошлых эпох [5].

Крайне важно при изучении философии научить учащихся мыслить самостоятельно, что становится возможным лишь при условии, когда та или иная мысль философа прошлого воспринимается именно как мысль живая, а не как единица информации, которую следует усвоить. В этом смысле интересны мысли немецкого философа Артура Шопенгауэра. По его словам, «чужая, вычитанная мысль» только тогда имеет ценность для читающего, когда пробуждает его собственное самостоятельное мышление.

Вопросам развития активности мышления А. Шопенгауэр уделял значительное внимание, посвятив этой проблеме одну из глав своей книги «Дополнения и умолчания: короткие философские заметки». А. Шопенгауэр отмечал, что наибольшей ценностью обладают познания, приобретенные на основе самостоятельного мышления, даже если эти познания не такие обширные, как те, что можно получить на основе заучивания готовых истин: «Чужая, вычитанная мысль относится к самостоятельным, всплывающим изнутри думам, как оттиск на камне растения первобытного мира к цветущему весеннему растению» [6, с. 60].

Если к «запоминающему» чтению и каким-либо другим занятиям учащийся может себя принудить, то заставить себя мыслить самостоятельно довольно сложно. Для этого нужна особая атмосфера и прежде всего заинтересованность в решении исследуемой проблемы. Опыт преподавания дисциплины «история философии» в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете, Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов и Санкт-Петербургском государственном ин-

ституте психологии и социальной работы показал, что применение метода диалектической дискуссии оказывается самым эффективным способом развития самостоятельного, активного мышления. Метод диалектической дискуссии может применяться в игровой форме на практических занятиях курса истории философии, посвященных изучению и интерпретации философских текстов прошлого, а также при рассмотрении актуальных социальных проблем.

Впервые термин «диалектическая дискуссия» применил Аристотель, определяя его как «дискуссию, которая претендует лишь на достижение правдоподобия». Термин «правдоподобие» здесь можно понимать как сходство с истиной. В современной науке нет точного определения понятия «диалектическая дискуссия». Сопоставив определение, данное Аристотелем, и определение правдоподобия в его современных трактовках, можно определить диалектическую дискуссию как инструмент установления условий нахождения обозначений истины при ее изначальной определенности, то есть дедуктивный способ ведения дискуссии, предназначенный для поиска условий обнаружения истинны.

Диалектическую дискуссию можно рассматривать как встречу противоположных мнений, направленную на более точное понимание заранее обозначенной истины. Иными словами, диалектическая дискуссия – это метод определения условий состоятельности истины [7].

Прежде всего, диалектическая дискуссия способствует рассмотрению любого явления или события с различных точек зрения, разных позиций за счет изучения аргументации и контраргументации, за счет предоставленной всем игрокам или участникам дискуссии возможности импровизировать в своих ответах, расширяя и углубляя собственную точку зрения и собственную аргументацию. Возможности импровизации в такой ситуации для игроков не ограничены. Во-вторых, это необходимость основания аргументации диалектической дискуссии на правдоподобных предположениях, то есть рассматриваемых как истинные или общепринятые.

В-третьих, это явная полярность акцентов сторон на момент начала дискуссии, а также полная готовность к принятию логичных и доказательных доводов своих оппонентов.

В качестве инструмента диалектической дискуссии обычно используется метод сравнительного анализа, применяемый еще в глубокой древности, например в философской практике буддийского диспута [8]. Диалектическая дискуссия использует сравнительный анализ для сопоставления предметных высказываний относительно предложенного тезиса ради установления истинности его условий.

Во время проведения диалектической дискуссии немаловажную роль играет соревновательный фактор или присутствие «фактора игры». В дискуссии проявляется свобода, которая и определяет форму ее конечного результата. По мнению современного норвежского философа Л. Свендсена, «Выбирать ценности... – в этом и заключается свобода». В своей книге «Философия свободы» Л. Свендсен пишет о том, что полярность мнений в диалектической дискуссии является обязательным условием для достижения «свободной истины», то есть вне каких бы то ни было рамок, кроме тех, которые эта истина вводит одним лишь фактом своего существования [9, с. 86].

Диалектическая дискуссия способствует развитию умения слышать и понимать другого, задавать вопросы по существу обсуждаемого предмета, находить на них ответы и продолжать углублять понимание рассматриваемой проблемы, удостовериться в истинности полученных ответов и развивать искусство аргументации.

Следует отметить, что применение диалектической дискуссии при изучении курса истории философии может иметь следующие положительные результаты: диалектическая дискуссия способствует осознанию человеком социальной диалектики – диалектики противоречий современной общественной жизни, способствует правильному свободному выбору человека в сложных современных условиях.

Поскольку в современном мире диалог в общении приобретает все большее значение, то применение метода диалектической дискуссии при изучении философских дисциплин становится насущной необходимостью.

Подводя итоги, следует отметить, что изучение курса истории философии способствует развитию самостоятельного, активного мышления студентов, содействует «экзистенциальному» осознанию и решению ими современных социальных проблем, а также формированию гуманистического мировоззрения.

Литература

1. *Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории: Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 485 с.
2. *Бэкон Ф.* Сочинения в 2 т.. Т. 1. – М.: Мысль, 1977. – 568 с.
3. *Декарт Р.* Сочинения в 2 т. / пер. с лат. и франц. Т. I. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
4. *Хайдеггер М.* Исток художественного творения / пер. с нем. А. В. Михайлова. – М.: Академический проект, 2008. – 528 с.
5. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
6. *Шопенгауэр А.* Искусство побеждать в спорах / пер. с нем. Э. Л. Сирота. – М.: Издательство «Э», 2016. – 128 с.
7. *Конанчук С. В., Тюрин С. О.* Инновационные технологии социальной работы: метод диалектической дискуссии // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Научно-практический журнал – Т. 26, Вып. 2. – 2016. – С. 67-71.
8. *Базаров А. А.* Институт философского диспута в тибетском буддизме. – СПб.: Из-во «Наука», 1998. – 184 с.
9. *Свендсен Л.* Философия свободы. – М.: Издательство «Прогресс-Традиция», 2015. – 264 с.

А. Р. Мамиджанян,
А. С. Саркисян
(Армения, Ереван)

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

ROLE OF LIFELONG LEARNING IN THE PROCESS OF YOUTH POLITICAL SOCIALIZATION

В статье рассматриваются проблемы, определяющие значимую роль образования в процессе политической социализации. Представлено, что институты неформального непрерывного образования могут служить действенным инструментом для политических партий в вопросах организации процесса политической социализации молодежи в обществе.
Ключевые слова: непрерывное образование, неформальное образование, политическое образование, политическая социализация, молодежь.

The article examines the problems that determine the significant role of education in the process of political socialization. It is shown that institutions of non-formal lifelong education can serve as an effective tool for political parties in organizing the process of political socialization of youth in society.
Keywords: lifelong learning, non-formal education, political education, political socialization, youth.

Процесс политической социализации представляет собой многосложное понятие. Аспектами политической социализации считаются образование, обучение и воспитание. Известный американский политолог Ф. Гринстайн дает следующее определение политической социализации: «Под политической социализацией следует понимать всякое обучение – формальное и неформальное, обдуманное и незапланированное – на любой стадии жизненного цикла, включая не только эксплицитно выраженное политическое обучение, но также и неполитическое обучение, влияющее на политическое поведение, например, усвоение политически релевантных установок и приобретение политически релевантных персональных характеристик» [1].

На процесс политической социализации можно влиять через управление инфопотребностью. Так, если индивид с малых лет получает информацию в определенном свете, то она повлияет на формирование его политической направленности. В дальнейшем личность сама начинает выборочно воспринимать информацию. Однако при трансформации или модернизации политических систем, находясь в стрессовой ситуации, индивид отвергает новые ценности и порядок, тем самым мешая дальнейшему развитию общества. Либо, не имея навыков для объективной оценки происходящего, легко поддается манипуляциям политических субъектов. Управление же обществом, которое имеет высокий уровень политической культуры и социализации, значительно проще ввиду того, что в нем заложены механизмы саморегуляции и саморазвития.

Условно все субъекты, оказывающие влияние на процесс политической социализации, можно разделить на следующие группы:

- воспитание – семья, церковь, неформальные группы;
- образование – школа, вуз, неформальное образование;
- СМИ;
- основные акторы политических процессов – государство, политические партии и т.д.

Классификация политической социализации по временному принципу разделяет ее процесс на первичную и вторичную фазы. Первичная политическая социализация происходит в семье: индивид осваивает язык, ему прививаются базовые нормы морали в поведенческих образцах, которые приняты в данном социуме, исходя из возрастных и половых ролей. Вторичная политическая социализация происходит на базе уже сформировавшихся у индивида политических ориентаций. Как правило, второй этап либо совпадает с непосредственным политическим участием, либо предвосхищает его. Сам факт существования вторичной социализации подразумевает признание того, что результаты первичного этапа подлежат изменениям [2, с. 114].

Политологи определяют несколько типов непосредственной социализации:

- имитация политической ориентации и политического поведения других индивидов – политическая ориентация заимствуется у родителей, родственников, лидеров партии и т.д.;
- предвосхищающая – индивиды усваивают политическую ориентацию и поведенческие роли, которые соответствуют тем будущим ролям, которые они предрекли для самих себя в политике;
- целенаправленное воздействие – политическая социализация посредством формальных и неформальных институтов: образование, религия и т.д.;
- целенаправленное или случайное приобретение политического опыта – предвыборная компания, инциденты с представителями власти.

Явления, влияющие на процесс политической социализации, взаимосвязаны [3, с.26-33]. Раннее считалось, что решающую роль в процессе политической социализации играют неполитические формы человеческих отношений (семья, школа и т.д.) в детстве и юношестве. Позже ученые пришли к выводу, что данная гипотеза была основана на суженном фокусе предположений и не может обозначать общую закономерность. Опыт детских и юношеских неполитических отношений сильно влияет на политические убеждения индивида, но между этими факторами и более поздним (или, иначе говоря, конечным) политическим поведением наблюдается множество других факторов, которые имеют гораздо большее воздействие на конечные политические убеждения индивида [4, с. 355-365]. Одним из этих факторов является образование в целом и политическое образование в частности. Как показывает социологическое исследование, приведенное в книге Г. Альмонда и С. Вербы «Гражданская культура», процентная доля считающих, что рядовой человек должен быть граждански и политически образованным и активным в своем местном сообществе, зависит от образования респондентов (см. Табл.1, с.118) [4, с.178-188].

Чтобы выявить наличие подобной закономерности среди молодежи Армении, мы провели аналогичный социологический опрос, в котором приняли участие 250 респондентов в возрасте от 16-ти до 30-ти лет. Учитывая цель нашего исследования, добавили ещё одну позицию по фактору образования – мнение респондентов по поводу принципа участия в неформальном образовании.

55% респондентов ответили, что рядовой человек должен быть активным в вопросах политического управления на местном и государственном уровнях. При этом лишь 35% респондентов со средним образованием ответили на этот вопрос утвердительно. В случае молодых людей с незаконченным высшим и законченным высшим образованием этот процент составил 42% и 46%, соответственно. И, наконец, 93% респондентов с высшим образованием и опытом участия в неформальном образовании считают, что рядовой человек должен быть граждански и политически образованным и активным в вопросах политического управ-

Таблица 1

Процентная доля заявляющих, что рядовой человек должен быть активным в своем местном сообществе (по странам и уровню образования)

Страна	Общее количество респондентов, так считающих	Имеющие начальное или ниже образование (из общ. числа)	Имеющие неполное среднее образование (из общ. числа)	Имеющие неполное высшее образование (из общ. числа)
	%	%	%	%
США	51	35	56	66
Великобритания	39	37	42	42
Германия	22	21	32	38
Италия	10	7	17	22
Мексика	26	24	37	38

ления на местном и государственном уровнях.

Из результатов данного исследования следует вывод, что уровень образования взаимосвязан с уровнем гражданской культуры индивида, а в 9-ти случаях из десяти факт получения неформального образования подразумевает уверенность в важности активного участия в вопросах политического управления на местном и государственном уровнях. Помимо того, разный уровень образованности – образовательная дифференциация – становится одной из причин расслоения общества [5].

Данное явление изучали многие ученые. Так, Дж. Дьюи в своей книге называет школу моделью общества и считает, что целью образования является формирование у индивида ответственности и понимания социальной значимости своих действий [6]. М. Вебер рассматривал образование в свете проблемы социальной стратификации. В качестве одного из краеугольных критериев социального престижа он приводил «формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни» [7, с. 156].

Следует отметить циклическую особенность взаимосвязи между политическими процессами и образованием: политические процессы в странах, находящихся в фазе трансформации, требуют переосмысления роли образования в культурно-историческом контексте, так как соответствующие перемены происходят и в сфере образования [8], но и само политическое образование является катализатором трансформационных процессов. Э. Дюркгейм выявил зависимость воспитания от типа общественной системы [9, с. 244].

Для объяснения роли непрерывного образования в политической социализации можно прибегнуть к аллегории, использованной преподавателем Бристольского университета Дж.Флойдом: специфика политической неграмотности заключается в том, что люди не знают о том, что они этого не знают. Напротив, в быту среднестатистический пользователь микроволновой печи не знает, как она работает, но он понимает и принимает это. Иными словами, в случае феномена понимания политических процессов речь идет о незнании самого факта незнания, что приводит к ухудшению качества принимаемых политических решений, пассивности в плане политической социализации, а иногда и к неграмотной политической активности. Улучшение процесса демократизации возможно лишь в том случае, когда наряду с улучшением «кратоса», ведется активная работа по улучшению «демоса», повышению образовательного ценза. Формальное и неформальное образование,

непрерывное образование в общем и политическое образование в частности служат катализатором этого процесса [10].

Важно учитывать тот факт, что политическое поведение – это обучаемое, воспитываемое поведение, то есть оно поддается формированию и коррекции. При организации политического образования индивида важно учесть особенность постмодернистской модели обучения, которая ориентирована не на то, чтобы научить индивида выполнению конкретного набора действий, так как таковые будут меняться слишком часто, а научить учиться, подготовить его к тому, чтобы в краткие сроки человек смог освоить новые технологии [8]. Политическое образование должно снабжать индивида не столько конкретными знаниями в области политологии, а учитывая факт развития телекоммуникационных технологий и, вследствие этого, ускорения ритма политических процессов, – снабжать его инструментарием для их анализа.

Совет Европы принял пять ключевых компетенций, которые необходимы выпускникам высших учебных заведений. Политические и социальные компетенции, а также компетенции, относящиеся к письменной и устной коммуникации и способности учиться на протяжении жизни, должны быть краеугольным камнем в процессе обучения [11].

Обретение знаний, умений и навыков может быть одновременно и мотивом, и эффектом участия молодёжи как субъекта политических процессов. Посредством образования молодежь получает важные образцы поведения, а также ценности и нормы, которые могут способствовать интеграции в систему общественных и политических отношений.

Таким образом, к основным задачам образования (развитие познавательных умений обучаемых, развитие «умения учиться», привитие навыков самостоятельного выбора целей и нахождения путей решения задач, развитие активного склада ума и т.д.) [12] можно отнести и задачу политической социализации.

Неформальное образование, как форма непрерывного образования, отличающаяся своей гибкостью и высокой учебной мотивацией учащихся, должно сыграть важную роль в указанном процессе. Главной задачей системы непрерывного образования является организация непрерывного развития человеческих возможностей посредством создания возможности постоянного развития знаний и умений каждого индивида в вопросах личностного роста, в профессиональной, культурной и гражданской областях.

Ученые выделяют четыре основные цели непрерывного образования [13]: воспитание личности; повышение профессионального мастерства с целью трудоустройства; воспитание гражданственности; образование в сфере культуры.

Соответственно, задачами непрерывного образования можно считать: развитие личности, интеграцию в рынок труда, развитие демократического гражданского общества, повышение уровня культуры населения.

Политические партии, являющиеся ведущими субъектами политической социализации, должны использовать непрерывное образование в инструментарии процесса политической социализации молодежи. Институциализированным методом использования образования в процессе политической социализации являются партийные политические школы. Подобные учреждения функционируют во многих странах: Армении, России, Китае, США, нескольких странах ЕС и в ряде других. Данные учреждения отличаются друг от друга по таким критериям, как:

- формат организации учебного процесса (разовые курсы или фиксированная учебная программа),
- целевая аудитория (возраст, образовательный ценз, партийная принадлежность и т.д.),
- учебная программа (только политическое образование или общие знания),
- кадровая политика по отношению к выпускникам (рекрутирование новых членов партии, кадровое продвижение по партийной вертикали и т.д.),

а также ряд других критериев.

В декабре 2012 года политическая партия «Единая Россия» выступила с инициативой создания системы политического образования, которая будет «одинаково полезной всем партиям-участникам политического процесса, будет содействовать развитию политической культуры и гражданского общества» [14].

С похожей инициативой в марте 2016 года выступила и Республиканская Партия Армении (РПА), объявив о создании партийной школы имени Андраника Маргаряна. Прием в школу открыт для всех желающих вне зависимости от партийной принадлежности. Учебный план условно разделен на четыре основных блока:

- национальная идеология,
- внутриполитические процессы (теория и практика ряда дисциплин в области обществознания),
- международные процессы (теория и практика),
- личностный рост индивида (обучение основным навыкам политической деятельности).

Исходя из структуры учебного плана можно констатировать, что основанная РПА политическая школа учитывает все цели непрерывного образования и владеет инструментарием для решения задач, определяемых этими целями. Учитывая тот факт, что целевой аудиторией школы являются не только партийные деятели, но и все квалифицированные и мотивированные индивиды от двадцати до сорока лет, можно с уверенностью предположить весомую роль школы в процессе политической социализации молодежи Армении.

Теоретическими исследованиями ряда политологов выявлена весомая роль образования в процессе политической социализации. Институты непрерывного образования, такие как партийные политические школы, могут служить действенным инструментом для политических партий в деле организации процесса политической социализации молодежи в обществе. Однако следует отметить тот факт, что мотивированные и квалифицированные выпускники подобных школ рискуют маргинализироваться в случае, если политическая культура данной страны не позволит обеспечить их кадровый рост. Группы квалифицированных и мотивированных выпускников политических школ могут выступить в качестве критической массы для трансформации политической культуры данного социума.

Литература

1. *Greenstein F.* A note on the ambiguity of political socialization: definitions, criticism and strategies of inquiry - Boston, 1980.
2. *Easton D.* Children in the political system: origins of political legitimacy - New York: McGraw-Hill, 1969.
3. *Almond G, Coleman J.* The Politics of the Developing Areas - Princeton, N.J., 1960.
4. *Альмонд Г., Верба С.* Гражданская культура. – М.: Мысль, 2014.
5. *Нестеров В.* Образование как фактор социальной сплоченности и политической стабильности общества // Вестник Военного университета. – 2009. – № 3(19). – С. 38.
6. *Дьюи Дж.* Творческая демократия – задача, которая стоит перед нам // Вестник Московского университета. Сер.12. Политические науки. – 2008. – № 2.
7. *Вебер М.* Основные понятия стратификации. – Социс. – 1994. – №5.
8. *Тарский Ю., Тарская О.* Политические контексты интегративных процессов в сфере образования // ВЕСТНИК ПАГС. – 2012. – С. 128.
9. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995.
10. «The Conversation» non-profit media service [Электронный ресурс]. – URL: http://theconversation.com/why-we-need-to-teach-political-philosophy-in-schools-57749 (дата обращения 02.06.2017).
11. *Камалаева А.* О необходимости формирования основных компетенций выпускников вузов в условиях создания единого европейского пространства высшего образования // Вестник ТГПУ. – 2011. – №1(103). – С. 106.
12. *Дзидзигури В., Резинкина Л.* Профессионально ориентированное самообразование как инструмент опережающего развития личности // Человек и образование. – 2015. –№ 1 (42).
13. *Саркисян А.* Образование взрослых: методы и практика. – Ереван: Чартарагет, 2016. – 300 с. (на арм.яз.)
14. «Взгляд» Деловая газета, [Электронный ресурс]. – URL: https://www3.vz.ru/news/2012/12/4/610166.html (дата обращения 04.06.2017).

О. Ю. Дедова,
Н. Н. Деменева,
О. В. Колесова
(Нижний Новгород)

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ЕЕ РАЗВИТИЕ

DIAGNOSTIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER AND ITS DEVELOPMENT

В статье представлено описание опыта развития диагностической культуры у учителей начальных классов в системе дополнительного профессионального образования. Дается анализ профессионального стандарта педагога с точки зрения требований к диагностической составляющей его профессиональной компетенции. Описывается сущность диагностической культуры.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональный стандарт, диагностическая культура учителя, психодиагностика, психолого-педагогическое наблюдение, индивидуальный образовательный маршрут, психологический возраст, дополнительное профессиональное образование педагогов.

The article describes the experience of developing primary school teachers' diagnostic culture in the system of additional vocational education. The analysis of the teacher's professional standard in terms of the requirements for the diagnostic component of his professional competence is given. The essence of the diagnostic culture is described.
Keywords: professional competence, professional standard, diagnostic teacher's culture, psychodiagnostics, psychological and pedagogical observation, individual educational route, psychological age, teachers' additional vocational education.

Одной из отличительных особенностей современных образовательных стандартов является их ориентация не только на предметные, но и на метапредметные и личностные результаты развития детей. Данные запросы общества предъявляют особые требования к профессиональной компетентности современных педагогов, в частности к развитию диагностической культуры, так как проектирование педагогического процесса в современной школе начинается с диагностики его субъектов. Для осуществления данной функции педагог должен обладать рядом компетенций, обозначенных в ключевом рамочном документе – профессиональном стандарте педагога «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

В описании общепедагогической функции «Обучение» перечислены следующие *трудовые действия* педагога: организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей. Описаны *необходимые знания*: основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы инди-

видуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики.

В трудовой функции «Развивающая деятельность» к профессиональной компетенции педагогов предъявляются следующие требования:

– применять инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка (трудовые действия)понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.);

– составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося;

– разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихсявладеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся;

– оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик (необходимые умения) [7].

Однако в практике осуществления данной деятельности нередки затруднения педагога, которые могут вылиться в ошибки при организации и проведении диагностических процедур. Эти затруднения в письмах Министерства образования представлены как нарушения при проведении психолого-педагогической диагностики. Среди прочих прописаны следующие: использование технологически непроработанных, не апробированных, имеющих сомнительную научную и практическую ценность методов диагностики; вовлечение в процесс диагностирования специалистов, не имеющих соответствующей квалификации, что приводит к некомпетентной интерпретации диагностических данных; нарушение специалистами, проводящими диагностику развития ребенка, норм профессиональной этики. Эти нормы не позволяют рассматривать ребенка как объект бесцеремонного исследования: пугать его внезапными проверками («тест» в переводе, значит «испытание»), тестировать без согласия родителей, знакомить с результатами диагностики (составляющими конфиденциальную информацию) людей, не имеющих непосредственного отношения к обучению и воспитанию данного ребенка. Также в практике образовательной деятельности учителей начальных классов можно наблюдать следующие нарушения профессиональной этики педагога: сообщение результатов диагностического исследования всех детей на родительском собрании, некорректное сообщение о результатах диагностики родителям ребенка, неграмотная организация диагностического исследования и т.д. [2].

С целью предотвращения указанных нарушений имеет смысл говорить не только о знаниях, трудовых умениях и трудовых действиях педагогов, занимающихся психолого-педагогической диагностикой, но и о некоторых *профессиональных позициях педагога*, которые направляют его деятельность на анализ и совершенствование своей профессиональной компетентности.

В структуре личности педагога в современном образовании выделяется новый тип культуры – диагностической, рассматриваемой как подструктура педагогической культуры, стержнем которой является *ценностно-смысловая характеристика*, определяющая направленность деятельности педагога на диагностическое сопровождение личностного развития ребенка.

Культура – совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры в современных исследованиях представлено как сложный процесс изменения педагогических ценностей, смысла (по Д. А. Леонтьеву) педагогической деятельности под влиянием включения в неё нового предмета – осуществление безопасного личностного развития ребенка на основе диагностического сопровождения [1]. Диагностическая культура – один из

психодидактических аспектов профессионализма учителя [5].

С целью развития диагностической культуры у учителей начальных классов в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» проводится соответствующая курсовая подготовка [9, 10]. В рамках курсов повышения квалификации предусмотрен модуль по теме «Развитие диагностической культуры учителя начальных классов». Слушатели актуализируют для себя понятие «диагностическая культура педагога», анализируют ошибки, имеющие место в практике образовательных отношений с детьми и их родителями. Далее происходит теоретическое знакомство с рядом понятий и диагностических умений, необходимых учителям начальных классов, и их практическое освоение.

Вначале педагогам предлагается ознакомиться с понятием «психолого-педагогическое сопровождение детей», *диагностикой как функцией психолого-педагогического сопровождения* и задачами диагностики на разных этапах школьной жизни. Это понимание освобождает педагогов от использования диагностики как отдельной процедуры «для отчета». Суть диагностики заключается в том, что она служит лишь *этапом, отправной точкой* и дальнейшей *корректирующей ступенью* в сопровождении развития ребенка.

Педагоги на уроках знакомятся с классификацией методов диагностики, существующих в современной психологии. Выделяются основные методы диагностики (наблюдение, эксперимент), вспомогательные методы диагностики (анкетирование, тестирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности и т.д.). Также слушатели анализируют методы психолого-педагогического обследования детей, рекомендованные ФГОС НОО (наблюдение, оценивание процесса выполнения, выбор ответа или краткий свободный ответ, открытый ответ, портфолио, вопросы для самоанализа).

В результате анализа существующей типологии методов диагностики педагоги делают вывод о том, что наиболее актуальными методами диагностики младших школьников являются *психолого-педагогическое наблюдение* за особенностями их развития и анализ продуктов деятельности, а также тестирование на предметном материале.

Однако не все методы диагностики, достаточно хорошо разработанные в современной науке, применимы в практике образовательной деятельности и доступны для грамотного использования педагогами-практиками. Педагогам предлагается для ознакомления и анализа различный диагностический инструментарий, делается упор на основные методы исследования (в частности, наблюдение) и на *психодидактические основы* и правила проведения диагностического исследования [2, 3, 5].

Для осуществления психолого-педагогического наблюдения слушатели знакомятся с «Картой наблюдений за особенностями личностного развития ребенка» [3, с. 69-72], в которой указаны основные линии самовыражения младшего школьника (особенности поведения, общения со сверстниками и взрослыми, освоения учебной деятельности) и достаточно широкий спектр его проявлений. Педагогу нужно отметить те характеристики, которые касаются данного ребенка на момент обследования. Карта может заполняться на данного ребенка в течение определенного отрезка времени несколько раз, чтобы была видна динамика его развития. Данный протокол позволяет выделить показатели развития конкретного ребенка с целью выстраивания индивидуального образовательного маршрута, составления характеристики, общения с родителями обучающегося и т.д. На основе данного протокола педагоги в процессе групповой работы под руководством преподавателя проектируют диагностический инструментарий для составления характеристики класса.

Далее педагоги знакомятся с различными моделями взаимодействия учителя с психологом в процессе проведения

психолого-педагогической диагностики и выделяют те, которые приемлемы для их образовательной организации: школьный психолог проводит наблюдение, анализ результатов деятельности детей, консультации для педагога и родителей; совместно с педагогом проводит диагностику, анализирует и обобщает ее результаты; педагог, имеющий достаточную психологическую подготовку, проводит процедуру психолого-педагогической диагностики, обработку ее результатов, консультации родителям.

Если по разным причинам в школе нет педагога-психолога, то диагностическую функцию приходится брать на себя учителю. В таком случае при анализе продуктов деятельности ребенка или ряда диагностических методик он может использовать различные критерии для оценивания результатов детей, например:

1 уровень – принимает и удерживает учебную (учебно-игровую) задачу;

2 уровень – принимает, но не удерживает учебную (учебно-игровую) задачу;

3 уровень – не принимает учебную (учебно-игровую) задачу, так как …

Также делается вывод о том, что педагогу, проводящему диагностику, не нужно забывать о ее цели (помощь в организации педагогического общения с ребенком). Педагогу важнее уметь наблюдать за ребенком, иметь стремление понять и принимать его, а не только владеть способами психологического тестирования. В начале работы важно установление доверительных отношений с ребенком и его родителями, что позволит сделать образовательный процесс более эффективным. К методам психологической диагностики можно обращаться по мере необходимости в случае каких-либо затруднений ребенка. Нужно также учитывать, что для учителя начальных классов диагностическую функцию может выполнять любое предложенное для самостоятельной работы детей развивающее задание. Анализ результатов выполнения такого задания может, например, дать представление о сформированности у младшего школьника универсальных учебных действий.

На данных курсах создаются условия для овладения педагогами рядом *профессиональных умений и профессиональных позиций*, необходимых им на разных этапах образовательной деятельности с детьми: этапе подготовки детей к обучению в школе, этапе адаптации в школе, этапе освоения учебной деятельности.

Таким образом, с целью формирования профессиональной компетентности в рамках курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования учителей особо важным является развитие такого важного качества современных педагогов начальной школы как диагностическая культура.

Литература

1. *Бенин В.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ (электронный ресурс: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Benin/01.php)
2. *Дедова О. Ю.* Диагностические умения как показатель психолого-педагогической компетентности педагога непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – 2011. – № 2. – С. 223-238.
3. *Дедова О. Ю.* Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми стандартами обучения. – М.: АРКТИ, 2016. – 96 с. (Готовимся к школе).
4. *Дедова О. Ю.* Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина». – Н.Новгород, 2012. – 230 с
5. *Деменева Н. Н.* Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов //Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 59-64.
6. *Маркова С. М., Горлова В. Г.* Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс//Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. http://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/509/485
7. Профессиональный стандарт педагога (электронный ресурс): http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15)
8. *Сорокина Т. М.* Развитие социально-профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в интегративной образовательной среде вуза: моногр. – М.: ФЛИНТА; Н.Новгород: Мининский университет, 2017. – 156 с.
9. *Тивикова С. К.* Модульный подход к постдипломному образованию педагогов //Нижегородское образование. – 2010. – № 1. – С. 23-29.
10. *Тивикова С. К., Бондарева И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС //Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 23-31.

А. Л. Гавриков,
(Великий Новгород),
Т. В. Мухлаева
(Санкт-Петербург)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

THE INTERNATIONAL CONTEXT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

В статье рассматриваются ведущие цели и положения образования для устойчивого развития ЮНЕСКО. На их основе формулируются ключевые компетенции, развитие которых системами образования стран мира является необходимым для достижения устойчивого развития. В этом контексте анализируются возможности образования взрослых для реализации целей устойчивого развития. Выделяются наиболее характерные проблемы и вызовы экологического образования взрослых и делаются выводы о его потенциале для освоения взрослыми людьми принципов устойчивого развития.
Ключевые слова: ЮНЕСКО, образование в интересах устойчивого развития, цели устойчивого развития, компетенции устойчивого развития, образование взрослых, экологическое образование, Народные школы.

The article examines the leading goals and ideas of education for sustainable development of UNESCO. On their basis, key competencies are formulated, the development of which by the world' education systems is necessary for achieving sustainable development. The possibilities of adult education for the realization of sustainable development goals are analyzed. Urgent problems and challenges of the environmental education of adults are highlighted and conclusions are made about its potential for the acquiring principles of sustainable development by adults.
Keywords: UNESCO, education for sustainable development, sustainable development goals, competences for sustainable development, adult education, environmental education, Public schools.

Образование является одним из ключевых прав человека, основой для поддержания мира и устойчивого развития и, соответственно одним из главных приоритетов ООН. Сектор образования ООН в лице ЮНЕСКО отвечает современным глобальным вызовам посредством выработки стратегических ориентиров образования, обеспечивая глобальное и региональное лидерство в области образования, укрепляя национальные системы образования.

С 1992 года ЮНЕСКО содействует Образованию в интересах устойчивого развития (Education for Sustainable Development). ЮНЕСКО способствовала проведению Десятилетия ООН по этой теме с 2005 по 2014 год, а в настоящее время возглавляет Глобальную программу действий по образованию (Global Action Programme) в целях устойчивого развития.

В документах ООН отмечается, что Образование для устойчивого развития никогда не было столь значимым, как в настоящее время. Глобальные проблемы, такие как изменение климата, в срочном порядке требуют изменения образа жизни и трансформации того, как мы мыслим и действуем. Чтобы добиться этих изменений, нам нужны новые навыки, ценности и отношения, которые приводят к созданию более устойчивых обществ [1].

Системы образования должны реагировать на эту насущную потребность, определяя соответствующие цели и содержание

обучения, настоятельно призывая свои институты включать принципы устойчивости в работу их управленческих структур.

Цели в области устойчивого развития (Sustainable Development Goals, SDG), как новая глобальная структура перенаправления человечества на устойчивый путь развития, разрабатывались после Конференции ООН по устойчивому развитию (Рио + 20, Рио-де-Жанейро, 2012) в течение трех лет государствами-членами ООН путем национальных обсуждений с участием миллионов людей всего мира. Они были утверждены 25 сентября 2015 года на Генеральной Ассамблее ООН, наряду с Повесткой дня для устойчивого развития до 2030 года. Концепция этих целей состоит в том, чтобы обеспечить устойчивую, мирную, процветающую и справедливую жизнь на земле для всех сейчас и в будущем. Цели отвечают на глобальные вызовы, их реализация имеет решающее значение для выживания человечества. Они основываются на существовании пределов возможностей окружающей среды и устанавливают критические пороговые значения для использования природных ресурсов.

Цели определяют направление развития ряда социальных сфер, включая образование, здравоохранение, социальную защиту и трудоустройство в контексте решения проблемы изменения климата и защиты окружающей среды.

Цель, непосредственно связанная с образованием (цель № 4), направлена на обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и содействие достижению непрерывного образования для всех.

Формулируя эту цель, ЮНЕСКО заявляет о важности:

– инклюзивного и качественного образования для всех в деле обеспечения устойчивого развития;

– охраны культурного наследия и борьбы с незаконным оборотом культурных ценностей;

- преодоления кризиса в области естественно-научного, технического, инженерного и математического образования, с которым сегодня столкнулось мировое сообщество;

– инвестиций, направленных на поддержку молодежи и обеспечение доступа к качественному образованию в целях борьбы с насильственным экстремизмом;

– роли свободы выражения мнений и доступа к информации и знаниям об устойчивом развитии;

– поощрения гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин в интересах устойчивого развития и прочного мира [2].

Четвертая цель устойчивого развития включает семь основных задач, пять из которых относятся прежде всего к образованию взрослых, а две учитывают потребности детей.

В качестве дорожной карты достижения задач Цели в области образования выступает Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года, принятая в ноябре 2015 года на Всемирном форуме по вопросам образования в Инчхоне [3]. Эта Программа устанавливает руководящие принципы для правительств и партнёров как основу воплощения обязательств в конкретные действия.

Новая расширенная Глобальная повестка дня в области образования на период до 2030 года:

- охватывает все ступени образования от обучения детей младшего возраста до образования и подготовки молодёжи и взрослых;
- делает упор на приобретении навыков, необходимых для работы;
- подчёркивает важность образования в духе глобальной гражданственности в плюралистичном и взаимозависимом мире;
- уделяет особое внимание инклюзивности, равноправию и гендерному равенству;
- нацелена на обеспечение качественных результатов обучения для всех на протяжении всей жизни [4].

Общества во всем мире сталкиваются с множеством новых проблем. К ним относятся: увеличение сложности и неопределенности; углубление индивидуализации и социального разнообразия; расширение экономического и культурного единства;

деградации экосистем; большая уязвимость от воздействия природных и техногенных опасностей; быстро распространяющийся доступный объем информации. Все эти условия требуют творческого и самоорганизованного действия, поскольку сложность ситуации превосходит имеющийся потенциал решения проблем. Люди должны научиться понимать сложный мир, в котором они живут. Они должны быть способны сотрудничать и действовать для осуществления позитивных изменений. Эти люди могут быть названы «устойчивыми» гражданами» [5]. Существует общее мнение, что так называемые «устойчивые граждане» должны обладать определенными ключевыми компетенциями, которые позволят им конструктивно и ответственно участвовать в сегодняшнем мире.

Эти компетенции включают конкретные качества людей, потребность в действии и самоорганизацию в различных комплексах контекстов и ситуаций. К ним относятся когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные компоненты; следовательно, они являются взаимодействием знаний, возможностей и навыков, мотивов и аффективных диспозиций. Компетенции не могут преподаваться, но должны быть освоены самими обучающимися. Они приобретаются во время действия, на базе опыта и рефлексии.

Образование может служить достижению Целей устойчивого развития на основе формирования этих компетенций, носящих междисциплинарный характер, являющихся сквозными, кросс-культурными ключевыми компетенциями в области устойчивого развития. Овладение ими существенно для достижения всех Целей.

Условием их развития является системное мышление – способность распознавать и понимать различного рода отношения; анализировать сложные системы; понимать, как они внедряются в различные области разных масштабов; справляться с неопределенностью.

В компетенции устойчивого развития входят:

Компетенция прогнозирования (anticipatory competency). Наличие этой компетенции означает способность понимать и оценивать несколько сценариев будущего – возможных, вероятных и желаемых; создание своего собственного видения будущего; применение принципа предосторожности; оценки последствия действий; умение справиться с рисками и изменениями

Нормативная компетентность: способность понимать и отражать нормы и ценности, лежащие в основе действий человека, а также обсуждать ценности, принципы, цели и задачи в контексте конфликтов интересов и компромиссов, неопределенности знаний и противоречий.

Стратегическая компетентность: способность коллективно развиваться и внедрять инновационные действия, которые обеспечивают дополнительную устойчивость на местном и более высоких уровнях.

Компетенция сотрудничества: способность учиться у других; понимать и уважать потребности, перспективы и действия других (эмпатия); понимать, проявлять отношение и быть чувствительными к другим (эмпатическое лидерство); иметь дело с конфликтами в группе; содействовать совместному решению конфликтов и проблем на основе сотрудничества.

Компетентность, обусловленная наличием критического мышления: способность подвергать сомнению нормы, практики и мнения; размышлять о своих собственных ценностях, восприятии и действиях; занять позицию в дискурсе устойчивости.

Компетенция самосознания: способность размышлять о своей собственной роли в местном и глобальном сообществах; постоянно оценивать и далее мотивировать свои действия; осознавать свои чувства и желания.

Интегрированная компетентность по решению проблем: развитая способность применять различные рамки к решению сложных проблем устойчивости и нахождению жизнеспособных, всеобъемлющих и справедливых вариантов решения, способствующих устойчивому развитию, интегрируя описанные выше компетенции [6].

Ключевые компетенции представляют собой межсекторальные компетенции, которые необходимы всем учащимся всех

возрастов во всем мире (разработаны на разных возрастных уровнях). Их можно понимать как трансверсальные, многофункциональные и контекстно-независимые. Они не заменяют конкретных компетенций, необходимых для успешных действий в определенных ситуациях и контекстах, но они охватывают эти компетенции и более широко ориентированы.

Чтобы все люди в мире могли принять меры в пользу Целей устойчивого развития, все учебные заведения должны считать своей обязанностью интенсивно заниматься вопросами устойчивого развития, содействовать развитию устойчивости и достижению конкретных результатов обучения, связанных со всеми SDG.

В чем может быть конкретный вклад образования взрослых? Необходимо, чтобы его программы во всем мире информировали людей о таких вопросах, как изменение климата, продовольственная безопасность и использование энергии, предоставляли им научные доказательства, позволяющие принимать более экологически обоснованные решения. Образование взрослых повышает шансы на то, что вопросы устойчивости будут публично обсуждаться, оно способствует овладению компетенциями устойчивого развития, формированию более экологичного, дружественного по отношению к природе образа жизни и поощрению сообщества во всем мире к организации устойчивого научнообоснованного природопользования [7].

Большой потенциал в развитии компетенций устойчивого развития взрослых имеет неформальное образование, прежде всего образование в области экологии.

20 лет назад на пятой Международной конференции по образованию взрослых в Гамбурге (1997) на семинаре, посвященном экологическому образованию взрослых, были освещены его основные проблемы, которые по-прежнему актуальны для современного экологического образования взрослых:

• Правительственная и донорская политика в отношении экологического образования взрослых неустойчива и недостаточно определена.

• Экологическое образование менее развито во взрослых и неформальных секторах, чем в школах.

• Практика преподавания в образовании для взрослых часто ограничивается передачей знаний, а не содействием критическому изучению экологических проблем.

• Практические решения редко поощряются в экологическом образовании для взрослых.

• Экологическое образование редко связано непосредственно с той окружающей средой, в которой живут обучающиеся.

• Часто возникает предвзятость в направлении продвижения «экспертных» знаний и научно-технических подходов.

• Существует все еще широко распространенное представление о том, что наука нейтральна, прогресс линейный и имеет неограниченный рост.

•... экологическое образование для взрослых остается заблокированным в рамках идеологий, которые вызвали многие из современных экологических проблем [8].

По нашему мнению этот список может быть дополнен необходимостью переосмысления взглядов и моделей, которые представляют собой серьезную проблему в экологическом образовании.

Традиционные способы рассмотрения природы как бесконечного источника сырья и энергии имеют глубокие корни и стали стереотипным клише. Это способствует сохранению опасного консервативного подхода.

Освоение принципов устойчивого развития и разумного потребления также затруднено негибкостью стереотипов взрослых людей, полученных в повседневной профессиональной и других видах деятельности. Это часто является одним из самых серьезных препятствий для выявления взрослыми как существующих, так и новых проблем, для принятия экологически приемлемых решений.

В то же время люди часто считают себя беспомощными перед лицом серьезных экологических проблем, которые существенно ограничивают понимание их индивидуальных возможностей в улучшении или поддержании качества окружающей среды.

Безразличие и пассивность в восприятии экологических проблем являются общими тенденциями для современного общества, и многие люди считают свой индивидуальный способ жизнедеятельности относительно незначительным в отношении решения экологических проблем.

Еще одна важная проблема, стоящая перед экологическим образованием, – недостаточная мотивация взрослых; экологическая осведомленность в среднем не имеет приоритетов в современном «обществе знаний». Проблема выживания человека в контексте экологического кризиса часто не рассматривается в ряду ведущих проблем образования. На эту область образования в области окружающей среды негативно повлияло снижение популярности естественных наук за последние два десятилетия (в России это очевидно), в то время как естественные науки имеют наибольшую долю в общей системе экологических знаний. Это изменение также может быть обусловлено глобальной тенденцией укрепления чрезмерно прагматической ориентации образования.

Как указывает П. Джарвис [9], мы имеем общество, в котором особое внимание уделяется определенным формам знания, которые становятся основой для общества знаний, в то время как экологическое знание обычно не имеет приоритетов в нем. Это опасная тенденция в неолиберализме, где результат может часто оправдывать средства, и нет другой морали [10].

Как показывает наш опыт работы в рамках клуба «Природа и экология» в Высшей Народной школе Санкт-Петербурга, эффективной формой освоения взрослыми людьми компетенций для устойчивого развития может стать Высшая Народная школа [11, 12].

В ходе работы над курсом обучающиеся продвигаются в овладении компетенциями, связанными с прогнозированием, у них развиваются нормативная и стратегическая компетентности, приобретаются эффективные навыки сотрудничества. Вносится существенный вклад в развитие критического мышления и развитие самосознания в аспекте способности размышлять о своей роли в сообществах разного масштаба и оценивать свои действия в контексте развития взаимоотношений человека и природы. Деятельность Народной школы позволяет взрослым слушателям приобщаться к целям, ценностям и реалиям современного общества, отвечающим глобальным вызовам и вносящим вклад в реализацию Глобальной повестки дня ЮНЕСКО в области образования на период до 2030 года.

Таким образом, образование взрослых является одной из наиболее эффективных и перспективных социальных систем, вносящих вклад в цивилизационные механизмы устойчивого развития общества, обеспечивающих поддержку соответствующих социальных эстафет и продвигающих новые основы жизни людей на планете.

Литература

1. Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. UNESCO 2017. Электронный ресурс http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf (дата обращения 14.09.2017).
2. ЮНЕСКО и цели устойчивого развития. Электронный ресурс http://ru.unesco.org/sdgs (дата обращения 14.09.2017).
3. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития. Электронный ресурс http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656R.pdf (дата обращения 03.10.2017).
4. Ведущая роль ЮНЕСКО в реализации глобальной Повестки дня «Образование – 2030». Электронный ресурс http://ru.unesco.org/themes/vedushchaya-rol-yunesko-v-realizacii-globalnoy povestki-dnya-obrazovanie-2030 (дата обращения 05.09.2017).
5. *Wals A.E.J.* 2015. Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen, Wageningen University. Электронный ресурс https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf (дата обращения 20.09.2017).
6. Education for Sustainable Development Goals. Learning goals for achieving the SDGs. Key competencies foe sustainability. Электронный ресурс http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf (дата обращения 21.08.2017).
7. III Global report on adult learning and education. The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market. Social, Civic and Community Life. Электронный ресурс http://uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf (дата обращения 06.10.2017).
8. Adult environmental education: awareness and environmental action (1999). Электронный ресурс http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6a.pdf (дата обращения 13.05.2017).
9. *Jarvis P.* Adult education and lifelong learning. 4th Revised edition. London, United Kingdom London, New York: Routledge. – 352 p.
10. *Jakovlević J.* What is the Future for Adult Education? (Interview with professor Dr. Peter Jarvis). Andragoške studije. – 2010, broj 1.
11. *Мухлаева Т.В.* Экологическое образование взрослых в Народной школе // Человек и образование. - 2010. - №1. – С. 70-74.
12. *Литвинова Н.П.* Тенденции и перспективы развития высших народных школ // Человек и образование. - 2010. - № 4. – С. 15-19.

Е. Р. Зинкевич,
(Санкт-Петербург),
Г. А. Федотова
(Великий Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ

PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE OF TEACHERS OF HIGHER MEDICAL SCHOOL CLINICAL DEPARTMENTS

В статье предлагаются результаты исследования психологических знаний преподавателей клинических кафедр высшей медицинской школы, указывающие на необходимость учёта специфики их профессиональной подготовки в проектировании содержания программ повышения квалификации.
Ключевые слова: психологические знания, преподаватель, клиническая кафедра, высшая медицинская школа, повышение квалификации.

The article suggests the results of study of psychological knowledge of teachers at clinical departments of higher medical school, indicating the necessity of taking into account the specifics of their professional education in designing the content of in-service training programs.
Key words: psychological knowledge, teacher, clinical department, higher medical school, in-service training.

На протяжении многовековой истории британского школьного образования в Соединенном Королевстве, состоящем из Великобритании (Англия, Уэльс и Шотландия) и Северной Ирландии, принимались законы, направленные на улучшение качества образования в соответствующий период времени. В данной статье автор проводит исследование принятого в 1988 году «Закона о реформе образования», а также уделяет внимание нововведениям и изменениям, произошедшим в системе образования в период реформирования.

Глобализация и стремительное развитие новых технологий, начавшиеся в мировом сообществе в конце прошлого века, повлекли за собой целый ряд изменений в школьном образовании и отразились на его качестве. В связи с этим в 80-х годах прошлого столетия правительство Великобритании, рассматривая современную общеобразовательную школу как некую учебную структуру, являющуюся «локомотивом экономики страны, основой культуры и местом, в котором проходит подготовка учащихся к взрослой жизни» [3], ставит перед Министерством образования новые требования к школьному образованию.

Способствуя усилению государственного контроля в сфере образования, регулированию процессов образования на местах, а также учитывая специфику населения в Англии, Уэльсе, Шотландии и в Северной Ирландии, в 1998-99 гг. правительство Великобритании передает полномочия управления образованием в регионы страны. В Англии полномочия в сфере образования были делегированы «Департаменту по делам детей, школ и семей» (The Department for Children, School and Families, DCSF) и «Департамен-

ту образования и профориентации» (The Department for Business Innovation and Skills, BIS); в Уэльсе – «Департаменту по делам детей, образования, непрерывного обучения и профориентации» (The Wales Assembly Government's Department for Children, Education and Lifelong Learning, DCELL); в Северной Ирландии – «Департаменту по делам образования» (The Department of Education, DE) и «Департаменту по делам занятости и обучения» (the Department of Employment and Learning, Del) [6, p.9]. В Шотландии «Исполнительный департамент образования Шотландии» получил право автономного и независимого управления системой образования.

Новая цель образования в соответствии с запросами общества была направлена в первую очередь на формирование мировоззрения личности каждого учащегося, а также на развитие умений и навыков самостоятельной жизни в XXI веке. Для достижения поставленной цели были сформулированы три основные задачи образования учащихся общеобразовательной школы:

– развитие умения коммуникации,
– развитие умения логически мыслить,
– формирование и развитие знаний об окружающем мире.

Для решения поставленных задач в учебных программах всех типов общеобразовательных школ Великобритании были выбраны обязательные дисциплины: английский язык для развития коммуникации, математика для развития умения логически мыслить, естествознание для развития знаний об окружающем мире [3]. Разработанные требования к учебной программе стали новыми для общеобразовательных школ, поскольку до 1988 года выбор дисциплин для учебных программ школы определяли сами.

Стандарты и требования к обучению школьным дисциплинам были отражены в разработанной государственной программе – единый «Национальный учебный план», которая была направлена на оказание влияния на управление образованием и на развитие контроля над образованием во всех государственных школах.

В процессе реформирования были внесены значительные поправки и изменения в организацию системы образования, направленные на усовершенствование образовательного процесса. В соответствии с требованиями единого «Национального учебного плана 1988 года» в учебные программы государственных школ в обязательном порядке вводятся обязательные дисциплины, разрабатываются ключевые этапы (периоды) обучения, усовершенствуются экзаменационные требования, вводится ряд нормативов, а также меняются оценочные стандарты. Рассмотрим нововведения в школьном образовании подробнее.

Реформирование образования преследует цель повышения качества образования в каждой отдельной школе, что в свою очередь дает возможность каждому учащемуся получить качественное образование. Для этого было организовано новое направление для общеобразовательной школы: от общего образования «школа для всех» к селективному образованию «школа для каждого». Данный девиз предусматривал создание новых учебных программ, ориентированных не только на обучение фундаментальным знаниям, но и на внедрение в учебную программу проектно-ориентированного образования. Создание учебного проекта и работа в нем дают возможность каждому учащемуся закрепить полученные теоретические знания в практическом их применении, а также развивать полученные умения и навыки как в самостоятельной работе, так и в коллективной работе учебной группы.

Новая государственная политика, направленная на централизацию образования, предполагает развитие системы школ государственного финансирования, которая затрагивала бы все типы британских школ кроме частных. Для достижения этой цели государство переводит финансирование школ из грантовой поддержки к финансированию из государственного бюджета, что способствует переходу от децентрализованной системы образования к централизованной, а бесплатное образование дает возможность привлекать к обучению в государственных школах большее количество учащихся разных слоев населения.

В Великобритании дети могут получать образование в различных типах начальных и общих школ: коммунальных (районных), основных, добровольных (церковных), свободных, грамматических (школах-пансионах и школах-интернатах), независимых (частных). Несмотря на существующее многообразие типов школ, для расширения доступности качественного образования в общеобразовательных школах правительство принимает решение о создании нового типа государственных общеобразовательных школ, так называемых академий, и наделяет их высокой степенью автономии.

Единый «Национальный учебный план» структурирует периоды обучения в образовательной школе, выделяя «ключевые этапы», ориентированные на возрастные группы учащихся и составленные для начальной и для основной школы. В начальной школе учащиеся в возрасте от 5 до 11 лет изучают учебную программу на ключевых этапах 1 и 2, которые продолжаются шесть лет с 1 по 6 класс. В общей школе учащиеся в возрасте от 11 до 16 лет изучают учебную программу на ключевых этапах 3 и 4, которые продолжаются пять лет с 7 по 11 класс (табл. 1).

После окончания 1-го, 2-го и 3-го ключевых этапов проводится контрольное тестирование для оценивания уровня усвоения материала по пройденным дисциплинам. По окончании 2-го ключевого этапа (по окончании начальной школы) и по окончании 4-го ключевого этапа (по окончании общей школы) учащиеся сдают государственные экзамены [4, 5]. Исторически сложившаяся в Великобритании система различных типов школ предполагает наличие разницы качества обучения в школах для различных социальных слоев общества – школы для небогатых семей, как правило, с низким или средним уровнем образования, а школы для состоятельных семей, соответственно, с высоким уровнем образования, это так называемые «элитные» грамматические школы. Для того чтобы в успешные школы попадали ученики только с высоким уровнем подготовки согласно «Закону об образовании 1944 г.» по окончании начальной школы был введен обязательный выпускной экзамен «Элевен плюс» («11+»).

«Закон о реформе образования 1988 г.» отменил обязательную сдачу экзамена «11+» по окончании начальной школы, что дает возможность получения качественного основного общего образования для всех детей. Данный экзамен теперь не является обязательным в Соединенном Королевстве, но в некоторых графствах Англии, а также в Северной Ирландии все еще существуют школы начального образования, по-прежнему проводящие выпускные экзамены «11+» за курс начальной школы, а также существуют школы основного общего образования, по-прежнему проводящие зачисление детей на основе успешных экзаменационных результатов экзамена «11+» (как правило, это грамматические школы) [6].

В период обучения на ключевых этапах 3 и 4 проходит подготовка учащихся к сдаче государственных экзаменов по обязательным дисциплинам и дисциплинам учебного плана общеобразовательной школы. Как правило, в общей школе учащиеся получают образование по индивидуальному плану в рамках тех дисциплин, которые предлагает данная школа. Учащиеся могут выбирать не только сами дисциплины для обучения, но также количество изучаемых дисциплин, уровень сложности каждой из дисциплин и период сдачи государственных экзаменов. Рассмотрим подробнее схему обучения на

Таблица 1

Динамика профессионального развития педагога (С.А. Дружилов, Е.А. Климов)

	Начальное общее образование		Основное общее образование	
Ключевой этап	1	2	3	4
Возраст (в годах)	от 5 до 7	от 7 до 11	от 11 до 14	от 14 до16
Продолжительность ключевого этапа (в годах)	2	4	3	2
Классы	1, 2	3, 4, 5, 6	7, 8, 9	10, 11

ключевых этапах 3 и 4. Для обязательного обучения и сдачи экзаменов для всех типов школ существуют основные обязательные дисциплины, это английский язык, математика и естествознание. Количество дисциплин в индивидуальной учебной программе каждого учащегося может варьировать от 3 основных обязательных (перечисленных выше) до 10 предметов, которые могут быть предложены каждой конкретной школой.

Для получения аттестата об основном общем образовании (A General Certificate of Secondary Education, GCES) необходимо сдать государственные экзамены. Система оценивания качества освоения образовательных программ учащимися проходит по 9-тибалльной шкале, оценки обозначаются одной из букв алфавита от A до G, при этом оценка «A*» является наивысшим баллом, а «G» (или «U»), соответственно, самым низким баллом. Каждая выполненная учащимся учебная работа или задание оценивается в процентах, после чего выставляется оценочный балл. Так, правильные ответы, составляющие от всего экзаменационного материала 80% и больше, оцениваются баллом «A» (табл. 2). Градация оценивания варьирует в различных дисциплинах [2, pp. 17].

При оценивании результатов успеваемости важную роль играет сделанный учащимися выбор не только самой дисциплины для изучения, но и выбор уровня изучаемой дисциплины – базовый или углубленный. Так, базовый уровень оценивается только баллами от «G» (самый низкий) до «C» (самый высокий балл), а углубленный уровень – от «D» (самый низкий) до «A*» (самый высокий балл) (табл. 2).

В период обучения на ключевом этапе 4 учащийся, самостоятельно оценив свою подготовленность, может выбрать время сдачи экзамена по желаемому предмету. Это проходит, как правило, в мае-июне в 11-м классе или на год раньше – в мае-июне в 10-м классе.

«Закон о реформе образования 1988 г.» расширил возрастные рамки бесплатного образования для подростков в возрасте от 16 до 18 лет. Для них были организованы старшие классы общеобразовательной школы, после окончания которых учащиеся сдают экзамены продвинутого уровня (Advanced Level, The A Level) и получают аттестат о полном общем образовании (The General Certificate of Education, GCE). Полное общее образование представляет собой специализированное обучение, нацеленное на подготовку учащегося к поступлению в высшее учебное заведение, как правило, на уже заранее определенную специальность.

Известно, что качественный уровень образования в школах зависит от многих факторов, в том числе от компетенции учителей. Для повышения компетенции учителей в процессе реформирования были созданы и введены уровни градации квалификации учителей.

Для того чтобы учителя имели возможность делиться с коллегами из других школ своими практическими достижениями и обмениваться опытом успешного обучения, в Англии с 1998 по 2005 год была введена государственная программа «Школы-маяки».

Таблица 2

Оценка экзаменационных работ для получения аттестата об основном общем образовании

<table>
<tr><th colspan="2">Оценка (в баллах)</th><th>Оценивание (в процентах)</th><th colspan="2">Оценка уровня дисциплины</th></tr>
<tr><td>9-7</td><td>A*, A</td><td>80-100</td><td rowspan="4">Углубленный курс (баллы от «A» до «D»)</td><td></td></tr>
<tr><td>7-6</td><td>B</td><td>70-80</td><td></td></tr>
<tr><td>5-4</td><td>C</td><td>60-70</td><td rowspan="4">Базовый курс (баллы от «C» до «G»)</td></tr>
<tr><td>4-3</td><td>D</td><td>50-60</td></tr>
<tr><td>2</td><td>E</td><td>40-50</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>2-1</td><td>F</td><td>30-40</td></tr>
<tr><td>1</td><td>G</td><td><30</td></tr>
</table>

В экспериментальной программе были задействованы школы с высоким показателем уровня успеваемости, так называемые «школы-маятники». С 2005 г. программа «Школы-маятники» была заменена на программы межшкольного сотрудничества, ориентированные на группы учащихся по возрастам: для начальной школы «Начальная стратегия сети образования», для основной школы «Ведущая форма сотрудничества» [1].

Повышение качества образования – это не только повышение компетенции учителей, но и повышение мотивации учащихся к изучению дисциплин учебной программы. В процессе реформирования образовательной системы для борьбы с прогулами и пропусками были созданы критерии посещаемости школы, способные контролировать посещаемость занятий, а большая часть ответственности за пропуски занятий была возложена на родителей.

В результате проведенного исследования получен вывод о том, что реформа образования позволяет правительству Великобритании проводить ряд эффективных изменений в системе образования. Реформирование способствует развитию начавшегося процесса централизации системы образования; усилению контроля над образованием в начальной и общей школе; созданию требований, предъявляемых к повышению качества образования; усилению контроля за соблюдением равноправия в получении школьного образования; расширению доступности качественного образования для детей из всех слоев общества; повышению уровня компетенции учителей; повышению уровня результатов успеваемости учащихся; снижению показателей прогулов и пропусков занятий [6].

Литература

1. *Мачехина О. Н.* Процесс реформирования общеобразовательной школы Великобритании на рубеже XX-XXI веков // Ценности и смыслы. – 2016. – №3 (43). – С. 132-141.
2. Consultation on Setting the Grade Standards of new GCSEs in England. Ofqual. April, 2014. – С. 37.
3. *Gibb N.* Schools Minister Nick Gibb addresses the Education Reform Summit. 2015. [Электронный ресурс] URL: https://www.gov.uk/government/speeches/the-purpose-of-education (дата обращения: 15.02.2017).
4. Designing the Key Stage 3 National Strategy Curriculum DfES. 2010. P. 37.
5. National curriculum in England: complete framework for key stage 1 to 4 – for teaching from September 2016, DE, December 2014, p. 264. [Электронный ресурс] URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (дата обращения: 15.02.2017)
6. Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland, 2009/2010, European Community. EACEA. P. 632.

Р.М. Шерайзина,
(Великий Новгород),
Э. Т. Раянова
(Санкт-Петербург)

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

INTEGRATED MODEL OF PREVENTING FUTURE LAWYERS' EDUCATIONAL DEPRIVATION IN UNIVERSITY

В статье описана комплексная модель социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе. Рассмотрены социально-педагогические депривирующие факторы, влияющие на образовательный процесс в вузе. Раскрыта сущность образовательной депривации студентов вузов
Ключевые слова: комплексная модель, образовательная депривация, социально-педагогические условия, будущие юристы, вуз.

This article describes the integrated model of socio-pedagogical conditions of preventing educational deprivation of future lawyers in the university. Socio-pedagogical deprivatory factors affecting educational process in the university are considered. The essence of university students' educational deprivation is revealed.
Key words: integrated model, educational deprivation, socio-pedagogical conditions, future lawyers, university.

В современном обществе особое место занимает решение социальных проблем, к которым могут быть отнесены предотвращение правонарушений, антиобщественные проявления криминального характера, рост преступности, что утверждает новый взгляд на личность современного юриста и ставит новые задачи перед системой высшего юридического образования.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы подчеркивается необходимость подготовки высокообразованных, мобильных специалистов, способных к профессиональному развитию и саморазвитию. В связи с этим важно формировать у будущих юристов новое профессиональное мышление, толерантность и обеспечивать социализацию и профессионализацию их личности в процессе гуманизации образовательного процесса в вузе. Соответственно, возникает объективная потребность в поиске новых источников педагогического и ресурсного развития, направленных на совершенствование социально-профессиональных компетенций будущих юристов.

Современные исследования юридического образования (А. И. Бойко, М. К. Горбатова, К. М. Левитан и др.) свидетельствуют о снижении учебно-познавательной активности обучающихся, низкой мотивации преподавателей к использованию интерактивных технологий для повышения интереса студентов к будущей профессиональной деятельности [4, 6, 7].

Серьезную озабоченность вызывает трудоустройство выпускников направления подготовки «Юриспруденция». Так, в соот-

ветствии со статистическими данными за последние 25 лет юридическое образование в России получили около 2 млн. человек, многие из которых не работают в соответствии с квалификацией (15%).

В данном контексте особую значимость имеют работы, посвященные исследованию причин отчуждения (депривации) обучающихся от образования. Для отечественной и зарубежной педагогики проблема депривации, её негативного влияния на образовательный процесс не является новой. Отдельные ее аспекты были исследованы философами, социологами, психологами и педагогами. В большинстве работ педагогов и психологов исследуются депривация детей, вопросы выявления психологических и педагогических особенностей депривированных детей (Е. Г. Алексеенкова, Т. Н. Березина, С. В. Ваторопина и др.) [1, 3, 5].

Ряд работ посвящен образовательной депривации студентов вузов и преодолению депривации в процессе преподавания отдельных дисциплин (Л. Н. Бережнова, М. Н. Степанова и др.) [2, 8].

Анализ исследований выявил проблемы в профессиональной подготовке будущих юристов: недостаточная изученность условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе; наличие депривирующих факторов, ограничивающих возможности в самореализации будущих юристов в вузе, отсутствие комплекса мер по предупреждению образовательной депривации будущих юристов в вузе.

С целью решения обозначенных проблем была разработана комплексная модель социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе.

Специфической особенностью модели является личностно ориентированный характер профессиональной подготовки будущих юристов в вузе. В модели особый акцент сделан на учете разных механизмов повышения эффективности управления образованием, взаимосвязанности планирования, анализа, ресурсного обеспечения и оценки эффективности мер. При этом комплекс механизмов управления включает организационный, экономический и социальный факторы, каждый из которых реализуется с учетом стратегической цели и ресурсов управления [9].

Основная суть комплексного подхода состоит в том, что учитываются разные аспекты решения проблемы предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузах в их взаимосвязи (социальные, педагогические, психологические и др.). Значимость данного подхода связана с полнотой, системностью и взаимосвязанностью анализа, проектирования, содержательно-технологического обеспечения и его оценки, учета важнейших структурно-функциональных связей в системе профессиональной подготовки будущих юристов, а также внутренних и внешних социально-педагогических депривирующих факторов, оказывающих на нее влияние.

При разработке комплексной модели социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе мы опирались на принципы: развития непрагматической познавательной потребности; формирования индивидуальной установки; вовлеченности всех субъектов образовательного процесса в разнообразные виды деятельности; личностно-профессиональной перспективы.

Комплексная модель предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе представляет собой сложное динамическое образование, включающее взаимосвязанные, взаимодействующие и взаимовлияющие друг на друга компоненты, раскрывающие цель исследования, решающие важные задачи в предупреждении образовательной депривации будущих юристов в вузе (Таблица 1).

Реализация цели, содержания и методов социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе осуществляется через разработку социальных стратегий индивидуальной поддержки (стратегия общего развития личности; стратегия развития интереса к будущей профессии; стратегия самоуправления; стратегия развития непрагматической познавательной потреб-

Таблица 1.

Структурно-содержательная модель социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в морском вузе

Концептуально-целевой компонент	
Цель: разработка и научное обоснование социально-педагогических условий предупреждения образовательной депривации будущих юристов в морском вузе	
Подходы: – комплексный – личностно ориентированный	***Принципы:*** – развития непрагматической познавательной потребности; – формирования индивидуальной установки на преодоление образовательной депривации; – вовлеченности в разнообразные виды деятельности; – личностно-профессиональной перспективности

Содержательно-технологический компонент		
Комплекс социально-педагогических депривирующих факторов	Комплекс интерактивных технологий	Комплекс социально-педагогических условий
– рассогласование взаимосвязи компонентов учебной и внеучебной деятельности; – несоответствие профессиональной подготовки будущих юристов в вузе современным требованиям федеральных образовательных и профессиональных стандартов; – игнорирование преподавателями индивидуально-личностных особенностей будущих юристов; – преобладание авторитарного управляющего воздействия преподавателей морского вуза на будущих юристов; длительная неудовлетворенность преподавателями и будущими юристами процессом обучения и учения; – недостаточно объективное оценивание достижений будущих юристов.	***технологии***: – комплексного диагностического сопровождения и поддержки; индивидуализированного обучения; – продуктивного обучения; – личностно ориентированного обучения; личностно ориентированного воспитания; – фасилитации учебной деятельности	– учет особенностей личности будущих юристов; – комплексное диагностическое сопровождение процесса предупреждения образовательной депривации будущих юристов в морском вузе; – создание социально-коммуникационной образовательной среды вуза; стимулирование преподавателей к активному применению интерактивных технологий; – активное включение студентов и преподавателей в продуктивное взаимодействие с работодателями и организациями морской направленности

Критериально-уровневый оценочный компонент			
Первый критерий – личностно-профессиональная готовность будущих юристов к выбору путей самореализации в образовательном процессе морского вуза			
	Мотивационно-ценностный	Информационно-содержательный	Деятельностно-профессиональный
	позитивный настрой на достижения и успех, принятие учения как ценности; ценность будущей профессиональной деятельности	стремление к самопознанию, проявление открытости, выбор содержания и форм учебной и внеучебной деятельности	участие в учебной и внеучебной деятельности, применение базовых компетенций в деятельности студента
Второй критерий – коммуникативно-профессиональная готовность преподавателей к предупреждению образовательной депривации студентов			
	Мотивационно-ценностный	Информационно-содержательный	Деятельностно-профессиональный
	Ценностное отношение к предупреждению образовательной депривации	Представление о процессе предупреждения образовательной депривации	Участие в процессе предупреждения образовательной депривации

ности; стратегия перевода объективно непреодолимых депривирующих факторов в субъективно преодолеваемые) и диагностического сопровождения их реализации, направленного на своевременное выявление причин и неудовлетворения личностно значимых потребностей студентов в обучении.

Указанные стратегии между собой находятся в сложных, разнонаправленных взаимосвязях, актуализация которых происходит индивидуально в зависимости от особенностей субъекта учебной и внеучебной деятельности, характера депривирующего фактора и конкретной ситуации (Табл. 1.)

Таким образом, социально-педагогические условия предупреждения образовательной депривации будущих юристов в вузе предусматривают целостный процесс учета депривирующих факторов, использования в образовательном процессе комплекса интерактивных технологий и социальных стратегий индивидуальной поддержки, что обеспечит каждому студенту возможность удовлетворения личностно значимой потребности в юридическом образовании, полноценном развитии с учетом его индивидуальных и личностных особенностей.

Литература

1. *Алексеенкова Е. Г.* Личность в условиях психической депривации: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
2. *Бережнова Л. Н.* Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2000. – 435 с.
3. *Березина Т. Н.* Резервные возможности человека. – М.: Когито-центр, 2000. – 112 с.
4. *Бойко А. И.* Реформа юридического образования (горестные размышления о критическом настоящем и критические – о планируемом будущем) // Юридическое образование и наука. – 2009. – №3. – С. 6-9.
5. *Ваторопина С. В.* Педагогические условия предупреждения депривации младшего школьника в учебном процессе: дис. … канд. пед. наук: 13.00. 08. – В. Новгород, 2010. – 254 с.
6. *Горбатова М. К.* Высшее юридическое образование в современной России: теоретико-правовые аспекты развития: дис. … канд. юрид. наук: 12.00.01.. – Нижний Новгород, 2007. – 243 с.
7. *Левитан К. М.* Юридическая педагогика: учебник. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
8. *Степанова М. Н.* Предупреждение образовательной депривации в процессе преподавания культурологических дисциплин в вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №27. Т.8. – С. 136-139.
9. *Шерайзина Р. М.* Комплексность в управлении образовательными системами: сборник научно-методических статей / сост. и науч. ред. Р. М. Шерайзина, А. А. Осипов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2017. – 164 с.

В. В. Вассерберг
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ

ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES FOR REHABILITATION OF ADOLESCENTS WITH PEDAGOGICAL NEGLECT

В статье рассматриваются формы и методы организации культурно-досуговой деятельности для реабилитации педагогически запущенных подростков. Представлены авторы, исследующие проблемы социализации и воспитания детей с педагогической запущенностью, анализ эффективных форм и методов, используемых в Центре социальной реабилитации в работе с подростками.
Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, формы и методы, реабилитация подростков с педагогической запущенностью .

The article analyses forms and methods of organization of cultural and leisure activities for rehabilitation of adolescents with pedagogical neglect. The authors studying the problems of socialization and education of children with pedagogical neglect, analysis of effective forms and methods used in the social rehabilitation Centre in work with adolescents are presented.
Key words: cultural and leisure activities, forms and methods, rehabilitation of adolescents with pedagogical neglect.

Педагогически запущенные дети – широкое обобщенное понятие, используемое для обозначения обширной категории детей, демонстрирующих явное отклонение в личностном развитии. Ребенок становится педагогически запущенным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний, неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений [1]. Иными словами, ребенок выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний.

Р. В. Овчарова [2, 3] выделяет два вида детской запущенности: социальную и социально-педагогическую. Педагогическая запущенность – это часть общей социальной запущенности. Если поставить вопрос так: виноваты ли только семья и школа в асоциальном поведении детей, то ответ будет отрицательный; виновато общество, не предоставляющее возможностей для нормального функционирования социальных институтов [4].

Рассмотрим формы и методы культурно-досуговой работы с педагогически запущенными подростками в условиях Центра социальной реабилитации.

Праздник рассматривается как художественная организация общественной жизни, в которой все сконцентрировано, сжато и воздействует на эмоциональное состояние подростка. Праздник сплачивает, роднит, неизбежные противоречия повседневной жизни на время перестают существовать. Дружеское расположение благотворно влияет на всех участников праздника и ста-

новится источником, из которого вырастает желание и дальше следовать нормам праздничной этики.

Праздник непременно включает в себя активное действие и зрелище, что определяет его комплексный характер. С точки зрения организации праздник всегда представляет собой соединение различных занятий. Его педагогическая ценность определяется тем, что это гибкая динамичная воспитательная система, позволяющая удовлетворить одновременно несколько различных уровней досуга подростков с педагогической запущенностью [5].

Масштабность, значительность праздника всегда связана с конкретным событием, выражается в конкретной тематике. Чтобы праздник стал подлинно массовым, он должен быть посвящен такому событию, которое не оставит равнодушным подростков, вызовет энтузиазм. Событие, ставшее темой праздника, определяет и границы праздничной ситуации. В сценарии праздника важно не только дать материал, соответствующий теме, но и ярко подчеркнуть идею самого праздника.

Вечер отдыха – это особая форма художественно-массовых мероприятий; обычно вечерам, которые отличаются особой оригинальностью, программой, тематической направленностью, даются красивые и привлекательные названия. В одних случаях название отражает тематику основной части программы, в других подчеркивается адрес мероприятия: «Осенний вальс», «Вечер встречи» и т.д. Опыт показывает, что вечера особенно удаются тогда, когда в их подготовке наряду с педагогами принимают активное участие те, для кого это мероприятие предназначено. Приемы подачи концертных выступлений могут быть различными. Практикуются концертные отделения с показом номеров со сцены, в зале. На таких вечерах организуются самые разнообразные игры (викторины, конкурсы, аттракционы, сюрпризы и т.д.).

Викторина – познавательная игра, состоящая из вопросов и ответов на темы из различных областей науки, литературы и искусства. Викторина может как иметь самостоятельное значение, так и являться частью программы утренника, вечера или другой формы культурно-досугового мероприятия. Проведение викторин способствует развитию памяти и мышления, творческого воображения, расширению образовательного кругозора педагогически запущенных подростков [5].

В ходе подготовки викторины необходимо продумать сценарий и подготовить ребят к игре. Вопросы викторины подбираются с учетом возраста и уровня знаний ее участников. Если викторина проводится с целыми семьями (то есть участники и дети и взрослые), то вопросы могут чередоваться: один для детей, другой для взрослых или блоками вопросов. Викторина не должна быть статичной по своей форме. Многое при ее проведении зависит от подготовленности участников, их темперамента, эрудиции, находчивости; от ведущего, который не имеет права быть пассивным. Викторину можно сочетать с беседой, небольшим диспутом, если возникают разные, интересные точки зрения при ответе на вопросы.

Конкурс – это соревнование, дающее возможность выявить наиболее достойных из числа его участников. Игровые конкурсы почти всегда носят комплексный характер. Они требуют от участников эрудиции, сообразительности, художественно-исполнительских способностей, физической ловкости, изобретательности. Высокий зрелищный престиж этих мероприятий объясняется их оригинальностью. В них практически отсутствует шаблонность в исполнении заданий, а следовательно, и в содержании развивающего действия. Традиционны лишь сама идея игровых состязаний и некоторые их структурные элементы.

Один из наиболее простых видов конкурса – вечер веселых вопросов. Такой вечер представляет собой развернутую и несколько театрализованную викторину. Как правило, вечера вопросов бывают тематическими или охватывают ту или иную область человеческой деятельности. Содержание вечера значительно обогащается, если его будущие участники заранее получат общую тематическую ориентировку.

Не менее широкое распространение имеют конкурсы-аукционы. Такой конкурс представляет собой серию тематических вопросов и заданий, с которыми ведущий обращается к участникам игрового состязания. Задания таких конкурсов строятся с расчетом на зрелищно эффектные ответные действия, на применение зрительных атрибутов состязания.

Еще одна форма театрализованного игрового состязания – конкурс веселых и находчивых. Характерная черта таких конкурсов – содержательно организационная комплектность. В них включаются элементы викторины, концертного ревю, спортивного состязания, турнира рассказчиков, потешной эстафеты.

В итоге любого конкурса должен быть выявлен победитель. Эта задача возлагается на жюри, от членов которого требуются строгая объективность, понимание сути заданий, эрудиция, эстетический вкус, чувство юмора. Непосредственным распорядителем конкурса выступает ведущий, он служит связующим звеном между жюри, командами и публикой.

Для подростков с педагогической запущенностью инкультурация как интеграция в культуру опирается на специальные методы социально-культурной деятельности. Наиболее эффективным методом, по нашему мнению, является игровая терапия как комплекс реабилитационных игровых методик, способных оптимизировать процесс социальной интеграции и развития личности подростка. Игротерапия рассматривается авторами как средство воспитания, развития, адаптации, релаксации, рекреации и др. Уникальность игротерапии состоит в том, что травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном виде, при этом эмоциональное переживание их достаточно реально. Игротерапия помогает в ролевом поведении опробовать типы и модели поведения, выделив наиболее подходящие для конкретной личности в определенной жизненной ситуации [6].

К главным достоинствам игротерапии принадлежат коррекция и развитие межличностных отношений: изменение отношения к себе и другим, улучшение психологического самочувствия, повышение самооценки, социометрического статуса, оптимизация эмоциональной микросреды. Психолого-педагогическая поддержка педагогически запущенных подростков средствами игры является эффективным способом коррекции, разбалансированной эмоционально-волевой, коммуникативной и двигательной сферы. Игра позволяет подростку выразить свое «Я», преодолеть обусловленные физическим дефектом и фрустрациями комплексы, связанные с неудовлетворенными потребностями в общении и признании [6].

Танцевально-двигательная терапия – это метод, использующий в качестве инструмента выразительное движение и танец, с помощью которых человек вовлекается в процесс личностной интеграции и роста. Основной принцип танцевально-двигательной терапии – взаимоотношение между движением и эмоцией. Танцевально-двигательный терапевт создает поддерживающую среду, в которой могут быть безопасно выражены, признаны и сообщены любые чувства.

Арттерапевтические технологии. Данное направление коррекционной педагогики включает комплекс реабилитационных технологий, основанных на применении средств искусства и используемых психологами, дефектологами, аниматорами, педагогами и другими специалистами в целях реабилитации подростков с педагогической запущенностью. Разновидностью арттерапии являются эстетотерапия, библиотерапия, сказкотерапия и др. [7].

Эстетотерапия – невербальная психотерапия, основанная на терапевтическом, корригирующем действии художественной формы и эстетических чувств. Эти воздействия могут быть пассивными (подросток –успокаивающийся художественными образами зритель) и активными (подросток действует, «опредмечивая» свое эмоциональное напряжение, трансформируя его в целенаправленную эмоцию).

Эстетотерапия, как вариант эмоционально-стрессовой психотерапии, формирует на

бессознательном уровне глубинные психологические установки оптимистического, жизнеутверждающего характера и обеспечивает мобилизацию внутренних защитно-приспособительных резервов организма, повышение уровней его деятельности.

Библиотерапия – специальное коррекционное воздействие на подростка с педагогической запущенностью при помощи чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния. Реабилитационный потенциал этой технологии осуществляется через художественное чтение, дискуссии, литературные вечера, встречи с персонажами произведений и их авторами, тренинг-конкурс на скорочтение, литературные и поэтические клубы, выставки книг и, конечно, регулярную работу читального зала и абонемента библиотеки.

Реабилитационное воздействие чтения проявляется в том, что те или иные образы и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют тревожные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям. Таким образом, можно ослаблять или усиливать воздействие на чувства педагогически запущенного подростка для восстановления его душевного равновесия. Человек же, воспринимающий чтение как мир добра и красоты, создаёт гармонию внутри себя. Он лучше себя чувствует. Это позволяет ему активно действовать и хорошо выглядеть. Он благожелателен и расслаблен, и это помогает ему преодолевать собственные трудности в установлении добрых отношений с людьми.

Изотерапия – универсальный психотерапевтический (на стыке медицины, психологии, педагогики, социальной работы) метод, используемый в целях комплексной реабилитации и направленный на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков, формирование способностей к игровой, учебной, трудовой деятельности [7].

Важно подчеркнуть, что для изотерапии не требуются специальные художественные способности: главное, чтобы подросток, имеющий педагогическую запущенность, через рисунок смог выразить свое внутреннее состояние, свои ощущения и переживания.

В рисунке подросток проектирует ситуацию, которая наиболее соответствует особенностям его представления о себе, мире, других людях. Поэтому рисунки подростков с педагогической запущенностью следует рассматривать как разновидность техники изучения внутреннего мира личности, диагностики внутрисемейных отношений.

Рисование может быть как психодиагностическим, так и психокоррекционным инструментом и может служить способом решения внутриличностных проблем, средством преодоления негативных переживаний и страхов, неуверенности, чувства одиночества.

Сказкотерапия – один из ведущих видов и способов образного, эмоционально-психологического и педагогического влияния, средство социального и личностного развития. Материал для сказкотерапии – один из жанров фольклора, а именно эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Метод сказкотерапии основан на том магическом воздействии, которое производит на нас сказка. Как известно, через сказку ребёнок познаёт мир. В сказке, как и в душе человека, идёт борьба двух начал: добра и зла. Целью сказкотерапии является помощь в осознании своей внутренней сущности, своего единства и неповторимости, ощущении гармонии с собой и миром. Метод сказкотерапии опирается на мир образов, запечатленных в книге, поэтому занятия целесообразно проводить в стенах библиотеки, которая становится для подростка и его семьи центром досуга, тем миром, где можно проявить себя, научиться общаться, обрести друзей.

Сказкотерапия способствует социализации личности, усвоению основных ролей,

признанию и самоутверждению подростка. Дело в том, что работа со сказкой предполагает использование фрагментов сказок в конкурсах и шоу, проведение праздников, театрализованных представлений, карнавалов, литературно-художественных мероприятий, выставок рисунков по сказочным сюжетам, семейных вечеров, народных гуляний и др.

Компьютерные технологии рассматриваются как информационный ресурс социализации подростка с педагогической запущенностью. Компьютерные технологии важны как условие социального признания творчества подростка, источник информации для его личностного развития (в том числе информационная основа для библиотерапии, сказкотерапии и т.д.) [6].

Сети Интернет содержат большие информационные ресурсы: электронные библиотеки, справочники, словари, энциклопедии, тематические базы данных, информационные сайты и пр. Овладев достаточно простыми поисковыми системами, подростки получают доступ к интересующим их книгам, вызвавшим интерес или рекомендованным к прочтению. Помимо текстовой информации Интернет содержит значительную базу музыкального, изобразительного и фотоматериала. Доступ к компьютерным технологиям позволяет расширить возможности досуга. В Интернете много различных развлекательных мультсериалов, а также сайтов, которые предлагают самим пользователям придумать, достроить имеющийся мультик и т.п. Мощным резервом в игротерапии могут стать компьютерные игры, которые следует рассматривать не только как элемент развлечения, но и как средство тренировки эмоциональных, психических и моторных функций.

Литература

1. *Демчук Н. А.* Развитие наблюдательности педагогически запущенных детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2004. – 24 с.
2. *Овчарова Р. В.* Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. – М., 1995. – 129 с.
3. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога. – М.: Творческий центр, 2001. – 378 с.
4. *Подласый И. П.* Педагогика. – М.: Владос, 2000. – 376 с.
5. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / сост. Н. Д. Шматко. – М., 1997. – 178 с.
6. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997. – 73 с.
7. *Астапов В. М., Лебединская О. И., Шапиро Б. Ю.* Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. – М., 1995. – 158 с.

Д. С. Антипов,
Ю. И. Родин
(Тула)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

TEACHING CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

В статье представлен сравнительный анализ формирования навыка плавания у детей дошкольного возраста с нормальным типом развития и общими недоразвитиями речи на разных этапах обучения. Обосновываются особенности обучения плаванию дошкольников с учётом типологических и специфических особенностей их моторного развития.
Ключевые слова: обучение плаванию, общее недоразвитие речи, индивидуальный подход, психомоторика.

The article presents comparative analysis of developing the skill of swimming of preschool children with normal development and with general speech underdevelopment at different stages of teaching. Guidelines on teaching swimming of preschool children with general speech underdevelopment considering their typological and specific features of their motor development are substantiated.
Key words: teaching swimming, general speech underdevelopment, individual approach, psychomotor system.

В настоящее время наблюдается увеличение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Низкий уровень психической и речевой активности и, как следствие, уменьшение объема восприятия и снижения скорости переработки информации, нарушения в развитии личностной сферы обусловливают трудности детей с ОНР в овладении культурными двигательными образцами.

Последнее проявляется в недостаточной способности дошкольников с ОНР к тонким и точным движениям, выработке относительно сложных двигательных формул, плохой координации движений, нестойкости двигательных навыков. У детей с ОНР наблюдаются неточность воспроизведения двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушения последовательности выполнения элементов двигательного действия, затруднения при выполнении движений по словесной инструкции, общая соматическая слабость и отставание в физическом и психомоторном развитии [1, 2, 3, 4, 5].

Одним из эффективных средств оздоровления, коррекции физического и моторного развития детей является обучение плаванию (А.В. Кенеман, Т.И. Осокина, Ю.И. Родин и др.). В теории и практике физического воспитания разработаны разнообразные методики обучения плаванию дошкольников. В них выделены основные этапы и задачи обучения, примерные упражнения, педагогические и организационные, санитарно-гигиенические условия проведения занятий с детьми разного возраста, групп здоровья, уровня физической подготовленности. Однако не учитываются особенности психомоторного и общего психического развития детей с ОНР. В лучшем случае в них декларируется необходимость выстраивать процесс обучения двигательным действиям с учетом специфики первичного нару-

шения, вторичных отклонений развития, приводятся данные общепедагогического и дефектологического характера. Технология формирования плавательных навыков на каждом этапе обучения не проработана [2, 4, 5].

Между тем научить плавать детей с ОНР педагогическими средствами, рассчитанными на нормальный тип развития, не представляется возможным. Поскольку в норме априори допускается наличие у ребенка определенного уровня интегративной деятельности зрительного, слухового, тактильного и двигательно-кинестетического анализаторов, обеспечивающих овладение общественно выработанными двигательными образцами. При этом допускается, что трансформация натуральной двигательной функции в культурные формы двигательного поведения происходит естественным образом, поэтому прибегать к развернутой ориентировке обучаемого в способах и условиях решения двигательной задачи нет необходимости [5].

Обучение детей с нарушенным развитием предполагает активное взаимодействие ребенка с педагогом. По сути, взрослый руководит развернутой ориентировочной основой двигательного поведения обучаемого, изменяя условия решения двигательной задачи в реальном и в воображаемом поле, посредством совокупности постоянно усложняющихся упражнений. Это требует разработки детальной технологии формирования плавательных навыков на каждом этапе обучения с описанием возможных трудностей воспитанников с ОНР, а также путей, средств их преодоления, примерных вариантов используемых упражнений [4, 5].

При разработке технологии обучения плаванию следует также учитывать, что дошкольники с общим недоразвитием речи – это неоднородная группа: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи. Р.Е. Левина с сотрудниками выделила три уровня речевого развития, отражающих типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с ОНР. В каждом конкретном случае специфика ведущего дефекта накладывает отпечаток на дефицитарность того или иного компонента речевой функции и, как следствие, оказывает как специфическое так и неспецифическое влияние на все психические функции, включая психомоторную функцию ребенка [1, 2, 5].

Последнее обстоятельство и определило цель нашего пилотного исследования изучение типологических и – специфических особенностей формирования навыка плавания детей старшего дошкольного возраста с ОНР на каждом этапе обучения. Знание их позволит разработать научно обоснованную методику обучения плаванию детей дошкольного возраста с ОНР.

Исследование было проведено с сентября 2015 по май 2017 года на базе дошкольного отделения № 4 муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №6» г. Тулы (МБОУ ЦО № 6 г. Тулы) и дошкольного отделения № 1 Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2087 «Многопрофильный образовательный комплекс «Открытие».

В исследовании принимали участие 108 детей 6-7 лет. На основании данных медицинских карт они были распределены на 4 группы. В первую группу вошло 40 детей с нормальным типом развития, во вторую – 25 испытуемых с ОНР 3 уровня, в третью – 24 дошкольника с ОНР 2 уровня, в первую 19 воспитанников с ОНР 1 уровня. Занятия по обучению плаванию проводились по методике Т.И. Осокиной [3].

В качестве метода исследования было выбрано педагогическое наблюдение за динамикой формирования двигательных навыков на основных этапах обучения плаванию. На первом этапе «Ознакомление со свойствами воды» фиксировалось количество занятий, которое потребовалось каждому ребенку для овладения свободным передвижением в воде, погружением в воду с головой, открыванием глаз в воде («посчитай пальцы рук», «сосчитай предметы»), ныряниием, навыком правильного дыхания. На втором этапе обучения «Овладение навыком статического плавания» основное внимание было уделено освоению детьми

двигательных заданий: «Звёздочка на груди» и «Звездочка на спине». На третьем этапе «Ныряние и скольжение в воде» акцентировалось внимание на овладении детьми навыками скольжения на груди и скольжения на спине без работы ног (на расстояние до 3-х метров). На четвертом этапе «Скольжение на груди и на спине с работой ног» обращалось внимание на овладение детьми скольжением на груди попеременной работой ногами вверх-вниз с задержкой дыхания, на спине попеременной работой ногами вверх-вниз. На пятом этапе «Обучение плаванию в полной координации кролем на груди и кролем на спине» внимание сосредоточивалосьна согласованности движений рук, ног и дыхания детей в плавании кролем на груди и кролем на спине с поддерживающими средствами и без них.

В результате проведённого наблюдения было выявлено, что дети с нормальным типом развития не испытывают трудностей в освоении навыков плавания на первом этапе, затрачивают на описываемые навыки в среднем не более трёх занятий. Дети с ОНР 2 и 3 уровня при освоении тех же навыков также не испытывают серьёзных проблем.

Только в группе детей с ОНР 1 уровня нами зафиксировано статистически значимое отставание от нормы во время ознакомления со свойствами воды. Испытуемые неуверенно чувствовали себя в непривычной среде. На первых занятиях они предпочитали стоять возле бортика, при выполнении специальных заданий долго готовились, ожидая одобрения и помощи инструктора. Их движения были скованными. Погружение головы в воду производилось, как правило, за счёт быстрого кивка, едва коснувшись лицом поверхности воды. Во время игровых упражнений дети были пассивны, не проявляли интереса к занятиям .

Формирование двигательных навыков на 2 и 3 этапах обучения плаванию детей старшего дошкольного возраста. На освоение статичного плавания дошкольникам с нормальным типом развития понадобилось от 5 до 7 занятий: лежание на груди с задержкой дыхания большинство детей (80%) освоили на 5-6 занятии, на спине (85% обучаемых) на 6-7 занятии. Для обучения навыку скольжения на груди дошкольникам этой группы понадобилось в среднем 8,2 занятий, на спине – 9,6.

На формирование навыков статического плавания и скольжения в воде детям с ОНР потребовалось больше времени. Наиболее близкие показатели к норме были зафиксированы у дошкольников с ОНР 3 уровня. Старшие дошкольники с ОНР 2 уровня отличались большим разбросом показателей, о чём свидетельствует высокий коэффициент вариации. Наибольшие трудности у этой группы вызвали упражнения на спине. Дольше всех осваивали упражнения 2 и 3 этапа дети с ОНР 1 уровня. Наибольшие трудности у этих детей вызвали упражнения, выполняемые на спине. При выполнении упражнения «Звёздочка на спине» для 15% воспитанников потребовалась помощь педагога, также как и для 22% при выполнении скольжения на спине с плавательной доской. У детей с ОНР наблюдалось чрезмерное напряжение мышц тела и конечностей, отсутствие полноценного вдоха при лежании и скольжении на спине, высокое положение головы сочеталось опусканием тела в области таза вниз. Дошкольники, как правило, не ложились, а падали в воду.

Анализ формирования двигательных навыков на 4 и 5 этапах обучения плаванию. На овладение техникой движений ногами кролем на груди детям с нормальным типом развития потребовалось в среднем 12-13 занятий, кролем на спине 14 занятий. Плаванием в полной координации дошкольники овладели в среднем на 29-30 занятии, на спине – 28-29 занятии. Следует также отметить снижение коэффициента вариации в сравнении с предыдущими навыками (табл.1., см. С. 150).

При анализе тех же технических элементов, выполненных детьми с ОНР 3 и 2 уровня отмечается увеличение индивидуальных показателей внутри групп, которые выражаются в разных сроках овладения навыками, а также увеличение отставания от детей с нормальным развитием по средним показателям. Для дошкольников с ОНР 1 уровня освоение техникой попеременной работы

Таблица 1.

Формирование навыков плавания у детей старшего дошкольного возраста на 4 и 5 этапах обучения

Двигательное задание	*Группа*	*n*	*M*	*m*	*V*	*P*
Движения ногами на груди	Норма	40	12,7	0,3	32,0	P1<0,05, P2<0,05, P3<0,05, P4>0,05, P5>0,05, P6>0,05
	ОНР III уровень	25	17,6	1,3	40,6	
	ОНР II уровень	24	21,7	1,95	43,9	
	ОНР I уровень	19	28,8	1,9	45,1	
Движения ногами на спине	Норма	40	14,1	0,3	30,1	P1<0,05, P2<0,05, P3<0,05, P4>0,05, P5<0,05, P6>0,05
	ОНР III уровень	25	20,2	0,9	40,3	
	ОНР II уровень	24	25,1	1,6	54,7	
	ОНР I уровень	19	37,6	2,4	54,1	
Плавание кролем на груди в полной координации	Норма	40	33,4	0,5	32,0	P1<0,05, P2<0,05 P3>0,05
	ОНР III уровень	25	40,5	1,6	34,2	
	ОНР II уровень	24	49,1	1,85	31,1	
	ОНР I уровень	19	-	-	-	
Плавание на спине в полной координации	Норма	40	30,8	0,4	29,0	P1<0,05, P2<0,05 P3>0,05
	ОНР III уровень	25	35,8	1,45	32,0	
	ОНР II уровень	24	46,4	1,6	33,8	
	ОНР I уровень	19	-	-	-	

ногами оказалось трудной задачей. Работа ног отличалась от общепринятого эталона достаточно высокой амплитудой и частотой движений вверх-вниз, влево-вправо.

Плавание кролем на груди и на спине в полной координации в течение девяти месяцев подавляющее большинство детей с ОНР 1 уровня не освоили. Лишь 3 ребёнка смогли проплыть кролем на груди и на спине, сочетая движение рук, ног и дыхание, при этом им потребовалось больше 50-ти занятий .

Самые распространённые ошибки детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами: сильное напряжение конечностей, малая амплитуда движений, низкий темп, а также аритмия движений.

Таким образом, Анализ результатов наблюдений позволил нам выявить ряд особенностей формирования навыка плавания у детей 6-7 лет с ОНР на всех этапах обучения, начиная от ознакомления с водой и заканчивая плаванием в полной координации.

1. На первом этапе обучения по большинству показателей статистически значимых различий во времени освоения свойств воды не наблюдалось. Начиная со второго этапа обучения наблюдаются статистически значимые различия во времени формирования статического плавания и скольжения на груди и на спине между детьми с нормальным типом развития и их сверстниками с ОНР. На четвертом и пятом этапах обучения увеличиваются различия в темпах формирования навыков плавания детей в норме и с ОНР. Аналогичная картина в формировании навыка плавания наблюдается и внутри группы детей с ОНР. Наименьшее количество времени на овладение плаванием на каждом этапе требуется детям семи лет с ОНР 3 уровня, наибольшее – дошкольникам с ОНР 1 уровня.

2. В группах детей старшего дошкольного возраста с нормальным типом развития и детей с ОНР разного уровня выявлен значительный разброс индивидуальных по-

казателей во времени овладения навыком плавания. Причем в норме по мере освоения навыка плавания снижается, а у детей с ОНР увеличивается.

3. Качественная неоднородность двигательного развития детей седьмого года с ОНР диктует необходимость разработки индивидуальных обучающих программ с учётом типологических и специфических особенностей моторного развития и индивидуальных особенностей формирования навыка плавания старших дошкольников с ОНР.

4. Педагогический процесс в целом должен быть ориентирован на построение в сознании ребенка интегрального психического образа плавания **как способа** взаимодействие человека с водой, при котором создаются силы, удерживающие его на поверхности и продвигающие в воде. Сам процесс обучения плаванию должен представлять собой восхождение ребенка по сложной многоярусной системе форм двигательного действия, из которых более поздние сложные дифференцированные формы являются более совершенными и эффективными, но они не могут быть образованы иначе, чем на основе этих более ранних генерализованных двигательных форм. Переходу от более простых форм взаимодействия с водой к следующей более сложной будет способствовать реализация принципов дифференциации, интеграции и целостного построения сложного двигательного действия посредством системы подводящих и подготовительных упражнений.

Психолого-педагогическими условиями реализации предлагаемого нами подхода к обучению плаванию старших дошкольников с ОНР являются, во-первых, игровое моделирование на занятиях двигательного поведения ребенка, при котором плавательные движения усваиваются не как отдельные фрагменты изучаемого движения, а как элементы сложнокоординационного действия перемещения в воде, выработанного в человеческой культуре, во-вторых, содействие осознанию ребенком интегрального психического образа изучаемого двигательного действия как образа результата будущего действия. Это достигается путем вариативности решения предлагаемой двигательной задачи и физической помощи педагога. При этом каждую ошибку обучаемого следует воспринимать как поиск способа решения задачи, опираясь на имеющийся у ребенка двигательный фонд.

Литература

1. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: АльнС, 2013. – 367 с.
2. *Мастюкова Е. М.* Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития //Дефектология.- № 3.-1987. – С. 3–9.
3. *Осокина Т.И.* Обучение плаванию в детском саду : книга для воспитателей и родителей – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
4. *Родин Ю.И.* Психическое развитие дошкольников в процессе построения живого движения – Тула: Издательский центр Тульского государственного педагогического университета, 2007. – 206 с.
5. *Родин Ю.И.* Развитие двигательной функции аномально развивающегося ребенка // Научно-методический журнал «Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» .- 2016. -№ 2 .- С. 30 – 38.

И.Ю. Лабзова
(Санкт-Петербург)

ТЕОРИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

THE THEORY OF SELF-DETERMINATION AND ITS APPLICATION IN INTERNATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE

В статье рассмотрено современное состояние теории самодетерминации Ричарда М. Райана и Эдварда Л. Деси, касающейся вопросов мотивации человека, его развития и благополучия. Особое внимание уделено опыту применения теории в зарубежной образовательной практике и влиянию условий педагогической среды на самодетерминацию школьников.
Ключевые слова: самодетерминация, базовые психологические потребности, мотивация, автономия, образование.

The article considers the current state of the self-determination theory of Richard M. Ryan and Edward L. Desi concerning human motivation, development and well-being. Particular attention is paid to the experience of applying the theory in foreign educational practice and the influence of conditions of pedagogical environment on the self-determination of schoolchildren.
Key words: self-determination, basic psychological needs, motivation, autonomy, education.

Образовательные стандарты определяют необходимым результатом обучения в основной общей школе способность школьников к саморазвитию и личностному самоопределению. В связи с этим к теоретическому познанию самоопределения возникает определённый интерес в педагогической и смежных с педагогикой науках – психологии, философии, культурологии, социологии. Теоретические особенности саморазвития и самоопределения именно как научных психологических понятий стали рассматриваться в отечественной психологии и становились предметом изучения таких учёных, как Д. А. Леонтьев, О. Е. Дергачёва, Е. Ю. Патяева и др.

В зарубежной психологии одной из наиболее известных теорий является теория самодетерминации американских авторов Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райна [3]. За последние годы в рамках теории самодетерминации проведены обширные исследования, в частности в области педагогики. В данной работе предпринимается попытка более глубокого ознакомления с современной теорией самодетерминации (в дальнейшем ТСД) Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райна. С этой целью отобраны статьи, позволяющие оценить современное состояние существующих теоретических знаний в зарубежной психологии и педагогике в этой области.

Раскроем основные положения теории самодетерминации. ТСД – это построенная на эмпирических данных теория мотивации человека, его развития и благополучия. Это макротеория мотивации человека, касающаяся таких базовых вопросов, как развитие личности, универсальные психологические потребности, жизненные цели и устремления, энергия и жизненные силы, бессознательные процессы, отношение к мотивации в культуре и влияние социального окружения на мотивации, поведение и благополучие. Хотя первые работы в рамках ТСД появились ещё в 1970-е гг., а первые

общие положения были сформулированы Э. Деси и Р. Райаном в 1985, наибольший рост исследований приходится на XXI век именно в прикладных областях – в спорте, образовании, здравоохранении и др.

Теория основывается на принятии того, что люди активны, нацелены на развитие, склонны организовывать и направлять свою деятельность, жаждут знания, совершенствуют свои умения и развивают свои способности [3]. Многие люди обладают очень позитивными, устойчивыми характеристиками. Но также известно, что человеческий дух может быть отчасти скован, отчасти разрушен и люди в таком случае отрицают развитие. Важной научной задачей является исследование условий, которые способствуют или, наоборот, подрывают позитивный человеческий потенциал.

Самодетерминация как психологический конструкт – это совершение волевого акта, осуществляемое человеком по собственной воле, и самодетерминированное поведение определяется внутренним, сознательным выбором и решением. Характеризуя ТСД, Д. А. Леонтьев рассматривает самодетерминацию как «ощущение свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности…» [2].

Тогда как многие теории прошлого и современные теории рассматривают мотивацию как нечто целое, ТСД делает различие в типах мотивации [1]. Основная идея в том, что определённый тип или вид мотивации человека оказывается более важным для психологического здоровья и благополучия, творческого подхода к решению проблем, более глубокого подхода в учёбе.

ТСД делает различие между автономной мотивацией и контролируемой мотивацией. Когда люди автономно мотивированы, они испытывают желание к действию. Контролируемая мотивация, наоборот, состоит как из внешней регуляции, при которой поведение человека является функцией внешних обстоятельств, поощрения или наказания, так и интроектной регуляции, при которой регуляции действий частично интернализированы и поддерживаются факторами, такими как мотивация достижения, избежание разоблачения, зависимость от самооценки. Когда люди контролируемы, они вынуждены думать, чувствовать, вести себя определённым образом. Оба типа мотивации, как автономная, так и контролируемая, придают энергию и определяют поведение, они противостоят амотивации, которая соотносится с недостатком склонности к действию.

Множественные эмпирические результаты подтвердили гипотезу о существовании нескольких базовых психологических потребностей, которые должны быть удовлетворены для того, чтобы человек был психологически здоров и мог успешно действовать. Базовые потребности в компетентности, автономности и привязанности должны быть удовлетворяемы в течение всей жизни индивида для переживания непреходящего чувства интегративности и благополучия или «eudemonia» [3], причём это необходимо для психологического благополучия в любых культурах.

Компетентность связана с ощущением чувства способности справляться с решением задач в различных обстоятельствах [6]. Удовлетворение потребности в компетентности возникает при достижении поставленных целей и получении положительных результатов предпринятых действий. Автономия подразумевает волевое поведение и собственный контроль при осуществлении акта выбора по собственной воле. Потребность в автономии не совпадает с потребностью в независимости, эгоизмом или просто свободой выбора [8]. Удовлетворение потребностей в компетентности и автономии в школе и дома усиливает развитие внутренней мотивации и интернализации. Потребность в установлении связей заключается в ощущении чувства близости, контакта с другими людьми, в принадлежности к какой-либо группе. Чувство близости к значимым другим людям, таким как родители и учителя, усиливает процесс интернализации ценностей, социальных норм, практик.

В рамках ТСД существуют две различные концепции – концепция причинной ориентации и концепция стремления к жизненной цели [4].

Концепция причинных ориентаций. Существуют три типа ориентации: автономная, контролируемая и безличная. Автономная ориентация позитивно соотносится с психологическим здоровьем и эффективным поведением, контролируемая ориентация соотносится с ригидным функционированием и уменьшением благополучия, и безличная ориентация связана с плохим функционированием и болезненностью и недостатком жизненных сил.

Концепция устремленности или жизненных целей. В результате исследований было установлено, что жизненные цели, которые ставят люди, делятся на две общие категории и могут быть названы целями, возникшими вследствие внутренних устремлений и внешних притяжений. Внутренние устремления включают в себя такие жизненные цели, как потребность в причастности к какой-либо группе, генеративность, личностное развитие, в то время как внешние устремления включают в себя такие цели, как стремление к здоровью, славе, привлекательности. Многочисленные исследования подтверждают: преобладание внутренних целей над внешними приводит к большему здоровью и благополучию.

Приложения ТСД. Как было отмечено выше, в начале нового тысячелетия наблюдался всплеск активности в применении ТСД в различных областях деятельности человека. Исследования проводились по вопросам близких отношений людей, отношений родителей и детей, по вопросам образования, благополучия и здоровья, спорта и физических достижений, состояния нашей планеты. Важно, что эти исследования продемонстрировали всесторонность построенной теории, показали возможность ее применения в различных социальных областях и улучшения для личностей и коллективов, для которых эта теория использовалась.

Применение ТСД очень актуально в сфере образования, в области, где внешний контроль и регулирование являются неотъемлемыми компонентами процесса обучения. ТСД утверждает, что внутренняя мотивация подкрепляется удовлетворением основных психологических нужд в автономии и компетентности [5] . Ученик автономен, когда он без принуждения посвящает своё время учёбе. Потребность в компетентности реализуется, когда он ощущает, что может справиться с заданием самостоятельно. Ученики, которые ощущают свою компетентность, но не автономны при этом, не увеличивают свою внутреннюю мотивацию к учёбе. К настоящему времени десятками экспериментальных исследований показано, что именно реализация удовлетворения сразу двух потребностей – в автономии и компетентности – приводит к укреплению внутренней мотивации. Дети, обучаемые учителями, поддерживающими автономность ученика, в отличие от стремящихся к контролю, обнаруживали у себя увеличение внутренней мотивации, ощущали свою компетентность, у них повышалась самооценка.

Костнер и др. поставили внутришкольный эксперимент по эффекту установления рамок поведения [9]. Установление рамок важно в образовательном контексте, поскольку ограничения укрепляют гармоничное функционирование в образовательных структурах. Однако учителя могут устанавливать ограничения различными способами. Костнер и др. (1984) обнаружили, что ученики, на деятельность которых налагались контролирующие ограничения, обнаруживали значительно более низкую внутреннюю мотивацию в сравнении с учениками, которым была предоставлена автономия в установлении ограничений. Более того, рисунки детей, которых ограничивали контролем, были признаны значительно менее креативными в сравнении с рисунками детей, устанавливающих рамки автономно.

Цай и др. (2008) исследовали учащихся седьмого класса немецких общественных школ на предмет интереса по трём школьным дисциплинам. Интерес учеников увеличивался на уроках тех учителей, которые поддерживали автономность, и падал на уроках учителей, придерживающихся контроля. Бёртон и др. (2006), исследуя канадских учеников, подтверждают, что внутренняя мотивация связана с психологическим

благополучием независимо от академической успеваемости. Схожие результаты получены и в исследованиях Джанга и др., проведённых в Южной Корее среди учащихся общественных школ. По результатам многочисленных исследований были сделаны следующие выводы. Во-первых, положительно на рост внутренней мотивации учеников влияют сразу как ориентация учителя, так и специфика обучающих заданий, если они поддерживают автономность ученика, в то время как создание контролирующей атмосферы приводит к уменьшению внутренней мотивации. Во-вторых, если ученики внутренне мотивированы, особенно в выполнении заданий, требующих глубокого понимания, то они учатся лучше и подходят к обучению более творчески. В-третьих, способ, каким учитель побуждает учеников к выполнению заданий – удовлетворяет ли он базовые психологические потребности в автономии и компетентности или нет – может как увеличить внутреннюю мотивацию к более глубокому обучению, так и разрушить этот процесс.

Кросскультурный анализ автономии в образовании показал, что в ТСД автономность понимается как наследуемая фундаментальная склонность любого живого организма быть самоорганизуемым и самоуправляемым [7]. На психологическом уровне эта теория рассматривает автономию как базовую психологическую потребность быть хозяином собственным действий. Отсюда, автономная мотивация – это характерное свойство полноценно действующего индивида в любых культурах и обществах [5]. Универсальность этой потребности проявляется в любых культурах: если поведение человека перестаёт быть автономным, то обязательно возникают проблемы в благополучии и эффективности результатов действий.

Некоторые учёные отрицают универсальность автономии в функционировании человека, поскольку считают, что конструкт автономии связан с такими культурными ценностями, как индивидуализм, либерализм, независимость, самоуверенность и мн. др. Они видят его как конструкт западной цивилизации, который не может применяться по всему миру и не может рассматриваться как универсальный в менее индивидуалистичных и более коллективистских обществах. Автономия и самодетерминация видятся как культурно зависимые величины, и подтверждение универсалистского взгляда осуждается как этноцентричный, западнический интеллектуальный колониализм. Аргументы достаточно сильные с обеих сторон, но существуют опытные свидетельства универсальной благотворной роли мотивационной автономии.

В соответствии с утверждениями ТСД, поддержка автономии среди учителей и родителей предопределяла более автономную мотивацию у студентов, их более высокие академические результаты, лучшее психологическое благополучие, меньше проблем в поведении, более высокую самооценку. Эти позитивные связи обнаруживались в широком спектре культур и подтверждали существенную кросскультурную значимость ТСД и её основную гипотезу о фундаментальной значимости мотивационной автономии и поддержки автономии в сфере образования.

Поддержка автономии является существенным условием процветания и развития личности не только в западно-ориентированных, колониалистических культурах. Это утверждение является фундаментальным гуманистическим тезисом, который подтверждается ведущими гуманитарными и общественными исследованиями в различных нациях. Эмпирические исследования ТСД надёжно обосновывают это утверждение. Изучение материалов указанных статей позволяет сделать вывод о том, что ТСД является перспективной теорией в области психолого-педагогического знания. ТСД придерживается установки, что люди имеют набор основных психологических потребностей, которые должны быть удовлетворены, что позволит им активно и оптимально развиваться. Социальное окружение (имеется в виду семья, одноклассники, школа) может быть, во-первых, поддерживающим автономию или контролирующим, во-вторых, поддерживающим компетентность и сомневающимся в ней,

обескураживающим, в-третьих, поддерживающим отношения или безразличным или отталкивающим. Показано, что культурный и институциональный контекст, не поддерживающий основные психологические потребности, становится тягостным и отрицательно влияющим на человека.

Тогда как существует много критических теорий негативных, ТСД является позитивной. Она показывает, как можно более или менее подпитать природный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье. Всё это делает ТСД практически очень значимой в педагогике, и широкое ознакомление с результатами её исследований способно оказать благотворное влияние на процессы в современном школьном образовании.

Литература

1. *Дергачёва О. Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / под ред. Д. А. Леонтьева // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 103-121.
2. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 1. – С. 1-17.
3. *Райан Р. М., Деси Э. Л.* Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие /науч. перевод Р. А. Вороновой // Вестник Алтайского ГПУ. – 2003. – № 3-1. – С. 97-111.
4. *Deci E.* Self-Determination Theory: A macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Теория самодетерминации : [сайт] [Электронный ресурс]. - URL: https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf (дата обращения 15.09.2017)
5. Ryan R. Self-determination theory in schools of education // Теория самодетерминации : [сайт] [Электронный ресурс] - URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanNiemiec_TRE.pdf (дата обращения 15.09.2017)
6. *Hui Eadaoin K. P.* Self-Determination as a Pschological and Positive Youth Development Construct . // The Scientific World Journal: [сайт] [Электронный ресурс] - URL: https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/759358/ (дата обращения 15.09.2017)
7. *Chirkov V.* A cross-cultural analysis of autonomy in education. A self-determination theory perspective. // Теория самодетерминации : [сайт] [Электронный ресурс] - URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Chirkov_TRE.pdf (дата обращения 15.09.2017)
8. Chirkov V. Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-determination theory Perspective on Internalization of cultural Orientations and Well-Being // Теория самодетерминации : [сайт] [Электронный ресурс] - URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_ChirkovRyanKimKaplan.pdf (дата обращения 15.09.2017)
9. *Niemiec Ch., Ryan R.* Autonomy, competence, and relatedness in the classroom // Теория самодетерминации : [сайт] [Электронный ресурс] - URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf (дата обращения 15.09.2017)

Ци Юе
(Китай)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

PECULIARITIES OF TEACHERS' INTERACTION IN CONDITIONS OF SCHOOL EDUCATION OF CHINA

В статье рассматриваются проблемы создания нового содержания учебных программ, способствующих развитию многогранных компетентностей молодых граждан, анализируются особенности взаимодействия педагогов Китая в период реформирования школьного образования, выделяются причины межличностных конфликтов в процессе общения.
Ключевые слова: устройство школ, единая система, реформирование, стандарты, тенденция, педагогическое взаимодействие, конфликты, межличностное общение, государственная политика, управленческие функции.

The article discusses the problems of creating a new content of curricula that contribute to development of multifaceted competences of young citizens, analyzes the features of interaction between Chinese teachers in the period of school reform, identifies the causes of interpersonal conflicts in the process of communication.
Key words: schools establishment, unified system, standards, trend, pedagogical interaction, conflicts, interpersonal communication, public policy, managerial functions.

В системе образования КНР на протяжении нескольких десятилетий наблюдается активное реформирование школьного процесса. В настоящее время идет четвертый этап реализации реформ в образовательных учреждениях. С 2001 года значимыми в учебной системе Китая являются новые образовательные программы, новые учебные планы. Чаще всего этот период называют реформированием новых предметов, поскольку в стране реализуется «Новый виток реформы учебных программ базового образования (A new round of basic education curriculum reform)». Образовательный процесс приобретает форму единого обучения: большинство китайских школ перешло на «единую систему для 9 лет» или на «единую систему для 12 лет». Объединение начальной, средней и старшей школ в единую систему образования позволяет решить несколько проблем:

постепенно снижается уровень тревожности и эмоциональной нестабильности учителей и учащихся, связанных со стрессовыми ситуациями, которые возникали во время экзаменов при переходе с одной ступени обучения на другую;

улучшается качество управления образовательной системой как единым целым;

увеличивается доля учителей в сравнении с сотрудниками управления [9, с. 17].

Несмотря на длительный процесс реформирования школьного образования, учебные программы оставались продолжительное время академически дисциплинарными и в большинстве случаев фрагментированными. В учебных программах нового типа задачи образования направлены на достижение четырех социально значимых факторов.

Ведущей целью реформирования содержания учебных программ служат измене-

ния, основанные на переходе от более сложного, подробного теоретического материала к практическим занятиям, способствующим современному социально-технологическому развитию учащихся с учетом их интереса и опыта преподавания учителей. Такой процесс позволит китайским специалистам сделать акцент на формирование активно-мотивационного отношения к обучению, на приобретение базовых знаний и навыков, соответствующих морально-этических ценностей. С этой целью в 2001 году Министерство образования разработало 18 национальных учебных стандартов из 17 предметов для обязательного образования и 16 учебных стандартов для старших классов средней школы, закрепленных в «Учебной программе обязательного образования» и «Программе для старших классов средней школы». Национальные стандарты программ обеспечивают разработку и внедрение новых учебников и методических пособий для учителей.

Вторая задача – это реорганизация содержания учебной программы: она предполагает изменения трех компонентов: учебных уровней, доменов и тем обучения. Учебные фазы / уровни основаны на характеристиках физического и психологического развития учащихся разного возраста: они определяются в зависимости от класса и учебных тем. Область обучения в учебных доменах отличается от учебного контента, так как в её сущности находится содержание, отражающее интересы самих обучающихся [10, с. 61].

В реформировании содержания учебных программ важным является трехмерный контент учебной программы, он перешел из цели учебной программы «три-в-одном». В нем заложены знания и навыки, процессы и подходы, привязанность (межличностные отношения) и ценности. Отличительной национальной задачей обучения в китайских школах служит интеграция трех компонентов содержания учебной программы: жизненного опыта учащихся, дисциплинарных знаний и социально-технологического развития, в этом случае можно говорить о мягких компетенциях [11].

В таблице 1 отражено содержание программ по предметам для учащихся-китайцев (см. с.151) [12].

Результативное внедрение изменений в содержание программ по предметам непосредственно связано с взаимодействием в образовательной среде. Д. А Белухин рассматривает педагогическое взаимодействие как взаимосвязанное воздействие на участников диалога, способствующее совершенствованию познавательной деятельности и развитию значимых личностных качеств каждого педагога и школьника. При характеристике педагогического взаимодействия автор выделяет два компонента: общение и совместную деятельность.

Выделяя общение как многоаспектный процесс, направленный на установление и развитие контакта в конкретном коллективе, Д. А. Белухин подчеркивает, что данный процесс порождает потребность личности в совместной продуктивной деятельности. Такой вид деятельности, по мнению исследователя, представляет единую систему активных действий членов коллектива, благодаря которой происходит:

а) обмен полезной информацией;

б) вырабатывается одна стратегия взаимодействия с обучающимися;

в) позитивно воспринимаются самоценность и важность других членов педагогического общества [1, с. 24].

Е. В. Сысоева анализирует показатели эффективного взаимодействия, влияющие на качественное образование, – взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние [8, с. 7].

Понятие «взаимодействие» в китайских образовательных учреждениях рассматривается многогранно: это связано с тем, что китайские философы по-разному понимают термин «взаимодействие». Чжан Чуньсин отмечает, что взаимодействие проявляется как межличностная интеракция: реакция А в качестве стимуляция вызывает реакцию В, ответ В в качестве стимуляции – реакцию А; данный процесс взаимодействия в межличностной деятельности осуществляется назад и вперед. Чжан Жэньин определяет взаимодействие как психологическую инте-

Таблица 1

Основные положения реформы содержания образования

Основные положения	Суть реформирования содержания программ
Концептуальные основы	Массовость образования с ведущей функцией духовного развития гражданина. Стремление к единству между наукой и реальным жизненным пространством (жизненным планом). Создание условий для творческой активности, открытости учителей в процессе взаимодействия.
Учебные планы	Реализация целевых установок: единство целей социализации и развития индивидуальности. Инновационный подход к структуре планов: сбалансированность, комплексность, выборность. Введение новых факультативов, направленных на развитие ключевых компетенций.
Государственные стандарты	Стандарты основаны на единстве требований ко всем учащимся. Их направленность: мотивация / стимулирование творческой самостоятельности педагогов и учащихся. Возможность использования вариативности методов и приемов в обучении и оценивание учебной деятельности. В структуре стандарта содержится: предисловие, описание стандартов и базовых понятий, цели и задачи конкретного предмета, рекомендации по их реализации и приложения.
Методы обучения	Преобладание инициативного обучения как путь развития самостоятельности и партнерства всех участников образовательного процесса. Использование в системе исследовательской и проектной деятельности.
Оценка образовательных стандартов	Внедрение на практике оценки, стимулирующей многогранное развитие школьников, – комплексность оценивания. Формирование и развитие качественных характеристик: жизненный опыт, готовность к сотрудничеству, творческий дух, социально-ценностные ориентиры. Планирование дифференционных / инновационных методов и форм проверки в дополнение к традиционным.
Система управления	Трехуровневое управление педагогическим коллективом: на государственном, местном и школьном уровнях.
Учителя	Непрерывный профессиональный рост каждого педагога.

ракцию и взаимное влияние на поведение окружающих с учетом сформированных у них ценностей и социальных установок.

Несмотря на многоаспектность толкования феномена «взаимодействие», большинство исследователей это понятие рассматривают как взаимоотношение по модели «учитель–ученик». При работе с сайтом главного информационного портала в Китае «China National Knowledge Infrastructure CNKI» было найдено 72 литературных источника о взаимодействии «учитель–учитель» и более 20 тысяч источников, характеризующих взаимодействие «учитель–ученик».

Для сопоставления и лучшего представления взаимодействия педагогов в образовательной китайской среде рассмотрим осуществление реформ в школах России. В основе государственной политики реформирования находятся системные преобразования: реализация национального проекта «Образование», внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов, проведение единого государственного экзамена, который слу-

жит основной формой оценки уровня знаний учащихся старших классов.

Г. В. Леонидова подчеркивает, что значительное место в статусе учителя в школе занимает «дорожная карта», разработанная Правительством России в 2014 году. Этот документ предполагает постепенный переход российских педагогов к эффективному контракту в профессиональной сфере [6, с. 14]. Этому процессу способствует Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [7], направленная не только на обновление педагогического состава общеобразовательных учреждений, но и на стимулирование мотивации учителей к повышению качества деятельности, к профессиональному совершенствованию и продвижению. Министерство труда и социальной защиты РФ в 2013 году утвердило профессиональный стандарт педагога, который стал основой для оценки уровня квалификации и результативности труда. Принятые государством меры положительно влияют на личностные отношения педагогов в процессе профессиональной деятельности, что отражается на качестве образования и качестве жизни.

Одной из ступеней модернизации российского образования сегодня, по мнению О. А. Бугаевой, стало сетевое взаимодействие педагогов [2, с. 3]. Такой вид взаимодействия позволяет учителю XXI века реализовать возможность и способность работать в команде, активно использовать информативно-коммуникативные технологии, реально сотрудничать с коллегами на разных уровнях и использовать новые формы оценивания каждого вида деятельности обучающихся. Сетевое взаимодействие педагогов имеет несколько направлений: во-первых, организует методическую поддержку педагогов благодаря использованию различных Интернет-технологий. Такой вид интерактивного общения позволяет открыто делиться педагогическими находками, обмениваться разработками уроков, внеклассных мероприятий и многим другим. Во-вторых, созданное хранилище учебно-методического материала: личные блоки, портфолио педагогов, коллективные научные разработки – систематизирует информационный материал в разных областях науки, обеспечивая быстроту и доступность учебного материала. Конкурсы, фестивали и семинары в рамках федеральных сетевых сообществ, мастер-классы и дистанционные курсы повышения квалификации позитивно влияют на взаимодействие среди профессионалов, позволяют обсудить и опубликовать собственные методические разработки. Активность этого процесса зависит от уровня коммуникативных навыков педагогов, их умения показать свое профессиональное мастерство, самоутвердиться в обществе.

Наиболее известными сетевыми сообществами на образовательных порталах являются: «Открытый класс», «Сеть творческих учителей», «Открытое педагогическое сообщество», «Сообщество учителей IntelEducationGalaxy», «ПроШколу». Взаимодействие на образовательном портале способствует созданию персональной странички, личного сайта, портфолио, позволяет разместить разработанные конспекты уроков, провести мастер-класс или консультацию. Работа в виртуальных педагогических объединениях позволяет педагогам не только повысить свое профессиональное мастерство, но и почувствовать себя успешными, востребованными в реальных жизненных ситуациях.

В школах Китая взаимодействие «учитель–учитель» строится на элементах сотрудничества, которое способствует не только созданию общего образовательного пространства в обучении в пределах школы и класса, но и распространению своего опыта и получению новой информации о формах и методах обучения. Так формируется социальное пространство, основанное на определённом предметном взаимодействии внутри школы и в рамках нескольких школ, уездов, городов и страны. Для этого вырабатываются определённые способы поведения и общения, приёмы и методы обучения: совместные интегрированные уроки, предметные объединения, советы; создаётся педагогический инструментарий: учительские конференции, мастер-классы,

форумы [14, с. 3].

Н. Н. Котельникова определяет ведущую проблему во взаимодействии «учитель–учитель», «руководитель–учитель»: это системное совершенствование последипломного педагогического образования [5]. Данная проблема связана с поиском новых инновационных форм профессионального мастерства каждого педагога. Автором выделены три модифицированные группы, способствующие интересу к профессии и позитивному общению в процессе обучения.

К первой группе относятся формы повышения квалификации, связанные с количеством участников: коллективные, групповые, индивидуальные. Коллективные формы профессионального совершенствования включают лектории, научные конференции, семинары-практикумы, мультимедийные проекты и презентации, тренинги. Применяемые групповые формы обучения – деловые игры, показательные уроки в видеозаписи и их обсуждение – позволяют совершенствовать формы взаимодействия и применять их в дальнейшей деятельности с обучающимися. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей направлены на творческий подход к любой обсуждаемой теме и рефлексивный анализ собственных уроков.

Ко второй группе относятся рефлексивное наблюдение и активная практика. Такая форма обучения включает посещение уроков и их обсуждение, проведение уроков с подобными инновационными технологиями и самоанализ. Важным средством самопознания в данном педагогическом образовании служит рефлексия: она помогает педагогу соединять личный предыдущий опыт с новыми знаниями и навыками [5, с. 151]. Ли Сянэ, определяя востребованность рефлексии для профессионального мастерства педагогов, пишет, что без рефлексии даже педагог с 20-летним стажем работы повторяет путь первого года работы. Обоснованием этой формы обучения ученый считает формулу Д. Познера: «опыт + рефлексия = развитие». Китайские исследователи уверены в том, что способность анализировать свой опыт и делать конкретные выводы приводят к активному взаимодействию в образовательной среде [10, с. 64].

Развитие основ взаимодействия в модели «руководитель–учитель» реализуется благодаря двум инновационным формам: микропреподавание и «меню» или «шведский стол». Эти методы дают возможность китайским педагогам многократно проанализировать учебный процесс и выбрать наиболее оптимальный вариант решения проблемы, что постепенно приводит к альтернативной форме обучения в школе.

Надо отметить, что при взаимодействии педагогов в процессе учебной деятельности довольно часто наблюдаются конфликтные ситуации. В своих исследованиях Ван Жуйдэ отмечает, что каждый конфликт в коллективе отражает самоидентификацию. Универсальность конфликта состоит в том, что при таком общении каждый педагог познает не только значимость и индивидуальность самого себя, но и помогает решить сложные вопросы или, наоборот, выявить проблемы образовательного направления. В конфликтном общении между учителями возникают микрогруппы, поскольку каждый из собеседников пытается привлечь на свою сторону других единомышленников. Чаще всего в педагогическом коллективе женщины-учителя строят взаимодействие на эмоциональном уровне, на межличностных симпатиях / антипатиях. По утверждению Ван Жуйдэ, если между учителями возникают противоречивые мнения, то взаимодействие может иметь два пути: а) при доброжелательных, дружеских отношениях они способны услышать, понять и поддержать друг друга; б) при негативном отношении к коллеге взаимодействие имеет разрушительный характер, что отражается и на общении с другими членами образовательного процесса [3, с. 7].

Яо Сюе при характеристике межличностных конфликтов педагогов в школах Китая выделяет следующие причины: социальное окружение, индивидуальность профессионального образования и мастерства учителей, давление со стороны администрации. Совместная направленность педагогов и школьных администраторов должна спо-

собствовать превращению межличностного конфликта в конструктивный рациональный диалог. В этом случае появляется возможность избежать разрушительной силы во взаимоотношениях и негативного воздействия на весь образовательный процесс [13, с. 7].

Для доказательства теоретических положений о взаимодействии педагогов в школах Китая и выявления причин негативного отношения друг к другу было проведено исследование среди учителей и руководителей в единой школе № 3 в Суйфэньхэ (Хэйлунцзян), в экспериментальной единой школе в Гуанчжоу и других школах. В анкетировании приняли участие 287 учителей и 136 руководителей из разных школ 29 провинций Китая. По результатам данного исследования выявлены следующие особенности, влияющие на процесс взаимодействия:

– на взаимодействие между педагогами различных школ и внутри одной влияет неодинаковая возможность повысить квалификацию – уровень своих профессиональных знаний и умений. 82% опрошенных указали на ведущую проблему: недостаточный уровень обмена методическими наработками;

– 48% педагогов отметили недостаточную помощь и поддержку со стороны руководителей школ и отдела образования;

– наиболее приемлемыми и результативными формами взаимодействия в модели «учитель–учитель» и «руководитель–учитель» участники анкетирования назвали: организацию единых дней педагогического общения (49,9%); взаимное посещение уроков и их последующий анализ (61,2%); проведение интегрированных уроков (49,1%);

– ведущими факторами, по мнению педагогов всех школ, мешающими эффективному педагогическому взаимодействию, являются тяжелый труд педагога в современный период развития науки и общества в целом и несовершенство методической службы.

Таким образом, взаимодействие педагогов в условиях реформирования школьного образования в Китае понимается как позитивное восприятие себя в общении с другими учителями. Взаимодействие педагогов сегодня носит своеобразный договорный характер, влияющий на уровень сформированности материальной и духовной культуры у воспитанников. Данный процесс базируется на концепции Федерального государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования. В основе этих взаимодействий находится единство образовательного пространства, требующее следующих ведущих качеств личности: активность во всех начинаниях и проектах, использование накопленного информационного материала в средствах массовой коммуникации (в частности, средств Интернета), участие в управлении образовательным процессом для достижения результативности обучения. Сложности и проблемы взаимодействий в коллективе учителей можно отнести к недостаточному уровню процесса организационно-управленческой деятельности школ. В качестве рекомендаций можно предложить учет потребностей каждого учителя в школе, создание условий для саморазвития и самосовершенствования учителей через целенаправленную работу по организации обмена методическим опытом.

Литература

1. *Белухин Д. А.* Педагогическая этика: желаемое и действительное. Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
2. *Бугаева О. А*. Сетевое взаимодействие педагога – одна из ступеней модернизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// pedagogika.ru/
3. *Ван Жуйдэ*. Конфликт между учителями в школе // Восточно-Китайский педагогический университет, 2014.
4. *Ван Саофэн*. Управление в школе «единой системы для 9 лет». – Хэ Бэй: Изд-во «Хэ Бэй университет», 2013. – 52 с.
5. *Котельникова Н. Н*. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае. Народное образование и педагогика за рубежом // Молодой ученый. Педагогика: традиции и инновации. Том 1 / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 151.
6. *Леонидова Г. В., Головчин М. А., Соловьева Т.С*. Учителя и реформы: региональный аспект: моногр. / под ред. д.э.н. А. А. Шабуновой. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. – 108 с.
7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 . – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.
8. *Сысоева Е. В.* Концепция проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса: сборник научных статей. – М.: АНОО ВО «Одинцовский гуманитарный университет», 2016. – С. 3-19.
9. *Чжоу Наньчжао, Чжу Муджу*. Реформирование образования и изменение учебной программы в Китае. – Пекин: Изд-во «Международное образование», 2007. – 61 с.
10. *Чэнь Чжаомин*. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. – 2010. – №1 (21). – С. 61-69.
11. *Суртаева Н. Н., Суртаева О. Н*. Формирование «мягких» компетенций в непрерывном образовании // Человек и образование. – 2017. – № 2.
12. *Чэнь Чжаомин*. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: автореф. дис. … к.п.н. – Чита, 2011. – 86 с.
13. *Яо Сюе*. Состояние и регулирование межличностных конфликтов учителей в средней школе // Юго-Западный университет, 2008.
14. [11].. 北师范大学南山附属学校 - [Электронные ресурсы] - http://www.bsdfx.com (дата обращения 26.05.2017)

Н. А. Бочарова,
С. А. Писарева,
М. Ю. Пучков,
В. И. Снегурова,
А. П. Тряпицына
(Санкт-Петербург)

КОНЦЕПЦИЯ УРОВНЕВОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

CONCEPT OF TEACHER'S COMPETENCES LEVEL EVALUATION

Предлагается концепция уровневой оценки компетенций учителей, разработанная в рамках реализации исследовательского проекта учеными РГПУ им. А. И. Герцена. Основная идея концепции основана на понимании профессиональной компетентности специалиста как совокупности необходимых для осуществления профессиональной деятельности компетенций, которые проявляются в процессе решения профессиональных задач. Дано обоснование структуры и содержания диагностических материалов для оценки сформированности компетенций.
Ключевые слова: уровневая оценка, компетенция, профессиональная компетентность, компетенция учителя.

The article proposes the concept of the level evaluation of teachers' competencies, which was developed by Herzen State Pedagogical University scientists in the framework of the research project. The main idea of the concept is based on understanding professional competence as the combination of competences required for implementation of professional activity, manifested in the process of solving professional tasks. The substantiation of the structure and content of diagnostic materials for evaluation of the formation level of competencies is given.
Key words: level evaluation, competence, professional competence, teacher's competence.

В связи с возрастающей ролью образования в современном мире профессиональная деятельность учителя все чаще становится объектом пристального внимания общества и предметом исследований различных наук. Сегодня складывается более широкое видение педагогической и собственно преподавательской сфер деятельности учителей как профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему. Но при этом должно формироваться понимание того, что ожидаемое от учителей-профессионалов качество работы должно быть аналогичным тому, которого они вправе ожидать от профессионалов других, ориентированных на человека, специальностей, например, врачей, юристов. Неслучайно в последние годы проводятся разнообразные международные исследования проблемы качества профессиональной деятельности учителя: TALIS (Международное исследование по вопросам преподавания и обучения), SABER-Учителя (Системный подход к улучшению результатов образования), TEDS-M (Изучение систем педагогического образования и оценка качества подготовки будущих учителей математики начальной и средней школы), NorBA (Сравнительное исследование математического образования в странах Северной Балтики) и др.

К настоящему времени на федеральном уровне принят целый ряд важных решений, позволяющих формализовать требования к профессии учителя, позволяющих оцени-

вать качество выполнения функциональных обязанностей и условия организации профессиональной деятельности. Однако открытым остается вопрос об инструментариях оценки. В целях разработки наиболее точного инструментария оценки в России в последние годы был проведен целый ряд национальных исследований. В частности «Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы в 2013 году» [8]; «Портрет учителя истории в современной России в 2015 году» [4]; «Апробация инструментария для исследования компетенций учителей русского языка и математики в 2015 году» [3]; «Всероссийское комплексное исследование компетенций учителей русского языка, литературы и математики в 2016 году» [6].

В 2017 году начат новый проект «Организация и проведение мероприятий по уровневой оценке компетенций учителей русского языка и математики в 2017 году», концептуальные положения которого представлены в данной статье.

Прежде всего, охарактеризуем понятие «*уровневая оценка*». Понятие «уровень» применяется в современном языке довольно широко. В рамках данного проекта разработчики опираются на понимание понятия «уровень», которое используется для характеристики определенного положения (ранга) на некотором континууме, которое отражает эффективность выполнения определенных действий [9]. В современных исследованиях проблемы оценки авторы также используют данный термин для определения различий в характеристиках какого-либо явления. Важно подчеркнуть, что сегодня подходы к проектированию «таксономии … оказалось возможным строить на самых разных основаниях и с любым количеством уровней» [5, с. 15].

Понятие уровневой оценки довольно часто встречается в различных публикациях, однако необходимо отметить, что авторы не предлагают какого-либо его толкования, зачастую отождествляя сами уровни в оценке с какими-либо шкалами. Так, Е. Н. Малышев и Н. В. Васильев пишут о границах оценки уровня в баллах, где таковым являются следующие границы: 86-100 баллов – отлично, 70-85 баллов – хорошо, 60-69 баллов – удовлетворительно, 0-59 баллов – неудовлетворительно [7, с. 75-78].

Исходя из общефилософского понимания оценки, определим ее как «аксиологическое отношение человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения» [11, с. 471]. *Оцениванию подлежат действия и их результат*. Подчеркнем, что на современном этапе развития науки существуют различные подходы к определению *уровней компетенций,* при этом общепринятого определения не выработано, о чем свидетельствуют следующие примеры. Р. Н. Азарова и Н. М. Золотарева упоминают следующие уровни сформированности компетенций: нулевой, низкий, базовый, продвинутый или пороговый и повышенные относительно порогового [1]. М. Б. Челышкова в своем выступлении «Оценка профессиональных компетенций» (2015) называет разные варианты определения уровней компетенций (формулировки приведены в авторской редакции) [12]: *вариант 1* – уровень минимальной компетентности, базовый уровень компетентности, промежуточный уровень компетентности, продвинутый уровень компетентности, уровень высокой компетентности; *вариант 2* – лидерский уровень развития (A), высокий уровень развития (B), базовый уровень развития (C), компетенция недостаточно развита (D), компетенция не развита (E); *вариант 3* – минимальная компетентность, базовая компетентность, высокая компетентность.

Однако авторы предлагаемой концепции разделяют ту позицию научного сообщества, которое полагает, что *у компетенции вообще не может быть уровней.* Поясним свою позицию.

Исходными теоретическими основаниями разработки концепции уровневой оценки компетенций учителя является совокупность обоснованного теоретического знания о понимании сути компетенции, взаи-

мосвязи компетенций и компетентности, о личностном характере компетентности.

В работах И. Г. Агапова, А. А. Вербицкого, Е. Н. Глубоковой, В. В. Гузеева, А. Н. Дахина, Е. С. Заир-Бек, Э. Ф. Зеера, В. Н. Зимина, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Ф. Радионовой, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, Г. К. Селевко, А. П. Тряпицыной, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова, Т. И. Шульги и др. рассматриваются компетентность, её природа и структура, соотношение понятий «компетентность» и «компетенция». Анализ исследований феномена компетентности, проводимых в течение последних 15 лет, приводит к выводу о комплексности, структурности этого понятия, о включенности в состав компетентности набора неких компонентов, которые могут быть названы компетенциями.

Анализ различных определений компетенций, необходимых для решения профессиональных задач (осуществления профессиональной деятельности), показывает, что рамочный перечень компетенций в достаточной мере однороден для любой профессии и может быть представлен следующим образом: *когнитивная компетенция*, предполагающая использование теорий и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные в собственном опыте; *функциональная компетенция* (умения и ноу-хау), то есть то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере; *личностная компетенция*, предполагающая проявление этической позиции, отражающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей. Подчеркнём, что ценностно-мотивационным характеристикам личности придается определяющее, системообразующее значение; личные ценности играют ведущую роль среди доминант компетентностного поведения [10].

Отметим, что компетенции *не проявляются независимо друг от друга, они образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна* для конкретного человека, и формируются, «пронизывая друг друга» в процессе решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов. При этом подчеркнем, что компетентность человека *имеет кумулятивный характер.*

Другой важнейшей особенностью компетентности является её *принципиальная незавершенность*, что подразумевает необходимость постоянного подтверждения компетентности за счет накопления опыта и самообразования. Необходимо подчеркнуть, что совокупность компетенций, которой обладает человек, *может меняться* в зависимости от конкретных условий, в которых они проявляются, от опыта и ценностных ориентиров личности, особенностей профессиональной деятельности, социокультурной ситуации и многих других факторов. Ценностно-мотивационной стороне личности придается определяющее, системообразующее значение; личные ценности играют ведущую роль среди доминант компетентностного поведения.

Обратимся теперь к понятию «компетенция» и его взаимосвязи с понятием «компетентность». Авторы придерживаются понимания *компетенции* как совокупности взаимосвязанных качеств личности (*знаний, умений, навыков, способов деятельности)*, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. В содержательном плане развитие компетенций, как компонентов компетентности, объединяет процесс освоения и присвоения социальных норм и ценностных ориентиров, способность к их реализации в своей деятельности, отношение к собственной профессии как ценности. И в этом смысле компетентность может рассматриваться как категория оценочная, характеризующая человека как субъекта деятельности, приводящей к рациональному и успешному достижению поставленных целей. Возможность такой трактовки подтверждают авторы многочисленных исследований этого понятия (И. А. Зимняя, В. С. Лазарев, М. А. Холодная, Дж. Еспенбек), подробно проанализированного в монографии ученых Герценовского университета [2].

Опираясь на представленное понимание

понятий «оценка» и «компетенция», в данном проекте обоснован вывод о том, что *совокупность необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя компетенций может быть выявлена в результате решения учителем профессиональных задач. Уровневую оценку компетенций правомерно рассматривать как оценивание решения задач профессиональной деятельности с использованием предлагаемых критериальных шкал.*

Основными ориентирами разработки содержательной характеристики оценки компетенций учителя являются требования ФГОС ОО и Профессионального стандарта педагога, которые предназначены для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности; оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации; планирования карьеры; формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования; формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

Основной единицей Профессионального стандарта педагога являются обобщенные трудовые функции:

А – педагогическая деятельность по проектированию и реализации *образовательного процесса* в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;

В – педагогическая деятельность по проектированию и реализации *основных общеобразовательных программ*.

Необходимые для осуществления профессиональной деятельности трудовые функции могут быть представлены совокупностью *профессиональных задач, которые отражают изменения современной профессиональной деятельности учителя,* происходящие под влиянием социокультурных факторов и проявляющиеся в новых функциях, контекстах деятельности, новых профессиональных ролях. К таким задачам правомерно отнести следующие: реализовывать образовательную программу в соответствии с особенностями контингента обучающихся; проектировать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образовательной программы; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ; создавать среду реализации образовательной программы (образовательную среду образовательной организации, предметную среду учебной дисциплины) и использовать ее возможности в образовательном процессе; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, необходимое для успешной реализации образовательной программы. При внесении изменений формулировок обобщенных трудовых функций в Профессиональный стандарт педагога возможно внесение изменений в перечень профессиональных задач учителя.

Решение профессиональных задач с предметным, методическим, общепрофессиональным (без учета специфики преподаваемого предмета) *содержанием отражает* готовность учителя выполнять соответствующие трудовые действия. На этой основе построена диагностическая работа, для каждой части которой разработаны критериальные балльные шкалы.

Так, например, *объектами оценки* в предлагаемой концепции уровневой оценки компетенций учителей русского языка и математики в соответствии с приведенным выше обоснованием являются: владение предметом преподавания (предметная компетенция); владение методикой преподавания предмета (методическая компетенция); владение профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для осуществления обобщенных трудовых функций, характерных для разных учебных предметов (общепрофессиональные компетенции).

Учитывая сказанное выше, правомерно выделить следующие *уровни оценивания*: первый уровень – действие по образцу, с использованием образца, известного алгоритма (формальное действие); второй уро-

вень – выбор способа действия, с использованием схемы, модели, учитывающей вариативный признак задачной ситуации; третий уровень – свободное владение способом действия с использованием вариативных схем, моделей и их совокупности, позволяющих учесть вариативность и неопределенность содержания задачной ситуации.

Приведем обобщенную характеристику диагностической работы, адресованную учителям математики и русского языка.

Часть 1 – предметные задачи в тестовой форме с автоматической проверкой ответа. Все задания направлены на оценку предметной подготовки учителя. Все задания оцениваются из расчета 1 балл. Введенный ответ автоматически сверяется с эталоном. В случае абсолютного совпадения фиксируется 1 балл. В случае расхождения с эталоном фиксируется 0 баллов. Знание предмета преподавания является для любого учителя обязательным, поэтому баллы, набранные за решение предметной задачи, не суммируются далее, поскольку низкая оценка этой части диагностической работы свидетельствует о необходимости переподготовки учителя по предмету преподавания.

Часть 2 – методические задачи. В данной части работы оценивается: а) знание основ методики преподавания; б) владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.); в) использование образовательных стратегий в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: проявивших выдающиеся способности; с ограниченными возможностями здоровья, тех, для которых русский язык не является родным (для учителей русского языка). В этой части диагностической работы учителю предлагается решить различные задачи, например, ориентированные на:

– оценку знания учителем основ методики преподавания, основных принципов системно-деятельностного подхода, современных педагогических технологий, что предполагает нахождение решения в заданной педагогической ситуации;

– выявление умения использовать различные системы оценивания развернутых ответов обучающихся, включая анализ ошибок, определение причин возникновения ошибок, разработку вариативных способов предотвращения найденных ошибок и коррекции достигнутых учениками образовательных результатов;

– оценку владения учителем основных принципов обучения обучающихся со специальными потребностями в образовании, организации обучения в различных, в том числе неопределенных, условиях.

Каждая задача представляет собой задания, выполнение которых предполагает развернутый ответ и оценивается экспертом в соответствии с предложенными критериями.

Часть 3 – общепрофессиональные задачи, описывающие типичную ситуацию из профессиональной деятельности учителя. Все задачи третьей части диагностической работы построены по единой структуре, ориентированы на решение учителями профессиональных задач, отражающих изменения современной профессиональной деятельности, о которых речь шла выше. Учитель может решить задачу, отражающую типичную ситуацию, конкретизировав условие контекстом, раскрывающим его опыт, или предложить несколько вариантов решения.

Для оценки решения общепрофессиональной задачи используются критерии, позволяющие эксперту проанализировать ход решения задачи и «увидеть» профессиональную обоснованность предложенного учителем решения задачи. Учитель в процессе решения задачи опирается на определенную последовательность шагов-заданий, которые и позволят продемонстрировать эксперту обоснованность предлагаемого решения, например:

1. Сформулируйте конкретную задачу с учетом реального контекста раскрытия описанной ситуации профессиональной деятельности. Контекст определите самосто-

ятельно с учетом Вашего профессионального опыта и кратко опишите его.

2. Сформулируйте перечень вопросов, на которые нужно найти ответы для поиска решения задачи в описанном Вами контексте, и предложите конкретные действия, необходимые для их выполнения.

3. Какую информацию (о чем?) и из каких источников (научная, методическая, художественная литература, документы, люди и др.) вам необходимо собрать для решения этой задачи? Какими методами работы с информацией Вы при этом будете пользоваться?

4. Предложите решение задачи в виде конкретного материала (плана урока, описания применения конкретного метода, технологии, организации деятельности субъектов образовательного процесса, фрагмента рабочей программы и др. – вариант описания выберите сами), учитывающего предложенное содержание ситуации профессиональной деятельности и заданный Вами контекст.

5. Сформулируйте способ (метод, методику, прием и т.п.) оценки эффективности предложенного Вами решения.

6. Аргументируйте предложенное решение (обоснуйте, почему Вы выбрали именно этот вариант решения).

7. В каких других ситуациях профессиональной деятельности применимо предложенное решение? Что именно может быть использовано в предложенном решении в других ситуациях.

8. Укажите, какие действия необходимо предпринять педагогу в процессе подготовки и реализации предложенного решения, чтобы не были нарушены этические нормы профессиональной деятельности педагога и/или права других субъектов образовательного процесса, профессионального сообщества в процессе реализации этого решения.

9. Опишите возможные последствия предложенного Вами решения задачи в ближайшей перспективе (на следующем уроке, в данной четверти, в течение учебного года и т.д.) для Вас как педагога и обучающихся.

Решение любой задачи предполагает выполнение таких шагов-заданий. Диагностика компетенций учителя завершается экспертной оценкой урока, который представляется в формате видеозаписи. Урок может позволить учителю продемонстрировать практическое решение задачи, предложенной в диагностической работе, то есть совокупность компетенций в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Поясним это на примерах, иллюстрирующих уровни оценивания сложности задач профессиональной деятельности на уроке:

Уровень I. Характеризуется умением решать задачи профессиональной деятельности с заранее определенным условием (без учета возникающей в реальной ситуации вариативности контекстов). Учитель организует работу учащихся класса над содержанием обучения без учета вариативности ситуации на уроке, строго следуя поставленной цели преподавания предмета в рамках программы. Пример такого урока: учитель работает по строго построенному плану урока, не учитывая возможность непонимания учащимися предлагаемого материала и, соответственно, необходимость изменения своих действий прямо на уроке. При этом учитель строго следит за внешними проявлениями активности на уроке, стремится четко выполнить все запланированное на этом уроке.

Уровень II. Характеризуется умением *решать задачи профессиональной деятельности в изменяющейся ситуации, отражающей различные реальные (не запланированные) контексты (условия)*, предлагать и, соответственно, выбирать разнообразные средства их решения. Учитель организует работу учащихся класса над содержанием обучения с учетом вариативной ситуации урока, внося изменения в свои заранее спланированные действия (план урока) в зависимости от действий учащихся. Пример урока: учитель работает по плану урока, но в ситуации необходимости его изменения вносит по ходу урока коррективы в свою деятельность. В этом случае учитель может изменить задания для разных групп

учащихся, провести дополнительное объяснение учебного материала, если видит, что учащиеся не понимают, терпеливо отвечает на вопросы учеников на уроке и т.п.

Уровень III. Характеризуется умением *решать задачи профессиональной деятельности, действуя в ситуации неопределенности*, что предполагает не только учет развивающихся и усложняющихся контекстов (условий) реальной деятельности, вариативность средств решения, но и использование новых ресурсов для их решения. Учитель организует работу учащихся класса над содержанием обучения в современной ситуации неопределенности. Пример урока: учитель работает по плану урока, но в ситуации необходимости его изменения вносит по ходу урока коррективы в свою деятельность и в деятельность учащихся, привлекая их к разрешению возникающих ситуаций. Например, может изменить задания для разных групп учащихся, провести дополнительное объяснение учебного материала, отвечает на вопросы, привлекая самих учащихся к разъяснению того, что непонятно.

В заключение отметим, что предлагаемая модель уровневой оценки компетенций учителя может быть использована при определении уровня профессиональной квалификации учителей. Сам термин «квалификация» происходит от латинского «qualis» – качество, функции и «facere» – делать. В более широком употреблении термин «квалификация» в исследованиях по психологии труда обозначает готовность субъекта к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с тем или иным видом деятельности, и в этом смысле близок по значению термину «компетентность». Важным аспектом термина «квалификация» является его практическая применимость, то есть он указывает не на желательные умения какого-либо человека, а на те умения, которые требуются в системе занятости. В результате стандартизации термин «квалификация» формализован и используется в сфере труда и в профессиональном образовании. Понятие «уровень» применимо к понятию «*квалификация»,* и в данном случае уровень определяется исходя из определенных квалификационных характеристик.

В настоящее время проводится апробация предложенной концепции уровневой оценки компетенций учителей в 13 регионах Российской Федерации с участием 2000 учителей русского языка и 2000 учителей математики. Для экспертизы выполненных диагностических работ и видеозаписи уроков привлекается порядка 200 экспертов из регионов.

В результате апробации предложенной модели уровневой оценки компетенций учителей будет получена информация об умении решать современные задачи образования в ситуациях различных контекстов профессиональной деятельности, что позволит *уточнить имеющиеся подходы к построению научно обоснованной и практически целесообразной системы аттестации учителей, а также построению национальной системы учительского роста.*

Литература

1. *Азарова Р. Н., Золотарева Н. М.* Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.
2. *Верещагина Н. О., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Соломин В. П., Тряпицына А. П.* Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная моногр. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2016.
3. Всероссийская конференция «Национальные исследования качества образования: итоги и перспективы» (23-24 ноября 2015 г.)// Национальные исследования качества образования. Официальный сайт. [Электронный ресурс] URL:https://www.eduniko.ru/blank-udtja (дата обращения 23.09.2017)
4. Глава Рособрнадзора на заседании РИО представил итоги исследования «Портрет учителя истории в современной России»// Официальный сайт МПГУ. [Электронный ресурс]URL:http://mpgu.su/novosti/rosobrnadzora-issledovaniya-sovremennoy/ (дата обращения 23.09.2017)
5. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009, URL:http://sam.ciced.ru/docs/publications/DUU.pdf (дата обращения 23.09.2017).
6. Исследование компетенций учителей русского языка, литературы и математики// Региональный центр обработки информации и оценки качества образования. Официальный сайт. [Электронный ресурс] URL:http://burinko.ru/page.php?42 (дата обращения 23.09.2017)
7. *Малышев Е. Н., Васильев Н. В.* Интеграция систем оценки уровня освоения компетенций и оценки уровня компетенций // Высшее образование в России. – 2015. – №4. – С. 75-78.
8. *Денищева Л. О., Ковалёва Г. С., Рыдзе О. А., Стойлова Л. П., Шевелёва Н. В.* Математика: Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы / под ред. Г. С. Ковалёвой (ФГОС: оценка образовательных достижений). – М.; СПб: Просвещение, 2013.
9. Национальная психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс] URL:https://vocabulary.ru/. (дата обращения 23.09.2017).
10. *Равен Дж.* Компетентность в современном мире. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
11. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М.: Академический проспект, 2015. – С. 471.
12. *Челышкова М. Б.* Оценка профессиональных компетенций. [Электронный ресурс] URL:https://ioe.hse.ru/data/2015/pdf (дата обращения 23.09.2017).

Ю. М. Алпатов,
С. В. Молчанов,
Л. Ю. Грудцына
(Москва)

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ МНОГОУРОВНЕВЫМИ СИСТЕМАМИ ОБРАЗОВАНИЯ

MODELS OF MANAGEMENT OF MULTILEVEL EDUCATION SYSTEMS (SCIENTIFIC REVIEW)

В статье приводится анализ моделей управления многоуровневыми системами образования в современном российском законодательстве об образовании.
Ключевые слова: образование; управление образованием; обучение; воспитание; школа.

In article the analysis of models of management of multilevel education systems in modern Russian legislation on education is provided.
Key words: education; management of education; training; education; school.

В высших учебных заведениях России сконцентрированы как лучший интеллект, так и самые тонкие организационные решения, формировавшиеся на протяжении столетий и обеспечившие нашей стране научные завоевания.

Однако в последнее десятилетие многие прежние достижения отечественных вузов стали утрачиваться. Практика показала, что управление высшими учебными заведениями далеко не эффективно и не обеспечивает в полной мере конституционных прав граждан на получение образования, не способствует подготовке людей к новым условиям жизни, которые несет с собой стремительно приближающееся будущее.

Чтобы модернизировать управление высшими учебными заведениями, необходимо иметь программу преобразований. Такой программой на сегодня является Национальная доктрина образования, разработанная и рассмотренная Правительством Российской Федерации. В ней образование объявлено в качестве приоритета государственной политики в российском обществе. В документе утверждены стратегия и основные направления развития образования до 2025 года.

Центральным вопросом выступает необходимость коренной смены направленности образовательной политики, укрепления в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах достижения стратегических целей становления нового общества, определены цели воспитания, перспективы обучения, а также ожидаемые результаты на 25 лет вперед, отражены интересы всех граждан России по созданию в стране условий для обеспечения их реального равенства в возможности повышать образовательный уровень в течение всей жизни [13].

Стратегические цели образования предусматривают восстановление статуса Рос-

сии в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики.

Образовательная политика государства в сфере организации и управления многоуровневыми системами образования должна обеспечить:

а) реализацию конституционного права граждан и равные стартовые возможности по получению бесплатного образования высокого качества;

б) развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий;

в) интеграцию научных исследований в образовательный процесс, научных организаций – в образовательные учреждения.

При успешной реализации доктрины предполагается, что население будет охвачено бесплатным высшим профессиональным образованием, бесплатным послевузовским образованием всех поступивших по конкурсу, дополнительным образованием – всех желающих [5].

Модернизация управления высшими учебными заведениями нашей страны не может быть осуществлена без выравнивания условий, в которых ведут образовательную деятельность вузы. Дело в том, что они работают в очень неравных условиях. Это отчетливо видно на работе университетов страны, флагманов среди массы высших учебных заведений, и негосударственных вузов [6].

Как показали исследования, российской системе университетского образования свойственна глубокая неоднородность качественных и количественных параметров в зависимости от территориальных особенностей. Сложившаяся сеть университетов страны требует пересмотра: 62,5% университетов России расположены в европейской части и только 37,5% – в азиатской. Они существуют в резко дифференцированных, нередко контрастных социально-экономических условиях. Различия по ряду социально-экономических показателей в регионах, в странах СНГ и в России в 2,2 раза выше, чем в странах–членах ЕЭС, и в 16 раз – чем в США. Причем в последние 20 лет социально-экономические различия между регионами не только не сокращались, но увеличивались [1].

Считаем необходимым отметить большую работу, проводимую Евразийской ассоциацией университетов. В эту ассоциацию входят все столичные национальные университеты стран СНГ и ведущие классические университеты России. Она объединяет в своем составе 70 университетов. Евразийская ассоциация с 1992 г. занимается основным вопросом: сохранением единого образовательного пространства, созданием условий для мобильности студентов при получении образования. Съезды ассоциации проводились на Украине, в Азербайджане, Туркмении, Москве, Белоруссии. Самим фактом проведения таких съездов подчеркивается единство университетского пространства республик бывшего СССР [14].

Под единым образовательным пространством понимается, прежде всего, единство базисных программ обучения. Во-вторых, взаимное признание дипломов. В-третьих, согласование положений по работам аспирантур и требований к кандидатским и докторским диссертациям. Единое образовательное пространство понимается и более глубоко – как процесс повышения качества образования на основе развития фундаментальных наук. Этим как раз и отличались классические университеты [9].

Усиление фундаментальности базового высшего образования рассматривается в настоящее время в качестве одного из стратегических направлений развития управления вузами и формирования многоуровневой системы российского образования. Закрепляется убеждение в том, что высшее образование не может быть ни центральным, ни региональным, ни провинциальным; оно должно соответствовать высоким мировым стандартам, быть включенным в мировое образовательное сообщество и обеспечивать опережающее развитие творческой интеллектуальной элиты, демонстрирующей наивысший уровень компетентности в руководстве и профессиональной деятельности.

Общая тенденция модернизации управления вузами России определяется тем, что они имеют региональную экономическую и

социоэтническую ориентацию, ведут принципиально новую региональную политику в области высшего образования. Эта тенденция включает усиление регионального статуса вузов. Одним из средств модернизации управления высшими учебными заведениями является широкая их информатизация. Сегодня нельзя представить себе управление высшим учебным заведением без использования современных информационных и телекоммуникационных средств. В скором будущем инфраструктура каждого вуза во многом будет зависеть от того, насколько в учебном заведении развиты новые информационные и коммуникационные технологии, дистанционное обучение. Новые технологии открывают исключительные перспективы как с точки зрения обучения, так и с точки зрения диверсификации самих учебных заведений.

Именно с новыми информационными технологиями многие сегодня связывают реальные перспективы построения такого управления вузами, которое позволит каждому выбирать свой путь в обучении; коренным образом изменить технологии получения нового знания за счет эффективной организации познавательной деятельности обучаемых на основе индивидуализации учебного процесса, при сохранении его целостности. Современные информационные и коммуникационные технологии дали мощный импульс развитию дистанционного образования [10].

Существуют факты опережающего развития системы дистанционного образования по сравнению с очным обучением. Так, в США еще в 1970-80-е гг. численность студентов очных отделений вузов возросла в 1,4 раза, а численность студентов, обучающихся по системе дистанционного обучения, – в 2,3 раза.

Для нашего исследования важно то, что с внедрением новых форм обучения многие оправданно связывают решение таких проблем, как управление вузами, и повышение общего образовательного уровня населения, расширение доступа к высшему образованию.

Процесс становления и развития дистанционного образования в России, как части создания системы многоуровневого российского образования, пришелся на 1990-е годы. Если в начале 1992 г. образовательных учреждений дистанционного обучения было всего 6, то в 1998 г. их стало уже около 180, сейчас их более 400. В наши дни быстрыми темпами развивается корпоративное дистанционное обучение.

В Московском педагогическом университете, например, новые технологии внедряются прежде всего для студентов дневного отделения, у которых есть возможность выхода в Интернет. Существует отделение дополнительного мультимедиа-образования. Иными словами, технологии, которые сейчас появляются, используются не только для обучения студентов-заочников; они вносят новые элементы в образовательный процесс в целом [13].

По мнению авторов, необходимо найти более адекватные понятия в русском языке, потому что слово «дистанционное» и «дистанция» не характеризуют содержательные особенности современных направлений развития сферы образовательных услуг. Речь идет об условиях существования открытого образовательного пространства. Это означает, что будущее в образовании – не за технологиями, а за методологиями. Чтобы избежать путаницы в понимании особенностей заочного и дистанционного обучения, необходимо четко определить, что такое обучение заочное, а что дистанционное, учитывая, что и то и другое – обучение на расстоянии от учебного заведения.

Заочное обучение – обучение по очным программам и методикам, предоставляющее студентам большую самостоятельность, то есть возможность в большей мере заниматься самообразованием.

Дистанционное образование – это обучение с помощью новых информационных технологий (НИТ), предполагающее в перспективе построение в образовании единого информационного пространства. Очевидно, что это потребует огромной работы над учебными программами и методиками. Счи-

таем, что дистанционное обучение не должно развиваться в ущерб традиционным формам вузовской подготовки или за счет них. Напротив, оно должно интегрировать в себе все то лучшее, что было достигнуто за счет разных форм обучения людей [15].

Как известно, каноническая дидактическая система содержит 7 элементов (цель, содержание, обучающие, обучаемые, методы, средства, формы), а дидактическая система дистанционного образования содержит уже 12: цель, содержание, обучающие, обучаемые, методы обучения, средства обучения, формы обучения, учебно-научная материальная подсистема, финансово-экономическая, нормативно-правовая, идентификационно-контрольная и маркетинговая подсистемы.

Система дистанционного образования включает следующие принципы: педагогическая целесообразность применения средств новых информационных технологий; обеспечение открытости и гибкости обучения; идентификация; интерактивность; стартовый уровень; плановость учения; индивидуализация.

Следует отметить, что в настоящее время заочная форма обучения функционирует достаточно эффективно и может вполне стать базовой моделью обучения на расстоянии. Вместе с тем дистанционное образование будет развиваться опережающими темпами и как технология оно применимо в любой форме обучения.

Заочное или дистанционное обучение становится все более популярным. Вместе с тем дистанционное обучение отличается от заочного. Его главное отличие – контактная форма обучения: студент имеет возможность практически ежедневно контактировать с преподавателем. Дистанционному образованию свойственна высокая оснащенность новейшими технологиями и ТСО.

В настоящее время во многих странах в русле совершенствования управления вузами идет накопление педагогического опыта по использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на разных уровнях образования. Последовательное достижение целей информатизации образования подразумевает не только подготовку в рамках традиционных форм профессионального обучения, но также предоставление возможностей обучаемым максимально реализовать свои индивидуальные устремления за счет доступа к современным информационным средствам, повышающим их культурный, образовательный и профессиональный уровень.

В Национальной доктрине образования поставлена задача создания в нашей стране информационно-образовательной системы, обеспечивающей:

– доступ обучающихся и преподавателей каждого образовательного учреждения к информационно-дидактическим программам, технологиям, сетям и базам данных;

– создание программных продуктов, реализующих информационные технологии в образовании;

– индивидуализацию образования;

– развитие дистанционного обучения.

Кроме того, планируется увеличить долю «образовательных программ в сетке вещания государственных и муниципальных средств массовой информации до 15% эфирного времени».

В качестве основного принципа внедрения информационных технологий в управление высшими учебными заведениями выступает принцип интеграции в единую образовательную систему на основе системного подхода, долгосрочного планирования, соответствующего концептуального обоснования и очередности работ.

В концептуальном плане информатизация управления вузами и образовательным процессом в них составляет основной базис информатизации всей системы высшего образования, ее динамичного развития.

Для решения проблем управления вузами огромное значение имеют процессы интеграции их с научными учреждениями.

В настоящее время высшее образование рассматривается как стратегический фактор решения проблем интеллектуализации и информатизации человечества. Его развитие должно иметь опережающий характер по сравнению с другими сферами жизни общества. В связи с этим проблема интегра-

ции науки и образования приобретает новое значение и объективно выдвигается на первый план.

Необходимо отметить, что проблема интеграции науки и высшего образования хорошо известна в мире и не является новой для ученых и руководителей вузов. В подавляющем большинстве стран Запада именно вузы являются основной базой развития фундаментальной науки, которая таким образом оказывается буквально «встроенной» в систему образования. Тем самым создается необходимый источник развития науки, более активно подключаются к научным исследованиям преподаватели, аспиранты и студенты.

Направления интеграции науки и образования также хорошо известны, но для ее реализации необходимо соответствующее финансовое и организационное обеспечение.

Конструктивным направлением в решении данной объективно возникшей проблемы является одна из новых форм интеграции науки и образования, а именно создание совместных научно-учебных центров по конкретным направлениям фундаментальной науки.

Характерным примером реализации такого принципа взаимодействия академической науки и образования может служить научно-учебный центр «Фундаментальная информатика», создаваемый в настоящее время в Московском университете экономики, статистики и информатики совместно с Институтом проблем информатики РАН. Основная цель данного проекта, реализуемого в рамках федеральной целевой программы «Интеграция», состоит в том, чтобы повысить качество экономического образования за счет разработки и внедрения в учебные программы вузов экономического профиля новых принципов изучения информатики как фундаментальной науки и общеобразовательной дисциплины. Для информационной поддержки деятельности нового центра в его составе создается проблемно ориентированная цифровая электронная библиотека с необходимой базой данных – научной и учебно-методической литературой по данной проблеме.

В России в последние годы сложилось достаточно структурированное управление научной деятельностью в рамках межвузовских научно-технических программ, единого заказа-наряда и присуждения грантов [15].

К числу важных достижений в этой области можно отнести создание на базе телекоммуникационных сетей научных учреждений и вузов единой информационной среды в сфере образования. Особую важность имеет федеральная целевая программа «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки». Следует отметить, что некоторые регионы Центральной России имеют мало вузов. Это относится и к тем 12 областям, которые расположены вокруг Москвы. В этих областях на 100 тыс. жителей вместо 170 студентов вузов (в среднем по России) приходится всего 100, то есть в 1,7 раза меньше, чем в среднем по стране. Сказанное в первую очередь относится к государственным вузам.

Новый импульс тесному взаимодействию вузов с учреждениями фундаментальной науки дает программа «Интеграция». В настоящее время складываются две основные модели интеграции.

Первая модель связана с созданием крупных исследовательских центров на базе академических институтов, работающих на мировом уровне, для решения крупных проблем фундаментального естествознания с привлечением из университетов талантливых студентов, аспирантов и докторантов.

Вторая модель представляет собой создание федерального исследовательского университета на базе крупных классических или технических университетов. Именно такая модель положена в основу Федерального исследовательского университета, созданного на базе Санкт-Петербургского государственного университета при активном взаимодействии с 38 академическими институтами и государственными научными центрами.

Нижегородский государственный университет имеет свой опыт создания структуры управления. Еще в середине 2000-х гг. начали складываться совершенно новые со-

циально-экономические условия, которые не могли не повлиять и на деятельность этого университета. Он столкнулся с массой новых проблем, в частности, проблемой организации подготовки кадров по новым специальностям. Появились налоговые и таможенные службы, возникли новые структуры в социальной сфере, которые требуют других знаний, новых кадров [12].

Сейчас юридических и экономических факультетов создано много: в Нижнем Новгороде более 70 организаций готовят юристов и экономистов. В этих условиях главным должно стать качество образования, а его обеспечивают далеко не все вузы.

В жесткой конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг Нижегородский университет сформировался как крупный учебно-научный комплекс, в рамках которого действуют 5 НИИ. Эти институты являются самостоятельными юридическими лицами, но функционируют при университете. Один из институтов просуществовал самостоятельно примерно 20 лет, но после создания Высшей школы экономики постановлением Правительства многие объекты института были переданы ей, а научно-исследовательский радиофизический институт оказался не у дел. Получив предложение университета, он вошел в его состав. В итоге удалось сохранить научный коллектив с давними исследовательскими традициями.

Управление вузом включает в себя управление кадровым потенциалом, под которым понимается «совокупность принципов и способов действий государственных органов управления образованием по организации человеческих ресурсов высшей школы на основе формирования, поддержания и развития созданных в сфере образования идеалов, норм, правил и процедур, способных обеспечить целостность и устойчивость динамичного развития системы образования в соответствии с целевыми установками Национальной доктрины образования и Федеральной программы развития образования» [11].

Для работников вуза работодателем является вуз. Трудовые взаимоотношения при этом регламентируются трудовым договором (контрактом). Его условия не могут противоречить законодательству Российской Федерации. Работники вуза имеют право на участие в управлении вузом, на защиту своей профессиональной чести и достоинства [8].

Решение кадровой проблемы в вузах стало приоритетным направлением работы Минобразования России. Стержнем кадровой политики в вузах должна стать «гуманистическая идеология в духе сложившихся в кругах деятелей российского образования представлений о высоком общественном и профессиональном призвании всех работающих на ниве образования». Однако тревогу вызывает то обстоятельство, что уже «более десяти лет наблюдается... ухудшение кадрового состава образовательных учреждений» [17].

С нашей точки зрения, заслуживают внимания результаты социологических опросов, проведенных в 1995 и 1996 гг. в Санкт-Петербурге и Москве на совещаниях проректоров по учебной работе всех вузов России. Оценивая влияние различных условий на качество высшего образования, проректоры по учебной работе выделили такой фактор, как уровень профессиональной подготовки педагогов. В 2015 г. это мнение высказали 95,9% опрошенных, а в 2017 г. – 93,4%. Кроме того, были названы и другие факторы:

– отношение студентов к учебе (в 2015 г. – 88,1% и в 2017 г. – 86,8%);

– качественный состав абитуриентов (78,9% и 74,3% соответственно);

– наличие учебной литературы (67,2% и 68,3%);

– методика обучения (71,8% и 55,1%);

– качество образовательных программ (59,4% и 47,9%).

В 1990-е годы наиболее ярко проявились накопившиеся в высшей школе негативные явления, резко уменьшилось бюджетное финансирование вузов, в профессорско-преподавательской среде возросла социальная напряженность, появилась неуверенность в завтрашнем дне [3].

Необходимость модернизации управления вузами повлекла за собой принятие

ряда мер, направленных на совершенствование подготовки и повышение квалификации научно-педагогических кадров. Министерством образования России рассмотрен вопрос «О состоянии и мерах по улучшению повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации» и утверждена примерная схема организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Определены категории руководителей и специалистов (ректоры педагогических институтов, проректоры, деканы факультетов), формы их обучения (с полным или частичным отрывом от работы); продолжительность обучения (при повышении квалификации – от трех недель до двух месяцев, при профессиональной переподготовке – до шести месяцев), а также образовательные учреждения, осуществляющие дополнительное профессиональное образование.

Большое внимание проблемам подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров было уделено в Федеральной программе «Развитие образования в России», которая предусматривает:

– формирование организационно-экономического механизма и научно-методической базы осуществления сбалансированной кадровой политики в области образования;

– исследование потребности в педагогических кадрах для всех типов и видов образовательных учреждений;

– обеспечение подготовки педагогического персонала для образовательных учреждений;

– разработку механизма межрегионального сотрудничества в подготовке и переподготовке педагогических и научно-педагогических кадров и др.

Выполнение этих мероприятий будет способствовать решению проблемы подготовки научно-педагогических кадров для высших учебных заведений. Однако названные мероприятия могут быть реализованы только при соответствующем финансировании, которое тесно связано с общими объемами бюджетного финансирования системы образования. Согласно закону на образование должно выделяться 10% национального дохода. По данным Госкомстата, реальные расходы составляют сейчас 3,5% валового внутреннего продукта, а на высшее образование – менее 2%. На практике финансовых средств выделяется на четверть меньше, чем планируется ежегодно. В последние годы наблюдается тенденция сокращения удельного веса расходов на образование в общем объеме расходной части консолидированного государственного бюджета.

Эффективность функционирования каждого конкретного вуза в значительной степени зависит от квалификации его руководителей: ректоров, деканов факультетов и заведующих кафедрами. Согласно утвержденному Правительством Российской Федерации «Положению о статусе ректора государственного высшего учебного заведения Российской Федерации федерального подчинения» ректор несет ответственность за подготовку высококвалифицированных специалистов, руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью вуза, исполнение законодательства Российской Федерации, реализацию решений органов государственной власти и в части выполнения указанных задач осуществляет функции представителя государства в учебном заведении.

Улучшения исследовательской и преподавательской деятельности в высшей школе можно достичь, не только повышая почасовую ставку заработной платы, но и совершенствуя управление вузом в части работы с персоналом.

Процесс становления преподавателя высшей школы длителен и требует от него значительных усилий как в сфере научной деятельности, так и в педагогической практике. Даже для высококвалифицированного преподавателя его деятельность является источником огромного внутреннего напряжения. Несмотря на ухудшение социальных условий, преподаватели высшей школы – наиболее квалифицированная часть научной интеллигенции России, ориентированная на духовное и интеллектуальное развитие нового общества. В основе их социальной позиции лежит нравственная от-

ветственность учителя за своих учеников. Это, безусловно, не снимает остроты проблем кадрового потенциала высшей школы, но является важной предпосылкой их успешного решения.

Тревожной тенденцией является старение профессорско-преподавательского состава вузов. Сегодня средний возраст преподавателя вуза – 60 лет. Самые молодые доценты – пятидесятилетние. Средний возраст докторов наук – 57-58 лет, то есть вплотную приблизился к средней продолжительности жизни мужчин в России.

Здесь следует заметить, что увеличение среднего возраста вузовских преподавателей отмечено в значительной части зарубежных стран и рассматривается тоже как негативное, в частности отрицательно влияющее на качество обучения в высшей школе, эффективность и обновление научных исследований.

Важное значение для обновления методов управления вузами имеет постоянное повышение квалификации преподавателей.

Система повышения квалификации работников образования в Российской Федерации начала складываться в 20-е гг. и к настоящему времени сформировалась в стабильно работающую сеть, представленную на федеральном, региональном и муниципальном уровнях учреждениями различного типа. В числе 180 государственных образовательных учреждений дополнительного педагогического образования 53 института повышения квалификации работников образования, 25 институтов усовершенствования учителей, 12 институтов и центров развития образования, университет педагогического мастерства и др. В них ежегодно повышают свою квалификацию и проходят профессиональную переподготовку свыше 0,5 млн. работников образования.

В ходе проведенного Центром социологических исследований МГУ всероссийского опроса «Высшая школа на этапе реформ» преподавателям вузов было предложено высказать свое мнение о предпочтительной форме повышения их квалификации. Независимо от наличия или отсутствия ученой степени мнения преподавателей были примерно одинаковы: 58% высказались за стажировку за рубежом, примерно треть опрошенных хотела бы повысить квалификацию, стажируясь в другом научном или учебном заведении [7].

Для разрешения проблем, накопившихся в управлении вузами, необходимо выработать активную кадровую политику, стратегической целью которой должно стать обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения качественного состава кадров.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

В России проходит модернизация управления многоуровневыми системами образования через совершенствование образовательного процесса (внедрение информационных и телекоммуникационных технологий), создание новых (по содержанию деятельности) структур, через улучшение кадровой работы (систематическое повышение квалификации).

Общепризнанным стало создание при ведущих вузах технопарков – инкубаторов малого научного и производственного бизнеса. Причем через вузы в данном случае проводится государственная политика и финансовая поддержка малого предпринимательства. Территория вуза, развитая информационная инфраструктура, научная среда, государственные льготы, наличие молодых квалифицированных работников (студенты и выпускники) способствуют снижению риска в деятельности малых фирм.

Государство наметило меры по модернизации управления многоуровневыми системами образования, что отражено в Национальной доктрине образования, наметившей перспективу развития образования в России до 2025 года. Планируется оказать системе образования страны моральную и материальную поддержку, значительно увеличивая финансирование из федерального бюджета каждые 5 лет.

Модернизация управления многоуровневыми системами образования в вузах возможна лишь при широкой информатизации системы образования, создании единой системы дистанционного образования, изменении учебного процесса в сторону увеличения самостоятельной работы обучающихся, самообразования, самосовершенствования

личности. С другой стороны, модернизация управления многоуровневыми системами образования в вузах предполагает совершенствование законодательной базы образовательной деятельности высших учебных заведений, внедрения единых стандартов обучения, не уступающих мировым стандартам. Все высшие учебные заведения должны быть поставлены в одинаковые условия в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг. Стратегической целью государственной кадровой политики в вузах должно быть обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного состава преподавательских кадров в соответствии с потребностями общества, самой системы образования, а также требованиями российского законодательства. Государственная кадровая политика в вузах должна носить долговременный характер. Поэтому сегодня необходимо немедленное принятие действенных мер, направленных на развитие научно-педагогического потенциала высших учебных заведений, от которого зависит качество человеческих ресурсов.

Литература

1. *Jayasuria K*. Globalization, sovereignty, and the rule of law: from political to economical constutionalism? // Constellations. 2001. Vol. 8. № 4. P. 444.
2. *Барабанова С. В*. Правовое положение вузов Российской Федерации (административно-правовой аспект): дис… канд. юрид. наук. – Екатеринбург, 1996. – С. 9.
3. *Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 337.
4. Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 8.
5. *Грудцына Л. Ю., Лагуткин А. В.* Образовательные кластеры: модернизация высшего образования в России: моногр. – М., 2014.
6. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И*. Введение в философию образования: учебное пособие. – М.: Логос, 2000. – С. 56.
7. *Зайцева Л. А*. Генезис государственного управления высшим образованием в России // Основы государства и права. – 2006. – № 2. – С. 73-74.
8. *Захаревич В. Г., Обуховец В. А., Попов В. П.* Болонский процесс и российская система академических степеней / X академические чтения «Образование и наука: проблемы и перспективы развития», 24-25 июня 2004 г. – Новочеркасск, 2004. – С. 43.
9. *Иудин А. А.* Типология университетов России // Социология высшей школы. Изд-во Горьковского ун-та, 1989. – С. 22-23.
10. *Киселева Т. Г.* Ключевые проблемы современного образования // Известия Международной академии наук высшей школы. – 2004. – № 4 (30). – С. 13.
11. *Лазарев Г. И*. Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов? // Университетское управление: практика и анализ. – Екатеринбург. – 2005. – № 2 (35). – С. 9.
12. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – С. 206.
13. Права человека и процессы глобализации современного мира / отв. ред. Е. А. Лукашева. – М.: Норма, 2007. – С. 10.
14. *Соколов Э*. К вопросу о региональной политике государства в области высшего образования // Вестник высшей школы. – 1999. – № 12. – С. 8.
15. *Татур Ю. Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие. – М.: Логос, 2006. – С. 44.
16. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы / под ред. В. М. Филиппова. 2-е изд. – М.: Логос, 2006. – С. 17.
17. *Хохлов А*. Нижегородский государственный университет: опыт создания структуры управления внебюджетными средствами // Alma Mater. – 1999. – № 12. – С. 10.
18. *Шукшунов В. Е.* Острые проблемы российского высшего образования на современном этапе // X академические чтения «Образование и наука: проблемы и перспективы развития», 24-25 июня 2004 г. – Новочеркасск, 2004. – С. 26.

Авторы выпуска. About authors

АГРБА ЛАНА АЛЕКСЕЕВНА
КАНДИДАТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ АБХАЗСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 360000, РЕСПУБЛИКА АБХАЗИЯ, Г. СУХУМ, УЛ. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ 1
- ABSU1@MAIL.RU

AGRBA LANA ALEKSEEVNA
CANDIDATE OF PHILOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES, ABKHAZ STATE UNIVERSITY

- 360000, REPUBLIC OF ABKHAZIA, SUKHUM, UNIVERSITY STR., 1
- ABSU1@MAIL.RU

АЛЕКСАНДРОВА МАРИНА ВИКТОРОВНА
РЕКТОР ГОАУ ДПО «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ», ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД; ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 173001, Г. ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. НОВОЛУЧАНСКАЯ, Д. 27
- MAIL@DPO53.RU

ALEXANDROVA MARINA VICTOROVNA
ECTOR OF REGIONAL INSTITUTE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT, VELIKY NOVGOROD; DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR

- 173001, VELIKY NOVGOROD, NOVOLUCHANSKAYA STR., 27
- MAIL@DPO53.RU

АЛПАТОВ ЮРИЙ МИХАЙЛОВИЧ
ПРЕЗИДЕНТ ФОНДА СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ «СОЗИДАНИЕ», ПОЧЕТНЫЙ АДВОКАТ РОССИИ, ДОКТОР ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК, ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ РАЕН

- 121614, Г.МОСКВА, УЛ.КРЫЛАТСКИЕ ХОЛМЫ, Д.28
- MAIL@SOZIDANIE.FUND

АЛПАТОВ ЮРИЙ МИХАЙЛОВИЧ
PRESIDENT OF THE FOUNDATION FOR PROMOTION OF SOCIAL PROJECTS «SOZIDANIE», HONORARY ADVOCATE OF RUSSIA, DOCTOR OF LAW, CORRESPONDING MEMBER OF RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL SCIENCES

- 121614, MOSCOW, KRYLATSK HILLS STR., 28
- MAIL@SOZIDANIE.FUND

АНТИПОВ ДМИТРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
АСПИРАНТ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО

- 300026, Г.ТУЛА, ПР.ЛЕНИНА, 125
- INFO@TSPUT.RU

ANTIPOV DMITRY SERGEEVICH
POST-GRADUATE STUDENT, TULA STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER L.N. TOLSTOY

- 125, LENIN AVENUE, TULA, 300026, RUSSIA
- INFO@TSPUT.RU

АНДРЕЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ ИМЕНИ МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА С.М. БУДЕННОГО» МИНОБОРОНЫ РОССИИ

- 194064, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ТИХОРЕЦКИЙ ПР., Д.3
- VAS@MIL.RU

ANDREEVA ELENA ANATOLIEVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION «MILITARY ACADEMY OF COMMUNICATIONS NAMED AFTER MARSHAL OF THE SOVIET UNION S. M. BUDYONNY» OF MINISTRY OF DEFENSE OF RUSSIA

- 194064, SAINT-PETERSBURG, TIKHORETSKY PR., 3
- VAS@MIL.RU

БОЧАРОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЕВНА
КАНДИДАТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФИЛОЛОГИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

BOCHAROVA NATALIA ANATOLJOVNA
CANDIDATE OF PHILOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PHILOLOGY
OF THE RUSSIAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER HERZEN
- 48, MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- VMAIL@HERZEN.SPB.RU

ВАССЕРБЕРГ ВАЛЕРИЯ ВЛАДИМИРОВНА
АСПИРАНТ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ANDREEVA ELENA ANATOLIEVNA
POST-GRADUATE STUDENT, INSTITUTE OF PEDAGOGY OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER HERZEN
- 48, MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ГАВРИКОВ АНАТОЛИЙ ЛЕОНИДОВИЧ
ПРЕЗИДЕНТ, ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО»; ДОКТОР СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР
- ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. БОЛЬШАЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ, Д. 41
- NOVSU@NOVSU.RU

GAVRIKOV ANATOLY LEONIDOVICH
PRESIDENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE;
DOCTOR OF SOCIOLOGY, PROFESSOR
- VELIKY NOVGOROD, ST. BOLSHAYA ST. PETERSBURG, 41
- NOVSU@NOVSU.RU

ГЕРЦИК ВАЛЕРИЯ ВЛАДИМИРОВНА
АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

GERTSIK VALERIYA VLADIMIROVNA
POSTGRADUATE STUDENT OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY,
RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER HERZEN
- 48, MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- VMAIL@HERZEN.SPB.RU

ГРУДЦЫНА ЛЮДМИЛА ЮРЬЕВНА
ПРОФЕССОР ДЕПАРТАМЕНТА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
ДОКТОР ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК, ПОЧЕТНЫЙ АДВОКАТ РОССИИ, ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН РАЕН, ЭКСПЕРТ РАН
- 109456, МОСКВА, 4-Й ВЕШНЯКОВСКИЙ ПРОЕЗД, Д. 4.
- LUDMILAGR@MAIL.RU

GRUDTSINA LUDMILA YURIEVNA
PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF LEGAL REGULATION OF ECONOMIC ACTIVITIES, DOCTOR OF LAW, HONORARY ADVOCATE OF RUSSIA, FULL MEMBER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL SCIENCES, EXPERT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES
- 109456, MOSCOW, 4TH VESHNYAKOVSKY PR., 4.
- LUDMILAGR@MAIL.RU

ГРИГОРЕНКО АНАТОЛИЙ ЮРЬЕВИЧ
ДОКТОР ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
- 191023, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. САДОВАЯ, Д. 21
- DEPT.KFILIE@UNECON.RU

GRIGORENKO ANATOLIY URIEVICH
PROFESSOR, DOCTOR OF PHILOSOPHICAL SCIENCE,
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY OF ST. PETERSBURG STATE ECONOMIC UNIVERSITY
- 21, SADOVAYA STR., SAINT-PETERSBURG, 191023, RUSSIA
- DEPT.KFILIE@UNECON.RU

ДЕДОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА
КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
- 603122, Н.НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, Д. 203
- NACHOBR@BK.RU

DEDOVA OLGA YURIEVNA
ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION,
NIZHNY NOVGOROD INSTITUTE FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES
- 203, VANEEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122, RUSSIA
- NACHOBR@BK.RU

ДЕМЕНЕВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФГБОУ ВО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К. МИНИНА»
- 603950, НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. УЛЬЯНОВА, 1, ГСП-37
- DOVOSP@BK.RU

DEMENEVA NADEZDA NICOLAEVNA
ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION,
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER K.MININ
- 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950, RUSSIA
- DOVOSP@BK.RU

ЖУКОВИЦКАЯ НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, РУКОВОДИТЕЛЬ НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А, ЛИТЕР А.
- OFFICE@LOIRO.RU

ZHUKOVITSKAYA NATALIA NIKOLAEVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, HEAD OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CENTER
FOR SUPPORT OF INNOVATION ACTIVITIES OF STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION
«LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE DEVELOPMENT OF EDUCATION
- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ЗАМЯТИНА ОКСАНА МИХАЙЛОВНА
РЕКТОР ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВНИЯ, КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, КАФЕДРЫ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
- 634034, ТОМСКАЯ ОБЛ., ТОМСК, УЛ. ПИРОГОВА, 10, Д.48
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

ZAMYATINA OXANA MIHAILOVNA
RECTOR OF TOMSK REGIONAL TEACHERS IN-SERVICE TRAINING AND RE-TRAINING INSTITUTE, ASSOCIATE PROFESSOR
OF DEPARTMENT OF SOFTWARE ENGINEERING, TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY; DEPARTMENT OF APPLIED INFORMATICS,
TOMSK STATE UNIVERSITY
- PIROGOVA STREET, 10, TOMSK, TOMSK REGION, 634034, RUSSIA
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

ЗИНКЕВИЧ ЕЛЕНА РОМАНОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ФБОУ ВО «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДИАТРИЧЕСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
- 194100, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЛИТОВСКАЯ УЛ., 2
- PRESS@GPMA.RU

ZINKEVICH ELENA ROMANOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF GENERAL AND APPLIED PSYCHOLOGY,
ST. PETERSBURG STATE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY, ST. PETERSBURG
- ST. PETERSBURG, LITHUANIAN STREET, 2, 194100, RUSSIA
- PRESS@GPMA.RU

КАПЛУНОВИЧ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ
- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ.ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

KAPLUNOVICH TATIANA ALEXANDROVNA
HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF BRANCH OF INSTITUTE
OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG
- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

КОНАНЧУК СВЕТЛАНА ВИТАЛЬЕВНА
КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТ.А
- INFO@GIPSR.RU

KONANCHUK SVETLANA VITALIEVNA
CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CULTOROLOGY AND SOCIAL
WORK SAINT-PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK
- 13, LIT. A, 12 LINE V. I., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КОЛЕСОВА ОКСАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ФГБОУ ВО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К. МИНИНА»
- 603950, НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. УЛЬЯНОВА, 1, ГСП-37
- DOVOSP@BK.RU

KOLESOVA OKSANA VIACHESLAVOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF
PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER K.MININ
- 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950, RUSSIA
- DOVOSP@BK.RU

ЛАБЗОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
УЧИТЕЛЬ, АСПИРАНТ РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
- 198516, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. ПЕТЕРГОФ, ЭРЛЕРОВСКИЙ БУЛЬВАР, Д. 20, ЛИТЕР А
- HERZEN-KP@MAIL.RU

LABZOVA IRINA YURYEVNA
TEACHER , POSTGRADUATE STUDENT, RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER HERZEN
- 20 A, ERLEROVSKIY BLVD., PETERGOF, SAINT-PETERSBURG, 198516, RUSSIA
- HERZEN-KP@MAIL.RU

ЛЫБА АЛЛА АНАТОЛЬЕВНА
ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
- 634034, ТОМСК, ТОМСКАЯ ОБЛ., УЛ. ПИРОГОВА, 10
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

LYBA ALLA ANATOLIEVNA
HEAD OF DEPARTMENT OF TOMSK REGIONAL TEACHERS IN-SERVICE TRAINING AND RE-TRAINING INSTITUTE
- 10, PIROGOVA STREET, TOMSK, TOMSK REGION., 634034, RUSSIA
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

МАЛЯКОВА НАТАЛИЯ СЕРГЕЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.С.ПУШКИНА
- САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. ПУШКИН, ПЕТЕРБУРГСКОЕ ШОССЕ, Д.10.
- PUSHKIN@LENGU.RU

MALYAKOVA NATALIYA SERGEEVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF PEDAGOGY AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES DEPARTMENT,
LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.S. PUSHKIN
- ST. PETERSBURG, PUSHKIN, PETERSBURG HIGHWAY, 10.
- PUSHKIN@LENGU.RU

МАМИДЖАНЯН АЙК РУБЕНОВИЧ
ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР ПОЛИТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ИМ. АНДРАНИКА МАРГАРЯНА, АСПИРАНТ КАФЕДРЫ
ПОЛИТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ АКАДЕМИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ РА
- 0010, Г. ЕРЕВАН, УЛ. МЕЛИК-АДАМЯН, 2
- MAMIJANYAN@YAHOO.COM

MAMIJANYAN HAYK RUBENOVICH
EXECUTIVE DIRECTOR AT "ANDRANIK MARGARYAN" POLITICAL SCHOOL POSTGRADUATE STUDENT AT PUBLIC ADMINISTRATION
ACADEMY OF ARMENIAN REPUBLIC, DEPARTMENT "POLITICAL MANAGEMENT AND PUBLIC POLICY"
- 2, MELIK-ADAMYAN STR., YEREVAN, 0010, ARMENIA
- MAMIJANYAN@YAHOO.COM

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ
ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОР ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ
- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MARON ARKADY EVSEEVICH
HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES,
PROFESSOR OF BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG
- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МОНАХОВА ЛИРА ЮРЬЕВНА
ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ
- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MONAKHOVA LIRA YUREVNA
CHIEF RESEARCHER, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES,
BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG
- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МОЛЧАНОВ СЕРГЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧЧ

УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ, КАНДИДАТ ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

MOLCHANOV SERGEY VALERYEVICH

SCIENTIFIC SECRETARY, CANDIDATE OF LAW, INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE

- BUILD. 1 B, H. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МОЗГАЛЕВА ПОЛИНА ИГОРЕВНА

ПРОРЕКТОР ПО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ РАБОТЕ ТОИПКРО,
АССИСТЕНТ КАФЕДРЫ ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 634034, ТОМСКАЯ ОБЛ., ТОМСК, УЛ. ПИРОГОВА, 10
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

MOZGALEVA POLINA I.

VICE-RECTOR OF EDUCATIONAL, METHODICAL AND ORGANIZATIONAL WORK OF TOMSK REGIONAL TEACHERS IN-SERVICE TRAINING AND RE-TRAINING INSTITUTE, ASSISTANT OF DEPARTMENT OF SOFTWARE ENGINEERING,
TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

- 10, PIROGOVA STREET, TOMSK, TOMSK REGION, 634034, RUSSIA
- MOZGALEVA.ALENA@MAIL.RU

МУХАМЕТЗЯНОВА ФЛЁРА ГАБДУЛЬБАРОВНА

ДИРЕКТОР ЦЕНТРА МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ, Д.ПЕД.Н., ПРОФЕССОР ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 420008 Г. КАЗАНЬ, УЛ. КРЕМЛЁВСКАЯ, 35-308
- FLORANS955@ MAIL.RU

MUKHAMETZYANOVA FLERA GABDULBAROVNA

DIRECTOR OF MASTER'S AND POSTGRADUATE CENTER, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES, KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

- 35-308, KREMLYOVSKAYA STREET, KAZAN, 420008, RUSSIA
- FLORANS955@ MAIL.RU

МУХЛАЕВА ТАТЬЯНА ВСЕВОЛОДОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- TATIANAVM@MAIL.RU

MUKHLAEVA TATYANA VSEVOLODOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER OF BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- TATIANAVM@MAIL.RU

НАЗАРОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

NAZAROVA SVETLANA IVANOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, CHIEF RESEARCHER OF BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ПАНЧЕНКО ОЛЬГА ЛЬВОВНА
КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ВСЕМИРНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
- 420039, ГОРОД КАЗАНЬ, УЛ. АКАДЕМИКА КОРОЛЕВА, Д.45, КВ. 11
- IMO_KFU@MAIL.RU

PANCHENKO OLGA LVOVNA
CANDIDATE OF SOCIOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF WORLD CULTURAL HERITAGE,
INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY
- APT. 11, H. 45, ACADEMIC KOROLEV STR., KAZAN, 420039, RUSSIA
- IMO_KFU@MAIL.RU

ПАНФИЛОВА ЛЮДМИЛА ГЕНРИХОВНА
ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ
- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

PANFILOVA LYUDMILA GENRICHOVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, LEADING RESEARCHER OF LABORATORY OF METHODOLOGY AND PROGNOSTICS OF
DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION, BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG
- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ПИСАРЕВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

PISAREVA SVETLANA ANATOLIEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, DIRECTOR OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY
OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ПЛАТОНОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ,
ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
- 199178, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-Я ЛИНИЯ В.О., Д. 13 ЛИТ. А
- YY@GPSR.RU

PLATONOVA NATALYA MIKHAILOVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, HEAD OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND TECHNOLOGY OF SOCIAL WORK,
PROFESSOR, ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK
- 13A, 12TH LINE, VASILIEVSKY ISLAND, SAINT PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- YY@GPSR.RU

ПЛАТОНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
- 199178, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-Я ЛИНИЯ В.О., Д. 13 ЛИТ. А
- YY@GPSR.RU

PLATONOVA YULIYA YUREVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT OF THEORY AND TECHNOLOGY,
ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK
- 13A, 12TH LINE, VASILIEVSKY ISLAND, SAINT PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- YY@GPSR.RU

ПУЧКОВ МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ
КАНДИДАТ ФИЗ-МАТ.НАУК, ДОЦЕНТ, И.О. ПРОРЕКТОРА ПО НАУЧНОЙ РАБОТЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

PUCHKOV MIKHAIL YURIEVICH
CANDIDATE OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, ACTING PRO-RECTOR
FOR SCIENTIFIC WORK AND INFORMATIZATION OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

РАСЧЕТИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
- 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

RASCHYOTINA SVETLANA ALEXEEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK
OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

РАЯНОВА ЭЛЬВИРА ТАЛГАТОВНА
ЗАМЕСТИТЕЛЬ НАЧАЛЬНИКА ОТДЕЛА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ИМТМ, СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ
ПУБЛИЧНОГО ПРАВА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ МОРСКОГО И РЕЧНОГО ФЛОТА ИМЕНИ АДМИРАЛА С.О. МАКАРОВА
- 198035, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ДВИНСКАЯ, 5/7
- FKT_MP@FUMRF.RU

RAYANOVA ELVIRA TALGATOVNA
DEPUTY HEAD OF THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL PROCESS SUPPORT OF INSTITUTE
OF INTERNATIONAL TRANSPORT MANAGEMENT, SENIOR LECTURER OF THE CHAIR OF PUBLIC LAW
- 5/7, DVINSKAYA STR., ST. PETERSBURG, 198035, RUSSIA
- FKT_MP@FUMRF.RU

РЕЗИНКИНА ЛИЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА
ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА КОЛЛЕДЖА ТЕХНОЛОГИЙ, МОДЕЛИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОРАНТ
- 196084, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ЦВЕТОЧНАЯ, 8
- KTMU@SUTD.RU

REZINKINA LILIYA VLADIMIROVNA
DEPUTY DIRECTOR OF COLLEGE OF TECHNOLOGY, MODELING AND MANAGEMENT
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, DOCTORAL STUDENT
- 8, FLOWER STREET, ST. PETERSBURG, 196084, RUSSIA
- KTMU@SUTD.RU

РОДИН ЮРИЙ ИВАНОВИЧ
ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ, ДОЦЕНТ, ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО
- 300026, Г. ТУЛА, ПР-Т ЛЕНИНА, 125
- KAFEDRA_PS_I_PED@MAIL.RU

RODIN YURIY IVANOVICH
PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR, DOCTOR OF PSYCHOLOGY,
TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY
- 125, LENIN AVENUE, TULA, 300026, RUSSIA
- KAFEDRA_PS_I_PED@MAIL.RU

САРКИСЯН АРЕВИК СЕРГЕЕВНА
КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СИСТЕМ СВЯЗИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА АРМЕНИИ, ПРЕЗИДЕНТ АССОЦИАЦИИ “ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ”
- 0009, АРМЕНИЯ, ЕРЕВАН, УЛ. ТЕРЬЯНА, 105
- ANTENNA@SEUA.AM

MAMIJANYAN HAYK RUBENOVICH
CANDIDATE OF TECHNICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE COMMUNICATION SYSTEMS DEPARTMENT OF NATIONAL POLYTECHNIC UNIVERSITY OF ARMENIA, PRESIDENT OF THE ASSOCIATION «ADULT EDUCATION AND LIFELONG LEARNING»
- 105, TERYAN STR., YEREVAN, 0009, ARMENIA
- ANTENNA@SEUA.AM

СЕНЬКО ЮРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, АКАДЕМИК РАО,
ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
- 656049, БАРНАУЛ, ПР. ЛЕНИНА, 61
- RECTOR@ASU.RU

SENKO YURI VASILIEVICH
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMIC OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION,
HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF ALTAI STATE UNIVERSITY
- 656049, BARNAUL, LENIN AVENUE, 61
- RECTOR@ASU.RU

СЕРГИЕНКО АЛЕКСАНДРА ЮРЬЕВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВ. ЛАБОРАТОРИЕЙ ФИЛИАЛ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»
- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- SASHKY[AT]YANDEX.RU

SERGIENKO ALEXANDRA YUREVNA
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, LABORATORY OF BRANCH OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION «INSTITUTE FOR EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG «
- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- SASHKY[AT]YANDEX.RU

СНЕГУРОВА ВИКТОРИЯ ИГОРЕВНА
ДОКТОР ПЕД.Н, ДОЦ. ЗАВ. КАФ. МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
- 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

SNEGUROVA VICTORIA IGOREVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOC. PROFESSOR, HEAD OF DEPARTMENT OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCERUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN, ST. PETERSBURG
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ТРАЩЕНКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОРАНТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»
- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, Д. 6, АУД. 203.
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

TRASHHENKOVA SVETLANA ALEKSANDROVNA
CANDIDATE OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, ACTING PRO-RECTOR FOR SCIENTIFIC WORK AND INFORMATIZATION OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN
- 6, CHUDINTSEVA STR., VELIKY NOVGOROD, 191186, RUSSIA
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

ТРЯПИЦЫНА АЛЛА ПРОКОФЬЕВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ—ПЕТЕРБУРГ
- 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

TRYAPITSYNA ALLA PROKOFIEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, DIRECTOR OF INSTITUTE OF PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION OF THE RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN, ST. PETERSBURG
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ТОПОРОВСКИЙ ВИТАЛИЙ ПЕТРОВИЧ
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

TOPOROVSKY VITALY PETROVICH
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION "LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT"
- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ФЕДОТОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ФБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»
- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. БОЛЬШАЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ, Д. 41
- NOVSU@NOVSU.RU

FEDOTOVA GALINA ALEKSANDROVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PHYSICAL CULTURE, NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE
- 41, BOLSHAYA ST.-PETERSBURGSKAYA STR., VELIKY NOVGOROD, 173007, RUSSIA
- NOVSU@NOVSU.RU

ХАЙРУТДИНОВ РАМИЛЬ РАВИЛОВИЧ
ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТ, К.ИСТ.Н., ДОЦЕНТ
- 420008 Г. КАЗАНЬ, УЛ. ПУШКИНА 1/55
- RAMILH64@MAIL.RU

KHAIRUTDINOV RAMIL RAVILOVICH
DIRECTOR , CANDIDATE OF HISTORICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY
- 1/55, PUSHKINA STREET, KAZAN CITY, 420008, RUSSIA
- RAMILH64@MAIL.RU

ЦИ ЮЕ
АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА»
- 191186, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48, КОРПУС 11, КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ
- HERZEN-KP@MAIL.RU

QI YUE
POSTGRADUATE OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A.I. HERZEN, ST. PETERSBURG
- 48, EMBANKMENT OF THE MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- HERZEN-KP@MAIL.RU

ШЕРАЙЗИНА РОЗА МОИСЕЕВНА
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»; ЛАУРЕАТ ПРЕМИИ ПРАВИТЕЛЬСТВА РФ; ЭКСПЕРТ РАН

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, 6/64.
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

SHERAYZINA ROZA MOISEEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE, LAUREATE OF THE RF GOVERNMENT PRIZE; EXPERT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

- 6/64, CHUDINTSEVA STR., VELIKY NOVGOROD, 191186, RUSSIA
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

ШИРИН АЛЕКСАНДР ГЛЕБОВИЧ
РУКОВОДИТЕЛЬ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ НОВГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 173001, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. НОВОЛУЧАНСКАЯ, Д.27
- DEPOBR@EDU53.RU

SHERAYZINA ROZA MOISEEVNA
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE, LAUREATE OF THE RF GOVERNMENT PRIZE; EXPERT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

- 27, NOVOLUCHANSKAYA STR., VELIKY NOVGOROD, 173001, RUSSIA
- DEPOBR@EDU53.RU

Правила для авторов

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

3. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

4. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

5. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу http://obrazovanie21.narod.ru.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте journal20015(at)rambler. ru

Цитирование публикаций журнала

При использовании материалов, опубликованных в нашем журнале, обязательна библиографическая ссылка на источник. При этом следует указывать название журнала как **Человек и образование**, без дополнительных сведений *"Академический вестник..."*.

Например,

Киселева, О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста [Текст] / О. О. Киселева, О. М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ 7.1-2003 Библиографическое описание)

Киселева О. О., Позднякова О. М. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)

ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ
Научный журнал
№ 3 (52) 2017

Подписано в печать **28.09.2017.**
Формат 60x84 1/8 . Тир. 805. Зак. 83.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria, ParaType OpiumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.