

Межправительственная организация ООН по вопросам образования
и культуры (ЮНЕСКО)

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (базовая организация)

Общественное объединение «Непрерывное образование для всех»
(Россия, Санкт-Петербург)

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
(Казахстан, Астана)

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет
(Россия, Красноярск)

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Материалы второго этапа
15-й международной научно-практической конференции

[Ярославль, 26–27 сентября 2017]

Ярославль, 2017

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», 2017

© Общественное объединение
«Непрерывное образование для всех»
(Россия, Санкт-Петербург), 2017

© Авторы, 2017

ISBN 978-5-00089-217-6

УДК 37(01)
ББК 74.05 я43
О 23

Печатается по решению редакционно-
издательского совета ЯГПУ

О 23 Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции [Ярославль, 26–27 сентября 2017] / отв. ред.: проф. Л. В. Байбородова, проф. Н. А. Лобанов. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – Ярославль, 2017. – 472 с.

ISBN 978-5-00089-217-6

В сборнике трудов международного сотрудничества представлены доклады участников 15-й международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (второй этап), в которой принимали участие специалисты из Беларуси, Германии, ДНР, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Латвии, России, Таджикистана, Узбекистана, Украины, Финляндии, Франции.

Издание выполнено в программе Adobe Acrobat Professional, минимальные системные требования: 1,3 ГГц, Windows XP/Vista/7. Оперативная память 256 Мб. 8x CD-ROM. Использование программой Adobe Reader.

УДК 37(01)
ББК 74.05 я43

Редакционная коллегия:

В. В. Белкина, Т. Н. Гущина, Л. Н. Данилова, Е. О. Иванова (выпускающий редактор),
А. Е. Кальсин, И. Г. Назарова, Т. В. Прок, И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова,
А. П. Чернявская, В. В. Юдин (выпускающий редактор)

Текстовое электронное издание

© ФГБОУ ВО «Ярославский государствен-
ный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», 2017
© Общественное объединение «Непрерыв-
ное образование для всех» (Россия, Санкт-
Петербург), 2017
© Авторы, 2017

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ:
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

Материалы второго этапа
15-й международной научно-практической конференции

[Ярославль, 26–27 сентября 2017]

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор М. А. Кротова,
Технический редактор выпускных сведений С. А. Сосновцева

Объем текстового материала 48,25 уч.-изд. л.

Объем издания 8 Мб

Тираж 100 экз.

Комплектация издания – 1 диск (CD)

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Запись на материальный носитель осуществил Е. П. Штерн

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> _____	13
<i>Пленарное заседание</i> _____	13
Лобанов Н. А. О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ _____	13
Смолянинова О. Г. ОТКРЫТОЕ ПРИЗНАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ EPORTFOLIO И OPEN BADGES _____	16
Сериков В. В. НЕПРЕРЫВНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА _____	21
Рожков М. И. САМОРАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА _____	25
<i>МАЛАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 1. МЕТОДОЛОГИЯ И ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i> _____	28
<i>Секция 1–1. Институциализация системы непрерывного образования</i> _____	28
Егоров А. В., Малиновская Г. Н. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ _____	28
Мясников В. А., Моисеева Н. В. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СНГ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	31
Аетдинова Р. Р. РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА _____	34
Терешина М. В. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПОЛИТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БИЗНЕСА И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНА» _____	35
Нижегородцева Н. В. ФАКТОРЫ И ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ МИРОВЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ _____	37
Никольская Т. В. АССОЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФОРМА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ТЕРРИТОРИИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ _____	41
Колесова Е. В. ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ЭКОЛОГИИ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС _____	44
Пичугина В. К. АНТИЧНЫЕ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»: НАЗАД В БУДУЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	46
Сотникова С. И. ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ _____	49
Тюрин С. Б. ТЕНДЕНЦИИ ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	52
<i>Секция 1–2. Методология технологической поддержки непрерывного образования</i> _____	56
Сенько Ю. В. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА _____	56
Мазилов В. А. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ _____	59
Чернявская А. П. ЦЕЛЕВЫЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	62
Вишневецкий М. И. ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ _____	65

Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ _____	68
Воловик И. В. ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ_	71
Селиванова О. Г. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	74
Мищенко А. С. УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ _____	76
Халикова М. К. ИННОВАЦИИ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ _____	80
Жумаев М. Э. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ _____	82
Кларин М. В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕДАЧИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА	83
Орешкина А. К. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ _____	84
Новикова Г. П. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ _____	87
Титова Л. Г. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА И ПРОЦЕСС _____	91
МАЛАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 2. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НАСЕЛЕНИЯ _____	95
Пленарное заседание _____	95
Фокин В. А. ТВИТ-УЧЕБНИК КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ _____	95
Коряковцева О. А. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	98
Гущина Т. Н. ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ__	100
Лавров М. Е. РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА _____	104
Тарханова И. Ю. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	106
<i>Секция 2–1. Средства социума для образования населения в течение всей жизни, потребности человека в непрерывном образовании _____</i>	<i>108</i>
Парамонов Г. В. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ (ЯЗЫКОВОЕ) ОСНОВАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ _____	108
Драгушан Е. М. СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ВОЗМОЖНОСТЬ И ПРАКТИКА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ, НУЖДАЮЩЕЙСЯ В ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКЕ ГОСУДАРСТВА _____	112
Муравьева Т. А. СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ _____	114
Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ, ОБУЧАЮЩЕЙСЯ В ВОЕННОМ вузе _____	116
Сенченко Е. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	119
Упенице И., Арнис В. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЖИЗНИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ЛАТВИИ _____	122
Соколова М. В. УСТНАЯ ИСТОРИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СОХРАНЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СЕМЬИ _____	124

Чиркина Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ КЛУБА (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА)	127
Киселева Т. Г., Зайцева М. А. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ	130
Лебедева Т. С. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ	133
Бекетова Н. Е., Коряковцева О. А. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РЕГИОНЕ	135
Захарова М. Б. СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	138
Марченко Г. В. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА НАСЕЛЕНИЯ ДОНЕЦКОГО КРАЯ	141
Раупова Л. Р., Зарипбоева Н. М.	145
РОЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	145
Секция 2–2. Формальные, неформальные и информальные формы непрерывного образования	148
Голованов В. П. СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ПРОСТРАНСТВО ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТСТВА	148
Боковая М. В., Попова Л. В. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	151
Степанян Г. Л. ИСКУССТВО ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	154
Фришман И. Ю. 95-ЛЕТИЕ ПИОНЕРИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ДЕТСКО ЮНОШЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ ВО ИМЯ БУДУЩЕГО ОТЕЧЕСТВА	156
Абылгазина А. Е., Тастанова А. К. ИЗ ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ	162
Асафова Т. Ф. МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ	164
Гусакова В. О. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	167
Жумаев Э. Э. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	170
Савотина Н. А. ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	171
Бадмаева С. В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЙ X И Y	174
Хаймина А. Г. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	177
Мачехина О. Н. ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА	180
Саблева А. С. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ	182
Шибяева Е. М. РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ – ИНТЕНСИВНЫЙ ПУТЬ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ РЕГИОНА	185

МАЛАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 3. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	187
Пленарное заседание	187
Тамарская Н. В. ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО: ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ И НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	187
Золотарева А. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ КАДРОВ	191
Белкина В. Н. ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	194
Байбородова Л. В. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	197
Секция 3–1. Российские национальные традиции и зарубежный опыт непрерывного педагогического образования	200
Данилова Л. Н. ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	200
Данилова Л. Н., Проничева Е. В. РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФРГ	203
Гаврилова Т. Н. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ)	205
Тишко А. Б. ЖЕНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ (XIX–XX ВВ.)	208
Троянская С. Л. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕДИАПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	210
Жамолов А., Баратов Н., Эргашев Х. РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН	211
Тилегенов А. Т. РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	213
Секция 3–2. Индивидуализация на разных ступенях непрерывного педагогического образования	215
Гребенюк Т. Б. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МАГИСТРА ПЕДАГОГИКИ	215
Хачатурова К. Р. НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ	218
Панова Л. М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА КАК ФОРМЫ ВВЕДЕНИЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	220
Совина Л. П. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	222
Смирнов Е. И. ФУНДИРОВАНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В НАУКЕ	225
Секция 3–4. Организация непрерывного педагогического образования	229
Безносюк А. А. ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ И АЛГОРИТМЫ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	229
Мареева И. Г. КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ	232
Мамырханова А. М., Абылгазина А. Е. ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	234
Ромашева В. В., Карцева С. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОЦЕНИВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ	236

Коритко Н. В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ _____	239
Зиновьева М. П. БАЗОВАЯ КАФЕДРА КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	246
Дебердеева Т. Х. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	244
Усина Е. В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ _____	247
Кищенкова Н. Ю. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С ДЕТСКОЙ ШКОЛОЙ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	248
Поникарова В. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД _____	250
Поздняков С. Г., Резаев И. Р., Костылев В. В., Чернецов А. В. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	253
Темирбекова А. СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ _____	256
Новоторцева Н. В. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ _____	259
Булан И. Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ _____	261
<i>Секция 3–5. Формирование профессиональных компетенций педагогов _____</i>	<i>264</i>
Ковальчук Т. А. МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	264
Назарова Б. А. АКТИВИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	267
Медведева В. В. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ _____	269
Мун А. Н., Ким О. А. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ _____	272
Карцева С. С., Согомоян И. Э. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ _____	273
Селедцова Н. А. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ _____	275
Токарева В. Б. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ _____	276
Гумеров А. М., Кондратьев В. В. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ _____	278
Сураева Л. М. МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ _____	281
<i>Секция 3–6. Непрерывная подготовки педагогов дополнительного образования _____</i>	<i>284</i>
Мусина Д. С. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ _____	284

Лекомцева Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ТАЛАНТЛИВЫМИ УЧАЩИМИСЯ _____	287
Тихомирова Н. Г. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ _____	292
Мусурманова О. М., Уразова М. Б., Жамолладинова О. Р. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОЦЕССУ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОЙ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	296
Фроловская М. Н. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА В ГУМАНИТАРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ _____	300
Иванова И. В. ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ _____	303
Секция 3–7. Общее образование – основа развития личности _____	307
Попко Т. Г. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	307
Казаченок В. В., Мандрик П. А. «НОВАЯ ШКОЛА» В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	308
Зауторова Э. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ____	312
Жакишева М. К., Мухатаева Б. М. ФОРМИРОВАНИЕ СКОРОСТИ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ _____	315
Белоусова Е. А. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ _____	320
Анищенко Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	324
Мирсанов У. М., Элмурадов Ж. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ _____	326
Жонузоков А. Б., Жамолов А. УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ _____	328
Имомкулова О. Н. К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ _____	330
Девяткина Л. Н., Куптилеуова С. К., Копкина Е. И. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ _____	331
Джанпеисова Г. Э. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ _____	335
Савенко О. В. ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ _____	337
Мухатаева Б. М., Куанышева Г. А. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ _____	339
Гуменный В. В., Рыбакин А. А., Литвинов А. А., Митинкин О. А. РОЛЬ ВОЙСКОВОЙ СТАЖИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ _____	344
МАЛАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 4. НЕПРЕРЫВНОЕ И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ РАБОТАЮЩИХ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ _____	347
Секция 4–1. Общие вопросы непрерывного образования работающих _____	347
Гнездова Ю. В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСОРЦИУМ – МОДЕЛЬ СЕТЕВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ _____	347

Шерматов Д. С., Саторов Д. К. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	349
Тайлаков Н. И., Дехкамбаева З. А. СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ И ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН	352
Кальсин А. Е. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	354
Иродов М. И., Кабанова Л. В. ОБЩЕСТВО, ПОСТРОЕННОЕ НА ЗНАНИЯХ, ГОРОДА ЗНАНИЙ И ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ	356
Бакланова Н. И., Музалевская Т. В. МАЛЫЙ ГОРОД КАК СРЕДА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	359
Сергеева К. БАТЕНИНСКИЙ ЖИЛММАССИВ – ПАМЯТНИК АВАНГАРДИЗМА КАК ПЛОЩАДКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	361
Троешествова Д. А. РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	363
Андреева А. В., Генг В. А. НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ	366
Брагина З. В., Никерина Е. В. НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: КТО ВЕДУЩИЙ?	371
Забелина О. В. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ ОПОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕГИОНЕ	377
Денисов А. Р., Юдин В. В. СТРУКТУРА ЭКОНОМИЧЕСКИ АКТИВНОГО НАСЕЛЕНИЯ, ПРОГНОЗ ЗАНЯТОСТИ И ВЫЗОВЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	379
Чиркун С. И. О ЕСТЕСТВЕННОМ ВОСПРОИЗВОДСТВЕ НАСЕЛЕНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ И ЕГО ВЛИЯНИИ НА ДЕМОГРАФИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ В РЕГИОНЕ	383
Юдин В. В., Яшков А. Б. КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ СИЛЫ, ОТВЕЧАЮЩАЯ ЗАПРОСАМ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОИЗВОДСТВ	386
Anttila J., Stolzenberg J., Torvinen V., Jussila K. LIFELONG LEARNING TO BE AND LIVE TOGETHER AS A SMART CITIZEN IN THE DISRUPTIVE URBAN ENVIRONMENTS SMART ГРАЖДАНИН: УЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ СОВМЕСТНОМУ ВЫЖИВАНИЮ В РАЗРУШАЮЩЕМ ОКРУЖЕНИИ ГОРОДА	392
Секция 4–2. Бизнес-образование в системе непрерывного образования	397
Галенко В. П., Табелова О. П. МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ	397
Шермухамедова Н. А. СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	401
Мирская С. Ю. ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	403
Сотников Н. З. НЕПРЕРЫВНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ РАБОТНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ	406
Арфае А. В. БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ	409
Арфае А. В., Табелова О. П. РОЛЬ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ	411

Черноморченко С. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ СФЕРЫ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА _____	414
Плис К. С. КОРПОРАТИВНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ: СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ _____	416
Леонова Е. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ИНЖЕНЕРА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ _____	419
Лапушинская Г. К. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКОЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ ТЕРРИТОРИИ: ОСОБЕННОСТИ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ _____	423
Абдурахмонова Г. ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН _____	427
<i>«Круглый стол» на тему «Научное и гуманитарное наследие А. А. Ухтомского» _____</i>	430
Иванова О. В. ВОСПРИНЯВШАЯ В СЕБЯ СЕРДЦЕ МАТЕРИ (ОБ АННЕ НИКОЛАЕВНЕ УХТОМСКОЙ) _____	430
Васильева Е. И. ИСТОКИ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСТВА _____	433
Бикташева Н. Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПО А. А. УХТОМСКОМУ _____	437
Медведева С. А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПАРАДИГМЫ А. А. УХТОМСКОГО – СЕЛЕВКО Г. К. _____	440
Назарова И. Г. СТАНДАРТЫ В ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. А. УХТОМСКОГО _____	443
Хабарова О. Е. ХРОНОТОП А. А. УХТОМСКОГО – ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА _____	447
Яковлева Т. Д. О ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ А. А. УХТОМСКОГО – Г. К. СЕЛЕВКО _____	450
Володина М. В. ПРОГРАММА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПО А. А. УХТОМСКОМУ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ _____	452
Балкин А. В. К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ КАТЕГОРИИ «НЕПРЕРЫВНОСТЬ» В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА _____	456
<i>«Круглый стол» на тему «Эко-школы/Зеленый флаг» – модель образования для устойчивого развития _____</i>	430
Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА ЯРОСЛАВСКОГО РЕГИОНА _____	430
Суворова Г. М. ОСНОВЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ, ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ _____	433
Список авторов _____	460

Предисловие

Непрерывное образование сегодня позволяет найти ответы на вызовы времени, являясь действующей составляющей устойчивого развития. Наиболее обсуждаемыми темами традиционной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» в этом году стали методологические вопросы непрерывного образования, проблемы его институционализации и совершенствования законодательной базы, формальные и неформальные формы непрерывного образования. На конференции рассматривались тенденции развития непрерывного образования в мировой, и региональной практике, а также опыт отдельных образовательных организаций в обеспечении непрерывного образования населения.

Глубоко и всесторонне были проанализированы различные аспекты непрерывного педагогического образования: российские национальные традиции и зарубежный опыт непрерывного педагогического образования, допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, подготовка педагогов для системы непрерывного образования и др.

Непрерывное образование является важной частью образа жизни взрослого человека, поэтому большое количество докладов было посвящено бизнес-образованию работающих, моделям развивающихся территорий, где непрерывное образование выступает одним из системообразующих факторов.

Труды международного сотрудничества могут представлять интерес для международного педагогического сообщества – учителей общеобразовательных школ, преподавателей средних и высших профессиональных учебных заведений, организаторов образования всех уровней, а также для научных работников и аспирантов.

Н. А. Лобанов

О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ключевые слова: право, правоотношение, общественные отношения, непрерывное образование, законодательство о непрерывном образовании.

Аннотация. Рассматривается вопрос о необходимости перехода от правового регулирования образования в его традиционном понимании, изложенном в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» к правовому регулированию непрерывного образования как социальной реальности, сложившейся в сфере образования в России.

Key words: legislation, legal relationship, public relations, continuous education, legislation on continuous education.

Annotation. The issue of the necessity to transfer from the legal regulation of education in its traditional sense outlined in the Federal law “On Education in the Russian Federation” to the legal regulation of continuous education as a social reality developed in the field of education in Russia.

Из истории становление российского законодательства об образовании. Российское законодательство об образовании – сравнительно молодая отрасль права. И здесь хотелось бы сказать несколько слов в защиту законодательства об образовании, так как далее больше внимания будет уделено его критике. Российское законодательство об образовании не имеет такой древней истории, как уголовное или гражданское законодательство. В 50-е гг. прошлого века, учась на юридическом факультете Ленинградского государственного университета имени А. А. Жданова и изучая уголовное право, гражданское право, финансовое право, колхозное право, административное право, другие правовые дисциплины, я не слышал о существовании отрасли образовательного права, и даже сам термин «образовательное право» не упоминался. Правда, порядка в сфере образования в то время было больше. Разумеется, деятельность всех уровней образования и в те годы регулировалась нормативными актами и специальными нормативными документами, которые хотя и не назывались законами, но имели силу закона¹, а за их нарушения наступала ответственность, в том числе и уголовная.

У российских законодателей, когда они приступали работе над первым российским законом об образовании, не было достаточного опыта законотворчества в области образования, что не могло не отразиться на последующей правоприменительной деятельности, которая не охватывала многие стороны образовательной деятельности. Закон был принят 10 июня 1992 г. И это был первый закон, заложивший основы правового регулирования отношений в сфере образования².

Однако, если исходить не из де-юре, а из де-факто, то первый опыт законотворчества в области образования был предпринят годом раньше, когда приказом Государственного комитета СССР по народному образованию был сформирован временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) для разработки проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании³. В состав ВНИКа вошли представители министерств по народному образованию союзных республик и нескольких вузов РСФСР. В числе разработчиков этого проекта закона был и Ленинградский областной педагогический институт (в последствии Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина). 23 июня 1991 г. в «Учительской газете» был опубликован проект Закона СССР «О профессионально-техническом образовании»⁴. А поскольку газета была всесоюзной, то с проектом этого закона педагогическая общественность могла ознакомиться, как теперь говорят, в режиме онлайн. Одновременно проект этого закона был опубликован тиражом в пять тысяч экземпляров в спе-

© Лобанов Н. А., 2017

¹ См.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док-тов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв и др. М. : Педагогика, 1974. 560 с.; Народное образование в СССР: сб. норм. актов. М. : Юрид. лит., 1987. 336 с.

² См.: Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июня 1992 г., № 3266–1.

³ Архив автора.

⁴ Учительская газета (Спец. выпуск). 1991. 23 июня.

циальном выпуске Информационного бюллетеня «Методист» Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию⁵. После публикации проекта закона на страницах «Учительской газеты», в газетах союзных республик началось его обсуждение⁶. И мы уже стали анализировать поступившие от педагогической общественности, учебных заведений первые предложения и дополнения к проекту этого закона, когда в конце декабря 1991г. СССР перестал существовать. Разумеется, прекратилась и работа над проектом закона. Но в истории российского образовательного права этот первый опыт законотворчества достоин упоминания.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

П Р И К А З
(извлечение)

Москва 05.03.91. № 108

**О создании Временного
научно-исследовательского коллектива
«Профтехшкола – рынок – закон»**

В соответствии с поручением Совета Министров СССР о разработке совместно с заинтересованными министерствами проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании,

ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Создать Временный научно-исследовательский коллектив «Профтехшкола – рынок – закон» (ВНИК) для научного обоснования предложений по функционированию системы профтехобразования в условиях рыночной экономики и разработке на этой основе проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании.
2. Назначить руководителем ВНИКа «Профтехшкола – рынок – закон» т. Лобанова Н. А., заведующего лабораторией социальных проблем профтехобразования НИИ профтехобразования АПН СССР.
6. Приёмку работ и оценку деятельности ВНИКа возложить на Экспертный совет.

Председатель

Государственного комитета СССР

по народному образованию Г. А. Ягодин

О приоритете развития права относительно общественных отношений в сфере образования. Право есть не что иное, как регулирование общественных отношений, представленных в форме системы правил, закреплённых в законе или ином официальном акте, а потому обязательных для всех субъектов права, обладающих достаточной способностью осуществлять свои субъективные права и юридические обязанности⁷. Отметим две особенности права как социального института. Во-первых, оно регулирует общественные отношения, и, следовательно, относится к группе постоянно изменяющихся и развивающихся общественных отношений. Во-вторых, эти общественные отношения, в той мере, в какой это признано государством его гражданами целесообразным и необходимым, закреплёны в соответствующих законодательных актах, которые, в установленном порядке, подвержены пересмотру на предмет их соответствия требованиям общественных отношений, и, следовательно, право изменяются в след за изменениями общественных отношений. Таким образом, и образовательное право, как один из институтов права, чтобы эффективно и своевременно регулировать общественные отношения в сфере образования, должно постоянно развиваться, что, в свою очередь, должно отражено в законодательном порядке.

Изложенное выше, вполне естественно, подводит наши размышления к альтернативному выбору между приоритетом развития общественных отношений относительно права или приоритета развития права относительно общественных отношений. Если обострить постановку вопроса, то альтернатива заключается в следующем: должны ли общественные отношения в своём развитии опережать право, то есть право аргюги обречено на отставание; или право может (должно) в своём развитии опережать общественные отношения? Вопрос может показаться умозрительным, чисто теоретическим, однако от выбора решения зависит эффективность образования миллионов и миллионов людей, характер их взаимоотношений с государством и обществом. Если обратиться к прошлому образовательной политики, то российское законодательство в сфере образования с момента его становления в современной законодательной форме, безнадежно отставало от процесса формирования гражданского общества и динамично развивающихся общественных отношений, в том числе и в отрасли образо-

⁵ Информационный бюллетень «Методист» Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию (Спец. вып.). – М. : 1991, июнь (без даты).

⁶ См.: газ. «Учитель Узбекистана», 1991. 16–22 окт.

⁷ Понятие «право» относится к одному из сложнейших понятий в системе научного знания. Достаточно напомнить, что общепринятого понятия «права» не существует, и, предлагая своё понимание права, автор не претендует на его исключительность.

вания. К сожалению, это положение сохраняется и по сей день. Не в этом ли одна из давних и «тяжёлых» проблем российского образования?

Постоянное отставание правового регулирования правоотношений, складывающихся между субъектами права в сфере образования (мы не касаемся других отраслей права), неизбежно создаёт барьеры на пути развития образования, сдерживает распространение инноваций в этой сфере, предложенных и апробированных теоретиками и педагогами-новаторами. Вывод, который, естественно, напрашивается из вышеизложенного: при разработке законодательства об образовании в Российской Федерации, в законе следует не только отражать сложившиеся общественные отношения, разумеется, поддающиеся правовой формализации, но и открыть возможность для новых форм правоотношений в образовании, для новых и апробированных методов обучения... для огромного теоретического и практического образовательного потенциала России. Законодательство об образовании должно постоянно опережать правоотношения, сложившиеся в этой сфере общественных отношений. И это должно стать принципом правовой образовательной политики⁸.

О необходимости создания федерального законодательства «О непрерывном образовании в Российской Федерации». Если обратиться к действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»⁹, то его отставание уже в момент его принятия было очевидным, а в настоящее время становится недопустимым в части игнорирования сложившийся и российской, и мировой практики, накопленного колоссального научного, методического и организационного педагогического опыта непрерывного образования, в том числе – непрерывного профессионального образования. Достаточно обратиться к тексту первой главы закона, в которой приведены основные понятия. Понятие «образование», являющееся ключевым в данном законе, отражает парадигму традиционного образования как некоего совокупного и законченного результата образовательной деятельности¹⁰. И только в понятии «обучение» законодатель вводит термин «образование в течение всей жизни»: «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни (выделено нами. – Н. Л.)»¹¹.

Обращает на себя внимание, что законодатель отнёс «образование в течение всей жизни» к разряду субъективных социальных явлений и одновременно социальных процессов, который должен сформироваться у гражданина в процессе обучения, но может и не сформироваться у него не только в силу сложившихся условий обучения, но социальной установки самого индивида. В то время как в реальной жизни, социальное явление «образование в течение всей жизни» давно перестало быть личным делом работника, служащего, а перешло в разряд нормативных требований занятия той или иной должности, профессионального продвижения по служебной лестнице. Для работников и служащих огромной сферы производственной деятельности и государственной службы постоянное повышение профессионального знания и умения, дополнительное профессиональное образование стало обязательным условием продолжения их служебной деятельности. И эту функцию обучения взяло на себя государство и многие финансовые и промышленные корпорации. Таким образом, пора отойти от субъективного взгляда на этот процесс, а эти отношения необходимо закрепить в законе.

Столь же субъективный подход заложен в п. 8-м ст. 3-й ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», включённый в главу 1-ю «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» и декларирующий право граждан на образование в течение всей жизни: «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека»¹². В основе и концепции, и самого социального процесса

⁸ Подобный опыт демонстрирует Министерство здравоохранения РФ. См: Федеральный закон от 29 июля 2017 г. № 242-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам применения информационных технологий в сфере охраны здоровья» («Закон о телемедицине»).

⁹ См.: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года. Документы РФ <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>

¹⁰ См.: п. 1-й ст. 2-й Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года.

¹¹ См.: п. 3-й ст. 2-й Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года.

© Смолянинова О. Г., 2017

образования в течение всей жизни нормативно должны быть заложены, в первую очередь, экономические и социальные интересы государства; при этом субъективные интересы и потребности личности работника, безусловно, должны найти отражение в законе. Непрерывное профессиональное образование давно перестало быть только личным делом граждан России, а стало неотъемлемой частью государственной политики, требующей своего правового закрепления на федеральном уровне. В той же редакции, которую мы привели выше, этот важнейший принцип государственной политики в области образования не обеспечен мерами государственных гарантий.

В настоящей статье мы в основном апеллируем к понятию «непрерывное профессиональное образование», но действующий ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не знает такого понятия (N. В.), а использует понятия «образование в течение всей жизни» и «непрерывное образование» как идентичные¹³. Отсутствие в законе понятия «непрерывное профессиональное образование» хотя и не исключает возможности правового регулирования этих отношений, но и не обеспечивает гарантии их осуществления, тогда как необходимость в этом достаточно очевидна, а массовая практика непрерывного профессионального образования выступает неопровержимым аргументом в законодательном закреплении и регулировании этих отношений.

Заключение. Образование во всём мире вступило в новую эру – эру образования на протяжении всей жизни, эру непрерывного образования. И российское образование в числе этих стран. Это признанный социальный факт, отражающий экономическую и социальную действительность; и одновременно это один из важнейших факторов инновационного роста экономики и национальной безопасности страны, необходимое условие социального и экономического благополучия россиян. А это значит, что новый тип образовательной политики в области образования необходимо закрепить в федеральном законодательстве.

УДК 37.061

О. Г. Смолянинова

ОТКРЫТОЕ ПРИЗНАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ EPORTFOLIO И OPEN BADGES

Ключевые слова: E-портфолио, цифровые бейджи – мини дипломы, непрерывное обучение, образовательные результаты.

Аннотация. Статья посвящена проблеме признания образовательных результатов, полученных в системе формального и неформального образования в течение всей жизни. В качестве педагогических технологий, поддерживающих данную концепцию представлены технологии электронного портфолио и цифровые бейджи – мини дипломы от корпорации Mozilla.

Key words: E-portfolio, Open Badges, lifelong learning, educational feedback

Annotation. The article is devoted to the problem of recognition of educational outcomes obtained in the system of formal and non-formal education throughout life. Technologies of electronic portfolio and Open Badges from Mozilla corporation are presented as pedagogical technologies supporting this concept of recognition of educational achievements.

Переход к информационному обществу, требует адаптации людей к новой информационной среде обитания. Обостряется проблема информационного неравенства, за счет неравенства доступа к информационным образовательным ресурсам (например, в городах и сельских поселениях), доступа к качественному мультимедийному контенту (например, ограниченному ресурсами локальных сетей вузов). Кроме того, виртуализация образования актуализирует проблему цифровой идентичности в глобальной сети. И наконец, весь этот ряд проблем связан с развитием информационной культуры общества.

© Смолянинова О. Г., 2017

¹² См.: п. 8-й ст. 3-й Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года.

¹³ См.: п. 2-й ст. 10-й Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года: «Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)».

Открытый доступ к знаниям и образованию получил широкое признание, с одной стороны, как определяющий фактор социального развития и личностного роста, с другой стороны, как необходимый компонент интеграции и глобализации, развития гражданственности и необходимых компетенций XXI века. Наличие данных компетенций позволяет противостоять вызовам нового тысячелетия, влияет на осознание общечеловеческих ценностей, при сохранении культурной и социальной идентичностей.

Открытые образовательные ресурсы (OER) позволяют решить ряд вышеназванных проблем. Представим далее системные институциональные международные образовательные инициативы, которые направлены на создание и развитие открытого образовательного пространства и признания образовательных достижений в течение всей жизни.

В 1999 г. в рамках Болонской декларации [1] была предложена модель академической мобильности студентов между различными странами, основанная на признании образовательных результатов. В настоящее время она признана в 50-ти странах. В 2012 г. конгресс Юнеско в Париже принял Парижскую декларацию «Открытые образовательные ресурсы» [3]. В ней содержался призыв к созданию открытых образовательных платформ, которые бы предоставляли возможность доступа и использования образовательного контента широкой аудитории. Предоставление бесплатного доступа к качественным образовательным ресурсам. К числу значимых образовательных инициатив можно отнести «Открытое образование VScampus» [8], она поддерживается Министерством высшего образования Британской Колумбии и Фондом Хьюлетта. Эта инициатива связана с созданием открытой образовательной платформы для студентов разных стран. Безусловно, значимой инициативой является Кейптаунская декларация [9], предлагающая базовые принципы признания образовательных результатов, полученных в условиях открытого образования. На платформе FutureLearn [11] обучается около 6-ти млн человек, получая качественный контент на бесплатных онлайн-курсах от ведущих университетов и специализированных организаций. Можно пройти оценочные процедуры и получить диплом одного из университетов, входящих в консорциум и поддерживающих эту образовательную платформу. Среди них более 35-ти ведущих мировых университетов: университет Глазго, университет Манчестера, университет Ливерпуля и др. MIT Open Course Ware [12] – это еще один широко известный в международном сообществе успешный стартап, основанный на идее открытого доступа к образовательным ресурсам. Выставленные в открытом доступе материалы образовательных курсов Масачусетского технологического института, открыты для всего международного сообщества. Данный ресурс пользуется огромной популярностью, зарегистрировано более 200 млн посетителей, обучающихся на более чем 2000 курсах. Платформа OERu [14] является открытой образовательной платформой, созданной консорциумом университетов Новой Зеландии, Австралии и Канады. Платформа открытого образования позволяет создавать группы по интересам, предоставляя гибкую среду для организации, создания, совместного использования и обсуждения ресурсов с другими пользователями в вашей сети. Преимуществами данной открытой платформы является возможность оценивания образовательных результатов академическими кредитами через одно из партнерских учреждений. Если пользователям не интересны официальные кредиты, то они могут воспользоваться образовательным контентом бесплатно.

В современных условиях, достаточно очевидно, что формальной системы образования недостаточно! Большую часть образовательных потребностей люди реализуют в системе неформального образования. Большая часть профессиональных компетенций формируется и развивается в системе неформально и информального образования.

Профессиональные компетенции формируются в деятельности, через профессиональные пробы, практики на рабочем месте, реальное взаимодействие с коллегами, участие в проектах, продуктивное разрешение конфликтных ситуаций.

Несмотря на огромный потенциал открытых образовательных платформ неформальных пространств открытого образования существует ряд неразрешимых до сих пор проблем! Бесплатные онлайн-курсы – это не гарантия качественного образования. Выбирая тот или иной образовательный курс или программу, обучаемый преследует собственные образовательные цели, которые априори не могут на 100 % совпадать с последовательностью, технологиями, структурой и контентом учебных курсов, представленных для широкого использования. Последние, как правило, «перекочёвывают» из образовательных программ институтов формального образования. Поэтому очень актуально стоит проблема поиска адекватных, высококачественных курсов в системе неформального открытого образования и признание образовательных результатов, полученных в этой системе, широкой академической и профессиональной общественностью. На сегодняшний день результаты, полученные в неформальной системе образования, официально не признаются формальной системой.

Решением данной проблемы может служить новая инициатива международного сообщества, инициатива открытого признания образовательных результатов (Bologna Open Recognition Declaration BOARD) [15]. Она была предложена в октябре 2016 г. на всемирном форуме ePic в г. Болонье [10]. Инициатива связана с необходимостью создания открытой архитектуры для открытого признания образовательных (профессиональных) результатов, полученных во всех системах (формальной, неформальной) в течение всей жизни. Опишем три стратегических направления Болонской декларации признания образовательных результатов: (1) возможности открытого признания образовательных достижений для всех. Подразумевается личная ответственность за собственное обучение, признание достижений других, активный вклад в разработку, реализацию и/или эксплуатацию локальных и/или глобальной систем признания образовательных достижений; (2) открытые технологии распознавания и доступная инфраструктура.

Призыв к образовательному сообществу, профессионалам-практикам и разработчикам технологий, к созданию надежной системы электронного обучения и ДОТ, утверждение открытых и доступных стандартов, способствующих сопоставимости и переносимости учетных данных результатов обучения; (3) открытая политика признания образовательных результатов (ОР). Призыв к правительствам, государственным органам и образовательным учреждениям реализовывать политику содействия и поощрения признания учебных достижений в интеграции формальных, неформальных и информальных систем для обеспечения развития, повышения гибкости и доступности образования, а также эффективного включения людей с особыми потребностями/возможностями и миноритарных групп.

Болонская декларация призывает к принятию и верификации рамки компетентностей, составляющих основу открытой архитектуры для признания достижений обучения на протяжении всей жизни. Это создание условий для частных лиц, позволяющих получать индивидуальное признание, предъявлять личностные достижения – формально (в учреждениях) или неофициально (между сообществами). Возможность фиксации результатов определенными значками, признанными во всем мире и представляющими доверие у широкой профессиональной общественности, позволило бы демонстрировать артефакты достижений профессионалам, усиливая впечатления о кандидате и позволяя промоделировать его будущие успехи.

На сегодняшний день в электронном образовательном пространстве существует две технологии, успешно зарекомендовавшие себя на рынке, которые позволяют реализовать инициативу BORD.

Это технология электронного портфолио (е-портфолио) – персонифицированная технология накопления и презентации образовательных результатов в течение всей жизни (LLL) и технология OpenBadges – для верификации и подтверждения ОР, полученных в системе неформального образования.

Технология е-портфолио стала широко использоваться для открытого оценивания и презентации результатов образования и достижений обучаемых на протяжении всей жизни. На фестивале Mozilla в 2011 г. официально была презентована технология Open Badges [6] – открытые значки как гибкая открытая технология в сочетании с е-портфолио внедряемая в систему образования для поддержки, переноса и распознавания результатов обучения, отвечая на образовательные вызовы 21 века. Электронный портфолио – часть стратегии электронного обучения (E-learning). Технология личностного и профессионального развития, презентации и признания образовательных результатов в течение всей жизни.

Технология Open Badges [7] была разработана корпорацией Mozilla, которая предложила самим авторам образовательных электронных курсов присваивать цифровые мини-дипломы для аттестации навыков и достижений, полученных в системах формального и информального образования, которые в свернутом визуальном виде, можно было включить в свои профессиональные профили, электронные портфолио, резюме. Эта технология базируется на компетентностной оценке, поддерживает индивидуальное обучение, студент-центрированный подход и модульное обучение. По замыслу разработчиков Open Badges – это возможность в свернутом виде предъявить свои компетенции заинтересованной целевой аудитории. Технически каждый бейдж (или значок, в российской практике не существует общепринятой терминологии данному феномену) представляет собой структуру данных (в формате JSON), содержащую: (а) хэш почтового адреса получателя; (б) информацию о названии значка; (в) информацию о выпустившей его организации; (г) ссылки на его изображение; (д) подробное описание критериев выдачи значка.

Полученные или заработанные Open Badges пользователи размещают в своих профилях в социальных сетях (Facebook, LinkedIn), в портфолио, на персональном сайте. В структуре бейджа «защиты» подтверждения навыков, полученных во время обучения в системе неформального образова-

ния. При нечестном получении бейджа или ошибочной выдаче – он может быть отозван. «Открытые бейджи» основаны на открытых стандартах для признания достижений обучения. Интегрированы в Moodle 2.5 и в Blackboard версии Service Pack 12. Отличаются от чисто визуальных представлений значков тем, что они содержат метаданные, указывающие на эмитент бейджа, его критерии и прочую информацию, которые жестко закодированы в самом файле изображения. Технология поддерживает различные типы бейджей, разработанных в сотрудничестве с эмитентом значка. IBM, NASA, Disney-Pixar, DigitalMe и др. [13]. «Открытые бейджи» подтвердили свой потенциал простой, доступной, четкой и качественной технологии для подтверждения открытого признания в экосистемах, работающих в разных странах, секторах образования, труда, технологий и социальной сфере. В списке участников более 600 организаций: Смитсоновский музей американского искусства, Департамент образования Нью-Йорка, Университет Иллинойса, Microsoft, NASA, Pixar и др.

Апробация технологии Open Badges в ИППС СФУ стала возможной с 2017 г. благодаря запуску новой дисциплины магистерской программы «Е-портфолио и открытое признание личностных и профессиональных достижений в течение всей жизни» для магистров, обучающихся по программе «Менеджмент образовательных инноваций». Дисциплина предназначена для подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование». В учебном плане данная дисциплина представлена в 1-м и 4-м семестрах. Общая трудоемкость – 72 часа. Целью дисциплины является развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций, ориентированных на виды профессиональной педагогической деятельности (научно-исследовательская, проектная, методическая, управленческая), необходимые при разработке и реализации инновационных образовательных проектов на различных уровнях с учетом условий современной социокультурной и экономической ситуации в стране и мире, а так же при проектировании собственной траектории личностного и профессионального развития в течение всей жизни.

Магистрантами по завершению изучения данной дисциплины будет разработан персональный аннотированный электронный портфолио (на 2-х языках: русском и английском), содержащий профессиональное резюме (на русском и английском языках), индивидуальный план обучения и выстраивания карьеры, рефлексивные отчеты, методические материалы, научные работы и другие мультимедийные артефакты. В рамках курса магистранты познакомятся с инновационной технологией «Открытые бейджи», основанной на открытых стандартах признания достижений обучения на протяжении всей жизни (lifewide) в экосистемах, работающих в разных странах (Европе, Америке, Австралии, Англии), в различных секторах образования, труда, технологий и социальной сфере. Освоят технологии самооценки, взаимооценки и демонстрации ключевых компетенций, формируемых в процессе освоения модулей (основная образовательная программа) ООП и поддерживаемых контентом электронного портфолио. Узнают о возможностях распознавания и оценивания образовательных результатов, полученных в системах формального и неформального образования, принятия и их верификации. Студенты будут способны использовать технологию е-портфолио для планирования собственного прогресса, презентации достижений и оценивания результатов образовательной и научной деятельности.

Дисциплина реализуется с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ): материалы лекций, тестовые задания и задания для самостоятельной работы реализуются в LMS Moodle, что предоставляет студенту больше возможностей для эффективного изучения материала. В рамках курса активно используются коллективно-дискуссионные формы обучения, проектные методы. Курс предусматривает самостоятельную работу, выполнение творческих заданий, разработку и презентацию собственных продуктов в контенте индивидуального е-портфолио.

Дальнейшим развитием результатов признания неформального образования студентов Сибирского федерального университета (СФУ), которые были получены в ходе реализации уникального образовательного события – международной школы по поликультурной медиации будет представление формальных и неформальных артефактов в индивидуальных электронных портфолио бакалавров и их квалификация знаками Open Badges.

В рамках летней школы прошли мастер-классы, проектные семинары, деловые игры. Образовательные результаты участников оценивались 4-х ступенчатой процедурой в соответствии с таксономией Б. Блума и моделью оценивания эффективности обучения Д. Киркпатрика. В соответствии с таксономией Б. Блума действия студентов должны оцениваться по достижению ими образовательных целей. Для оценки на теоретическом когнитивном уровне нами были разработаны индивидуальные бланки оценивания знания и понимания. Задания были сформулированы с использованием активных глаголов, для мотивации студентов на актуализацию индивидуальных образовательных результатов.

Экспертная оценка образовательных результатов, достигнутых в период работы в школе на уровнях применения, синтеза и анализа полученных знаний и сформированных компетенций проводилась во время демонстрации групповых творческих проектов, которые разрабатывались в течение всего периода пребывания в летней международной школе в соответствии с выбранными самостоятельно направлениями и жанрами творческих проектов в соответствии с интерпретацией уровня достижений учебных целей и действий учащихся (по Б. Блуму). Были сформулированы критерии оценивания образовательного продукта, предъявляемого группами студентов в формате творческого проекта. В завершении образовательной программы международной молодежной летней школы «Поликультурная медиация в образовании» студенты писали тест на знание, отвечали на открытые вопросы и решали кейс-ситуации, демонстрируя понимание, выражали эмоциональное восприятие от образовательных методик, практик, лекций, поликультурных событий на шкале эмоций и демонстрировали компетентности в презентации творческих проектов.

В соответствии с Болонской декларацией открытого признания образовательных достижений, и, поддержкой индивидуальной образовательной стратегии обучения усилия команды преподавателей Института педагогики, психологии и социологии СФУ (ИППС СФУ) и международных тренеров были направлены на реализацию более открытой, персонифицированной системы оценивания образовательных достижений, интересной, понятной и значимой, в первую очередь для самих студентов.

Библиографический список

1. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – URL: <http://ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>. (дата обращения 26.09.2017)
2. Киркпатрик, Д. Л., Киркпатрик, Д. Д. Четыре ступеньки к успешному тренингу: практическое руководство по оценке эффективности обучения [Текст] / Д. Л. Киркпатрик, Д. Д. Киркпатрик. – М. : Эйч Ар Медиа, 2008. – 128 с.
3. Парижская декларация по ООР [Электронный ресурс] // Всемирный конгресс по открытым образовательным ресурсам. ЮНЕСКО, Париж, 20–22 июня 2012 г. – URL: http://unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Russian_Paris_OER_Declaration.pdf. (дата обращения 26.09.2017)
4. Смолянинова, О. Г. Болонская декларация открытого признания образовательных достижений [Электронный ресурс] // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 15-й междунар. конф. : в 2 ч. сост. Н. А. Лобанов, А. М. Мамырханова; под науч. ред. Ж. О. Жилбаева, Н. А. Лобанова. Национальная академия им. И. Алтынсарина. – Вып. 15. – Астана : Нао им. И. Алтынсарина, 2017. – Ч. I. – 597 с. – С. 455–460.
5. Смолянинова, О. Г. Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни: электронный портфолио: монография. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2016. – 362 с.
6. About Open Badges [Электронный ресурс]. – URL: <https://openbadges.org/about/>. (дата обращения 26.09.2017)
7. Badges [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://badges.jemartin.com/>.
8. BCcampus's Open Textbook Project [Электронный ресурс]. – URL: <https://open.bccampus.ca/find-open-textbooks/>. (дата обращения 26.09.2017)
9. Cape Town Open Education Declaration [Электронный ресурс]. – URL: <http://capetowndeclaration.org/read-the-declaration>. (дата обращения 26.09.2017)
10. ePic 2016 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://epforum.eu/news/epic-newsflash-april-2016#editorial>. (дата обращения 26.09.2017)
11. Future Learn [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.futurelearn.com/>. (дата обращения 26.09.2017)
12. MIT Open Course Ware [Электронный ресурс]. – URL: <https://ocw.mit.edu/index.htm>. (дата обращения 26.09.2017)
13. Open Badges [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Open_Badges#cite_note-SP-5. (дата обращения 26.09.2017)
14. Open Educational Resources (OER) [Электронный ресурс]. – URL: <https://oercommons.org/>. (дата обращения 26.09.2017)
15. Open Recognition Alliance [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.openrecognition.org/>. (дата обращения 26.09.2017)

В. В. Сериков

НЕПРЕРЫВНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА

Ключевые слова: педагогическая задача, ситуация развития, педагогическое средство, непрерывное образование педагога.

Аннотация. В статье показано, что сама природа профессиональной деятельности педагога, суть решаемых им задач востребуют непрерывное образование и саморазвитие педагога. В статье показаны истоки образовательных запросов педагога, определены те знания и компетенции, которые педагог вынужден осваивать в связи с появлением новых образовательных практик.

Key words: pedagogical task, development situation, pedagogical means, continuous education of the teacher.

Annotation. The article shows that the very nature of the professional activity of the teacher, the essence of the tasks that he solves, will require the continuous education and self-development of the teacher. The article shows the origins of educational needs of the educator, defines the knowledge and competences that the teacher is forced to master in connection with the emergence of new educational practices.

Востребовать непрерывного самообразования и саморазвития заложена в самой природе педагогической деятельности. Элементарная «клеточка» этой деятельности – постановка и решение педагогической задачи – неизбежно требует от педагога значительного массива рефлексивных действий и основанных на рефлексии действий по саморазвитию, по добыванию новых знаний и освоению новых практик.

Под элементарной педагогической задачей нами понимается ситуация постановки педагогической цели, обоснования и применения средств ее достижения. Все эти действия предполагают актуализацию и развитие личностно-творческого потенциала педагога, поскольку не одно из них не дано в готовом виде: нигде не сказано, какие именно цели значимы и приоритетны для данного ученика и данного класса или студенческой группы, и сколь бы не был эрудирован педагог в области форм и методов обучения и воспитания, готового пути к данной цели в данной ситуации ему никто не укажет.

Решение задачи в данном случае – это обеспечение педагогически целесообразного изменения в воспитаннике, в его качествах, видах культурного опыта, знаниях и умениях. Решить педагогическую задачу, значит, обеспечить достижение локальной педагогической цели, что предполагает целостное восприятие данной ситуации, актуализацию теоретического инструментария – категориального аппарата наук об образовании – педагогики, педагогической психологии, методики и др. Правда, всего этого недостаточно для эффективного действия. Требуется нахождение ориентировочной основы педагогического действия, каковой выступает идея или педагогический замысел, проект и, в конечном счете, определенный образ, внутренний план поведения, в котором сосредоточены представления как о внешней среде, так и о собственном внутреннем состоянии, готовности к достижению цели. И, что очень важно, педагогу часто приходится «достраивать» себя, работать над собой, осуществлять свое саморазвитие.

Таким образом, процессы целеполагания, выбора и реализации средств достижения педагогических целей неизбежно востребуют личностный и профессиональный рост педагога. Выбор приоритетной цели и применение эффективного педагогического средства непременно востребует личностный и профессиональный рост педагога. К примеру, педагогическое средство не может быть представлено как нечто, что находится вне педагога в виде некоего инструмента, который можно снять с полки и применить в нужный момент. Квинтэссенция инструментария решения педагогической задачи – это сам педагог, которому самому надо сформулировать замысел, идею, логику движения к цели, психологически настроить себя на взаимодействие с воспитанниками, хорошо овладеть тем материалом и видами деятельности, на основе которых он будет выстраивать «педагогическое воздействие». Словом, отыскивая ключ к сложным проблемам воспитанника, учитель напрягает собственную интеллектуальную и духовную сферу, то есть продолжает свое образование! [1]

Один из исследователей творчества как-то заметил, что А. С. Макаренко свои педагогические средства сначала «испытал на самом себе»! Если уйти от метафоры и обратиться к научному анализу, то эта «апробация на себе» предполагает различные формы самообразования: понятийный анализ си-

туации и эмпатическое чувствование учащихся, мысленное моделирование процесса и репетицию выступления, использование готовых схем и рождение собственного НОУ-ХАУ, показ образцов мышления и поведения и, одновременно преодоление в самом себе тех качеств, которые его собственную эффективность. Здесь педагог как раз и применяет на самом себе те же средства – и диалог с самим собой, и рефлексия, и поступок, и самоизменение, и готовность «наступить на горло собственной песне», и самовключение в новую деятельность, то есть все то, что завтра он проделает с воспитанником. Так и вспоминаются слова А. С. Макаренко, утверждавшего, что «воспитание детей в семье основано на самовоспитании родителей...» Это, вероятно, можно отнести ко всякому воспитанию и представить, как, своего рода, закономерность решения любой педагогической задачи.

Таким образом, педагог, создавая образовательный проект, проектирует и самого себя. По сути, способность к саморазвитию для педагога и есть, если так можно выразиться, наиболее *ключевая* из всех его компетенций! [2]

Значимость готовности учителя к саморазвитию и его конкретным формам – личностно-профессиональному самовоспитанию и самообразованию возрастает в связи с включением в современное содержание общего образования качественно новых видов опыта – метапредметного (опыта выполнения универсальных учебных действий), творческого (опыта самостоятельного выдвижения гипотез и решения проблем), личностного (опыта «быть личностью» – делать сознательный выбор, брать на себя ответственность, оценивать свои достижения, открывать новые смыслы образования, сознательно строить жизненные планы и т. п.), деятельностного (опыта освоения и реализации различных социокультурных компетентностей). Особенности этих видов содержания образования в том, что они «не прописаны заранее», как устоявшиеся предметные знания, а создаются «здесь и теперь» с участием педагога и обучающегося. Этот опыт, еще раз подчеркнем, не может быть задан и спланирован заранее: можно заранее прописать формулы, правила, способы решения, которые должны усвоить обучаемые, но нельзя рассчитать и спланировать, что они переживут чувство вдохновения и успеха при разрешении проблемной ситуации, будут сопереживать герою литературного произведения, сделают «правильные» выводы из личностных драм или пройдя проекты и тренинги станут компетентными в какой-то сфере деятельности. Нет сомнения в том, что такие состояния творческого саморазвития у учащихся может актуализировать только учитель, который сам постоянно пребывает в таком состоянии [3].

Что должно стать предметом самообразования педагога? Вероятно, это – сферы культуры, в которых разворачивается его деятельность – область предмета, который он изучает со своими подопечными; психология и закономерности развития самих воспитанников; собственная профессиональная деятельность ее механизмы, инструментарий, критерии эффективности. Интенсивная изменчивость этих областей заставляет педагога постоянно учиться и переучиваться.

Понимание невозможности полноценной подготовки учителя без стимулирования его саморазвития заставляет по-новому представлять содержание и технологии педагогического образования, то есть ответить на вопрос о том, чему должен быть обучен педагог. Первая функциональная область, которую он, без сомнения, должен освоить – это педагогическое целеполагание, то есть процедуры поиска, обоснования, формулировки, контроля достижения педагогической цели. Будущий педагог должен понимать, что многообразие педагогических целей обусловлено различием видов культурного опыта, который усваивают его воспитанники, Первоначально педагогу необходимо освоить отечественный опыт постановки трех базовых целей образовательного процесса, то есть научиться ставить цели:

- обучающую, описывающую предметные понятия, фактическое знание и т. п.;
- развивающую, раскрывающую содержание метапредметного опыта – опыта выполнения действий, значимых не только для изучаемого предмета, но и для других предметных областей;
- воспитательную, проектирующую надпредметный опыт – эмоциональные состояния и переживания воспитанника, ведущие к новообразованиям в сфере личностных качеств.

Однако эта схема не решает проблемы. Постановка цели – это всегда изучение индивидуальности детей, социальной и информационной среды, в которой происходит их развитие, уровня их воспитанности, соответствия обученности требованиям стандарта, их «зоны ближайшего развития». Эти творческие задачи учитель не может решать, не продолжая каждодневно своё образование.

После того, как поставлены цели, наступает еще более сложный момент педагогической деятельности – поиск средств её достижения! Сам процесс обоснования педагогического средства как центральный момент любой исследовательской и практической деятельности в педагогике обладает чертами своеобразия. Отметим некоторые из них: во-первых, в педагогике нет однозначно понимаемых и принимаемых принципов и закономерностей, вследствие чего их трактовка будет зависеть от

субъективного восприятия контекста педагогической ситуации. В силу того, что ситуация не может быть однозначна идентифицирована с какой-то закономерностью, то, соответственно, из теоретических посылок нельзя вывести «правило» поведения педагога в данной ситуации. И, вообще, при обосновании педагогического средства оперировать лишь абстрактными понятиями вне эмпирических данных и образов реальных ситуаций, по-видимому, бесперспективно, поскольку здесь, по словам В. А. Сухомлинского, «ни одна закономерность не реализуется. Если не реализуются сотни других закономерностей...». И хотя законы возрастного генезиса ребенка, психологические механизмы усвоения различных видов опыта служат ориентиром при обосновании педагогического средства, однако не меньшую роль играют иррационально-интуитивные и ценностно-смысловые моменты и креативность педагога, основанные на адекватном понимании педагогической ситуации и возможностей ее изменения. Все эти профессиональные способности педагога выступает сферой и предметом его самосовершенствования.

Даже если мы говорим о соответствии средства педагогической цели, то это нельзя понимать, как безусловную «гарантию» достижения требуемого результата. Это, скорее всего, обоснование возможности, но не обязательности проектируемых изменений в личности воспитанника. Например, ситуация обучения может оказывать воспитывающее влияние на личность, а может и оставаться нейтральной по отношению к ней, что зависит от многих субъективных факторов – установки учителя, образовательной ситуации, настроения учащихся и т. п. Словом, как справедливо утверждал В. В. Краевский, воспитание в обучении – это не закономерность, а принцип, то есть ориентир для деятельности педагога, в том числе и для его самообразования.

Своеобразие педагогического средства (метода, приема, педагогической ситуации, мероприятия и т. п.) состоит в том, что в структуре этого средства имеются, как инвариантная составляющая – некая «идея» педагогического средства, своего рода, соотношение его функции и структуры, его назначения и необходимого набора действий для достижения поставленной цели, так и вариативный набор элементов, отражающих специфику ситуации, субъектные характеристики педагога, уровень его мастерства, индивидуальность учащихся.

Удачное применение какого-либо обучающего приема или воспитательного мероприятия еще не означает, что мы нашли и обосновали педагогическое средство. Требуется еще тщательный анализ его, выявление инвариантных и вариативных характеристик, условий, при которых достигается требуемый эффект, и границ его «применимости», образовательных функций, на которые этот прием рассчитан. И потом, применяя прием, мы не всегда представляем, что именно в нем сыграло решающую роль, за счет чего был достигнут нужный эффект.

Учитель, достигший высокого уровня мастерства, хорошо понимает, что методики, технологии, «системы», «сработавшие» в одном случае, не обязательно дадут такой же эффект в другой ситуации, и потому полученный в одном случае «факт» вовсе не является доказательством эффективности педагогического средства для всех условий. Требуется, своего рода, концептуализация многих процессов, в которых был достигнут такой результат, уточнение условий, при которых педагогическое средство действительно «работает». Как правило, учитель приходит к этим выводам после многократного апробирования приема в различных ситуациях, на разных воспитанниках.

Обращаясь к научно-методической литературе «в поиске средств», педагог, увы, не всегда может найти решения для своих проблем. Особенно это относится к собственно научным текстам, где нередко представлены так называемые «абстрактные характеристики педагогической реальности», «многоуровневые модели», «концепции целостного процесса», десятки мудреных «подходов» и т. п. Текст, написанный на таком языке, во-первых, мало понятен учителю, потому плохо коррелирует с теми образами живых учащихся и учебных занятий, в которые он погружен, во-вторых, научные понятия дают схематическое описание процесса. А от этой схемы нельзя непосредственно перейти к реальным педагогическим средствам. Нужен наглядный образ, обсуждение практических примеров, а это не всегда имеется в текстах современных авторов. Воплощение научной идеи в практику – не быстрый процесс. Понятийные описания задают лишь ориентировочную основу поиска средств, и реализовать эту схему без обращения к опыту, к реальным пробам нельзя.

Сказанное позволяет определить круг вопросов, которые должны находиться в поле самообразовательной деятельности педагога. Во-первых, ему необходимо постоянно изучать критерии и условия соответствия педагогического средства той педагогической цели, ради которой оно разрабатывается и апробируется. Здесь можно начать с классиков, которые критиковали педагогов за то, что они определяют «пригодность» средства на основе их ассоциации, «созвучию» или внешнему сходству с поставленной целью: если работа с ветеранами – значит, воспитание патриота, если обсуждение облика литературного героя – значит, развитие моральных качеств, если ролевая игра на уроке,

то речь об умениях применять знания в жизненных ситуациях. Надо, однако, отметить, что вовсе не обязательно на практике будут реализовываться все эти «прямые» связи. Получается что-то вроде ошибки «этического фетишизма», на которую указывал А. С. Макаренко. Нужна активность – применим «активные методы обучения», нужно противодействовать наркотизации – будем говорить о вреде наркотиков. К сожалению, такие «простые решения» часто не дают ожидаемого результата.

Второе, что должно попасть в поле самообразования учителя, это – полнота обоснования, в структуре которого имеет место эмпирические и теоретические аспекты. Попытки «вывести» педагогическое средство из теории неоднократно подвергались критике ведущими авторитетами в истории педагогики. А. С. Макаренко называл это ошибкой «дедуктивного предсказания». Педагогическое средство, предложенное лишь на основе теоретических посылок вне конкретной ситуации остается лишь гипотезой. А то, что практически во всех диссертациях эти гипотезы подтверждаются – это на совести ученых. Это, кстати, и подрывает авторитет научных трудов в глазах учителей.

Третий момент. Педагог должен научиться приемам самооценки выбираемых средств педагогического воздействия, приемов построения уроков и др. процесс обоснования средства может быть открыт для коллег, родителей и самих учащихся. При этом учитель и другие участники диалога могут оценивать открытые уроки, мероприятия, а сам учитель генезис своих успехов и неудач, ошибок и отступлений на пути конструирования и апробации своей педагогической системы. Обязательно нужна оценка самостоятельно «придуманного» учителем педагогического средства со стороны компетентных экспертов, которые могут оценить его адекватность цели, оптимальность, «уместность» в тех или иных условиях, возможности и «границы» применимости.

Четвертое. Проект педагогического средства меньше всего похоже на алгоритм действий учителя, а скорее выступает как гибкий адаптирующийся к особенностям учащихся, педагога, материала, среды и др. *образ системы приемов*. Иначе говоря, в процессе обоснования должно учитываться то, что описание средства – это, скорее, стратегия со множеством «тактик», наглядно-действенное представление, форма презентации опыта, а не теоретическое понятие. К примеру, классики педагогики И. Г. Песталотци, А. С. Макаренко вообще описывали свои средства в художественной форме.

Итак, выстраивая в процессе самообразования систему своей профессиональной деятельности, учитель должен осмыслить такие ее сущностные характеристики, как ее законосообразность, то есть отражение в ней социокультурных, психологических закономерностей социализации человека; деятельностьная природа применяемых педагогических средств, поскольку любой феномен культуры порожден деятельностью и в ней воспроизводится; их ситуационность, привязанность к контексту определенной педагогической ситуации. Средство не существует вне контекста жизненной ситуации, в которой оно востребовано и применяется. Педагогическое средство как раз и перестраивает жизненную ситуацию – среду, в которой оказался воспитанник. На одном и том же уроке, при решении одной и той же задачи ученики могут переживать разные ситуации, жить, образно говоря, в разных мирах (!), а потому и нуждаться в различных средствах воздействия на них. Чем сложнее педагогическая задача, тем более индивидуальный, «штучный» характер носят средства ее решения. Неэффективность абстрактных педагогических рекомендаций отметил еще Я. Корчак. Он говорил: «Я не знаю и не могу знать, как неизвестные мне люди в неизвестных мне условиях могут воспитывать неизвестного мне ребенка...» Но ведь именно такого рода рекомендации мы и даем в наших диссертациях!

Далее должна быть отмечена ценностно-смысловая направленность педагогической деятельности. В процессе работы над собой педагог овладевает системой ценностей, в соответствии с которыми он воспринимает своих воспитанников как непременно субъектов собственного развития, а если он пытается в большую часть функций выполнить за воспитанников, то он действует непрофессионально, а его деятельность не является собственно педагогической!

Так же важнейшей линией профессионального развития педагога является непрерывное совершенствование его коммуникативного опыта – навыков взаимодействия с воспитанниками, общения, коммуникации. Главная миссия воспитателя при этом – введение воспитанника не столько в мир предметов, сколько в опыт субъектности, развитие у него способности самому решать, определять, ставить и достигать свои цели. Становление у воспитанника такого рода опыта происходит, как можно предположить, в результате последовательного делегирования элементов субъектности от воспитателя к воспитаннику. Вначале это какие-то простые действия: сделай сам, организуй и проверь себя по образцу, затем идет овладение целеполаганием, смыслоопределением, самостоятельным получением продукта. Чем выше учитель к вершинам мастерства, тем выше масштабы этого делегирования!

В предметную сферу непрерывной образовательной деятельности учителя входит теория и практика личностно-развивающего образования, в соответствии с которой создаются ситуации, актуализирующие ресурсы саморазвития личности воспитанника. Для достижения этих целей учитель

должен освоить технологии формирования личностной сферы: *диалог* с воспитанником как способ презентации значимых для него ценностей, актуализации его рефлексивных функций, а для учителя как инструмент расширения и его собственного духовного мира; вхождение в контекст проблем воспитанника, принятие его как личности; побуждение воспитанника к поступку, «усилию над собой» как способу самоизменения; поддержка воспитанника, его интенций к самореализации. Овладевая такими технологиями, педагог поднимается к вершинам мастерства, а профессиональная деятельность и непрерывное образование становятся для него единым процессом.

Библиографический список

1. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 3–11.
2. В. De Raad, H. C. Schouwenburg. Personality in learning and education: a review // European Journal of Personality. – 1996. – № 10 (5). – pp. 303–336.
3. Ермак, В. В., Сторожакова, Е. В. Практики глубинного диалога в образовании как технология смыслопорождения в контексте развития ценностно-смыслового слоя образа мира будущих педагогов [Текст] / В. В. Ермак, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 11. – С. 30–36.
4. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1 <http://11121.petrso.ru/journal/nlist.php> (дата обращения 26.09.2017)

УДК 37.08

М. И. Рожков

САМОРАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, затруднение, самореализация

Аннотация. Осмысление возникающих трудностей актуализирует потребность в профессиональном саморазвитии. Эта потребность отражается в проекте самосовершенствования, содержащего перечень необходимых качеств для преодоления возникающих трудностей. Выявлена связь между процессом профессионального саморазвития и профессиональной самореализацией педагога. Самореализация является важнейшим фактором профессионального самосовершенствования и определяет отношение специалиста к своей профессиональной деятельности.

Key words: professional self-development, difficulty, self-realization

Annotation. Comprehension of emerging difficulties actualizes the need for professional self-development. This need is reflected in the self-improvement project, which contains a list of necessary qualities to overcome the emerging difficulties. The connection between the process of professional self-development and the professional self-realization of the teacher has been revealed. Self-realization is the most important factor of professional self-improvement and determines the attitude of a specialist to his professional activity.

Педагогическое образование не может ограничиваться рамками вуза или педагогического колледжа. Развитие социальных процессов, науки и техники требует от сегодняшнего педагога постоянного профессионального самосовершенствования. Такой процесс возможен, если у педагогов актуализируется потребность в поиске новых средств решения возникающих педагогических проблем. Исследования показывают, что реальная потребность в профессиональном саморазвитии чаще всего возникает при осмыслении педагогом возникающих у него затруднений в решении педагогических задач. Преодоление профессиональных затруднений рассматривается как действие, идущее по пути поиска смысла своей профессиональной деятельности, адекватной актуальным целям образования.

Испытываемое педагогом затруднение порождает активность, которая проявляется в виде действия преодоления. Вектор действия преодоления может иметь различную направленность: на достижение профессионально-значимой цели и на избежание неудач. В первом случае имеет смысл называть действие преодоления эффективным, во втором – неэффективным.

Под нашим руководством Н. В. Барабошиной был разработан алгоритм преодоления затруднений в педагогической деятельности. Его усвоение обеспечивает сознательную индивидуальную вариативность каждого субъекта при преодолении затруднения в профессиональной деятельности, в случае не преодоления – повтор и пошаговую рефлексивную, обеспечивающие

эффективность преодоления. В ситуации успешного преодоления профессионального затруднения некоторые шаги алгоритма «сворачиваются», и далее он в «свернутом виде» представлен у субъекта деятельности.

В процессе формирования готовности к преодолению профессиональных затруднений происходит:

- осознание значения трудностей и затруднений, возникающих в процессе педагогической деятельности;
- формирование отношения к профессиональным трудностям как источнику профессионального роста;
- приобретение навыков преодоления профессиональных затруднений;
- развитие способностей и навыков рефлексии собственной педагогической деятельности [4, 9].

Осмысление возникающих трудностей актуализирует потребность в профессиональном саморазвитии. Эта потребность отражается в проекте самосовершенствования, содержащего перечень необходимых качеств для преодоления возникающих трудностей.

Критериями готовности к профессиональному саморазвитию являются мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационный критерий предполагает сформированность устойчивой мотивации саморазвития, которая предполагает стремление к познанию человеком себя, потребность в приобретении новых компетенций, желание найти средства саморазвития.

Д. С. Лихачев писал: «Когда человек сознательно или интуитивно выбирает себе в жизни какую-то цель, жизненную задачу, он вместе с тем невольно даёт себе оценку» [5, с. 27].

Деятельностный критерий отражается в реальном проектировании саморазвития и реализации проекта, что предполагает определение перспектив саморазвития, знание способов достижения целей саморазвития и осуществление реальных действий для приобретения новых компетенций.

Рефлексивный критерий отражается в самооценке результатов саморазвития и определение перспектив саморазвития исходя из реальных возможностей, что предполагает осуществление самоконтроля изменений в самом себе, анализ факторов, повлиявших на изменение личности, осознание последствий саморазвития.

Процесс профессионального саморазвития цикличен и включает в себя следующие этапы.

Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги актуализируют трудности, которые возникают в профессиональной деятельности. При этом осознание трудностей и определение их причин во многом зависит от локуса контроля, который присущ данному субъекту педагогической деятельности. При интернальном локусе контроля причины возникающих трудностей педагог видит отсутствием у него необходимых качеств для их преодоления.

На втором поисково-вариативном этапе создается проект саморазвития, осуществляется поиск вариантов, при которых педагог может реализовать поставленные задачи в своём проекте.

На третьем практически-действенном этапе совершаются действия, которые позволяют педагогу использовать различные средства формирования необходимых ему качеств. К сожалению, сегодняшняя система повышения квалификации педагогов носит универсальный характер и не позволяет в полной мере педагогу реализовать свой проект саморазвития.

Нами выявлена связь между процессом профессионального саморазвития и профессиональной самореализацией педагога.

Самореализация является важнейшим фактором профессионального самосовершенствования и определяет отношение специалиста к своей профессиональной деятельности. В терминологии Д. А. Леонтьева в процессе самореализации происходит «опредмечивание сущностных сил». «Сущностные силы человека – это его универсально-деятельные способности, содержательно определённые и наполненные конкретно-историческим содержанием, или, что то же самое, это конкретно-исторические общественные отношения, облечённые в форму деятельных способностей людей, реализующих эти отношения» [4].

Критериями самореализации в профессиональной деятельности прежде всего являются:

- удовлетворённость процессом и результатом педагогической деятельности;
- осознанность ценностного смысла своей деятельности;
- возможность карьерного роста;
- творческая активность (способность преобразовать структуру и содержание деятельности, чувство новизны, критичность).

Насколько современные профессиональные стандарты могут соответствовать этим критериям?

Основным препятствием для этого является адресность стандарта. Во всех стандартах подчёркивается, что он адресован работодателю. При этом в качестве пользователей стандарта не включается сам специалист, осуществляющий профессиональную деятельность. Это существенно снижает значение стандарта. При этом нельзя не отметить, что для самореализации специалиста в профессиональной деятельности важно то, что в стандарте отражаются определённые параметры деятельности, совокупность требований к ней, описывается предполагаемый результат деятельности, реализуемый в представленных в стандарте трудовых действиях. Поэтому, когда мы говорим об адресности стандарта, должны понимать, что стандарт должен быть ориентиром не только для предъявления требований к специалисту, но и ориентиром для специалиста, определяющим грани его профессионального роста.

Вторым препятствием для самореализации является универсальность действий что в какой-то степени определяет нивелировку профессиональных качеств специалиста. В педагогической деятельности, как в любой творческой работе, важно проявление личных качеств педагога. Поэтому реализация этих качеств предполагает собственное представление об организации образовательного процесса. Достижение образовательного результата может быть осуществлено различными педагогическими средствами, в том числе и инновационными. Однако, этому не способствует жёсткая регламентация трудовых действий.

Исследования показывают, что профессиональное выгорание педагога во многом зависит от отсутствия возможности полностью раскрыть себя, реализовать свой творческий потенциал. Творческая составляющая основа любой успешной педагогической деятельности. Поэтому разрабатывая профессиональный стандарт специалиста в области воспитания, мы попытались в качестве значимых трудовых действий описать эвристическую составляющую процесса воспитания детей.

Третье противоречие профессиональных стандартов заключается в их статичности. В них отсутствует динамика профессионального роста специалиста.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что применения профессионального стандарта, как работодателями, так и специалистами должно исключать формализм. Важно создавать условия, при которых профессиональный стандарт не мешал, а способствовал самореализации специалиста. Необходимо, чтобы каждый педагог создавал собственный образ своей профессиональной роли. При этом осуществлял поиск реализации своего личностного потенциала. Руководители образовательных организаций должны стимулировать инновационную деятельность педагога, даже выходящую за пределы стандарта.

Каждый педагог должен создавать свой проект профессионального роста на основе рефлексии своей деятельности. Только в этом случае профессиональный стандарт не будет ограничивать процесс самореализации личности специалиста.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Барабошина, Н. В. Формирование готовности будущего учителя к преодолению затруднений в профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Барабошина. – Ярославль, 1996. – 18 с.
3. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
4. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.
5. Лихачёв, Д. С. Письма о добром [Текст] / Д. С. Лихачёв. – СПб. : Logos, 2007. – 256 с.
6. Федеральный закон № 236-ФЗ от 3 декабря 2012 г. «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/106> (дата обращения 26.09.2017)
7. Рожков, М. И. Профессиональное воспитание. В кн: Дополнение к «Энциклопедии профессионального образования» [Текст] / сост.: М. А. Аксенова, Т. Ю. Ломакина, М. Б. Яковлева / под науч. ред. Т. Ю. Ломакиной. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – 366 с.

Малая конференция 1

МЕТОДОЛОГИЯ И ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Секция 1–1

Институциализация системы непрерывного образования

УДК 37.062

А. В. Егоров, Г. Н. Малиновская

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: качество образования, развитие общества и личности, анализ информации, система надзора, долгосрочная фиксация нормативов.

Аннотация. Получение сведений не требует времени и квалификации, нет способности к ее анализу. Равные права обладателей диплома при неравенстве качества образования. Гипертрофия системы надзора, загрузка педагогов работой, не влияющей на качество. Необходимы долгосрочные стандарты, лицензии и свидетельства, поворот властных органов от контроля к консультированию.

Key words: quality of education, the development of society and personality, the analysis of the information system of supervision, long-term fixation of standards.

Annotation. Getting information requires time and skills, № ability to its analysis. Equal rights for holders of a diploma in the inequality of quality of education. Hypertrophy of the supervision system, download teachers work, not affecting the quality. Solutions – long-term standards, licenses and certificates; turn to the authorities of control to the business.

Цель образования в первом приближении заключается в получении определенной суммы знаний в той или иной предметной области. Развитие науки и техники, в первую очередь, информационных технологий, глобальных информационных сетей привело к тому, что получение требуемой информации стало процессом, не требующим значительного времени, ни особой квалификации. Речь идет не только об информации бытового или познавательного характера, но и специальных, профессиональных областях знания. Приходится учитывать, что достоверность получаемых из информационных и поисковых систем сведений определяется лишь компетентностью и добросовестностью лица, ее разместившего. С учетом существования большого числа проблемно ориентированных форумов вопрос получения более или менее адекватной консультации или решения конкретной задачи, особенно учебной, также не вызывает на сегодняшний день затруднений для сколько-нибудь умелого пользователя сети Internet. При этом все оговорки, касающиеся адекватности предлагаемых решений, остаются в силе. Ситуацию усугубляет настойчивое внедрение системы тестов в качестве основного средства оценки успешности процесса обучения практически на всех уровнях образования, вплоть до высшего. Все это создает у определенной части обучающихся впечатление, что на любой вопрос существует один единственный правильный ответ. Подобное утверждение не способствует развитию личности обучающегося, не позволяет ему сформировать реальные представления о сложности мира, неоднозначности процесса его познания в любой области науки.

Можно было бы предположить, что с научно-технической и учебной литературой дело обстоит лучше. К сожалению, приходится признать, что и в этой сфере не все благополучно. существовавшее до недавнего времени и далеко не полностью отмененное сейчас ограничение на возраст учебников и учебных пособий привело к появлению множества изданий, не отличающихся высоким качеством, но подходящих по «главному» критерию – году издания. Складывается впечатление, что в некоторых случаях их производство просто поставлено на поток. Одни и те же авторы берутся писать учебники по весьма отдаленным друг от друга дисциплинам. Однозначно осуждать их за это слож-

но – есть спрос, а он порождает предложение. Таким образом, наши студенты оказываются во многих случаях оторванными от первоисточников. Вместо классических работ, не теряющих своей актуальности десятилетиями, они вынуждены пользоваться более или менее успешными пересказами. Разумеется, есть интенсивно развивающиеся области знания, в которых не только информация, но и подходы устаревают весьма быстро. Однако основу образования, особенно естественнонаучного и инженерного, составляют фундаментальные, базовые дисциплины, обладающие совсем иной инерцией. Именно они являются базой не только высшего, но и всего непрерывного образования. Здесь подходы к образованию складывались десятилетиями, созданы учебники, ставшие классическими. Пока им на смену не пришли действительно лучшие, отказываться от этого культурного достояния, переводить его в разряд дополнительной литературы только из-за неподходящего года издания просто безответственно. К сожалению, мы вынуждены это делать.

Можно было бы надеяться, что в части научной литературы, в том числе, периодики, дело обстоит лучше. Приходится признать, что и здесь отличия скорее количественные, чем качественные. Широкое и зачастую непродуманное внедрение так называемых наукометрических показателей в систему оценки деятельности образовательных и научных организаций с неизбежностью привело к погоне за валовыми показателями, часто в ущерб качеству самих публикаций. К тому же объективность этих показателей также внушает большие сомнения, в частности, потому, что не учитывает специфику естественных, гуманитарных и технических наук, распределение общего числа научных публикаций по отраслям знаний. Стоит признать, что и здесь формальный подход не в состоянии дать объективную картину научной деятельности того или иного ученого, той или иной организации. Тем не менее, такой подход существует и не способствует повышению и даже сохранению качества научных публикаций. Поскольку высшее образование и наука – процессы тесно связанные, это обстоятельство также отрицательно влияет на образовательную деятельность, особенно на ее высоких уровнях (магистратура и аспирантура).

Сейчас задача стоит не столько в том, чтобы дать обучающемуся определенную сумму знаний, информацию в той или иной предметной области, сколько в том, чтобы научить его критическому восприятию, анализу и обработке этой информации. В каждой области знания существуют свои приемы и методы работы с информацией, но при этом есть и некоторые универсальные представления. В первую очередь для технических наук это требования непротиворечивости сведений и выводов основным физическим законам, представлениям, сложившимся многолетней практикой научной и инженерной деятельности. В идеале, задача инженерного образования заключается в том, чтобы научить человека работать в парадигме его предметной области. Если эта задача хотя бы в общем смысле решена, недостающую информацию он сможет в дальнейшем получать и анализировать самостоятельно, не забывая о необходимости ее критического восприятия. Представляется, что роль преподавателя – специалиста в изучаемой области знания приобретает при этом особое значение. Никакие тесты, кейсы с заранее известными ответами и решениями, чужие разработки и технические средства не в состоянии заменить личный опыт преподавателя. Здесь важно индивидуальное понимание своей и смежных дисциплин, живое общение с обучающимися, индивидуальный разбор ситуаций, возможных решений и ошибок. Только хорошее владение выпускником вуза теоретическими основами своих специальных дисциплин может служить надежным основанием для дальнейшего непрерывного профессионального образования, обеспечения профессионального и общекультурного развития личности. Навыки анализа информации, особенно противоречивой, умение видеть внутреннюю несогласованность получаемых сведений или их интерпретации универсальны. Овладев ими в своей профессиональной области, человек достаточно легко может применять их и в иных областях, в том числе и в повседневной жизни. Такой навык предостережет от излишнего доверия пропаганде и рекламе, что полезно для человека.

Хорошо подготовленные, критически мыслящие кадры необходимы обществу для нормального развития. С другой стороны, человеку нужен успех в жизни, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Для этого ему также необходимо и хорошее образование, и умение трезво оценивать ситуации и новшества в любой сфере жизни. В идеале цели образования для общества и для человека совпадают. Другой вопрос, способствует ли нынешняя ситуация в области образования, особенно высшего, достижению этих целей. Приходится признать, что далеко не в полной мере. Единый диплом государственного образца должен гарантировать примерно равный уровень подготовки выпускника, особенно при наличии образовательных стандартов. Реальность показывает лишь равные права обладателей этих дипломов при неравенстве качества образования. Таким образом, глобальная задача на сегодняшний день не решается ни для общества, ни для индивида. Понимание этого в полной мере присутствует у серьезных работодателей. Одним следствием становится требование

при приеме на работу к опыту практической деятельности и наличию рекомендаций. В полной мере эти требования также не способны обеспечить гарантии качества специалиста. Отсюда выросший спрос к дополнительному образованию в любых его формах. С одной стороны, этот спрос обеспечивает определенную непрерывность образования, что безусловно положительно. С другой стороны, нередки случаи, когда непрерывное образование сводится к своего рода коллекционированию всевозможных дипломов, удостоверений свидетельств и т. п. В определенной степени в обществе сложилось мнение, что чем больше у человека всяческих «корочек», тем ценнее, а, следовательно, и дороже этот специалист. Опять же спрос порождает предложение, и часто эти «корочки» отнюдь не свидетельствуют о высокой квалификации конкретного претендента на то или иное рабочее место. Не стоит забывать и о том, что образование – это процесс, зачастую увлекательный сам по себе. Несложно привести примеры, когда человек, увлекшись самим процессом, приобретает определенные знания, которые не будут востребованы в его дальнейшей жизни. Часто это происходит в ущерб его возможному профессиональному росту.

Надежной основой для непрерывного профессионального образования может служить только качественное базовое образование. Представляется, что существующая на сегодняшний день система высшего образования не только не способствует созданию такой основы, но наоборот, способствует консервации и усугублению сложившейся ситуации. Как уже отмечалось, мы имеем с одной стороны диплом государственного образца с одинаковыми правами для всех обладателей, а с другой реальное неравенство качества образования. Следствием стала гипертрофия системы лицензирования, аккредитации и прочего надзора, реально обеспокоенной только соблюдением формы, а отнюдь не качеством результата. В итоге мы получаем загрузку квалифицированных педагогических кадров составлением массы документов, не оказывающих практически никакого влияния на качество образования, по непрерывно меняющимся формам и требованиям и дальнейшее снижение качества образования. Здесь необходимо подчеркнуть частоту изменения всевозможных нормативных документов, в том числе, образовательных стандартов. Иными словами, нормативной базе не хватает стабильности. Трудно назвать стандартом документ, порой изменяющийся до окончания полного технологического цикла подготовки студентов. Нельзя сказать, что в технике не бывает ситуаций, когда нормы изменяются до окончания жизненного цикла того или иного процесса или изделия, но все же случается это заметно реже и, как правило, вызывает немедленную реакцию профессионального сообщества. С переходом на образцовые образовательные программы ситуация станет еще хуже, частота их смены вообще ничем не будет ограничена. Формально вроде бы можно отказаться от аккредитации той или иной образовательной программы, однако на практике это ставит выпускников в неравные условия. Достаточно привести два примера:

– обладатель диплома специалиста или магистра, отличающего от установленных образцов, не вправе поступать в аспирантуру. Что касается диплома об окончании аспирантуры, здесь полной ясности на сегодняшний день нет, но можно предположить, что и в этом случае какие-нибудь ограничения будут введены;

– отсутствие аккредитации лишает студента возможности получить отсрочку от призыва в армию. Здесь можно сказать только то, что уже давно и вполне справедливо было замечено – в нашей стране не будет нормального высшего образования до тех пор, пока в ней не будет профессиональной армии.

Пути решения возникающих проблем, в общем и целом понятны. В первую очередь необходима фиксация образовательных стандартов (раз уж они нужны) на достаточно длительные сроки, такие, чтобы могли проявиться реальные несоответствия зафиксированных положений требованиям качественного образования. Принимать решения, корректирующие несоответствия, также надо крайне осторожно, этим должны заниматься специалисты в предметных областях и практикующие специалисты, а не чиновники от образования. Причем инициатива должна исходить именно от первых двух категорий заинтересованных лиц. Сейчас установлены бессрочные лицензии на образовательную деятельность, что, несомненно, правильно. Необходимо перейти к такой же практике и применительно к аккредитации образовательных программ. Программа должна аккредитоваться только при ее открытии, действующие и уже аккредитованные программы должны подвергаться процедуре повторной аккредитации только при возникновении обоснованных сомнений в сохранении необходимого качества результатов образовательного процесса. Начать применять такую систему можно хотя бы с образовательных организаций, чей особый статус уже подтвержден государством, постепенно распространяя ее на все остальные. Представляется, что только избавление педагогического состава от формально-бюрократической работы позволит создать надежную основу для качественно-базового образования, на основе которого только и возможно, развивать и совершенствовать все

формы непрерывного образования, и в первую очередь – профессионального. Тогда можно будет надеяться и на постепенное изменение функций властных органов в системе образования от контроля и надзора к анализу, оценке реального качества образования и консультированию всех участников образовательного процесса.

УДК 37.062

В. А. Мясников, Н. В. Моисеева

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СНГ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: интеграционные процессы, глобализация, социальные субъекты, системы образования СНГ, социальные взаимодействия.

Аннотация. В статье исследуются интеграционные процессы стран с переходной экономикой в сочетании процессов глобализации и переходных политических и экономических сдвигов. Выявляются состояния образования и его соответствия социальным изменениям.

Key words: integration processes, globalization, social subjects, education systems of the CIS, social interactions.

Annotation. This article investigates the integration processes of countries with economies in transition in a combination of processes of globalization and transitional political and economic shifts. Conditions of education and its compliance to social changes come to light.

Социально-экономические, политические изменения, которые произошли в конце XX столетия на постсоветском пространстве, оказали большое влияние на дальнейшее развитие национальных образовательных систем в появившихся суверенных государствах. Новые веяния в образовании были связаны с децентрализацией и демократизацией управления, новыми образовательными программами и стандартами, новым содержанием образования, созданием негосударственных учебно-воспитательных учреждений, введением новой законодательной базы, внедрением нового финансово-хозяйственного механизма в образовании.

Как найти правильный баланс между позитивными аспектами наследия советской системы образования, с одной стороны, и подлежащими внедрению новыми методами, отражающими процесс развития содержания образования – с другой? Каковы вызовы образовательных реформ при одновременных изменениях в сфере экономики, политики и технологии? Какими путями национальные системы образования трансформируют единую советскую модель образования с целью обеспечения не только качества образования, но и его соответствия социальным изменениям, связанным с процессами глобализации: государственные образовательные стандарты, особенности их реализации и ответственность образовательных учреждений за их выполнение; роль учителей в процессе обновления содержания образования, возможность участия самих учителей в разработке содержания образования; система оценки результатов учебных достижений школьников; разработка и издание новых учебников и учебно-методической литературы; важность и необходимость поликультурного образования. Должны ли сохраниться лучшие достижения советской школы, такие как стабильность, доступность, фундаментальность знаний, методика преподавания, сохраняющая преемственность и традиции в обучении или это должна быть новая система образования, основанная на личностно-ориентированном подходе в обучении, способствующая воспитанию демократических ценностей, знаний и умений, которые помогут молодому поколению адаптироваться и противостоять трудностям в новых социально-экономических и политических условиях? Исследование уникального опыта стран с переходной экономикой в сочетании процессов глобализации и переходных политических и экономических сдвигов на постсоветском пространстве с целью выявления состояния образования и его соответствия социальным изменениям представляет особый интерес.

Изменения, происходящие в мировом сообществе, расширяют масштабы социальных систем, порождают различные формы взаимодействия в совместном решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки, резко повышают динамизм и «непредсказуемость» социальных изменений, которые, в свою очередь, одинаково катализируют как положительные, так и отрицательные процессы, происходящие в отдельных регионах и странах. В совместных действиях в равной степени заинтересованы все государства, будь то политическое, экономическое, гуманитарное

сотрудничество. Эти изменения не только находят отражение, но и обуславливают развитие интеграции в образовании стран СНГ, которое становится важной сферой международного взаимодействия, фактором усиления специфических связей и отношений между государствами, направленными на расширение возможностей оптимального развития как отдельной системы, так и личности. Сама по себе интеграция в образовании стран Содружества выступает как проявление и отображение реальных связей, имеющих место в объективном процессе образования и воспитания как одном из аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности всех своих элементов и подсистем.

Консолидация потенциала образования, развитие интеграции в этой области способны обеспечить реальный приоритет знания как ведущего ресурса, определяющего развитие общества в целом. И поскольку знания носят универсальный характер, то их получению, углублению и распространению можно в значительной степени содействовать путем мобилизации коллективных усилий стран Содружества Независимых Государств. Развитие интеграционных процессов в образовании стран СНГ приобретает важное значение в свете нынешних тенденций в области экономической и политической интеграции и растущих потребностей в межкультурном взаимопонимании.

К числу современных тенденций общественного развития относится тенденция к глобализации, расширяющая масштабы социальных систем, порождая различные формы социального взаимодействия, резко повышающая динамизм и «непредсказуемость» социальных процессов и изменений. Иными словами, тенденция, обуславливающая активное развитие процессов взаимодействия структур социальных взаимосвязей и их создателей, деятельностных субъектов, то есть тех процессов, в которых социальные субъекты изменяют не только структуры общественной жизни, но и сам способ их построения. Это означает, что зависимость человека от неподвластных ему сил (природных, экономических, социальных) не является универсальной и вечной, а претерпевает изменения и становится взаимозависимостью.

Сегодня различные государства становятся взаимозависимыми во всех аспектах (политическом, экономическом, культурном), и масштаб этих взаимозависимостей становится глобальным. Таким образом, можно говорить о глобальной структуре политических, экономических и культурных отношений, простирающихся за любые традиционные границы и связывающих отдельные общества в единую систему. Расширение глобальной структуры открывает новые возможности развития культурных, а также образовательных институтов, создает единое поле взаимодействия между современными системами образования разных государств.

Отсюда следует вывод принципиального значения: невозможно понять, с научной полнотой и достоверностью обосновать интеграционные процессы любого конкретного периода (их содержание, направленность, специфику), не соотнося их с соответствующим этапом социально-исторического развития мира и его основных субъектов, а также с исторической эволюцией интеграции как явления в целом. Мы рассматриваем интеграционные процессы как взаимодействия организованных социумов, осуществляемые в духовном, социально-экономическом, информационном и т. д. аспектах на постсоветском пространстве, на котором были выработаны и установились определенные нормы, критерии, стандарты, ранее признанные и закрепленные, приобретающие качественно новый характер после распада СССР и возникновения СНГ. Суть и смысл интеграционных процессов, отнюдь, не в закреплении навечно подобного порядка вещей, а в том, что по мере их осуществления и через них осуществляется развитие каждого из участников процесса и мировой системы в целом.

Если суммировать итоги мирового развития и динамики интеграционных процессов за весь XX в., то при всех колебаниях и зигзагах это развитие шло по пути: (а) формирования взаимосвязанности и целостности мира; (б) становления и последующей эволюции международных структур (ООН, ВТО, МВФ, ОЭСР и др.); (в) демократизации внутреннего устройства основных субъектов взаимодействия; (г) признания в принципе права всех народов на суверенитет, но и одновременно нарастающее ограничение фактической возможности государств использовать суверенитет как оправдание произвола. Иными словами, интеграционные процессы и мировое развитие в целом на протяжении XX в. не только обретали все более многочисленные, глубокие и необратимые признаки и функции, свойственные явлению социальной организации, но к концу века явно подошли к качественно новому их рубежу, который своим появлением обязан последствиям глобализации.

О возрастании влияния интеграционных процессов на мирохозяйственную систему, оформление ее целостности, повышение устойчивости динамики и сбалансированности пропорций свидетельствуют показатели объемов валового внутреннего продукта (ВВП) и экспорта. Если в 1985 г. на долю региональных интеграционных группировок приходилось 27,8 % ВВП, то в настоящее время эта доля приближается к 75 %. Доля экспорта продукции и услуг этих региональных группировок в

мировом экспорте увеличилась соответственно с 43,3 до 75,4 %. Эффективность региональных интеграционных объединений выражается в более высоких (примерно в 1,5 раза) темпах роста ВВП по сравнению с большинством других государств, не входящих в интеграционные объединения и союзы. Они более интенсивно, по сравнению с неинтегрирующимися государствами, используют взаимовыгодный товарообмен.

Таким образом, интеграционный фактор играет важную роль в глобализации мирового хозяйства, что предъявляет соответствующие требования к его изучению и использованию.

Взаимное использование конкретных особенностей одной страны в образовательном пространстве других стран создает схожие образовательные ситуации в этих странах и способствует развитию непрерывного образования. Объединение усилий всех педагогических институтов, использование потенциала образовательных систем, поиски парадигмы образования будущего становятся мощным дополнительным фактором его интеграции, как результата предшествующего этапа развития образования в этих странах доведенного до уровня интеграции национальных образовательных систем в рамках государств-участников СНГ. Особенности такой интеграции становятся: (а) согласованная образовательная политика; (б) взаимное сближение и взаимодополняемость национальных образовательных систем; (в) синхронизация действий, достигаемая на основе их регулирования, возникающими наднациональными институтами; (г) постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач образования будущего.

Речь идет об интеграции на принципиально иной «мягкой основе». То есть о добровольном восстановлении связей в области образования (естественно, только тех из них, которые в свое время себя оправдали) на условиях сохранения суверенитета, равенства и взаимной выгоды.

Именно интеграция, поскольку этот процесс по самой своей сути не связан с подавлением сущностных параметров, интегрируемых в единое составных частей. Напротив, он предполагает бережное сохранение и развитие всего лучшего в них и на этой основе обогащение всей системы (всего пространства), приобретение ею все более ценных качеств. При этом необходимо подчеркнуть, что интеграция в единое образовательное пространство – это не простая ассимиляция, тем более не поглощение сильным (в каких-то отношениях) сообществом слабого, а добровольное взаимовыгодное движение к такой целостности, которая воплощает в себе лучшие характеристики интегрируемых субъектов. Тем самым становится возможным появление новых качеств интегрированной большой системы (пространства), не сводящихся к простой сумме качеств интегрируемых частей – также больших систем, но иного содержания и порядка.

Мы находимся на этапе острой необходимости поиска путей разумного, отнюдь не механического, переноса и ассимиляции идеалов, ценностей и жизнесохраняющих общественных технологий во все более подготавливаемое к этому и расширяющееся единое пространство образовательной жизнедеятельности нынешних и, тем более, будущих поколений. Пространство, которое характеризуется общностью принципов государственной политики в сфере образования, закрепленных международным договором государств-участников СНГ, согласованностью государственных образовательных стандартов и программ, равными возможностями и свободой реализации прав граждан на получение образования в любом образовательном учреждении на территории государств содружества.

Речь идет не об унификации образовательных систем или их «гармонизации», а о необходимости их большей ориентации на потребности быстро меняющегося и все более взаимозависимого развития. Это не просто умножение связей или увеличение числа стран, вовлеченных в данный процесс, а интенсификация этих связей, концентрация научно-педагогического потенциала, телекоммуникационных сетей, баз данных, переработка и передача информации образовательного характера, оперативное использование в сфере образования последних достижений науки и техники, ликвидация с помощью новейших технологий неграмотности, в том числе и функциональной, гуманизация процесса обучения и воспитания, развитие дистанционного образования, создание обучающих систем, реализация системы непрерывного образования.

Р. Р. Аетдинова

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Ключевые слова: университет, социально уязвимые группы населения, социальное предпринимательство, инклюзивное предпринимательство.

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы участия университетов в развитии предпринимательской деятельности социально уязвимых групп населения.

Key words: university, socially vulnerable groups of the population, social entrepreneurship, inclusive entrepreneurship.

Annotation. The article is devoted to the prospects for the participation of universities in the development of entrepreneurial activities of socially vulnerable groups of the population.

Университет, являясь главным звеном системы непрерывного профессионального образования, помимо реализации функций образовательного, научного и инновационного центра, выступает стартовым институтом вторичной социализации личности. При этом в условиях реализации концепции Lifelong learning значительно расширяется целевая группа лиц, включенных в образовательный процесс. Повышение требований к абитуриентам, рост стоимости обучения в университете ведет к сокращению количества обучаемых по программам бакалавриата и магистратуры. Университеты стремятся расширить число обучаемых за счет вовлечения новых целевых групп, включая те, которые требуют специальных условий организации образовательного процесса. Помимо этого, внедряются новые программы дополнительного образования, курсы повышения квалификации и переподготовки. Используются методы и формы преподавания, такие как МООС, дистанционное обучение, которые позволяют снизить себестоимость оказываемых образовательных услуг, что в конечном итоге, привлекает новые категории обучаемых.

Повышение требований к университетам со стороны государства подразумевает увеличение инновационной составляющей в работе вузов. Создание малых инновационных предприятий позволяет увеличить количество бенефициаров образовательных и исследовательских услуг.

Описанная ситуация актуализирует развитие различных форм социального предпринимательства на базе университетов. Университеты могут становиться базой для организации наукоемких производств с высокой долей выпуска социально значимых товаров, выполнять функцию консультационного центра для развития различных форм социального предпринимательства.

Инклюзивное предпринимательство, как вид социального, подразумевает самостоятельную деятельность, направленную на получение прибыли или создание общественных благ социально уязвимыми группами населения. Социально уязвимые категории населения (инвалиды, женщины, мигранты) обладают наименьшим потенциалом для создания собственного бизнеса. Это связано как с общими для предпринимательства проблемами (недостаточность средств, отсутствие знаний о правовых и экономических особенностях открытия собственного бизнеса), так и со специфическими особенностями (низкий уровень толерантности общества, отсутствие государственной системы поддержки инклюзивного предпринимательства).

Университеты могут сыграть ключевую роль в решении ряда таких проблем. Наличие мощного научного и образовательного потенциала, связь с рынком труда позволяют создать на базе университетов структуры, выполняющие функцию включения социально уязвимых групп в предпринимательскую среду. Вуз при этом осуществляет не только консультационную функцию, но является интегрирующим звеном между государственными и негосударственными организациями поддержки предпринимательства, представителями бизнес-сообщества и институтами гражданского общества.

Международная практика развития инклюзивного предпринимательства в сотрудничестве с университетами говорит о высокой поддержке этой идеи в обществе. Мухаммад Юнус, профессор университета из Бангладеш, основал в 1976 году банк «Грамин». Банк помогает начать свой бизнес женщинам. В 2006 году за свою деятельность М. Юнус был награжден Нобелевской премией мира [1]. Другими примерами являются фонд «Ашока», основанный Б. Драйтоном, Институт здоровья одного мира [2].

Важность развития инклюзивного предпринимательства для общества велика. В нем размыта грань между приоритетом экономической или социальной выгоды, актуализируется значимость социальной этики, повышается роль экологической составляющей.

Включение университетов в развитие инклюзивного предпринимательства способствует ускорению процесса социальных изменений и поддержке социально уязвимых групп населения.

Библиографический список

1. Банк «Граммин» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.grameen-info.org/> (дата обращения 26.09.2017)
2. Баталина, М., Московская, А., Тарадина, Л. Обзор опыта и концепции социального предпринимательства с учетом возможностей его применения в современной России [Текст] / М. Баталина, А. Московская, Л. Тарадина. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 84 с.

УДК 37.062

М. В. Терешина

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПОЛИТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БИЗНЕСА И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНА»

Проект реализуется при поддержке Стипендиальной программы Владимира Потанина 2016/2017

Ключевые слова: непрерывное образование, устойчивое развитие региона, магистерская программа

Аннотация. Рассмотрены концептуальные, содержательные и методические аспекты в реализации магистерской программы «Политика социальной ответственности бизнеса и устойчивое развитие региона». Обоснована необходимость усиления региональной и сетевой компоненты в формировании среды непрерывного образования.

Key words: lifelong education, sustainable regional development, master program

Annotation. Conceptual, substantial and methodical aspects of the master program «Corporate Social Responsibility Policy and Sustainable Development of the Region» are considered. The necessity of strengthening regional and network components in building of longlife education environment is proved.

Современные магистерские программы, реализуемые на базе ведущих региональных вузов, являются значимым элементом системы непрерывного образования. Опыт преподавания автора на факультете управления и психологии Кубанского государственного университета свидетельствует не только о неуклонном повышении числа абитуриентов-магистрантов, но и об усилении их мотивации на получение тех компетенций, знаний, умений и навыков, которые смогут найти конкретное практическое применение, и связаны с наиболее актуальными проблемами регионального развития.

Представляется, что важной целью проектирования и совершенствования магистерских программ должно быть создание междисциплинарной коммуникативной среды, расширение сетевого информационного пространства за счет привлечения работодателей-партнеров и развитие интерактивных и проектных образовательных технологий с элементами внедренческой деятельности. Практика показывает, что значение любого образовательного проекта оказывается тем весомее, чем выше уровень его реальной интеграции в окружающую среду. Именно через многообразие информационных каналов и связей с внешней средой образовательный проект получает регулярную «обратную связь» о результатах своей реализации, а кроме того дает возможность обеспечивать эффективное привлечение сообщества к решению актуальных проблем регионального развития.

Понимание необходимости профессионального подхода к реализации политики социальной ответственности и расширением круга публичных компаний, строящих свою деятельность в соответствии с принципами устойчивого развития, стало основой для создания проекта магистерской программы «Политика социальной ответственности бизнеса и устойчивое развитие региона» в рамках направления 38.04.04 – Государственное и муниципальное управление на базе Кубанского государственного университета. Достигнутый к настоящему времени уровень теоретического осмысления концептуальных основ корпоративной социальной ответственности и устойчивого развития, значи-

тельный практический опыт зарубежных и российских компаний создает возможность разработки самостоятельного направления магистерской программы. В ее основе лежит системное представление о политике социальной ответственности бизнеса и позволяющей сформировать необходимые профессиональные компетенции на основе междисциплинарного подхода.

Цель сетевой магистерской программы «Политика социальной ответственности бизнеса и устойчивое развитие региона» состоит не только в овладении эффективными технологиями публичного управления в сфере социальной ответственности, но и подготовке менеджеров нового типа, рассматривающих человеческий, социальный и репутационный капитал компании как важные факторы стратегического развития компании с учетом региональной специфики. В основе концепции программы лежит представление о корпоративной социальной деятельности как единой управленческой системе, включающей в себя принципы, процессы и механизмы реализации корпоративной социальной ответственности, а также её результаты и оценку их эффективности. Задача формирования практических компетенций будет решаться посредством использования в учебном процессе активных методов обучения (проектная деятельность, работа в малых группах, обсуждение конкретных ситуаций, работа с кейсами).

Формирование навыков научно-исследовательской работы, постановки и решения научных задач будет достигнуто с помощью организации научно-исследовательской работы магистрантов, совместных с преподавателями научных исследований. Навыки апробации результатов научно-исследовательской деятельности, их презентации и публичного обсуждения будут формироваться в ходе проведения исследовательского семинара

Основу разрабатываемого проекта ООП составляет компетентностно-ориентированный подход к ожидаемым результатам обучения и студенто-центрированный подход к образовательному процессу в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Магистр, обучающийся по профилю «Политика социальной ответственности бизнеса и устойчивое развитие региона» должен будет уметь:

- выделять проблемы, решение которых при участии бизнеса может содействовать долгосрочному устойчивому развитию региона, а также приоритеты в области социального инвестирования;
- формировать структурную базу программ для реализации политики социальной ответственности бизнеса в регионе присутствия;
- разрабатывать стандарты корпоративной социальной ответственности;
- осуществлять стратегическое планирование корпоративными социальными инвестициями;
- осуществлять мониторинг реализации программ и планов в области корпоративной социальной ответственности;
- оценивать эффективность корпоративных социальных программ и инвестиций;
- осуществлять внутренние и внешние информационные коммуникации, в том числе посредством внедрения системы нефинансовой отчетности и подготовки публичных социальных отчетов;
- артикулировать конкретные проблемы межсекторального взаимодействия в сфере реализации политики социальной ответственности бизнеса;
- выявить социальные, экономические и политические причины их возникновения;
- разработать набор различных стратегий и тактик действий в этой ситуации различных стейкхолдеров;
- предложить оптимальный план последовательных действий по решению проблемы.

Перечень дисциплин, раскрывающих специфику профиля включает: введение в теорию КСО, социальное инвестирование и социальное партнерство, социальный аудит и проектирование КСО программ, сетевые структуры и механизмы КСО, социальный маркетинг, стратегии и технологии КСО, экономика устойчивого развития, корпоративный лоббизм, корпоративные коммуникации и управление конфликтами, политико-культурные аспекты социальной ответственности бизнеса и др.

Среди главных методических характеристик проекта магистерской программы можно выделить практико-ориентированный (прикладной) характер и очно-дистанционный формат.

Практико-ориентированный характер подразумевает широкое использование проектных методов обучения с элементами внедренческой деятельности в организациях-партнерах, в качестве которых выступают НАО «Корпорация развития Краснодарского края» и АО «Краснодаргазстрой». Актуализация региональной проблематики учебных проектов также будет происходить на основе постоянного взаимодействия с партнерами. К проведению практических занятий по большинству учебных дисциплин будут привлекаться специалисты-практики. В дальнейшем планируется расширение сетевых региональных и межрегиональных взаимодействий по реализации программы за счет открытия информационного представительства проекта на предприятии-партнере НАО «Корпорация раз-

вития Краснодарского края», а также включения в образовательный процесс других университетов и предприятий региона.

Результатом освоения программы будет являться профессиональная портфолио, которое будет включать результаты итоговых или промежуточных заданий по изучаемым дисциплинам (описание или анализ конкретной ситуации, разработка методики, технологии, кейса для реальной практической деятельности).

Очно-дистанционный формат проекта призван предоставить возможность повышения эффективности обучения в процессе решения учебных и практических задач на основе индивидуального подхода. Данный формат будет реализован через использование статического и динамического (онлайн) компонентов обучения. Статический компонент будет включать традиционные учебно-методические пособия, конспекты лекций, справочные материалы и т. п. Динамическая компонента подразумевает организацию самостоятельной работы магистрантов в дистанционной форме в виртуальной образовательной среде модульного динамического обучения университета (MOODLE). Все разработанные курсы дисциплин ООП будут размещены в MOODLE и иметь модульную структуру, включающую рабочую программу, форум, учебные модули, тесты, глоссарий, итоговые и промежуточные задания, а также ссылки на дополнительные информационные ресурсы.

Важным представляется вопрос об оценке эффективности реализации магистерской программы. В качестве основных критериев, позволяющих произвести подобную оценку, должны выступать уровень сетевого взаимодействия и эффективность использования ресурсов организаций-партнеров, повышение качества подготовки магистрантов на основе используемых технологий обучения, а также востребованность образовательного продукта как у обучающихся, так и у работодателей.

Эффективность использования сетевых ресурсов может быть оценена по степени вовлеченности сетевых партнеров в учебный процесс, в частности, по доле модулей учебного плана, разработанных и реализованных с их участием. Для повышения эффективности сетевого взаимодействия планируется проведение установочного, промежуточного и итогового учебно-методического семинаров с участием представителей предприятий-партнеров.

Повышение качества подготовки магистрантов будет оцениваться на этапах апробации и внедрения проекта методами анкетирования и интервьюирования.

Востребованность образовательного продукта будет оцениваться на всех этапах его разработки, апробации и внедрения для методической и содержательной корректировки с учетом практических запросов обучаемых. В качестве инструментов оценки этого критерия будут проведены рабочие встречи с предприятиями-партнерами, анкетирование предполагаемых работодателей, а также предполагаемых абитуриентов. В процессе разработки и апробации программы будет проведена серия презентаций программы для студентов, после которых на основе опроса определена востребованность содержательного и методического компонентов программы.

Представляется, что реализация магистерской программы станет одним из элементов в формировании среды непрерывного образования нового типа: практико-ориентированной, инновационной и нацеленной на достижение конкретных задач устойчивого развития региона.

УДК 37.062

Н. В. Нижегородцева

ФАКТОРЫ И ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ МИРОВЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: образование, факторы развития образования, векторы развития образования, инновации образования, непрерывность образования.

Аннотация. В статье рассматриваются современные тенденции общественного развития, выступающие факторами развития мировых систем образования. Определены основные векторы развития мировых систем образования: гуманизация, демократизация, интеграция, стандартизация, информатизация, технологизация, непрерывность образования.

Key words: education, factors of education development, vectors of education development, education innovations, education continuity.

Annotation. The article considers modern tendencies of social development, which are the factors of development of world education systems. The main vectors of development of the world education systems are determined:

humanization, democratization, integration, standardization, informatization, technological development, and continuity of education.

Образование как социальный институт имеет исключительное значение для обеспечения условий устойчивого развития общества. С одной стороны, образование во все исторические эпохи отражало социально-экономическое и культурное состояние общества; с другой, – развитие и функционирование образования всегда было обусловлено факторами и условиями общественной жизни: экономическими, политическими, социальными, культурными и др.

К основным факторам, влияющим на развитие мировых образовательных систем, относят: процессы глобализации, ускорение темпов общественного и экономического развития, переход к постиндустриальному обществу (экономике знаний). Современные условия общественного развития оказывают непосредственное воздействие на личность, когнитивные и социальные способности человека, вместе с тем определяя новые требования к мировым системам образования.

Отмеченные тенденции, по мнению исследователей, характеризуют новый этап в развитии современного общества – переход к постиндустриальному, информационному обществу. Одновременно со становлением общества нового типа происходит переход к инновационной экономике – «экономике знаний». Системообразующим элементом новой экономики, основанной на знаниях, является человеческий капитал, значение которого с каждым годом усиливается [2]. Доклады ООН о развитии человека и исследования, проведенные в разных странах, показывают, что удельный вес человеческого капитала в таких высокоразвитых странах, как США, Финляндия, Германия, Япония, Швейцария и других, составляет до 80 % их национального богатства [1].

Для того, чтобы образование сохранило за собой роль двигателя экономического и социального развития, оно должно адаптироваться к новым, быстро меняющимся условиям. Под влиянием мировых тенденций общественного развития происходят кардинальные изменения содержания, организации, форм и методов образования и его роли в жизни общества, которые можно рассматривать как показатели глобальной инновации. Существенно изменились цели образования. В отличие от знание-ориентированного образования прошлого, направленного на формирование у обучающихся знаний и умений и усвоение социокультурного опыта предшествующих поколений, смысл современного образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Таким образом, современное образование создает условия для устойчивого развития и благополучия человека на протяжении всей жизни.

На 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в сентябре 2015 г. была принята новая глобальная повестка дня в области развития под названием «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [4]. В ее основу были положены 17 целей в области устойчивого развития (ЦУР), в том числе ЦУР 4, касающаяся образования: обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех. Эти цели, определившие первоочередные задачи в области развития на период до 2030 г., пришли на смену целям, сформулированным в Декларации тысячелетия, а также целям по обеспечению образования для всех (ОДВ), осуществление которых было рассчитано до 2015 г.

ЦУР 4, принятые на ассамблее ООН, определили векторы развития образовательных систем большинства стран Европы и Америки.

Гуманизация образования предполагает, что центром образования становится Человек с его индивидуальными возможностями и способностями, что приводит к необходимости создания условий, которые позволили бы учитывать в образовании интересы и особенности личности. Значимым становится индивидуальный образовательный маршрут. Развитие личности начинает преобладать над обучением. Важнейшими образовательными результатами становятся способность к самоанализу, самооценке, рефлексии.

Демократизация образования предполагает внимание к личности, ее интересам и потребностям, формирует общественные требования и способы реализации идеи личностного развития, которые положены в основу демократических основ образования. Это достигается путем: децентрализации управления образованием, создания государственно-общественной системы управления, предоставления более широких прав и свобод самим образовательным организациям, обеспечение открытости образовательных систем, реализация права потребителя образовательных услуг на свободный выбор учебного заведения и способа обучения, обеспечение права педагога на свободу творчества.

Интеграция образования – процесс интеграции образовательных пространств различных стран. В 1999 г. запущен Болонский процесс как механизм сближения и гармонизации систем высше-

го образования в Европе и создания общеевропейского образовательного пространства. В качестве интеграционных механизмов этого процесса в европейском образовательном пространстве сформированы: Ассоциация европейских университетов (EUA), Национальный Союз Студентов Европы (ESIB), Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE), Европейская ассоциация гарантий качества в высшем образовании (ENQA) и др.

Внешняя интеграция образования обусловлена ростом академической мобильности, как учащихся, так и преподавателей; реализацией совместных образовательных программ, в которых участвуют зарубежные образовательные учреждения; расширением практики получения «двойных» дипломов и др.

Внутренняя интеграция образования предусмотрена современными образовательными стандартами нового поколения, ориентированными на тесное взаимодействие образовательных организаций с рынком труда, социальным окружением; на взаимосвязь учебного и вне учебных процессов, на усиление межпредметных связей; на разработку интегрированных занятий и целых курсов.

Стандартизация образования обусловлена расширением процессов глобализации и интеграции, необходимостью принятия национальными образовательными системами стран, входящих в Болонский процесс, единых «минимальных стандартов», общего перечня базовых компетенций, определения уровней образования и разработки единой системы кредитно-рейтинговой оценки и системы оценок ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Европейская система перевода и накопления кредитов; – общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса).

В последние десятилетия произошли глубокие и масштабные преобразования национальных образовательных систем, определившие трансформацию понятия «стандарт» в образовательном пространстве. Четко обозначилась идея, что образовательный стандарт не должен становиться ограничителем многообразия и конкуренции. Эволюция понятия «образовательный стандарт» – это путь от понятия «стандарт-минимум» к понятию «стандарт-уровень», который определяет совокупность требований к условиям осуществления образовательной деятельности. При этом акцент смещается с содержания образования на его результат – уровень образованности учащихся. Примером нового подхода к стандартизации образования, имеющего не директивный, а рекомендательный характер, являются стандарты гарантии качества высшего образования, разработанные ENQA, определяющие единый европейский формат требований к системам образования.

Информатизация образования обусловлена существенной интенсификацией потока информации (во многом благодаря системе Интернет), в котором оказывается современный человек; активным внедрением в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Компьютер в современном образовании стал не только объектом изучения и средством, с помощью которого обучают, но и инструментом повышения эффективности педагогической деятельности и научно-исследовательской работы, а также компонентом системы управления образованием.

Неотъемлемой частью образования в мире становится система электронного образования (e-Learning), которое реализуется с использованием информационных и электронных технологий. Электронное обучение повышает открытость и доступность современного образования, его популярность и востребованность растет с каждым годом.

Технологизация образования. Стремительная компьютеризация общества привела к кардинальным изменениям в технологиях образовательной деятельности.

Исследования интеллектуального развитие современного человека позволяют говорить о переходе от «индустриального мышления» к «информационному», поскольку в современном обществе основой любой деятельности служит работа с большими объемами разнообразной информации. В какой бы сфере человек ни работал, сегодня от него требуется умение не столько оперировать конкретными продуктами различных индустрий, сколько анализировать потоки информации об этих продуктах: выделять из них необходимые данные, трансформировать их в соответствии с условиями конкретной деятельности, осуществлять социально-экономическое программирование и стратегическое планирование и т. д. Это приводит к тому, что перед образовательными организациями встает принципиально новая задача – формирование человека, способного добывать и анализировать информацию, планировать, прогнозировать, контролировать и корректировать развитие событий.

В последние годы появился термин – «технологическая культура», который определяется как элемент общей культуры личности, умение преобразовывать окружающий мир в лучшую сторону, способность предвидеть будущее, готовность жить и работать в нем, используя традиционные и новейшие технологические достижения. Современный человек должен иметь высокий уровень культуры, в том числе и технологической. В связи с этим, социальным заказом начиная с середины XX в. в

образовании значительно активизировался процесс создания и разработки новых педагогических технологий, включения в учебный процесс проектных методов, расширение специальных технологических курсов, внедрения методов инновационного и развивающегося образования, ориентированного на раскрытие творческого потенциала личности.

Непрерывность образования – одна из ведущих современных идей развития образования как переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование в течение всей жизни».

В современном образовании используются понятия: «образование в течение всей жизни», «непрерывное образование», «образование для взрослых», «дальнейшее образование», «непрерывная профессиональная подготовка (развитие)», трактовка которых существенно различается в разных странах и разных национальных контекстах [5].

В наиболее общем плане понятие «образование в течение всей жизни» имеет более широкое содержание по отношению к понятию «непрерывное образование» и определяется как «вся учебная деятельность, осуществленная в продолжение жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и связанной с занятостью перспективы» [6], при этом акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение во всех контекстах (формальное, неформальное образование, самообразование), уровнях (от дошкольного до высшего и послевысшего образования) и на всех стадиях жизни человека. Понятие «непрерывное образование» чаще всего используется в контексте совершенствования профессиональной деятельности и обеспечения условий для профессионального развития и переквалификации на всех жизненных этапах.

Определены базовые принципы, обеспечивающие непрерывность образования:

- последовательное развитие, раскрывающее и обогащающее творческий потенциал личности;
- единство вертикальных и горизонтальных связей образовательного процесса;
- преемственность различных этапов образования, реализуемых как на одной, так и на разных образовательных площадках;
- удовлетворение образовательных потребностей человека в различные периоды жизненного цикла;
- объединение учебной и практической деятельности, формальной и неформальной составляющей в рамках пожизненного образовательного процесса;
- создание условий для самообразования и формирование потребности в этом.

Библиографический список

1. Всемирный экономический форум: Рейтинг стран мира по уровню развития человеческого капитала 2015 года [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – URL: <http://gtmarket.ru/news/2015/05/19/7160> (дата обращения 19.05.2015)
2. Доклад ЮНЕСКО по науке: на пути к 2030 году. Резюме [Электронный ресурс] <http://unesdoc.unesco.org/ulis/ru/> (дата обращения 26.09.2017)
3. ООН: Доклад о человеческом развитии 2015. Труд во имя человеческого развития [Электронный ресурс] // Communications Development Incorporated, Вашингтон, округ Колумбия, США. – URL: hdr.undp.org (дата обращения 14.09.2016)
4. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс] // ГЕНЕРАЛЬНАЯ АССАМБЛЕЯ ООН, семидесятая сессия, ДЕКЛАРАЦИЯ от 25 сентября 2015 года. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420355765> (дата обращения 26.09.2017)
5. Osborne, M. J. and Thomas, E. J. (2003) Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing education in the Universities of Europe (Leicester, NIACE) – 538 pp.
6. European Commission (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* COM (2001), 678 final (Brussels: Commission of the European Communities), p.9.

Т. В. Никольская

АССОЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФОРМА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ТЕРРИТОРИИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Ключевые слова: ассоциация образовательных организаций, сетевое образовательное пространство, сетевое взаимодействие, сетевое событие, обучающаяся территория.

Аннотация. В данной статье автор представляет модель формирования обучающейся территории Удмуртской Республики. Инициатором ее создания является Ассоциация образовательных организаций. Элементами модели выступают: сама Ассоциация, сетевое образовательное пространство, сетевые события, а объединяющим становится сетевое взаимодействие.

Key words: Association of educational institutions educational network space, network communication, network event, a learning territory.

Annotation. In this article, the author presents a model of formation of a learning territory Udmurtskoi Republic, where the initiator of its formation becomes the Association for educational organizations. Elements of the model become the Association itself, network educational space, networking events, and becomes a unifying networking.

Люди вместе могут совершить то, чего не в силах сделать в одиночку; единение умов и рук, сосредоточение их сил может стать почти всемогущим.

Д. Уибстер

Основной характеристикой современного российского образования является включенность его в общемировые процессы. Двумя важными факторами этого процесса стало участие обучающихся России в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA, определяющий уровень функциональной грамотности по международным стандартам, а также Болонский процесс, который обеспечивает сближения российского высшего образования с европейским, создавая, таким образом, единое европейское пространство высшего образования.

Наступившая «эра коммуникационной цивилизации» [1] требует объединения профессионалов в сообщества, которые способствовали бы развитию отрасли с помощью обмена идеями, объединения ресурсов, разработки совместных проектов. Особенную актуальность такие союзы приобретают в России, в силу слишком разнящихся территориальных, экономических, материально-технических, ресурсных и иных условий образовательных организаций нашей огромной страны.

В данном контексте мы представляем создание Ассоциации образовательных организаций как инициатора создания и развития образовательного пространства Удмуртской Республики как обучающейся территории и вхождения ее в глобальную сеть обучающихся городов (ГСОГ) ЮНЕСКО, которая создана Институтом ЮНЕСКО.

Разрабатывая устав Ассоциации образовательных организаций (АООУР), мы рассматривали ее как корпоративную некоммерческую организацию, объединяющую юридических и физических лиц, деятельность которой направлена на продвижение инновационных идей, направленных на развитие регионального образования, а так же представления и защиты общих профессиональных интересов.

Целями деятельности АООУР являются:

- преодоление разобщенности образовательных организации одной территории,
- создание сетевого взаимодействия, на основе которого возможно сформировать пространство сетевого взаимодействия для выявления образовательных ресурсов, обмена образовательными технологиями,
- создание сетевой нормативно-правовой базы,
- организация совместной деятельности в различных формах: события, проекты, повышение квалификации педагогов и иные формы деятельности, которые могут сформироваться в ходе сетевого взаимодействия.

Мы можем описать, на основе модели, этапы формирования обучающейся территории УР средствами АООУР (Рис. 1).



Рисунок 1. Модель формирования обучающейся территории Удмуртской Республики

Первым этапом формирования обучающейся территории становится создание АООУР, для характеристики которой мы использовали определение Бизнес-словаря, где ассоциация определяется как «добровольное объединение физических и (или) юридических лиц для взаимовыгодного сотрудничества, достижения общей хозяйственной, политической, научной, культурной или какой-либо другой цели при сохранении самостоятельности и независимости входящих в объединение членов. Обычно не преследует целей извлечения прибыли. Допускается участие, и членство одновременно в нескольких ассоциациях» [2]. Данная характеристика полностью отвечает целям и задачам АООУР, которые согласованы были со всеми, входящими на сегодняшний день, членами.

Создание Сетевого образовательного пространства становится вторым этапом деятельности по созданию обучающейся территории УР. Определяя понятие «образовательное пространство», многие исследователи понимают его как систему «влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном пространственно-предметном окружении». [3] Мы склонны рассматривать его, в контексте нашей деятельности, как «сетевое образовательное пространство» представляющее совокупность ресурсов и технологий образовательных организаций различного уровня, являющихся условиями для сетевого взаимодействия, оказывающих влияние на развитие каждого субъекта данного пространства и образования конкретной территории, в нашем случае – Удмуртской Республики [4].

Таким образом, создав сетевое образовательное пространство, возникает необходимость описания взаимодействия в нем, которое мы определяем как «сетевое взаимодействие», которое характеризует третий этап нашей модели. Мы рассматриваем его как систему связей между образовательными организациями различного уровня и направлений деятельности, обеспечивающую эффективное решение взаимовыгодных задач в «сетевом образовательном пространстве». Оно является открытым по своей сущности и позволяет при общности целей выстраивать многообразные возможные пути решения совместных задач на основе общих ресурсов сети и удовлетворять потребности каждого участника АООУР.

Исходя из этого, можно выделить эффекты сетевого взаимодействия: возможность продвижения продуктов совместной деятельности на рынок образовательных услуг; усиление ресурсов организаций сети за счет сетевых ресурсов; организация экспертизы собственных разработок, и создание сетевых методических материалов, расширение перечня и качества образовательных услуг, посредством реализации образовательных программ в сетевой форме, что «обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций» как записано в Статье 15 Закона «Об образовании в Российской Федерации». Мы предполагаем, что сетевое взаимодействие станет особой формой социального партнерства, в ходе которого возникают как формальные, так и неформальные контакты на основе «двусторонней полезности».

Для эффективного сетевого взаимодействия, необходимо создание «сетевого нормативно-правового поля» и это четвертая составляющая нашей модели. Разрабатывая основу нормативно-правового поля сетевого взаимодействия, мы вновь обращаемся к Закону «Об образовании в Российской Федерации», где находим все необходимые основания для организации деятельности сети. Так, в Статье 15, написано, что «деятельность организаций, входящих в сеть, регламентируется на основании договора между ними и совместно разрабатываемых и утверждаемых образовательных программ». Это дает возможность для разработки локальных актов, положений, договоров с образовательными организациями сети, так и различными организациями, в том числе работодателями, бизнесом, родительским сообществом и иными участниками сети.

Объединяющим всех участников сети, в нашей модели, становятся «сетевые события», потому что именно событийность как характеристика современного образования, является обобщенным способом отбора содержания образования, инициирования образовательной активности образовательных организаций, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации [5].

Кроме того, высокая интенсивность и открытость событийных режимов задаёт энергетику, «вызов», инициирующие возникновение субъектов дальнейшей образовательной деятельности. Экстремальность задаётся и удерживается за счёт не только содержания, но и формата: разновозрастные группы участников, собранные из разных городов и школ, новые «особые» взрослые, особые места, расписание дня, использование IT и пр. [6].

Таким образом, деятельность АООУР становится управляющим параметром формирования Удмуртской Республики как обучающейся территории, которая «эффективно мобилизует свои ресурсы во всех областях» [7] для обеспечения доступности качественного образования всем участникам образовательных отношений и создает условия для:

- развития сетевых форм образования, в том числе дистанционного;
- расширения возможностей повышения квалификации и переподготовки педагогического сообщества с использованием инновационных ресурсов территории;
- расширения ресурсной базы для реализации сетевых образовательных программ, в том числе профильных;
- индивидуализации образовательной деятельности и разработки индивидуальных образовательных программ и маршрутов.
- развития государственно-общественных форм управления образованием;
- установления партнерских отношений с другими территориями для взаимообогащения образовательными ресурсами;
- вхождения в глобальную сеть обучающихся городов (ГСОГ) ЮНЕСКО;
- формирования культуры обучения на протяжении всей жизни.

Тем самым обучающаяся территория будет способствовать инновационному «устойчивому экономическому и культурному развитию территории». [7]

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Социальные эффекты образовательной политики [Текст] / А. Г. Асмолов // Национальный психологический журнал – 2010. – № 2(4) – С. 100–106.
2. Бизнес-словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://tolkslovar.ru/a6509.html> (Дата обращения: 10.08.2017).
3. Грошева, А. В. Развитие образовательного пространства при сетевом взаимодействии [Электронный ресурс] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 44–47. – URL: <http://library.ua/m/> (Дата обращения: 10.08.2017).
4. Кривых, С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах [Электронный ресурс] // Научный журнал «Известия алтайского государственного университета». – URL: <http://izvestia.asu.ru/ru/> (Дата обращения: 10.08.2017).
5. Миркес, М. М., Муха, Н. В. Образовательное событие как тьюторская практика [Текст] / Под редакцией Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Новые ценности образований. – 2010. – № 1 (43). – С. 101–109.
6. Устюгова, О. Б. Лекция «Образовательные события» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/19887.html> (Дата обращения: 10.08.2017).
7. Глобальная сеть обучающихся городов ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234986r.pdf> (Дата обращения: 10.08.2017).

УДК 37.062

Е. В. Колесова

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ЭКОЛОГИИ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Ключевые слова: образовательная олимпиада по экологии; школьники; олимпиада как фактор модернизации образования; приоритеты современного развития в содержании олимпиадных заданий.

Аннотация. Всероссийская олимпиада школьников по экологии во всех ее этапах является средством, фактором и, одновременно, условием модернизации общего образования, так как в содержании олимпиады, как в зеркале, отражаются достижения современной науки и культуры, а также приоритеты современного развития как важнейшей сферы общественных отношений, обеспечивающих удовлетворение потребности в экологическом благополучии и безопасности, а также в устойчивом развитии.

Key words: educational ecology Olympiad; pupils; Olympiad as a factor of modernization of education; priorities of modern development in the content of the Olympiad assignments.

Annotation. The All-Russian Olympiad of schoolchildren in ecology in all its stages is a means, a factor and, at the same time, a condition for the modernization of general education, since the content of the Olympiad, as in a mirror, reflects the achievements of modern science and culture, as well as the priorities of modern development as the most important sphere of social relations that ensure the satisfaction of the need for environmental well-being and security, as well as in sustainable development.

Ежегодно (с 1994 г.) Минобрнауки России проводит Всероссийскую олимпиаду школьников по экологии. Олимпиада проводится в целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний; выявление талантливых обучающихся в области экологии, популяризация экологических знаний, формирование будущей интеллектуальной элиты государства, а также развитие экологической культуры юных граждан, становление экологического мировоззрения школьников; создание условий для самореализации школьников в сфере экологии; мотивации подрастающего поколения к будущей эколого-ориентированной профессиональной деятельности; поддержка экологического образования в регионах России.

Правовой основой Олимпиады является Закон об образовании РФ, Федеральный закон «Об охране окружающей среды» (2002 г.), Указ Президента Российской Федерации «О некоторых мерах по повышению энергетической и экологической эффективности российской экономики» (2008 г.), «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» (2012 г.) предусматривают в качестве одной из основных задач государственной политики формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (далее – ФГОС) экологическое образование осуществляется на всех уровнях общего образования через урочную и внеурочную деятельность в рамках основной образовательной программы образовательной организации, разрабатываемой ею самостоятельно (статьи 12 и 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ)). Важным направлением решения указанной задачи является организация и проведение Всероссийской олимпиады школьников по экологии.

Основные принципы, заложенные в содержание Всероссийской олимпиады школьников по экологии на всех этапах базируются на следующих российских и международных документах:

– Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», состоявшегося 27 декабря 2016 г.;

– Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г.;

– Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы;

– Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития;

– Айти-Нагойская декларация по образованию в интересах устойчивого развития (принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития);

– Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития на период после 2015 г.

Олимпиада проходит в четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. В школьном этапе принимают участие школьники 5–11 классов, в муниципальном – 7–11 классов, в региональном и заключительном – 9–11 классов. Координацию и методическую помощь в проведении Олимпиады оказывает Предметно-методическая комиссия по экологии Всероссийской олимпиады школьников. Во всех этапах Всероссийской олимпиады школьников по экологии ежегодно принимают участие десятки тысяч школьников.

Олимпиады школьников по экологии, в настоящее время, – это не просто массовые творческие соревнования учащихся по экологическому направлению. По сути, это поддерживаемое государством общественное экологическое движение в сфере образования. Ведь в подготовке и проведении олимпиад, помимо тысяч московских школьников, ежегодно участвует большое число взрослых. Школьные учителя, педагоги дополнительного образования и преподаватели вузов занимаются подготовкой школьников к участию в конкурсных соревнованиях. Не остаются в стороне и родители учащихся.

Всероссийская олимпиада школьников по экологии во всех ее этапах является средством, фактором и, одновременно, условием модернизации общего образования, так как в содержании олимпиады, как в зеркале, отражаются достижения современной науки и культуры. Проникновение экологических знаний, технологий и ценностей в различные сферы общественной жизни, становление охраны окружающей среды как важнейшей сферы общественных отношений, обеспечивающих удовлетворение потребности в экологическом благополучии и безопасности, обусловило включение экологии в состав олимпийских дисциплин.

Участвуя в олимпиадном движении, школьники расширяют и углубляют собственные знания по предмету, получают представление о различных аспектах научно-исследовательской и практической работы специалистов-экологов, что прямо или косвенно обуславливает жизненное и профессиональное самоопределение. Включение в сферу олимпиадных заданий международных и национальных инициатив в области экологии и устойчивого развития вызывает у учащихся значительный интерес, способствует развитию гражданской позиции.

В. К. Пичугина

АНТИЧНЫЕ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»: НАЗАД В БУДУЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/ БЧ)

Ключевые слова: непрерывное образование, забота о себе, педагогическое образование.

Аннотация. Современные представления о непрерывном образовании центрированы на необходимости непрерывной образовательной заботы индивида о самом себе. В античной педагогической традиции существовал феномен «заботы о себе». Конкретизируя его, античные наставники, подчеркивали, что ответственно относящийся к своему образованию ученик со временем может стать наставником. Этот переход подразумевал, что забота о себе расширится до заботы о другом, а значит неминуемо будет сопровождаться трудностями выбора адекватной стратегии пожизненного образования. Нечто похожее происходит сейчас с теми, кто избрал для себя сферу педагогической деятельности, и при переходе от «студента» к «учителю/преподавателю». Феномен «заботы о себе» связывает античное педагогическое прошлое с педагогическим настоящим и будущим, намечая векторы развития современного педагогического образования.

Key words: care of the self, lifelong education, teacher education.

Annotation. Modern ideas of continuing education are centered on the need for continuous educational concern for the individual about himself. In the ancient pedagogical tradition was associated with the phenomenon of «taking care of yourself». Specifying it, the ancient thinkers, stressed that a student with responsibility for his education can eventually become a mentor. This transition meant that taking care of yourself would expand to caring for another, and therefore inevitably will be accompanied by difficulties in choosing an adequate strategy for lifelong education. Something similar is happening now with those who have chosen for themselves the sphere of pedagogical activity, and when moving from «student» to «teacher / teacher». The phenomenon of «care of the self» connects the ancient pedagogical past with the pedagogical present and the future, outlining the vectors for the development of modern pedagogical education.

Частота и характер употребления понятия «непрерывное образование» в нормативных документах и научных текстах не только маркирует одно из приоритетных исследовательских направлений в области образования, но и прочно связывает его с поиском путей и способов выхода из глобального кризиса. В докладах ЮНЕСКО и материалах Института непрерывного образования ЮНЕСКО разных лет можно проследить тенденцию все более и более резкого отношения к изменениям в сфере образования: чаще всего ему вменяется в вину неспособность идти в ногу со временем и стремление подменить подлинно новое подновленным старым.

Сначала непрерывность образования обозначалась как одна из фундаментальных идей, которая может способствовать переосмыслению миссии образования в современном мире, а затем – обязана этому способствовать, поскольку образование не в состоянии справиться с взятой на себя миссией. Поиски новых образовательных парадигм и стратегий стали осуществляться на основе «той или иной модели развития человечества в одну из его прошлых эпох» [1, с. 225] с присущем ей пониманием роли образования в жизни конкретно-исторического человека. Одной из таких моделей стала античная, делавшая акцент на образовании как особой пожизненной образовательной заботы человека о самом себе. Античные стратегии непрерывной образовательной «заботы о себе» парадоксальным образом соответствуют целям и задачам современного образования.

Прежде чем говорить об этих стратегиях более подробно, отметим, что изучение античной педагогической культуры продолжает оставаться одной из важных научных задач современности. Античная педагогика оценивается исследователями как значимый педагогический проект, многовековая рецепция которого обусловила развитие всемирного историко-педагогического процесса. Актуальность обращения к анализу данных педагогических идей обусловлена их высоким потенциалом для адекватного понимания логики развития фундаментальных образовательных идеалов.

Возникший в античную эпоху феномен «заботы о себе» запечатлен в источниках разных исторических периодов (в древнегреческих чаще всего как «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а в древнеримских как модификации от «curasui»), которые позволяют увидеть более широкий контекст актуальных образовательных теорий и практик непрерывного образования [4]. Современные исследовательские стратегии

философии непрерывного образования опираются на понимание античной «заботы о себе» не только как наследия педагогического прошлого, но и как неотъемлемой части педагогического настоящего, которое постоянно переопределяет себя во имя педагогического будущего.

Возникновение феномена «заботы о себе» существенно изменило статус образования в античном обществе. Результатом полемики между Сократом и софистами стало то, что Сократ назвал «заботу о себе» оптимальной жизненной стратегией, подкрепленной образованием, а все остальное – беззаботностью по отношению к себе и другим. Ученики Сократа, которым было суждено стать наставниками, предприняли попытку конкретизировать это понимание и обозначить опасности, которые подстерегают желающих осуществлять заботу о себе на разных этапах жизни. Наиболее в этом преуспели два ученика Сократа – Платон и Ксенофонт, которые, если говорить современным языком, определили «заботу о себе» через природу педагогической деятельности.

Платон в диалоге «Протагор» описывает спор между Сократом и софистом Протагором. Задавшись вопросом, можно ли научить добродетели, Протагор предлагает Сократу взглянуть на историю древнегреческого образования, которая восходит к титану Прометею – первому наставнику людей (Plat.Prot. 320d–328d). Напоминая собравшимся миф о Прометее, Протагор подчеркивает, что титан не просто позаботился о людях, дав им знание, а научил их заботиться о самих себе посредством знания. Люди стали жить лучше, создавать города, но совместное житие не давалось им легко, поэтому Зевс решил дать им закон, правду и стыд. После этого родители стали заботиться о том, чтобы дети получали образование, и считать «добродетелью тем, что можно приобрести и привить воспитанием» (Plat.Prot. 324d) [3, с. 214].

Сократ, как считал Протагор, оспаривает это утверждение лишь потому, что одновременно и недооценивает педагогическую деятельность, и хочет от ее приверженцев слишком многого. Наставники лишь помогают родителям, которые с первых дней жизни учат своих детей добродетели «со всей возможной заботливостью». Сообща родители и наставники прививают молодому человеку оптимальную для него стратегию образовательной заботы о себе, которую тот будет реализовывать на протяжении всей жизни.

Завершая свою речь, Протагор сказал, что Сократ как житель Афин слишком избалован тем, что «здесь все учат добродетели кто во что горазд», и зря недоволен современными наставниками; ему, напротив, нужно быть довольным, что среди них есть те, кто «хоть немного лучше нас умеет вести людей вперед по пути добродетели» (Plat.Prot. 327e–328a) [3, с. 217–218]. Сократ на это замечает, что добродетель не одна, их много и каждая может быть понята очень по-разному. Эта множественность пониманий, составляющая природу добродетели, помноженная на множественность интерпретаций, составляющих природу человека, создает риски непониманий и недопониманий. Это и смущает его, когда кто-либо заявляет, что может научить добродетели.

Если попытаться сжать этот диалог Платона до одной фразы от Протагора к Сократу, то это может быть такая фраза: «Ты ставишь под сомнение цели педагогической деятельности только потому, что боишься конкуренции: легче беззаботно заявить, что хороших наставников нет, чем озаботиться тем, что какой-то наставник может быть лучше тебя». Если сжать диалог до фразы от Сократа к Протагору, то она может быть такой: «Ты искажаешь цели педагогической деятельности только потому, что видишь в ней средство упрочнения своего статуса: легче беззаботно согласиться с тем, что наставников должно быть много, чем озаботиться тем, что позволяет им вообще считаться таковыми».

Говоря языком современной педагогики, Протагор и Сократ не просто спорят о судьбах педагогической деятельности, но и являют две противоположные стратегии приобщения к ней. Они попеременно ставят друг друга в позицию ученика, которому нужно явить правильное понимание. Протагор-наставник использует длинный монолог, в ходе которого Сократ-ученик лишен права что-либо уточнить или оспорить, а Сократ-наставник, напротив, разрешает Протагору-ученику все это, обращаясь к диалогу со множеством острых вопросов. Это иллюстрирует то, каким образом Протагор и Сократ работают со своими учениками, предлагая им монологичную или диалогичную стратегию непрерывной образовательной заботы о себе. Став наставниками, их ученики, в свою очередь, продолжают этот путь, и будет существовать как минимум два «вида» педагогического образования (в том понимании, в котором оно на тот момент существовало).

Платон настаивает на том, что «забота о себе» невозможна без наличия наставника, образец которого он видит в Сократе. Второй ученик Сократа – Ксенофонт – не так категоричен и считает «образцовость» Сократа достаточно спорной. В диалоге «Воспоминания о Сократе» он рассуждает на близкие темы, но делает другие выводы. Если Платон начинает свой диалог вопроса, можно ли научить добродетели, а потом переходит к рассуждениям о сущности добродетели, то Ксенофонт вы-

бирает обратный путь. В начале он пытается определить добродетель и лишь потом ставит вопрос, можно ли ставить знак равенства между рассуждением о добродетели, обращением к добродетели и научением добродетели. По его мнению, Сократ всегда занимался первым и вторым, а Протагор и другие наставники-софисты третьим.

Краткий экскурс в историю древнегреческого образования в версии Ксенофонта связан с фигурой Геракла, некогда ушедшего в пустыню для выбора оптимальной жизненной стратегии. Согласно легенде, там ему встретились две женщины – Добродетель и Порочность – каждая из которых склоняла его последовать за ней (Xen.Mem.I.21–34). Обе женщины утверждали, что знали родителей Геракла и будут действовать, в том числе, и в их интересах. Геракл выбрал быть воспитанным добродетелью и этот выбор предопределил его дальнейшие подвиги как заботу о себе и других. Однако то, что полубожественный Геракл сделал жизненный выбор без помощи родителей, не было нормой для смертных людей. Поэтому дальше Ксенофонт более подробно останавливается на заботе родителей о приобщении детей к добродетели, рассказывая о Сократе и его сыне Лампрокле. Ксенофонт приводит их диалог, через который обозначает два ключевых правила: родители должны заботиться о выборе наставника для своих детей, а дети быть им за это благодарны (Xen.Mem.II. 2.3) [2, с. 47].

Мы ничего не знаем о судьбе Лампрокла, но то, что он не выбрал педагогическую деятельность очевидно. Сократ изображен одновременно отцом и наставником, который помогает своему сыну выбрать оптимальную жизненную стратегию непрерывной образовательной заботы о себе. Ксенофонт подчеркивает, что Сократ «внушает стремление к добродетели», но не берется учить ей даже своего сына. Сократ не брал денег с учеников и не обещал им ничего из того, что Добродетель обещала Гераклу, «но верил, что если его собеседники проникнутся принципами, которые он одобряет, то они на всю жизнь останутся добрыми друзьями и с ним и между собою» (Xen.Mem.I. 8) [2, с. 10].

Если для Платона ключевым вопросом было как отличить настоящую педагогическую деятельность от фикции, то для Ксенофонта вопрос иной: насколько точны наши представления о педагогической деятельности? Судьи и простые граждане Афин так и не смогли понять, можно ли считать всю жизнь рассуждавшего о добродетели Сократа наставником в добродетели и предпочли казнить его. Многократно обращаясь к этой мысли, Ксенофонт старается дать понять, что это случилось из-за несоответствия стратегии непрерывной образовательной заботы о себе, которую предлагал Сократ, с общепринятой. Становясь наставниками, его ученики, в свою очередь, продолжали это дело, усиливая оппозиционность нового «вида» педагогического образования (здесь я снова оговорюсь, что только в том понимании, в котором оно на тот момент существовало).

Древнегреческие представления о непрерывной образовательной заботе о себе и педагогической деятельности, которая способна помочь в реализации этой жизненной стратегии, во многом предопределили древнеримскую педагогику. Языческие и христианские наставники не отрицали необходимости ежедневной образовательной активности, сформировав основу для появления множества теорий и практик «заботы о себе» западной педагогической культуре [5]. Так, в «Нравственных письмах к Луцилию» Сенека снова обращается к соотношению «заботы о себе» и педагогической деятельности через понятие «добродетель». В одном из писем он подчеркивает, что желание стать добродетельным – это только половина дела.

Сенека, как и Платон в «Протагоре», пытается ответить на вопрос о возможности научения добродетели. Протагор у Платона говорил о том, что знание должно сочетаться с законом, правдой и стыдом, а Сенека дополняет знание только совестью. Он неоднократно подчеркивает, что стать добродетельным – это искусство, которое доступно далеко не каждому. Если человек совершил добродетельный поступок и увидел награду для себя в самом этом факте, то его можно считать добродетельным. Научение добродетели возможно только одним способом – через общение с носителями добродетели, которыми не обязательно являются только наставники; ими могут быть близкие, друзья, единомышленники и даже хрестоматийные римские герои.

Природа педагогической деятельности (опять же, в своеобразном ее понимании) рассматривается с качественно иных позиций: Сенеке важно понять, насколько представления о ней заужены, и в состоянии ли его современники отринуть от них во имя непрерывной образовательной заботы о себе, которая отнюдь не всегда требует наличия наставника. Через тезис о необходимости учиться самому, обучая другого, Сенека старается подчеркнуть следующее: стратегия пожизненного образования требует постоянной корректировки, то есть каждый должен уметь при необходимости выступить наставником самому себе.

Таким образом, античный феномен «заботы о себе» совсем не случайно все чаще связывается с феноменом непрерывного образования. В рамках данной статьи невозможно даже в самых общих чертах указать на отличия между существовавшими античными стратегиями непрерывной образова-

тельной заботы о себе. Обозначенные нами стратегии Платона, Ксенофонта и Сенеки позволяют увидеть наличие фундаментальной связи между античными и современными трактовками образования, проходящего через всю жизнь человека. Современные теории и практики непрерывного образования парадоксальным образом опираются на установки, зафиксированные в корпусе античных текстов. Перефразируя Сенеку, отметим, что признать это – только половина дела; необходимо расширить границы понимания значимости осовременивания античного проекта «заботы о себе» в плоскости современного непрерывного образования.

Библиографический список

1. Ильин, И. В., Урсул, А. Д. Образование, общество, природа: эволюционный подход и глобальные перспективы [Текст] / И. В. Ильин, А. Д. Урсул. – М. : Изд-во МГУ, 2016. – 556 с.
2. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе [Текст] / пер. С. И. Соболевского. – М. : Наука, 1993. – С. 5–152.
3. Платон. Протагор. // Собр. соч. в 4-х т [Текст] / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2006. – Т. 1. – С. 193–261.
4. Пичугина, В. К. Непрерывная образовательная забота о себе в эпоху метамодерна [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век, 2014. – Вып. 4(8) <http://1121.petrus.ru/journal/article.php?id=2649> (дата обращения 26.09.2017)
5. Полякова, М. А. Место CURA SUI в западных концепциях образования (PAIDEIA, HUMANITAS, BILDUNG) [Текст] / М. А. Полякова // Вестник Правосл. Св.-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Пед.-псих. – М., 2015. – № 3(38). – С. 80–93.
6. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию [Текст] / пер., ст. и примеч. С. А. Ошерова. – М. : Наука, 1977. – 384 с.

УДК 37.062

С. И. Сотникова

ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: рынок труда, национальная система квалификаций, рынок образовательных программ

Аннотация. В статье рассмотрены институциональные основы формирования современной, прозрачной и соответствующей основным международным подходам национальной системы квалификации, которая призвана способствовать переходу от рынка образовательных услуг к рынку квалификаций.

Key words: labor market, national system of qualifications, market of educational programs

Annotation. Institutional basics of formation of modern national system of qualification which is designed to promote transition from education market to the market of qualifications are covered.

Мировой рынок труда в условиях усиления интеграционных процессов, развития межнациональных хозяйственных связей претерпевает значительные изменения, приводящие к конкурентному противостоянию национальных рынков труда. Национальный экономический рост все больше зависит не столько от используемых материально-вещественных факторов производства, сколько от квалификации человеческих ресурсов. Национальные рынки труда становятся важным инструментом борьбы стран за лидерство в экономическом развитии.

Общество, признавая квалификацию работника товаром, создает основу для усиления ответственности за приближение рыночных требований к квалификации человеческих ресурсов и содержанию программ профессионального образования и обучения, за воспроизводство профессиональных квалификаций трудоспособных граждан, отвечающее не только интересам рынка, но и интересам каждого работника в непрерывном образовании и обучении.

Открывающиеся перспективы формирования обновленного и единого межнационального пространства квалификаций побуждают профессиональные сообщества осуществлять капиталосберегающий характер профессиональной подготовки рабочей силы, а государственные и негосударственные организации остро реагировать на процессы трудовой мобильности, международной и межот-

раслевой сопоставимости квалификационных уровней российских и зарубежных граждан в направлении повышения конкурентоспособности национального рынка труда.

Начало системному созданию национального рынка квалификаций положил Указ Президента Российской Федерации № 597 от 07.05.2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [5]. Реализация Указа привела к созданию нормативной базы для формирования национальной системы квалификаций: Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [9], Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов» от 12 апреля 2013 г. № 148н [11], Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ [1] др.

Формирование национального рынка квалификаций идет не гладко. «Мы еще в 2006 году договорились с объединениями предпринимателей, что они возьмут на себя создание системы профессиональной квалификации. К сожалению, результаты очень скромные. За пять лет утверждено всего 69 стандартов. Мягко говоря – это капля в море. По всей видимости, мы переоценили степень интереса крупных корпораций к национальной системе квалификаций, открытой для малого и среднего бизнеса. Значит, это надо решать как общенациональную задачу, подключить все ресурсы государства» [15].

В целях формирования национального рынка квалификаций были подготовлены и приняты: Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям» [6], Распоряжение Правительства Российской Федерации № 487-р от 31 марта 2014 г. «Комплексный план мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014–2016 годы» [9], Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования» № 92 от 10.02.2014 10, Федеральный закон от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [2] т. п.

Развитие конкуренции в экономике ставит перед каждым трудоспособным гражданином задачу постоянно пополнять запас знаний, умений, навыков посредством образования и профессионального обучения, которое все больше должно «носить индивидуализированный характер и способствовать самореализации и саморазвитию человека, что ... создаст условия для конкурентоспособности личности» [8, с. 144]. Иначе говоря, переход к рынку квалификаций меняет подход и к образованию, профессиональному обучению трудоспособных граждан – становится возможным каждому достичь личностной и профессиональной устойчивости в трудовой деятельности с наименьшими за счет выстраивания экономически и социально эффективных образовательных и карьерных траекторий достижения рыночной квалификации. Этот подход предусматривает устремление к высоким уровням целеполагания образования и профессионального обучения; критическое осмысление тенденций и приоритетов воспроизводства компетенций работников; опережающее формирование компетенций работников для изменения отдельных характеристик внешней среды в желаемом направлении; усиление синергии знаний, умений и навыков, позволяющее работникам оптимизировать траектории достижения рыночной квалификации и расширения набора самих квалификаций.

Логика формирования национального рынка квалификаций исходит из того, что быть конкурентным значит не только действовать в соответствии с необходимостью, а, выявляя и развивая свои созидательные способности, достигать более высоких результатов деятельности по сравнению с рыночными [11]. Реализация конкурентного потенциала человеческой производительности позволит адекватно реагировать на изменение содержания профессиональной деятельности, возрастающие рыночные требования к ней, усилить позиции уже работающих сотрудников на рынке труда, повысить отдачу от их труда, а следовательно, обеспечивать рост эффективности бизнес-деятельности.

Следует заметить, что формирование оптимальных траекторий достижения соответствующего рыночного уровня квалификации в различных жизненных ситуациях не обязательно будет связано с овладением высотами профессионализма (повышением квалификационного уровня) и успешным поступательным продвижением работника «вперед и вверх» по организационно-служебной лестнице. Вектор может охватывать также последовательность квалификационных уровней:

– «по горизонтали» с ориентацией на моновалентную квалификацию в стратифицированной системе трудовой деятельности, т. е. комплекс знаний, умений, навыков и опыта выполнения работ, относящихся к смежным профессиям равной сложности;

– «по вертикали» шкалы сложности труда с ориентацией на поливалентную квалификацию, то есть повышение (понижение) квалификационного уровня при освоении новой, более (менее) сложной профессии и в пределах своей профессии за счет освоения трудовых функций, выполнение которых требует большей (меньшей) ответственности и самостоятельности, или овладения передовыми приемами и методами труда, увеличения (уменьшения) зоны обслуживания, освоения смежных операций и функций.

Переход от одного квалификационного уровня к другому представляет собой не границу с четко обозначенными контурами, а, скорее, зону нарастания (утраты) и/или обогащения (деградации) признаков квалификации (структурных элементов) прежнего уровня на новом квалификационном уровне. Поскольку структурные элементы прежнего квалификационного уровня наследуются новым, то информационная функция позволяет идентифицировать конкурентные квалификационные преимущества работника и те области его трудовой деятельности, которые могут существенно повлиять на меру индивидуального вклада в достижение рыночных целей, его конкурентную позицию.

Итак, в условиях необходимости постоянно внедрять новые бизнес-инициативы самое рентабельное и долговременное решение проблемы защиты национального рынка труда – это не просто совершенствование квалификации трудоспособных под текущие бизнес-цели, а преумножение конкурентных квалификаций под стратегические бизнес-цели. Организации должны быть готовы постоянно выявлять конкурентные преимущества и уязвимые позиции в квалификации своих человеческих ресурсов. Задача – прогнозировать, имитировать и выбирать наиболее эффективные способы, помогающие каждому работнику стать более производительным и достичь рыночных целей с учетом благоприятных (вход в новый сегмент рынка труда, неудовлетворенный потребительский спрос в рабочей силе, диверсификация труда, т. д.) и неблагоприятных возможностей (сокращение спроса на рабочую силу, рост безработицы, падение жизненного уровня трудоспособного населения, уязвимость в конкуренции, неблагоприятная демографическая ситуация и т. д.).

Библиографический список

1. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании»: Федеральный закон от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70271730/#ixzz4UrV3JLZP> (дата обращения 26.09.2017)
2. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71001244/> (дата обращения 26.09.2017)
3. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента Российской Федерации № 597 от 07.05.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70170950/#friends> (дата обращения 26.09.2017)
4. О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям: Указ президента Российской Федерации (с изменениями на 18 декабря 2016 года) (редакция, действующая с 1 января 2017 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499089517> (дата обращения 26.09.2017)
5. О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов: Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70304190/> (дата обращения 26.09.2017)
6. Об утверждении комплексного плана мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на период 2014–2016 годов: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 года № 487-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499086861> (дата обращения 26.09.2017)
7. Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2013 года № 148н/88 [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499018307> (дата обращения 26.09.2017)
8. Масалова, Ю. А. Формирование качества человеческих ресурсов вуза [Текст] / Ю. А. Масалова // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2014. – № 3. – С. 142–146.
9. Путин, В. В. Строительство справедливости. Социальная политика для России [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. – URL: <http://www.nsk.kp.ru/daily/25833/2807793/> (дата обращения 13.02.2012)

10. Сотников, Н. З. Деловая карьера как метамодель управления конкурентоспособностью наемного персонала [Текст] / Н. З. Сотников // Вестник НГУЭУ. – 2015. – № 1. – С. 190–200.

11. Сотников, Н. З. Концептуальные основы стратегического анализа деловой карьеры персонала / Н. З. Сотников // Менеджмент в России и за рубежом. – 2016. – № 4. – С. 126–135.

УДК 37.062

С. Б. Тюрин

ТЕНДЕНЦИИ ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: инклюзивное образование, право на образование, нормативно-правовое обеспечение и поддержка образования студентов.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению тенденций нормативной и правовой поддержки инклюзивного образования студентов в Российской Федерации. Приоритетным направлением государственной политики сегодня является предоставление инвалидам возможности получения качественного общего и профессионального образования.

Key words: inclusive education, the right to education, the legal and regulatory support for the education of students in the university

Annotation. The article is devoted to the issues of normative and legal support for inclusive education of students in the Russian Federation. The priority direction of state policy today is to provide disabled people with access to quality education in general and professional educational institutions

В настоящее время в России насчитывается около 13 миллионов инвалидов, что составляет приблизительно 8,8 % населения страны. Они заслуживают пристального внимания, гуманного отношения и поддержки со стороны государства и общества. Проблемы соблюдения прав граждан с ограниченными возможностями здоровья вызваны продолжающимся ростом их числа во всех странах мира.

Существует множество нормативно-правовых актов, в которых отражена государственная политика в области защиты прав инвалидов, а именно устанавливается право инвалидов на равные с другими гражданами возможности и на обеспечение такого положения, при котором лица, являющиеся инвалидами, как члены общества имели бы те же права и обязанности, что и другие лица. Таким образом, государство взяло на себя серьезные моральные, политические и экономические обязательства в отношении обеспечения равенства возможностей для граждан с ограничениями по здоровью.

Однако в действительности, инвалиды не могут вести полноценный образ жизни из-за объективно существующих в общественном устройстве социальных, физических, психологических и иных барьеров, препятствующих их полноценному участию в общественной жизни. Инвалиды также имеют свои «особые» потребности, без удовлетворения которых даже не имеет смысла говорить об их интеграции в социум. Поэтому государственная политика должна обеспечивать право инвалидов на полноценное участие в жизни общества через особые меры политического и социального характера.

Конвенция о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН в г. Нью-Йорке от 13.12.2006, стала основанием для разработки и принятия многими государствами нормативно-правовых документов по защите интересов лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – инвалидов в рамках своей государственности. От имени Российской Федерации Конвенция подписана в Нью-Йорке 24.09.2008, а 3 мая 2012 года президентом был подписан Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [6]. Тем самым Россия, как государство-участник согласно Конвенции приняла обязательство принять меры обеспечения инвалидам доступа к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи наравне с другими, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, к объектам и услугам, предоставляемым для населения, как в городских, так и в сельских районах.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России. Конституция Российской Федерации, в соответствии с международными нормами, признает в статье 43, что «каждый имеет право на образование» [1]. Согласно статье 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной политики в

области образования является обеспечение права каждого человека на образование, а также недопустимость дискриминации в сфере образования [2]. Также право на образование гарантировано статьей 19 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: «Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки» [3].

Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 года № 175 утверждена государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, реализация которой осуществлялось в 2 этапа (таблица 1) [7].

Таблица 1

Этапы государственной программы РФ «Доступная среда»

I этап 2011–2012 гг.	Подготовка нормативно-правовых актов и методических документов.
II этап 2013–2015 гг.	Проведение работ по обеспечению доступности среды для жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения

Первоначально федеральная программа была рассчитана на четыре года: с 2011 по 2015 год. Впоследствии ее действие было продлено до 2020 года. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297 [9].

На сегодняшний день в комплексные мероприятия по поддержке инвалидов добавились еще 2 этапа.

–2016–2018 год. Цели и направления этого этапа выполняются в настоящее время и заключаются они в выполнении основных задач по программе, контроле над их исполнением по регионам и улучшении взаимодействия с властями субъектов Федерации.

–2019–2020 год. Подведение итогов проделанной работы и завершительный опрос среди населения для получения статистических данных о проблеме инвалидности.

Одним из приоритетных направлений государственной политики сегодня становится обеспечение инвалидам доступа к качественному образованию в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях на основе решения и заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 71 указано, что «право на прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты имеют дети-инвалиды, которым, согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы, не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях» [2]. Порядок приема и обучения инвалидов конкретизирован в Письме Минобрнауки РФ от 25.03.1999 г. № 27/502–б «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования» [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что государство предоставляет инвалидам право на получение образования, однако на практике большинство из них сталкивается с различного рода трудностями.

«Инклюзивность» в образовании означает, что система обучения подстраивается под студента, а не студент – под систему. Нельзя не отметить, что возможность получения образования способствует решению проблемы трудоустройства, что в свою очередь положительно влияет на социальную адаптацию инвалидов в обществе. И совершенно очевидна связь проблемы образования инвалидов с проблемой их занятости.

В соответствии со статьей 37 Конституции Российской Федерации труд свободен и каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. Если проанализировать статьи 20–22 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [5], то можно выделить гарантии трудовой занятости инвалидов в целях повышения их конкурентоспособности на рынке труда (таблица 2).

Таблица 2

Перечень гарантий трудовой занятости инвалидов

Осуществление льготной финансово-кредитной политики в отношении специализированных предприятий, применяющих труд инвалидов, предприятий, учреждений, организаций общественных объединений инвалидов	Установление в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов
Резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов	Организация обучения инвалидов новым профессиям
Создание инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации	Создание условий для предпринимательской деятельности инвалидов
Стимулирование создания предприятиями дополнительных рабочих мест для трудоустройства инвалидов	

Дополнительные гарантии занятости инвалидам предоставлены Федеральным Законом «О занятости населения в Российской Федерации» [8]. Проблемы трудовой занятости инвалидов мы отобрали в таблице 3.

Таблица 3

Проблемы трудовой занятости инвалидов

Недостаточное квотирование мест для инвалидов	Отсутствие механизма взимания платы в государственный фонд занятости населения
Недостаточно развита сфера надомного труда инвалидов с высокой степенью потери трудоспособности	Государственные предприятия и коммерческие организации не принимают на работу инвалидов

Нельзя упускать из виду нормативный фактор. Ранее в сфере содействия занятости лиц с ограниченными возможностями существовал баланс «кнута и пряника». В роли первого выступало квотирование рабочих мест, в качестве второго – налоговые льготы. Работодатель, трудоустроивший работника-инвалида, еще несколько лет назад получал возможность уменьшить облагаемую базу по налогу на прибыль, мог также получить льготы по страховым взносам на травматизм. Однако в настоящее время у работодателя нет особой заинтересованности в трудоустройстве инвалидов, ведь при этом не уменьшается налоговое бремя, как это было ранее. Результаты политики государств в отношении трудоустройства инвалидов в разных странах мы указали в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение трудоустроенных инвалидов в разных странах мира

Российская Федерация	США	Великобритания	Китай
не более 10 %	30 %	40 %	80 %

Правительства развитых стран давно подсчитали, что выгоднее вложить средства в реабилитацию, адаптацию и трудоустройство льготников, нежели пожизненно содержать их за счет пособий. Квотирование рабочих мест для трудоустройства инвалидов в большинстве государств не применяется и считается пережитком. При реализации политики доступности высшего образования для инвалидов необходимо считать основным приоритетом концепцию независимой жизни:

- разработать меры по более широкой вовлеченности инвалидов в получение высшего образования, включить показатели их обучения в систему рейтинговых оценок вузов;
- усилить требования к выполнению контрольных нормативов по созданию безбарьерной среды в вузах, развитию транспортных услуг студентам-инвалидам;
- содействовать трудоустройству и анализировать карьеру вузовских выпускников-инвалидов;
- предупреждать и устранять элементы дискриминационной институциональной политики в учреждениях;
- осуществлять распространение позитивных образов инвалидов на уровне вуза;
- привлекать средства массовой информации по созданию положительного имиджа высшего образования для инвалидов.

Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» стремится к развитию безбарьерной среды, гарантируя

возможность инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. В составе Академии 5 факультетов, 25 кафедр, 12 филиалов. В Академии и ее филиалах обучаются свыше 40 тысяч студентов, слушателей и аспирантов [10].

Для лучшей интеграции студентов с особыми потребностями в учебный процесс в Академии внедряются новые технические разработки, закупается соответствующее оборудование, разрабатываются методологические документы [10].

В Академии обучение инвалидов и лиц с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения студентов с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Обучение студентов с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. Обучение по образовательным программам студентов с ОВЗ осуществляется Академией с учетом их особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Современное инклюзивное образование в России делает акцент на персонализацию процесса обучения в вузе, на разработку индивидуальной образовательной программы гражданина. Главным признаком инклюзии является изменение отношения участников образовательного к людям с ОВЗ, идеология образования меняется в сторону большей гуманизации педагогического процесса.

Безусловно, инклюзивное обучение – большая ответственность для всех. Вполне очевидно, что в вузе необходимо развивать опыт интегрированного образования, добиваться обеспечения условий и программ обучения, учитывающих индивидуальные возможности лиц с нарушением здоровья, и принципа «нормализации», то есть предоставление возможностей для обучения таких категорий лиц в обычных учебных заведениях. Государство и общество должны создавать такую структуру образования, такие условия жизни, чтобы инвалид не чувствовал ущербности и смог удовлетворить свои потребности. Повышение уровня профессионального образования инвалида станет фактором успешного трудоустройства, социального включения, материальной самостоятельности, психологического комфорта.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с дополнениями и изменениями) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
2. Федеральный закон № 273-ФЗ от 21.12.2013 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
4. Письмо Минобрнауки РФ от 25.03.1999 г. № 27/502–б «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23081/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
5. Федеральный Закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
6. Федеральный закон № 46-ФЗ от 03.05.2012 «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения 26.09.2017 г.)
7. Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг. (Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 г. № 175) [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2011/03/28/dostupnaya-sreda-site-dok.html> (дата обращения 26.09.2017 г.)
8. Федеральный Закон от 19.04.1991 № 1032–1 «О занятости населения в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/ (дата обращения 26.09.2017 г.)
9. Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297 [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102383642> (дата обращения 26.09.2017 г.)
10. [Электронный ресурс]. – URL: <http://yaratiso.ru> (дата обращения 26.09.2017 г.)

Ю. В. Сенько

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА

Ключевые слова: непрерывность образования, гуманитаризация образования, смысл, диалог, понимание.

Аннотация. Непрерывность образования рассматривается в статье как условие существования не только самого образования, но и культуры и человека. Она отражает природо – и культуросообразность образования, отвечает природной, социальной и экзистенциальной сущности человека.

Key words: continuity of education, humanitarization of education, sense, dialogue, understanding.

Annotation. Continuity of education is examined in the article as a condition of existence of not only education but also culture and man. She reflects the nature and culture conformity educations, answers natural, social and existential essence of man.

Образование есть категория бытия, а не знания и переживания

М. Шелер

Тема 15-й международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» представляется мне настолько же актуальной, насколько «вечнозеленой», непреходящей. Особенно сегодня, когда непрерывное образование, рассматриваемое как способ становления человека в культуре, является условием существования и человека, и культуры. Экзистенциальные смыслы образования становятся в нем приоритетными, обретают статус целей и ценностей. Аксиологическая адекватность современного образования вызову времени предполагает определение в нем самом ориентиров для поиска его непосредственными участниками назначения образования и своего собственного предназначения.

Многочисленные 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 и к культуре, и к науке, и к социуму, и к 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 непрерывности образования, которое прерывается вместе с жизнью. Образование – это судьба. Всех и каждого, крест, которому дано нести любому из нас. Звучит мрачно, как приговор. Но это так. Попробую взять 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 Универсиуму. «Образ» – лик, облик, икона; «ование» – указание на происхождение процесса. Образование – как процесс обретения человеком собственного образа, отличного от других, и одновременно стремящегося к соединению с идеальным Божественным Ликом Иисуса Христа: «Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей, по-

мочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем» [4, 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» [6].

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 индивидуе. 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» [7, 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» [3]. Образование в этой логике и есть ни 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, по-видимому, нуждается в пояснении. Дело в том, что образование «само по себе» смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления человека образующегося к смыслу, его выявления и постижения. 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» [7, с. 37]. Иными словами, смысл «внеаходим», 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 «внеаходимость». 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, со-бытия, со-бытия, предмета («свой тайный смысл откроют мне предметы» – Б. Ахмадулина).

Поиск смысла, 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 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» [8], 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 наиболее важным открытием философской антропологии состоящим 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. Образова-

ние, 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» [2, с. 706].

Только необразованный человек, полагал С. И. Гессен, может утверждать, что он сполна решил 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? Я полагаю, что ключевым условием непрерывности 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 институционализированной 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, отвечать, соглашаться и т. п. [1, 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-бытиё, 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* учащихся друг на друга замещается их личностным (и в этом смысле равноправным) *взаимодействием*.

Со-бытиё двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности в непрерывном образовании 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. «О, сколько нам открытий чудных готовят просвещения дух...!», – восклицал поэт. Дух образования – это дух открытий мира, людей, себя в мире.

Непрерывность образования – не только ценностное его основание (чтоб не прервалась связь времен), но и онтологическая основа: другим ему быть не дано. И в этом контексте непрерывность образования – отражение его природо – и культуросообразности. Быть в постоянном поиске смысла, освещать себя предстоящим смыслом – значит активно участвовать в образовании, то есть жить. За непрерывностью образования стоит важное для меня соображение: многочисленные варианты бесконечного развертывания единого целого – образования, без которого невозможно великое, неистребимое единство культуры, связанной единством духа.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Собр. соч. в 7 т [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1996. Т.5. – 357 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] / М. Вебер. – М., 1990. – 808 с.
3. Галенко, С. В ожидании образовательных революций: проблема смысла и понимания [Текст] / С. Галенко // *Almamater*. – 1997. – № 6. – С. 6–13.
4. Зеньковский, В. В. Педагогика [Текст] / В. В. Зеньковский. – М., 1996. – 154 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М., 1973. – 424 с.
6. Слово Святейшего Патриарха Алексия по случаю его избрания академиком Российской Академии образования [Текст] // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 5–8.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М., 1990. – 368 с.
8. Шими́на, А. Н. Социокультурные основания образования [Текст] / А. Н. Шими́на // Материалы международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 1997. – С. 170–172.

УДК 37.01

В. А. Мазилев

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, проблемы, понимание, интеллект, развитие.

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы непрерывного образования в нашей стране. Отмечается, что существенным препятствием для развития образования в России является недостаточное внимание к психологии. Утверждается, что в современной российской школе недостаточное внимание уделяется организации понимания, вследствие чего страдает усвоение знаний. Предлагается организовать школьное обучение с учетом закономерностей понимания.

Key words: education, continuous education, problems, understanding, intelligence, development

Annotation. The article discusses the problems of continuing education in our country. It is noted that a significant obstacle to the development of education in is insufficient attention to psychology. It is argued that in the modern Russian school, insufficient attention is paid to the organization of understanding, as a result of which knowledge acquisition is suffering. It is proposed to organize school education taking into account the patterns of understanding.

Проблемы образования традиционно активно обсуждаются в нашей стране. Особенно чувствительно руководство системы образования к новым инициативам. Вот и лозунг «Обучение через всю жизнь» не явился исключением: мы видим, что вопросы непрерывного образования не только интенсивно обсуждаются, но появилось много инноваций, реализующих эти идеи. Наглядным примером торжества этой идеологии является наша сегодняшняя очень представительная конференция. Казалось бы, все замечательно – наше образование шагает в ногу со всей остальной планетой – чем можно только гордиться.

Правда, устойчиво возникают некоторые переживания, которые, к сожалению, вносят пресловутую ложку дегтя. Дело в том, что предполагается, будто образование наше развивается, неуклонно двигаясь от одной победы к другой. Победные реляции, похоже, возымели гипнотическое действие на часть ученого педагогического сообщества. Представляется, что некоторые лидеры, адепты и рядовые участники движения убеждены: происходит «устойчивое развитие» нашего образования.

Вспомним: в основе этого ныне модного и популярного движения лежит довольно давний, принятый еще в 2005 г. Европейской экономической комиссией ООН, документ «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития». Суть его, как известно, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий и т. д. Представляется, что в целом не так далеко мы в этом направлении продвинулись. Причем важно, что это был не только путь обретений, но и утрат. Достижения, однако, не должны заслонять тех нерешенных проблем, которые мешают школе развиваться. Особенную опасность представляют те проблемы, которые в полной мере не осознаются. Это неполное осознание обычно связано с тем, что подлинная проблема заслоняется чем-то, лежащим на поверхности, – очевидным для многих, но вместе с тем маскирующими большие проблемы. К числу глубинных проблем смело можно отнести проблему понимания.

Рискнем утверждать, что главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Не место обсуждать глобальные проблемы на конференции, посвященной достижениям образования, но, когда в школьном обучении формируется клиповое мышление, становится ясно, что беда пришла. Клипового сознания и мышления мы еще коснемся. Вдобавок, в учении школьников процветает вербализм.

Приведем цитату, которой больше четверти века. Она из популярного учебного пособия для студентов педагогических институтов. И она очень хорошо показывает, что за это время в нашей школе мы умудрились потерять. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пересказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, переконструировать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятым материалом. Полезно разработать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения действий» [5].

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев правильному выполнению ЕГЭ... Представляется, что ответ очевиден. Много ли в современной школе уделяется внимания рассказу ученика, развернутому ответу, доказательству? Ожидать, что в отсутствие вышеперечисленного сформируется логика изложения, тоже несколько наивно.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Полагаем, что проблема понимания сейчас важна чрезвычайно в области образования. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Эти метафоры означают приблизительно следующее. Слово клип (от английского «clip») означает «фрагмент», «отрезок», «отрывок». Феномен представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир, как набор отрывочных, фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов и представлений. Теговое мышление характеризуется непониманием сути предлагаемых заданий, срабатывают формальные, часто случайные связи, отсылающие к чему-то «знакомому» по прошлому опыту.

Естественно, что процессы понимания в этих случаях страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не формируется). Школа должна сформировать систему научных понятий – именно в этом сила научного знания...

Если раньше уделяли пристальное внимание развитию лингвистического мышления, культуре связной речи, культуре умственного труда школьника [2, 3, 4], то ныне это почему-то забыто. В дореволюционной школе учили, как нужно читать книгу. В XXI веке это ушло...

Возникает парадокс: интернет дает возможности в считанные секунды получить справку по любому вопросу, что экономит время и должно повышать эффективность обучения многократно. Однако плодов мы не видим, а примеров того, когда интернет выступает как помеха эффективному учению, более чем достаточно.

Для того чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников, и те изменения в усвоении, которые мы видим во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном детстве формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в более старшем возрасте в школьном обучении появляются почему-то вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Это явный симптом неблагополучия, потому что если школа не ставит во главу угла понимание, то это школа позавчерашнего дня. Попытки «внести системность» за счет периодических обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем, что то, что человеком понято, усвоено им навсегда, поскольку изменяет видение мира человеком. Представляется, что в настоящее время приложения разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуальны.

И, конечно, нельзя не вспомнить недобрым словом ЕГЭ. Ситуация в образовании, как сейчас очевидно, усугубляется непомерным использованием «современных» форм контроля за усвоением знаний в школе и использованием новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Как хорошо понятно, учителя вынуждены готовить школьников к процедуре сдачи единого экзамена, поэтому обучение в современной российской школе правильно понимать как подготовку к сдаче ЕГЭ. Вряд ли нужно пояснять, что это совсем разные деятельности.

И еще один момент напоследок. Имеет место потрясающая депсихологизация современной школы. Возможно, кто-то скажет: «Позвольте! А психологические службы в школе?» Увы, учащиеся (да и педагоги тоже) совершенно не владеют азами современной практической психологии, позволяющей управлять своими психическими процессами, чтобы легко и эффективно запоминать, успешно решать задачи, продуктивно мыслить. Современный школьник не использует не только приемы рационального запоминания, он даже адекватные установки на запоминание у себя создавать не умеет. Как следствие, от учебы школьник вместо удовольствия и удовлетворения, что у него все хорошо получается, испытывает стресс и тревожность (не будем говорить о более серьезных следствиях). Очевидно, в таких условиях трудно ожидать, что перспектива учиться всю жизнь будет восприниматься позитивно. На наш взгляд, это серьезные препятствия, стоящие на пути развертывания непрерывного образования. Хорошее учение должно приносить радость.

Итак, как мы видели, проблемы есть, не все обстоит просто. В данном случае важно опираться на поддержку науки, в первую очередь, психологии. Обратим внимание, психологии практической, практико-ориентированной. Возможности практической психологии велики. И, главное, стоит подчеркнуть, что наработки практической психологии ни в чем, по сути, не противоречат положениям психологии академической. Но существенно дополняют, что, собственно, и создает новые возможности. Для примера рассмотрим упоминавшуюся в тексте проблему понимания. Можно ли научить пониманию? Конечно, можно.

Полезно вспомнить, что говорит психология о понимании. Согласно современным представлениям, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного [1,8].

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности (М. С. Роговин). Понять явление – значит выяснить его место и роль в той конкретной системе взаимодействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление – значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий; значит про-

анализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания (Э. В. Ильенков).

В этой статье обозначим новую проблему, которую можно обозначить как понимание и внутренний мир человека. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Вместе с тем нельзя не отметить, что дальнейшего радикального прорыва в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой широкой трактовки предмета психологии.

Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию понимания является подход, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [9, 10].

По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектуру «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Библиографический список

1. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика [Текст] / А. А. Брудный. – М., 1998. – 335 с.
2. Ерастов, Н. П. Культура умственного труда: беседы о рациональной организации познавательной деятельности [Текст] / Н. П. Ерастов. – Ярославль : Верхне-Волжское книжное изд-во, 1973. – 121 с.
3. Ерастов, Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников [Текст] / Н. П. Ерастов // Проблемы мышления. – Ярославль, 1968. – С. 3–154.
4. Ерастов, Н. П. Культура связной речи: в помощь учителю. Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи [Текст] / Н. П. Ерастов. – Ярославль : Верхне-Волжское книжное изд-во, 1969. – 116 с.
5. Мазилев, В. А. Мышление [Текст] / В. А. Мазилев // Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Просвещение, 1990. – С. 100–120.
6. Мазилев, В. А. Стены и мосты [Текст] / В. А. Мазилев. – Ярославль, 2015. – 243 с.
7. Мазилев, В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В. А. Мазилев // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3. – С. 87–96.
8. Мазилев, В. А., Злотникова, Т. С. Архетип как код массовой культуры [Текст] / В. А. Мазилев, Т. С. Злотникова // Психологический журнал. – 2017. – Том 38. – № 1. – С. 98–104.
9. Шадриков, В. Д., Мазилев, В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.
10. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 392 с.

УДК 37.01

А. П. Чернявская

ЦЕЛЕВЫЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: образование, цель, субъект-субъектный подход, обучающийся, педагог.

Аннотация. В статье рассматривается целевой аспект дидактики непрерывного образования: уровни постановки целей, особенности постановки целей в субъект-субъектном подходе, соотношение понятий «цель», «идеал» и «результат».

Key words: education, goal, subject-subject approach, student, teacher.

Annotation. The target article discusses the aspect of didactics continuing education: levels of setting goals, especially the goals in the subject-subject approach, the ratio of the concepts «purpose,» «ideal,» and «result».

О необходимости организации непрерывного образования в современном обществе говорится очень много. Причины этого понятны. В постиндустриальную эпоху, с одной стороны, происходит переоценка роли науки и фундаментального знания, от которых все больше требуется функциональность и направленность на обеспечение общественной практики (в самом широком смысле этого слова). С другой стороны, ускорение темпов технического и социального развития привели к тому, что образование перестали воспринимать как способ получения «готового» знания и знаний, полученных в процессе профессиональной подготовки, явно недостаточно для того чтобы оставаться компетентным специалистом на протяжении всей трудовой биографии [1].

Основой и целью непрерывного образования как раз и является организация сопровождения формального и неформального обучения и самообразования человека в любом возрасте с возможностями выбора содержания, уровня и формы их получения.

Устремительно развивающегося в последние десятилетия непрерывного образования выделяется несколько аспектов, требующих научного осмысления: организационное, психологическое и педагогическое (дидактическое и методическое). В данной статье будут рассмотрены целевые аспекты дидактических оснований непрерывного образования.

Дидактика – это раздел педагогики, излагающий теорию образования и обучения, исследующий закономерности усвоения знаний, умений и навыков, и на основе выявленных закономерностей разрабатывающий определенные системы обучения. Задачами дидактики является выделение:

- закономерностей и принципов обучения;
- его целей и задач;
- содержания образования;
- форм и методов преподавания и учения, стимулирования и контроля в учебном процессе.

Непрерывное образование строится на общеизвестных принципах целостности, преемственности, сочетания фундаментальности и прагматичности, проблемности, доступности как с точки зрения возможности получения образования, так и с точки зрения приемлемого для обучающегося уровня сложности. Они относятся как к организации обучения, так и формированию его содержания. По вопросу о принципах непрерывного образования научной дискуссии почти не ведется – их понимают и принимают как научное сообщество, так и педагоги.

Совсем иначе обстоит дело с пониманием целей непрерывного образования, где наблюдается не только научная дискуссия по их обоснованию, но и, что самое главное, большая пропасть между декларируемыми в теории целями и теми, что реально существуют в практике образования.

«Основой прогрессивного развития каждой страны и человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [2]. Соответственно, глобальная цель непрерывного образования – помочь становлению Человека. С этим согласны все. Основные разногласия в теории и практике касаются путей и способов ее достижения, то есть формулировки целей и задач, связанных с обоснованием содержания, а, главное, форм и методов, которые позволяют обучающимся освоить это содержание (или, лучше, спланировать, какое содержание они хотят изучить) и вырасти в «Человека самообучающегося».

Сформулируем свое понимание целей в двух достаточно афористичных цитатах, впервые, по крайней мере для меня, прозвучавших на мастер-классах по дидактике высшей школы в Университет г. Билефельд (Германия), которые проводил др. В.–Д. Веблер (1999 г):

1. «Дидактика – это наука соединить учение и обучение».
2. «Дидактика – это искусство пробудить любопытство и сомнение».

Обе цитаты и о целях, и о содержании и о методах работы. Первая из них говорит о необходимости изменений, связанных с тем, что обучающийся как субъект имеет в обучении собственные цели, задачи и запросы. Соответственно в процессе обучения необходимо соединять цели педагога и обучающихся. Вторая, скорее, о методах и формах обучения, которое становится направленным на развитие и поддержание активности и самостоятельности обучающихся [3, 4].

В нашей стране известны исследования по анализу целей современного обучения М. В. Кларина, Е. А. Крюковой, А. В. Хуторского и др. Но одной из немногих работ, наиболее полно анализирующих проблему целей обучения, является изданная достаточно давно книга С. Wringe «Понимание целей образования» [5]. В ней автор попытался ответить на вопрос о том, что такое цели образования в современном понимании, каковы особенности их постановки и уровни.

При изучении проблемы целей С. Wringe исходил из того, что в процессе обучения существует два вида активности – активность, заданная извне, и активность, иницируемая самостоятельно. И тот, и другой вид активности, как правило, преследует несколько целей.

Для педагога извне задаются – стандарт обучения, учебные планы, иные требования, которым он должен следовать и в соответствии с которыми организовывать преподавание. Для обучающихся внешними являются, например, требования со стороны педагогов, одноклассников (однокурсников), родителей.

С нашей точки зрения образовательный процесс всегда должен иметь внешнюю цель, поставленную для него внешними социальными системами. В ином случае возникает «образование ради образования», что приведет к его превращению в совокупность технологий и процедур, обладающих собственной целью, часто чуждой внутренней цели субъектов образовательного процесса. Следовательно, для того, чтобы образовывать гражданина общества и человека, необходимо понять, что есть гражданин и человек в действительности. Это и будет являться внешней целью образования.

В современном обучении существует все больше возможностей для реализации и собственных целей. Педагоги разрабатывают собственные программы обучения, свободны в выборе его форм и методов. В соответствии с субъект-субъектным подходом и у обучающихся есть свобода в выборе содержания, уровня, форм и сроков его освоения. При этом чем выше ступень обучения (от начального общего до дополнительного профессионального), тем уровень свободы и педагога, и обучающихся все выше.

В контексте субъект-субъектного подхода целью деятельности педагога является не воспроизведение готовых знаний и навыков, а развитие личности ученика (студента) на основе постижения его внутреннего мира. К формированию общечеловеческих ценностей добавляется цель развития индивидуальности обучающегося. Абсолютно новой является цель обеспечения самореализации педагога в образовании. Тем самым происходит расширение источников постановки целей. К традиционным источникам – потребности общества и потребности обучающегося добавился еще один – потребности и логика развития второго субъекта образовательного процесса – учителя, который в традиционной педагогике был лишь исполнителем подходов и технологий.

Что же такое цель в понимании С. Wringe? Для того чтобы дать определение, он отграничил цель от двух сходных понятий – «идеал» и «результат».

Цель – это не идеал, к которому должен стремиться педагог или обучающийся. Цель всегда должна быть тесно связана с реальностью и соответствовать реальной ситуации обучения. Свою позицию он обосновывает тем, что идеалы недостижимы, а цели, даже самые глобальные должны быть в принципе достижимы.

Цель – это и не конкретный результат. Да, они должны быть операционализированы в виде реальных измерителей: достижениях обучающегося – его знаниях, навыках, эмоциях, смысловых образованиях и т. д. Они должны учитывать сложность процесса получения знаний и общего процесса развития человека. Но результаты эти не должны быть конечны. Например: «выучить правило» – это не цель, так как она конечна. А вот «освоить и применять игровые технологии» – это цель, хотя и очень конкретная, поскольку в процессе применения будут возникать ситуации, требующие дальнейшего профессионального развития педагога.

Исходя из этого, основной характеристикой цели образования С. Wringe считает ее открытость, ориентированность на бесконечное развитие. Ни одна из целей, поставленных таким образом, никогда не может быть достигнута полностью, они всегда ориентированы на дальнейшее развитие и педагога, и обучающихся.

С точки зрения С. Wringe цель тесно связана с системой ценностей, с концепцией деятельности преподавателя. В целом он выделяет три уровня целей педагога:

1. Цели, направленные на развитие индивида.
2. Цели, отражающие желаемое состояние общества, в котором живет человек.
3. Всеобщие цели, общие для всех живущих на планете Земля.

Говоря о целях первого уровня, автор опирается на следующие принципы их выдвижения: цель должна (1) соответствовать представлениям человека о счастье, (2) учитывать естественные процессы развития субъекта обучения, его потребности и интересы, (3) быть направленной на развитие автономности обучаемого, (4) быть связанной с реальной жизнью или будущей профессиональной деятельностью обучаемых.

При этом он подробно останавливается на разборе того, из чего необходимо исходить при определении потребностей и, особенно, интересов обучаемого. С его точки зрения следует различать интересы, действительно имеющиеся у субъекта обучения и те, которые ему приписывают обучающие его люди. Учет при постановке преподавателем собственных целей интересов первого рода приводит к развитию активности обучаемого, учет целей второго рода – скорее всего, нет.

Среди целей второго уровня он, прежде всего, называет передачу обучаемым норм и законов того общества, в котором они живут, их моральное развитие, развитие поведения, основанного на принципах равенства и справедливости.

С нашей точки зрения, общественно-обусловленные цели образования должны состоять в создании условий для максимально полного освоения личностью материальной и духовной культур, обеспечивающего благоприятную социальную адаптацию индивида в обществе и просоциальную активность. Субъектно-обусловленные цели образования должны быть направлены на наиболее полное удовлетворение потребностей личности. При этом потребности субъекта находят максимальное воплощение в том случае, если он имеет возможность удовлетворить их в тех формах активности, которые соответствуют его индивидуальности.

Приобретение знаний и умений – одна из основных целей обучения в вузе. В обучении традиционно существовали два пути интеллектуального развития: (1) развитие чисто теоретического мышления и (2) одновременное развитие двух форм мышления, основанных на житейских и научных понятиях. В начале XX века Д. Дьюи выдвинул третий подход – не освоение понятий, а (3) постепенная и систематическая реконструкция собственного репертуара знаний обучаемых.

Основная цель вуза – формирование у студентов собственной системы знаний и отношений к окружающему миру. Первейшим итогом обучения в вузе должен быть максимальный интеллектуальный рост студентов, под которым понимается развитие способности быть мыслителями, решать разнообразные проблемы, углублять и расширять понимание, вносить новаторские идеи, принимать решения и эффективно общаться. Для достижения подобной цели передача знаний должна быть построена таким образом, чтобы она способствовала процессу мышления – поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими концепциями.

Известно, что чем больше объем базовых знаний, тем более сложными концептуальными понятиями человек способен овладеть и тем легче ему удастся интегрировать свои знания в отдельные предметные области. Кроме того, известно, что чем в более широком и развитом контексте воспринимается информация, тем легче и в большем объеме она усваивается и тем эффективнее применяется. Очевидно, существует взаимообусловленный процесс между количеством знаний и процессом мышления. Но простое наличие знаний бессмысленно без размышлений и без обмена этими знаниями с окружающими. Иными словами, школы и вузы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, центрами мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

Библиографический список

1. Гаибова, В. Е., Чернявская, А. П. К определению общих учебных компетентностей старшеклассников [Текст] / В. Е. Гаибова, А. П. Чернявская // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 28–39.
2. Новиков, А. М. 300 лет индустриальной педагогике [Текст] / А. М. Новиков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 147–158.
3. Чернявская А. П. Условия успешного процесса обучения [Текст] / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 51–58.
4. Чернявская А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов [Текст] / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 313–316.
5. Wringe, C. (1988). Understanding educational aims. – London : Unwin Hyman Ltd. 125 pp.

УДК 37.01

М. И. Вишневский

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: непрерывное образование, инновационное образование, мировоззрение, философский синтез.

Аннотация. Целевые ориентиры государственной политики в области непрерывного образования двойки. С одной стороны, это обеспечение социальной стабильности; с другой – достижение устойчивого

восходящего развития. Этому призвано служить инновационное образование, основанное на методологии философско-мировоззренческого синтеза.

Key words: continuous education, innovative education, world outlook, philosophical synthesis.

Annotation. The targets of the state policy in the field of continuing education are twofold. On the one hand, this is to ensure social stability; On the other – to achieve sustainable upward development. This is intended to serve an innovative education based on the methodology of philosophical and philosophical synthesis.

От состояния образования во многом зависит наше будущее. Этим обусловлена актуальность эффективной политики в сфере образования. Призвание государства состоит, во-первых, в достижении того, чтобы регулируемая им образовательная деятельность способствовала сохранению и упрочению стабильности общества. Во-вторых, национальная система образования, создаваемая и поддерживаемая государством, призвана обеспечивать восходящее развитие страны, прочность ее позиций во взаимодействиях с другими странами. Эти две задачи находятся в неразрывном единстве и, так сказать, дополняют друг друга, но они далеко не всегда согласуются между собой. Их гармонизация весьма сложна в практическом отношении и требует обстоятельного научного изучения.

К элите принято относить не просто людей, занимающих привилегированное положение в обществе, но и, что более интересно в обсуждаемом аспекте, тех людей, которые достигли наиболее значительных результатов в какой-либо важной для общества сфере деятельности (наука, искусство, техническое творчество и т. д.). Именно эти люди по существу являются творцами прогресса, а их высокая успешность предполагает, вне всяких сомнений, должную образованность и способность плодотворно осуществлять образование в течение всей жизни. Качественная постановка образования призвана обеспечивать равные возможности его получения и тем самым сглаживать острые социальные различия, стабилизировать общественную жизнь. Люди все же не равны друг другу по своим способностям, стартовым условиям карьерного роста, жизненным устремлениям и т. д., и одними лишь усилиями в области образования подобные различия не преодолеть.

В подавляющем большинстве государств практическое осуществление институционализированной образовательной деятельности подразумевает культивирование конформизма в отношении господствующей идеологии, соответствующего, как принято считать, целям упрочения социально-политической стабильности. Но конформизм, понимаемый как всеохватная жизненная позиция, не может служить основой новаторства, обеспечивающего восходящее развитие науки, культуры, общества в целом. Конструктивной альтернативой конформизму и консерватизму может служить не радикализм воззрений и практических действий, а творческий и ответственный синтез разнообразных подходов к решению возникающих проблем. Создание значимого нового требует расшатывания стереотипов, ослабление барьеров, затрудняющих познание и понимание сути дела. Вместе с тем действительная инновация всегда есть синтез, связывание в новую целостность элементов, уже наличествующих в культуре, и более или менее значительное их преобразование, переосмысление [1]. Плодотворное новаторство в сфере образования требует концептуального мировоззренческого обоснования, исходящего из давно уже высказанной, но основательно подзабытой мысли о том, что педагогика – это прикладная философия.

В частности, внимательного отношения заслуживает разрабатываемая М. В. Клариним концепция инновационного образования, понимаемого им как «порождение и освоение объективно нового культурного опыта» [3, с. 71]. Данная концепция исходит из того, что классические представления о содержании образования как о подлежащем трансляции педагогически адаптированном социальном опыте не охватывают многие ключевые моменты современного образования, прежде всего образования взрослых. Взрослые, в отличие от детей дошкольного и школьного возраста, – это люди, к которым неприменимо утверждение, что они как субъекты образования обладают небольшим опытом, и его нужно просто дополнять и расширять, приобщая их к богатствам культуры с помощью хорошо организованных учебных материалов и соответствующих методик. На самом деле опыт взрослого человека может быть весьма обширным и в чем-то даже уникальным, но нередко случается так, что его недостаточно для решения новых проблем, с которыми столкнулся данный человек или организация, в которую он включен.

Образование взрослых, работающих людей, как правило, тесно связано с их трудовой деятельностью, генерирующей новый опыт, а он может иметь не только личностное или групповое, но и более широкое измерение. Этот опыт способен стать достоянием других людей и коллективов, решающих сходные проблемы; он может даже войти в общий фонд культуры. Люди в организациях или через сети массовой коммуникации включаются в коллективную деятельность, в процессе которой происходит обмен и взаимообогащение опытом. Новый опыт не только закрепляется, но и обо-

гащается смыслами, порой он даже изменяет свою форму в процессе трансляции в культуре. Решая значимую новую задачу и действуя нестандартно, создавая новые образцы решений, новые организационные принципы, понятия и методы деятельности, люди при этом развиваются сами, изменяются как личности. Преобразуется не только их профессиональный опыт, но, в определенной степени, также и их мировоззрение.

Мировоззрение выступает как совокупность основополагающих убеждений относительно сущностных характеристик окружающей действительности, а также природы человека и его места в мире. Накопленный опыт и жизненные позиции людей неодинаковы, и этим обусловлены в конечном итоге специфические особенности их мировоззрения. Накопление же опыта совпадает с нашим образованием, личностным становлением и развитием. Именно этот смысл мы и вкладываем в утверждение о непрерывности образования, которое действительно продолжается в течение всей сознательной жизни и вовсе не сводится к получению какой-либо специальной подготовки. Обретая опыт, мы не только учимся, но и переучиваемся, исправляя ранее допущенные ошибки; главное же состоит в том, что реальный, жизненно значимый опыт неразрывно связан с нашей деятельностью. Соответственно и мировоззрение, формирующееся на основе опыта, является неотъемлемой стороной деятельности, составляющей базовые ориентации наших мыслей и действий. Мы по существу таковы, каково наше мировоззрение.

Инновационное образование рассматривается М. В. Клариним как средство разрешения ситуаций жизненных, профессиональных, производственных, организационных кризисов, с которыми сталкиваются индивидуальные или коллективные субъекты. Вместе с тем инновационное образование взрослых обнажает возникающие здесь порой внутриличностные «разрывы», связанные с неприятием человеком тех изменений рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения. Тем не менее, как полагает автор, инновационное образование может в целом обеспечивать позитивный ненасильственный путь социальной трансформации, поступательного развития современного общества [3, с. 71].

Эти выводы основаны на анализе опыта дополнительного последиplomного образования взрослых и едва ли могут быть механически перенесены на другие уровни системы непрерывного образования. Они, однако, побуждают к переосмыслению многих прежних представлений и идей, устоявшихся в школьной и вузовской педагогике.

Особой сферой применения инновационного образования, по мнению М. В. Кларина, является развитие профессиональной культуры педагогов, призванных организовывать меняющуюся образовательную практику на всех ступенях образовательной лестницы. Здесь вновь следует напомнить мысль о том, что образование, если мы стремимся сообщить ему инновационный характер, не должно ограничиваться лишь педагогической обработкой уже имеющегося багажа культуры, а призвано активно включаться в процесс культуротворчества.

Развитие этой мысли применительно к школьному образованию подводит нас к необходимости заново осмыслить требование научности его содержания. Потребности осуществления действительно инновационного образования имеют существенную специфику и отнюдь не сводятся к тому, чтобы переносить в школу новейшие достижения специализированного научного исследования, протекающего в основном в рамках четко оформленных отраслей научного поиска. Спектр этих отраслей динамичен, изменчив и далеко не совпадает с перечнем базовых школьных учебных дисциплин.

В процессе развития научного познания мира некоторые из ранее лидировавших отраслей отходят как бы на второй план, Такова, например, судьба классической механики, место которой в системе школьного образования, тем не менее, продолжает оставаться весьма значительным. Другие же направления исследования, ранее игравшие сравнительно скромную роль в науке, обнаруживают огромную значимость для практики и в связи с этим невероятно разрастаются и дробятся на новые относительно самостоятельные отрасли со своими особыми методами, традициями и т. д. Возникает также множество научных направлений, имеющих междисциплинарный характер. Общеобразовательной школе не угнаться за этими стремительными изменениями; все более актуальной для нее становится задача переструктурирования совокупного массива развивающихся научных знаний с целью построения доступной школьникам картины мира и органичного включения в нее наиболее актуальных элементов социального опыта, необходимых для осуществления обучения и воспитания.

В процессе инновационного образования изменяется роль педагога, особенно в высшей школе и при осуществлении последиplomного образования, где он зачастую уже не может выступать безоговорочно авторитетным экспертом, и призван, прежде всего, организовывать продуктивное обсуждение возникающих вопросов, быть посредником в дискуссии, ведущей к генерации нового опыта.

Данное положение хорошо согласуется с современным представлением о миссии философа в культуре – быть, по словам Р. Рорти, партнером в разговоре о жизненно важных вещах, помогать установлению взаимопонимания между собеседниками, представляющими различные виды деятельности [2]. Рорти отчетливо различал «наставительную» философию, выполняющую функцию сократического собеседника в мировоззренческом дискурсе, и «систематическую» философию, выстраиваемую по образцу строгих научных теорий и претендующую на общезначимость.

Систематическая форма философских учений имеет неоспоримым достоинством последовательность и цельность, но достигается это ценой известной односторонности каждой такой самобытной системы. Понимая философию как теоретическую форму мировоззрения, мы должны иметь в виду тот факт, что в сфере философского мышления не существует парадигмального знания или общеобязательных истин, принятие которых является неременным условием вхождения в соответствующее сообщество. Вместе с тем в философском сообществе существует далеко простирающееся согласие относительно того, какие теоретико-мировоззренческие представления прошлого и наших дней обязательно нужно знать, если желаешь, чтобы тебя признали философски образованным человеком.

Анализируя творчество того или иного философа, обычно стремятся установить, какие учения оказали наибольшее влияние на формирование его позиции и как, в свою очередь, повлияли его работы на развитие не только его собственного, но и других, возможно, даже альтернативных направлений человеческой мысли. Каждый философ осуществляет свой собственный, индивидуальный мировоззренческий синтез, философия же в целом предназначена для изучения, передачи от учителя к ученику, от одной мировоззренчески мыслящей личности к другой, как если бы возможно было всеобъемлющее миропонимание, интегрирующее творческие достижения различных мыслящих монад, по-своему постигающих мировое бытие. Эта глубоко укорененная в философии интуиция единства мироздания проникает далее в сферу конкретно-научного поиска, побуждая преодолевать во многом условные барьеры, разделяющие различные отрасли научного исследования. Для самой же философии данная интуиция является основой особого, не сводимого к системному, культурно-образовательного синтеза, который может служить мировоззренческим ориентиром в инновационной трансформации непрерывного образования.

Библиографический список

1. Вишнеvский, М. И. Инновационное образование и вызовы глобализации [Текст] / М. И. Вишнеvский // Весник МДУ імя А. А. Куляшова, 2009, № 2–3. – С. 39–47.
2. Вишнеvский, М. И. Актуальность культурно-образовательного философского синтеза [Текст] / М. И. Вишнеvский // Весник МДУ імя А. А. Куляшова. Серія А. Гуманітарні науки. – 2013. – № 2. – С. 5–16.
3. Кларин, М. В. Практика непрерывного образования: вызовы для дидактической теории [Текст] / М. В. Кларин // Непрерывное образование в объективе времени : моногр. / сост. Е. В. Астахова, Н. А. Лобанов ; под ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина; Харьков, 2014. – С. 71–81.

УДК 37.01

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/8.9
на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии:
от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

Ключевые слова: интеграция психологического знания, непрерывное образование, развитие.

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения непрерывного образования в контексте использования возможностей интеграции психологического знания. Формулируются идеи о использовании межпредметных знаний в решении вопросов сопровождения непрерывного образования и развития человека.

Key words: integration of psychological knowledge, continuous education, development.

Annotation. The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of continuing education in the context of using the opportunities for integrating psychological knowledge. Ideas are formulated on the use of interdisciplinary knowledge in the solution of the problems of supporting continuous education and human development.

Вынесенные в заголовок настоящей статьи понятия «образование» и «развитие» настолько тесно связанные друг с другом феномены, что зачастую они идентифицируются как рядоположные, изменения которых не могут восприниматься в отрыве друг от друга. Рассмотрение их в психолого-педагогическом аспекте имеет достаточно длительную историю, а современное понимание их связи было во многом заложено еще трудами Л. С. Выготского. Напомним, что в работе «Мышление и речь» [2] Л. С. Выготский, рассматривая проблемы взаимосвязи психического развития человека и условий и средств его обучения, сформулировал ставшую классической для отечественной педагогики модель организации образовательного процесса в школе. Так, он писал: «Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии» [2, с. 252].

Эта, а также ряд других фундаментальных идей основателя культурно-исторической психологии позволили создать одну из наиболее популярных теорий психического развития и развивающегося обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [3]. В оформленной на основе теории Л. С. Выготского периодизации психического развития были выделены относительно самостоятельные периоды жизни человека, которым соответствует определенный тип ведущей деятельности. Последовательная смена ступеней образования и типов ведущей деятельности приводит к возникновению и развитию тех или иных новообразований, психологический анализ которых был детально описан в данной периодизации до периода учебно-профессиональной деятельности старшеклассников и учащихся профессиональных учебных заведений.

Между тем, в описанной периодизации остался открытым вопрос о образовании и его роли в психическом развитии человека за пределами учебно-профессионального обучения. Отметим, что его актуальность многократно возросла в последние годы, когда на официальном уровне была декларирована идея о образовании как непрерывном процессе, реализующемся в течение всей жизни человека. Непрерывность образования реализуется возможностью получения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, компетенций и пр. на разных уровнях образования – общем, профессиональном, дополнительном [10, ст. 10]. При всех очевидных преимуществах традиционных периодизаций психического развития, они также безусловно требуют изменения отношения и взгляда исследователей на соотношение проблемы развития и образования в условиях непрерывности последнего. Конкретнее, требуется организация специальной теоретической, экспериментальной работы для ответа на вопрос о механизмах и закономерностях развития человека за пределами общего и учебно-профессионального обучения. При этом представляется, что классическая модель обучения, идущего впереди развития, недостаточно точно и полно отражает потенциальные результаты такой исследовательской работы.

На наш взгляд одним из потенциальных путей решения проблемы психологии взрослых является обращение к опыту многочисленных теоретических и экспериментальных исследований в антропологической психологии Б. Г. Ананьева [1, 5, 6]. Некоторым вопросам методологических оснований теории Ананьева была посвящена одна из наших более ранних работ [6], поэтому здесь обратим внимание на два важных момента.

Еще в 1971 году, выступая на конференции «Возрастная психология взрослых» [5], Б. Г. Ананьев отмечал, что «до настоящего времени условная классификация взрослого человека – молодость, зрелость и т. д. – не имеет определенных границ, и переходы остаются чрезвычайно неопределенными. Менее точны критерии верхних и нижних порогов зрелости» [5, с. 337–338]. Одной из причин отмеченной неопределенности в понимании и границ, и психологического содержания периода развития человека, называемого зрелостью, является ее множественность и противоречивость, что хорошо выражается в многообразии типов зрелости. В этом же выступлении Б. Г. Ананьев выделил такие типы зрелости, как «физиологическая, соматическая», «интеллектуальная», «моральная», «правовая» и мн. др. [5, с. 337–338]. Можно было продолжить и перечень выделенных типов, и их более подробное описание, однако и сейчас можно сформулировать одну из основных проблем сопровождения непрерывного образования человека. Ввиду многообразия форм развития человека, сведение проблемы образования взрослых к той или иной форме организации образовательного про-

цесса представляется явно сужающим возможности как самого образования, так и субъекта этой образовательной деятельности. Выстраивая логику непрерывного образования, его формы, методы, средства, приемы и пр., необходимо учитывать выделенные Б. Г. Ананьевым характеристики развития зрелости человека – и физиологические, и психологические, и социальные и многие другие. Это в свою очередь приводит к необходимости постановки и решения другого актуального вопроса.

Знание о особенностях развития человека в условиях непрерывного образования не может быть ограничено каким-либо одним из его аспектов – ни педагогическим, ни психологическим, ни физиологическим, ни любым другим. При этом сведение этих аспектов в определенный комплекс явно представляется не самой простой задачей. Ввиду этого перспективным видится организация специальной работы по интеграции знания о развитии человека в условиях непрерывного образования, некоторые методологические и теоретические вопросы которой уже были предметом нашего исследования ранее [9]. Поэтому дадим их краткую характеристику.

– Основой для осуществления комплексных междисциплинарных исследований, посвященных проблеме непрерывного развития человека, могут стать основные положения коммуникативной методологии [8].

– На основе коммуникативной методологии может быть представлена стратегия комплексного междисциплинарного исследования в различных разделах психологии и других смежных с психологией дисциплинах [4; 7].

– На основе описания конкретных возможностей использования коммуникативной методологии в проведении комплексного междисциплинарного исследования могут быть разработаны измерительные показатели, методики и технологии реализации основных принципов коммуникативной методологии, необходимых для организации комплексных междисциплинарных исследований.

– Могут быть разработаны и описаны методологический, методический и технологический инструментарий проведения комплексных междисциплинарных психолого-социологических и психолого-психофизиологических исследований.

Описанные положения являются лишь частью более широкой программы комплексных междисциплинарных исследований [9]. Их реализация, по мнению авторов, позволит подойти не только к решению проблемы интеграции психологического знания, но и к постановке вопросов о методологии, теории и стратегии исследования проблемы непрерывного образования и развития человека на всех этапах жизненного пути.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды в 2 т [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. Т. I. – 232 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский // Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Журавлев, А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии [Текст] / А. Л. Журавлев // Теория и методология психологии: пост неклассическая перспектива / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М. : ИП РАН, 2007. – С. 15–32.
5. Логинова, Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева [Текст] / Н. А. Логинова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 366 с.
6. Мазилев, В. А. Б. Г. Ананьев и методологические вопросы психологии [Текст] / В. А. Мазилев // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3. – Выпуск 4. – С. 59–70.
7. Мазилев, В. А. Методология комплексных и междисциплинарных исследований в психологии [Текст] / В. А. Мазилев // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. – Часть 2 / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : ИП РАН, 2012. – С. 51–53.
8. Мазилев, В. А. Методология психологии [Текст] / В. А. Мазилев. – Ярославль : ЯГПУ; МАПН, 2007. – 344 с.
9. Мазилев, В. А., Слепко, Ю. Н. Интеграция в психологии [Текст] / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // ЧФ: Социальный психолог. – 2017. – № 1 (33). – С. 67–76.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета – Федеральный выпуск № 5976 (303). – 31 декабря 2012 г.

И. В. Воловик

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: непрерывное образование, традиционное образование, педагогическая и образовательная парадигмы, адаптация к новой глобальной экономике, трансдисциплинарность.

Аннотация. Автор, анализируя феномен «непрерывное образование», делится размышлениями о том, что, может быть, для изучения и осознания потребностей инновационного общества в деятельности, направленной на конструирование будущего в условиях нарастающей неопределенности, необходимо дополнить педагогическую и образовательную парадигмы новой, создающейся в наше время парадигмой непрерывного образования.

Key words: continuing education, traditional education, the pedagogical and educational paradigms, adaptation to the new global economy, transdisciplinarity.

Annotation. The author analyzes the phenomenon of «continuous education», shares his thoughts about that, perhaps, for the study and understanding of the needs of innovative companies in the activities aimed at designing the future in conditions of increasing uncertainty, it is necessary to complement the pedagogical and educational paradigms of a new, emerging in our time, the paradigm of lifelong education.

Проблемное поле современной философии образования постепенно формирует новый образ феномена «образование», новые представления об образовательной реальности, складывающейся в условиях современного социума. Важнейшим из этих представлений является понимание образования как непрерывного процесса, приобретающего «черты жизнедеятельности, то есть процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизни – черты непрерывного образовательного процесса» [1, с. 100]. Кроме того, непрерывность образования становится одним из основных принципов образовательной политики. В связи с этим возникает потребность более внимательно и обстоятельно рассмотреть в контексте происходящих изменений философско-педагогические идеи непрерывного образования, вокруг которых уже не одно десятилетие ведутся научные споры, и которые и в наши дни остаются одними из самых противоречивых.

Дело даже не в мировом кризисе образования, на который ссылается большинство ученых, скорее в придании образованию новой роли – «конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, ментальной, мировоззренческой несовместимости» [2, с. 15]. Нам близка позиция ученых, считающих, что кризис образования, начавшийся еще с конца сороковых годов XX века и продолжающийся до наших дней, в действительности может быть новым устойчивым состоянием образования, а не переходным процессом [3]. Мы являемся очевидцами того, что образование, подобно обществу, вынуждено все время приспосабливаться к изменениям, приобретая все время характерные для существующего времени черты.

Для нового устойчивого состояния образования необходимо формирование новой парадигмы, поскольку именно на образование, которое принципиально работает на будущее, предопределяет личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, возлагается особая роль в экономической, нравственной жизни общества и цивилизации в целом. Вполне естественно, что исследование проблем непрерывного образования как глобального и весьма специфического общественного явления, получившего в буквальном смысле повсеместное распространение и развитие, не может быть вне зоны специальных опережающих исследований.

Непрерывное образование, то есть не ограниченное определенным периодом жизни человека, но продолжающееся в течение всей его жизни, – это достаточно сложное явление, поскольку сфера его влияния оказывается не только в области педагогической науки. Для всестороннего понимания необходимо использование знаний философских оснований образования, поскольку невозможно решить проблемы непрерывного образования без помещения их в парадигмальный контекст современной социальной философии.

Современные социальные процессы приводят к осознанию несоответствия представлений нынешней педагогической практике, что позволяет ученым искать черты новой образовательной парадигмы, суть которой: обучение не просто сменяется образованием личности, где педагог уже не является главным действующим лицом, а в том, что образование становится личным делом обучаю-

щегося в течение всей жизни, проходит непрерывно и самостоятельно. Происходит замена педагогической парадигмы не простор образовательной, включающей как основу непрерывное образование, со всеми изменениями, которые оно вызвало в сфере образования, а парадигмой, которую можно назвать «непрерывной», так как появляется совершенно новый подход к обучающемуся и попытки построения эксклюзивных образовательных траекторий.

Может быть, мы забегаем вперед, и речь идет не столько о смене, сколько о дополнении традиционной педагогической парадигмы и образовательной парадигмы, парадигмой непрерывного образования³¹. Для которой характерно, что главную роль играет сам обучающийся с своей мотивацией познания, создающий собственные критерии, направленные на конструирование будущего в условиях нарастающей неопределенности, что способствует формированию стабильной основы в профессиональной деятельности и подготовке к изменениям жизненного процесса и рефлексии.

Нет сомнения, что могут появиться и иные парадигмы, но мы попытаемся, учитывая отличия парадигм педагогического и образовательного процесса [3, с. 35; 7, 8], представить, как мы предполагаем, именно парадигму непрерывного образования, меняющую акценты с прагматических знаний на развитие общей культуры; с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном содержании системы наук. Таким образом, мы полагаем, что в скором времени речь может идти о необходимости перехода к совершенно новой философской концепции непрерывного образования, целью которой должна быть признана не только образованность человека, но и умение быстро адаптироваться к новой глобальной экономике.

Таблица 1

Педагогическая, образовательная и формирующаяся парадигма непрерывного образования

<i>Педагогическая парадигма (традиционное понимание)</i>	<i>Образовательная парадигма (нетрадиционное понимание)</i>	<i>Парадигма непрерывного образования (НО) (инновационное понимание)</i>
Обучение	Образование	Научение
Конечное обучение	Непрерывное образование	Специализированное НО
Педагогический процесс	Образовательный процесс	Процесс внутренней самореализации
Неграмотность абсолютная	Неграмотность функциональная	Неграмотность технологическая, транс-неграмотность
Качество обучения	Качество образования	Качество практического применения
Взаимное обучение	Взаимное образование	Консультирование
Взаимное обучение	Дистанционное обучение	Индивидуальный персонифицированный выбор обучения
Метод обучения	Педагогическая технология	Самостоятельный выбор методов и технологий
Педагог как элемент пед. технологии	Педагог как пользователь пед. технологии	Педагог-наставник, соучастник
Индивидуальный подход в обучении	Личностная ориентация в образовании	Эксклюзивно-ориентированное образование
Учащийся	Обучающийся	Самообучающийся
Авторитарность педагога	Авторитетность педагога	Соучастие педагога
Учебное знание	Информация о мире	Знания и информации для конструирования будущего
Усвоение знаний	Работа с информацией	Интеграция накопленных знаний для решения практических задач
Ценность знаний как себестоимость	Ценность знаний как потребительная себестоимость	Ценность знаний для конструирования будущего
Система повышения квалификации	Дополнительное профессиональное образование	Конкретные образовательные запросы личности

³¹ Например, Г. Л. Ильин, обосновывая основные различия индивидуализированного обучения и личностно-ориентированного (непрерывного) образования, считает, что последние являются частью образовательной парадигмы. См. также: Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность; Вербицкий А. А. От парадигмы обучения к парадигме образования и др.

Объем статьи не позволяет полно обрисовать формирующуюся парадигму непрерывного образования, поэтому попытаемся достаточно кратко представить основные ее положения. В предлагаемой парадигме непрерывное образование – это качественно новая форма усвоения знания – научение, формирующего картину мира в процессе общения с другими людьми, проявляющегося в замыслах и целях, которые личность ставит перед собой, иначе говоря, процесс собственной активности исследования жизни [4]. Однако, складывающаяся достаточно сложная ситуация, в которой сертификаты об образовании, казалось бы, не нужны, но все более необходимы для получения достойного рабочего места, приводит к тому, что обучающийся все время стремится к постоянному дополнительному образованию (высшее образование, переподготовка, повышение квалификации). Это институционализирует непрерывное образование, приводит к тому, что оно постепенно может стать специализированным непрерывным образованием [5].

Определяющим качеством непрерывного образовательного процесса становится то, что образование перестает быть внешне организованным процессом и становится в значительной степени личным делом обучающегося – процессом внутренней самореализации. В условиях высокой социальной динамики и непрерывных изменений в социальных и профессиональных структурах задачей непрерывного образования является не просто ликвидация функциональной неграмотности населения, а решение проблем неграмотности технологической, то есть использования новых технологий по мере их появления, а так же устранение транс-неграмотности – проблем с применением информации из разных источников в повседневную жизнь.

Для непрерывного образования существенно различие в качестве обучения и дополнительного профессионального образования, заключающееся в том, что оно является качеством практического применения, то есть определяет возможности развития способностей, создавая и извлекая практические знания из получаемой информации. Однако, концентрация только на прикладных экономических аспектах, которые, безусловно, позволяют лучше адаптироваться в жизни, имеет свои негативные последствия (социальное неравенство, безработица и др.).

Помимо вышеперечисленного, непрерывное образование предполагает также смену ведущей фигуры образовательного процесса, радикальное изменение роли преподавателя как наставника, создающего условия совместной деятельности, консультирования, содействия. Для этого необходим выбор особых методов и технологий, более характерных для послевузовского образования. Именно в этой форме образовательный процесс выступает в ярко выраженном персонифицированном виде, именно в ней он определяется образовательными потребностями самого обучающегося (прежде всего, взрослого человека). Для которого важны собственные критерии, направленные на конструирование будущего, то есть непрерывное образование будет способно обеспечить эксклюзивно-ориентированное образование.

Характерной чертой становится и то, что учащийся превращается в обучающегося самостоятельно, поскольку знания и образовательная информация все больше начинают приобретать ценность сами по себе, а не только как средство получения диплома. Процесс традиционного обучения сменяется процессом заинтересованного общения с помощью взрослого, учителя, сверстника, коллеги или иного носителя нужной информации; при этом педагог становится необязательным. Необходимы новые формы регулирования непрерывного образования, поскольку оно все больше становящимся стихийным, где школьные знания ставятся под сомнение, конкурируют с информацией, поступающей из других источников. Следовательно, основным элементом учебного процесса становится не только знание, но и различная по своей природе информация.

Применение знаний и информации изменяет назначение непрерывного образовательного процесса: обучаемому нужны не знания сами по себе, а важно найти способы решения возникающей проблемы, при которых интеграция накопленных знаний выступает лишь условием решения практических задач. Ценность знания и информации видится в умении конструировать будущее, применять знания и свои и окружающих, использовать любой опыт для решения жизненных проблем. Происходит смена в осознании использования знаний: знания нужны здесь и сейчас, поэтому непрерывное образование приобретает черты процесса, обслуживающего образовательные потребности личности, дающего возможности получения образовательной информации ото всюду и когда это необходимо.

Предпринятые нами попытки описания начинающейся формироваться, как нам бы хотелось думать, парадигмы непрерывного образования, конечно, находятся в самом начале и не претендуют на окончательность. Это лишь наше видение проблемы. Несмотря на существующие различия в понимании сути непрерывного образования, большинство исследователей склонны к видению того, что планетарный, цивилизационный подходы к обсуждению проблем связаны с парадигмальными изменениями в понимании самого смысла и возможностей образования как широкого социального явле-

ния, выходящего далеко за рамки традиционных вопросов преподавательской деятельности и педагогической технологии. Мы полагаем, проблемы создания парадигмы непрерывного образования должны стать объектом дальнейших многоплановых, системных исследований интегративного, междисциплинарного характера, которые в последнее время все чаще описываются через феномен «трандисциплинарности». Если междисциплинарность предполагает сохранение дисциплинарных границ, мультидисциплинарность способствует объединению методологического и концептуального инструментов различных областей науки, то трансдисциплинарность – это пересечение наук (естественных, социальных, гуманитарных) с повседневным миром человека, создающих познавательную модель, не сводимую ни к одной из составляющих её частей. Один из ведущих специалистов в области постнеклассической науки Л. П. Киященко отметила, что «под трансдисциплинарными понимают такие познавательные ситуации, в которых по разным причинам научный разум вынужден в поисках целостности и собственной обоснованности осуществить трансцендирующий сдвиг в пограничную сферу с жизненным миром» [6,109].

Непрерывное образование, на наш взгляд, требует именно трансдисциплинарных решений, поскольку является и целостным пожизненным процессом, и аспектом образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы, требующей иной концептуализации, освобождения от привычных стереотипов.

Библиографический список

1. Ильин, Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) [Текст] / Г. Л. Ильин. – М., 2002. – 223 с.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 432 с.
3. Ильин, Г. Л. Инновации в образовании [Текст] / Г. Л. Ильин. – М. : Прометей, 2015. – С. 22–364.
4. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во московского университета, 1986. – 200 с.
5. Андрейчук, Н. В. Проблема непрерывного образования в контексте современной философии образования [Текст] / Н. В. Андрейчук // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2007. – С. 7–15.
6. Киященко, Л. П. Философия трансдисциплинарности: подходы к определению [Текст] / Л. П. Киященко // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. – М. : Навигатор, 2015. – 564 с.
7. Богуславский, М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность [Текст] / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТПиМИО РАО. – Т. 1. – 1994. – 182 с.
8. Вербицкий, А. А. От парадигмы обучения к парадигме образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М., 1994. – С. 15–26.

УДК 37.01

О. Г. Селиванова

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: непрерывное образование, субъектность обучающегося, образовательная деятельность обучающихся

Аннотация. В статье раскрывается авторский подход к пониманию образовательной деятельности обучающегося: методология образовательной деятельности основана на становлении его субъектности в системе непрерывного образования, организация осуществляется посредством использования педагогических и учебных технологий.

Key words: lifelong education, subjectivity of the student, student' educational activity

Annotation. The article reveals the author's approach to the understanding of student's educational activity: methodology of educational activity based on the formation of his subjectivity in the system of the lifelong education, organization carried out through the use of teaching and learning technologies.

Как показал наш анализ, в теории непрерывного образования можно выделить следующие подходы к пониманию его целей и сущности. Традиционно непрерывное образование рассматривает-

ся как профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в процессе приобретения профессии. Таким образом, непрерывное образование является своеобразным ответом на технологический прогресс. По сути, такое понимание непрерывного образования ограничивается его компенсаторной функцией («образование на всю жизнь»).

Для сторонников второго подхода непрерывное образование выступает как пожизненный процесс («учиться всю жизнь»). Его приверженцы отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам постдипломного образования, таким как кружки, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и другие. Такой подход к непрерывному образованию акцентирует внимание на постоянном расширении и углублении профессиональных знаний и умений специалистов.

Мы являемся сторонниками подхода, в основе которого положена идея пожизненного образования («образование через всю жизнь»). В этом случае целью непрерывного образования становится профессионально-личностное развитие и саморазвитие человека как субъекта собственной жизни, а само образование является частью общей культуры. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как потребности личности. В этом случае содержание непрерывного образования «пропускается» через потребности обучающегося, основывается на стремлении специалиста к постоянному познанию себя и окружающего мира, становится для него безусловной ценностью.

Именно последний из перечисленных подходов рассматривает обучающегося в качестве субъекта образования. Проблема заключается в следующем: хотя в контексте современной парадигмы образования центральной фигурой образовательного процесса выступает обучающийся, но о его деятельности в педагогических исследованиях «зачастую вообще не упоминается, хотя все авторы единодушно указывают на субъектность обучающегося» (А. М. Новиков).

Одной из основных проблем системы непрерывного образования является отчуждение обучающегося от задаваемого ему образования, что ведет к снижению мотивации учения, доминированию формальных ценностей образования. Причина этого явления состоит в том, что обучающийся выполняет учебную деятельность, направленную на достижение социально значимых результатов образования. Проблема нашего исследования заключается в обосновании необходимости перехода школьника и студента как субъектов учения к образовательной деятельности, ориентированной на достижение личностных результатов образования.

В современной социокультурной ситуации развития обучающийся как субъект учения испытывает потребность в осознании своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира. Субъектность обучающегося проявляется в его способности ставить и достигать не только социально, но и личностно значимые цели образования. Содержание образовательной деятельности обучающегося заключается в самообучении, самовоспитании и саморазвитии в образовании при поддержке, содействии и сопровождении педагога.

Самообучение мы рассматриваем как целенаправленный осознанный процесс освоения человеком знаний, умений и навыков, исходя из его познавательных потребностей и образовательных возможностей. Самовоспитание, по нашему мнению, это систематическая деятельность человека, направленная на выработку у себя или совершенствование определенных качеств (физических, моральных, эстетических) в соответствии с собственными целями, идеалами, убеждениями. С нашей точки зрения, саморазвитие можно определить процесс осознанного самоизменения человеком самого себя.

А. М. Новиков, Д. А. Новиков характеризуют методологию как «учение об организации деятельности». В то же время авторы отмечают, что не всякая деятельность нуждается в организации, в применении методологии, а только продуктивная.

Как известно, репродуктивная деятельность является слепком с деятельности другого человека или копией своей собственной, уже освоенной в предыдущем опыте. Например, применительно к школьнику такая деятельность осуществляется им при заучивании новых слов на уроках иностранного языка, формул и теорем на уроках математики, дат и фактов на уроках истории. Без репродуктивной деятельности невозможно полноценное освоение им учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС, однако учение школьника не может исчерпываться только воспроизведением усвоенного.

Продуктивная деятельность направлена на достижение объективно или субъективно нового результата. Современный школьник стремится к творческой создающей деятельности. Образова-

тельная деятельность обучающегося носит продуктивный характер и нуждается в применении методологии.

В исследовании доказывается, что результативность образовательной деятельности обеспечивается использованием педагогических и учебных технологий. Мы определяем учебную технологию как систему действий обучающегося по достижению им лично и социально значимых целей в учении. Наша позиция заключается в том, что использование учебной технологии («Я хочу учиться», «Я могу учиться», «Я умею учиться») определяется желанием самого обучающегося и отражает уровень становления его субъектности и сопровождается соответствующей педагогической технологией (поддержки, содействия или сопровождения).

Педагогический эксперимент, организованный в 2012–2016 годах в 4-х регионах РФ показал, что основные результаты использования педагогических и учебных технологий следующие:

- 93 % респондентов определяют лично значимые цели учения;
- 85 % обучающихся осознают структуру образовательной деятельности и способность ее проектировать;
- 25 % школьников и студентов отмечают востребованность в процессе обучения их жизненного опыта;
- 59 % учащихся и 75 % студентов выделяют лично значимое содержание в изучаемом учебном материале;
- 74 % считают, что на занятиях получили и нужные практические умения; 68 % учащихся отмечают, что процесс обучения породил у них собственные мысли;
- 74 % респондентов отметили возможность использования полученных знаний в жизненных ситуациях.

Можно сделать вывод о том, что использование в образовательном процессе учебных и педагогических технологий становления субъектности обучающегося способствует формированию у него на основе анализа своих образовательных потребностей и требований образовательных программ умений самостоятельно ставить цели учения, находить способы их достижения, контролировать ход своих действий и рефлексировать результат, то есть выполнять образовательную деятельность. Практическая значимость исследования состоит в том, что теоретические выводы, сделанные в ходе исследования способствуют формированию нового педагогического мышления и призваны содействовать переходу к лично ориентированной парадигме в непрерывном образовании.

УДК 37.01

А. С. Мищенко

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: событийный подход, принципы применения событийного подхода, событийная природа учебно-воспитательного процесса

Аннотация. Рассматриваются сущность и принципы применения событийного подхода в качестве инструментария и социально-гуманитарного условия непрерывного развития личности, показывается, что событийная природа учебного процесса даёт возможность понять внутренние противоречия, возникающие при его организации, и преодолеть отчуждение в отношениях его субъектов

Key words: event-based approach, applying principles of event-driven approach event-driven nature of the educational process

Annotation. Discusses the nature and principles of using the event-driven approach as a Toolkit and social conditions of continuous development personality, it is shown that the event-driven nature of the educational process gives the opportunity to understand the inner contradictions that arise in his organization, and to overcome alienation in the relations of its subjects.

В последние годы социологи, психологи и педагоги все чаще рассматривают феномен *со-бытия* в качестве важного социально-гуманитарного условия развития личности: как показывает педагогическая практика учебно-воспитательное событие, как разновидность *со-бытия* вообще, имплицитно связано с гуманитарно направленными условиями и принципами развития обучаемых самого разного возраста и подготовки [4, с. 13–15].

Применение событийного подхода к изучению развития личности в нашей стране имеет достаточно давнюю историю. Здесь можно вспомнить работы Р. В. Ананьина, Н. В. Волковой, О. И. Генисаретского, З. У. Колокольниковой, А. К. Лукиной, А. С. Макаренко, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Е. А. Кроник, Р. В. Селюкова и многих других ученых. Мы полагаем, что событийный подход применим также и к процессу непрерывного развития личности [2]. Он обладает сложной структурой, а также имеет ряд аспектов, в которых позитивно проявляется его влияние на непрерывное развитие личности конкретного человека (см. рис.).

Это не случайно, ибо учебно-воспитательное событие может выступать в качестве особого объекта и предмета междисциплинарного исследования социальных и гуманитарных условий непрерывного развития личности. Это позволяет анализировать разнообразные характеристики индивида в каждой точке пространства и времени его непрерывного развития. Совмещать в системе непрерывного образования основные события прошлой, настоящей и будущей жизни человека, которые оказывали, оказывают и будут оказывать существенное воздействие на его социальные и гражданские позиции, на – его смысловые установки и ценности, на – его профессиональную, семейную и другие сферы жизнедеятельности. Иначе говоря, учебно-воспитательное событие позволяет повысить продуктивность и отдачу непрерывного образования личности [5, 6, 7].

Благодаря организации вполне определённой череды культурно, социально и психологически выверенных событий можно сформировать у индивидов не только новые жизненные позиции, но и расширить экзистенциальные горизонты их личностного и профессионального роста. Для достижения таких результатов от преподавателей требуется особая педагогическая мудрость. Ведь, то, что для одного человека может оказаться значимым, другими индивидами будет восприниматься и ощущаться как негативное событие, как мероприятие – отчуждение, организованное не для них лично, а для других людей: вот почему, очень важно, чтобы учебно-воспитательное событие превратилось для них в особое коллективное действие и переживание.

Учебно-воспитательное событие – это особое явление. Оно способствует смене одних – достаточно простых форм, другими – более сложными и комплексными формами непрерывного развития личности. Его значение определяется не только им самим, но и системой его связей с другими жизненными событиями обучаемых. Успешно организованное учебно-воспитательное событие переживается личностью в качестве феномена, тесным образом сопряжённого с весьма запутанной сетью жизненных связей и отношений её прошлого, настоящего и будущего. Тем самым оно – учебно-воспитательное событие – способствует формированию системы смысловых значений, которые активизируют различные стороны жизнедеятельности личности.

Непрерывное развитие личности, организованное с опорой на учебно-воспитательное событие, предполагает, что в нём воплощаются определённые научные постулаты: принцип личностного развития; принцип пространственно-временного континуума развития субъекта; принцип порождения личностью новых смыслов и уровней понимания своей жизнедеятельности; принцип диалога, в качестве базового условия и механизма непрерывного развития личности.

Кратко раскроем содержание перечисленных нами принципов.

Принцип личностного развития. Как показывают исследования, образовательный процесс для человека – это всегда особая сеть его коммуникаций с другими акторами образовательного процесса. Учебно-воспитательное событие позволяет культурно и психологически насытить его общение с педагогами и другими обучающимися в ходе своего непрерывного образования. Оно формирует особые, – культурно и психологически характеро-образующие, – отношения акторов непрерывного образовательного процесса. Тем самым оно становится позитивным явлением их жизнедеятельности.

Принцип пространственно-временного континуума развития субъекта. Данный принцип органично вытекает из предыдущего постулата: время – есть особое культурно и социально насыщенное пространство развития личности. Для такого формирования и её развития важны все социальные связи человека, порожденные событиями прошлого, произошедшими в разных местах и в различные временные отрезки его жизни и в жизни других людей. В своём временном измерении они нередко вызывают у конкретной личности стремление свести все события своей жизни к одному общему – культурно, социально и психологически значимому – знаменателю. В результате события, выражающие прошлое, и события, выражающие будущее, как бы стягиваются к текущему жизненному моменту личности, оказываются её настоящим временем: в процессе непрерывного образования человека прошлое, настоящее и будущее пронизывают и обогащают друг друга, актуализируют и раздвигают границы его личностного, профессионального и гражданского развития.

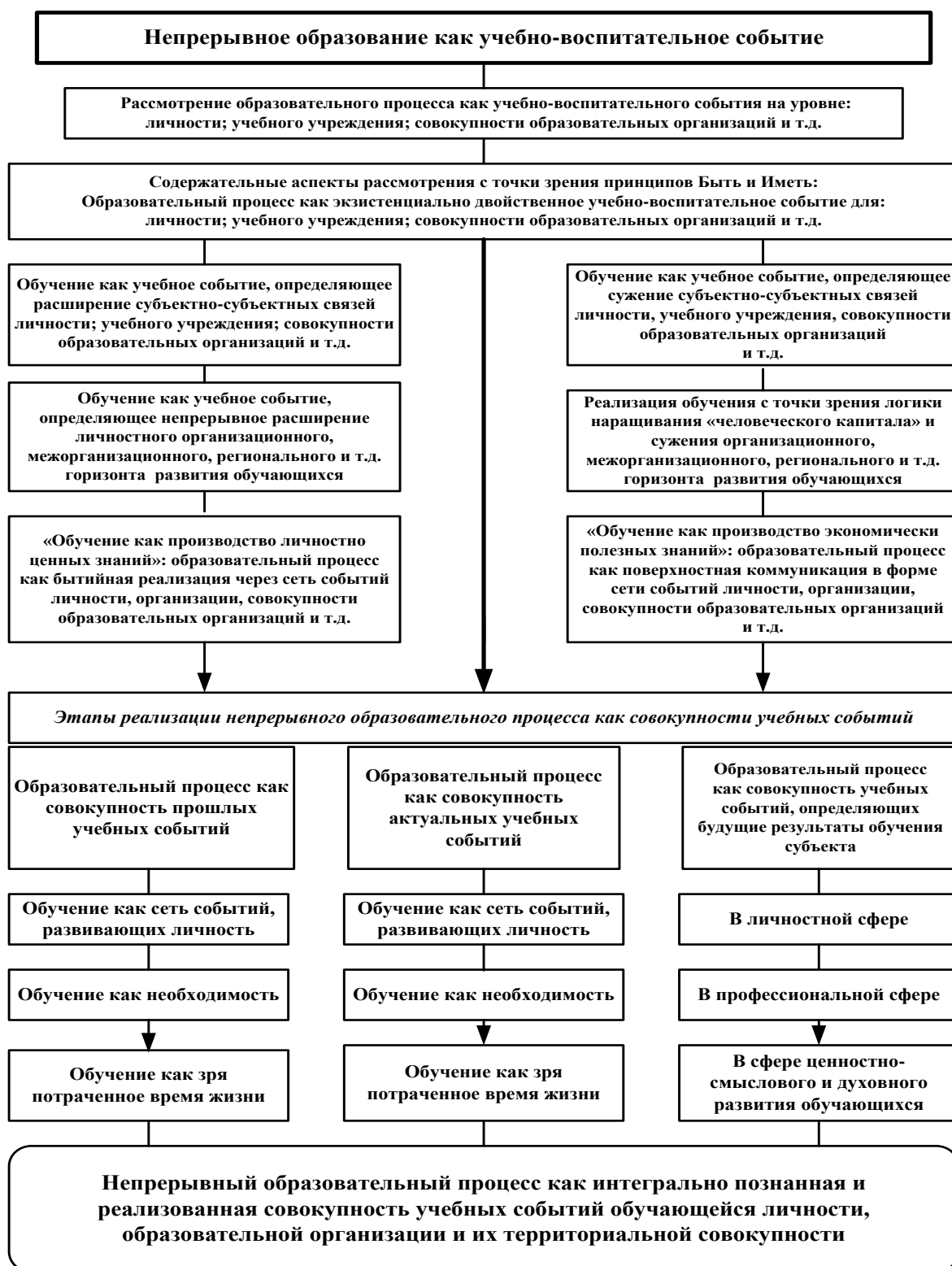


Рис.
Структура непрерывного образовательного процесса в качестве совокупности учебных событий обучающейся личности, образовательной организации и их совокупности

Принцип порождения личностью новых смыслов и уровней понимания своей жизнедеятельности. Данный постулат органично связан с учебным событием как культурно-психологической формой организации обучения и развития личности. Здесь, как полагают В. С. Гусев и Г. Л. Тульчинский, можно говорить о нескольких основных уровнях понимания: о фиксации личностью материальной формы знака (его идентификации и узнавании); о выявлении его социального значения; о формировании личностью особого смысла и оценочных отношений (эмоциональных переживаний) по поводу отдельных предметов и всего

учебно-воспитательного процесса. При развитии понимания обучающимися преподаваемых им предметов, в качестве особого их личностного состояния, педагогами – субъектами эдукационного процесса – осуществляется как опредмечивание, так и распредемечивание смысловых структур и ценностей культуры, вовлечённых в сферу непрерывного образования людей [1, с. 66–67, 145–149]. Раз это происходит, образование начинает отвечать принципам учебно-воспитательного события. В этот момент оно максимально эффективно способствует непрерывному развитию личности, формированию у неё новых смыслов и глубинного понимания своей прошлой, актуальной и будущей жизнедеятельности. Это позволяет личности преодолеть чувство бессмысленности своего бытия. Тем самым учебно-воспитательное событие даёт возможность человеку противостоять феноменологии бессмысленного как одному из компонентов культурной практики нынешнего гражданского общества.

Принцип диалога, как базовое условие и механизм непрерывного развития личности. Современное непрерывное образование, чтобы соответствовать данному постулату, должно зиждиться на диалогически организованном процессе развития личности. Его диалогичность заставляет педагогов осознавать, что в процессе образования недостаточно реализовать субъект – субъектную парадигму отношений педагогов с обучающимися: немногие замечают, что субъект-субъектные отношения несут в себе возможность своей односторонней реализации: субъект (педагог) → объект (другой педагог, обучающийся) и наоборот. Чтобы это преодолеть в процессе непрерывного образования личности при помощи специально организованной череды взаимосвязанных учебно-воспитательных событий необходимо активизировать особый личностный слой (или аспект) таких отношений. Ведь личностные отношения педагогов и обучаемых могут быть только равнонаправленными в своей ценностной предпосылке и смысловой реализации. Они дают возможность, если это необходимо, выровнять их неравные социальные и личностные статусы: если в первом типе отношений – субъектных взаимодействиях – скрывается возможность отчужденного взаимодействия педагогов и обучающихся, то в личностных отношениях акторов непрерывного образования эта отчужденная двойственность отсутствует по определению.

Рассмотренные нами принципы органичны не только по отношению к научному гуманитарному анализу, но и соответствуют глубинной – событийной – сущности организации непрерывного образования и развития личности. Одновременно с этим нельзя забывать и о том, что само учебно-воспитательное событие в своих фундаментальных предпосылках и результатах, раз мы имеем дело с функционированием рыночных институтов гражданского общества, всегда предстает как имплицитно данная нам онтологическая двойственность [3]. Оно – учебно-воспитательное событие – как компонент более широкой системы опосредований образовательного процесса с реальным миром – в условиях рыночной экономики и гражданского общества – ветвится и раздваивается на логику самовозрастания капитала и личностного роста; на – логику абстрактного и конкретного труда; на – логику движения стоимости и потребительной стоимости; на – логику оказания учебной услуги и организации образования как общественного блага и особой социокультурной миссии.

Знание реальных законов такой ветвящейся логики развития личности, а также современных общественных институтов, даёт нам ключ к пониманию преимуществ и ограничений в области её непрерывного образования; открывает возможности методологически верно осознать, а затем практически – мудро – разрешить возникающие внутренние противоречия в организации непрерывного образования молодёжи и взрослых, обычных граждан и специалистов. Здесь учебно-воспитательное событие, на наш взгляд, создаёт условия для преодоления отчуждения и самоотчуждения главных акторов образовательного процесса. Наряду с этим оно позволяет осознать сущность учебно-воспитательного события, глубже понять психологические и педагогические плюсы и минусы компетентностного и так называемого ЗУН'овского подходов к организации образования личности, наконец, снять проблемы психологического и эмоционального выгорания учителей и преподавателей.

Библиографический список

1. Гусев, С. С., Тульчинский, Г. Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ [Текст] / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
2. Мищенко, А. С. Событийный подход к развитию сетевых ресурсов образовательных учреждений обучения молодежи и взрослых [Текст] / А. С. Мищенко // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 166–170.
3. Мищенко, А. С. Профессиональная культура личности как онтологическая двойственность [Текст] / А. С. Мищенко // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. трудов. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – С. 276–280.
4. Скворцов, В. Н. Принципы гуманитарного подхода к развитию системы непрерывного образования университета : материалы научного доклада [Текст] / В. Н. Скворцов // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 14-й междунар. конф. : в 2 ч. [Электронный ресурс] / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-

экон. и пед. проблем непрерыв. образования. Вып. 14. – 1 CD-ROM. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Ч. I. – С. 12–16.

5. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – С. 320–336.

6. Соловьёв, Г. Е. Учебно-воспитательное событие в воспитании школьников [Текст] / Г. Е. Соловьёв // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 103–110.

7. Троицкий, Ю. Л. Событие как образовательная стратегия [Текст] / Ю. Л. Троицкий // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 87–94.

УДК 37.01

М. К. Халикова

ИННОВАЦИИ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: образование, инновация, педагогическая инновация, компетенции

Аннотация. В статье рассматриваются инновации в образовании как новая парадигма развития общества и технологий

Key words: education, innovation, pedagogical innovation, reforming, competence

Annotation. The object of this scientific article is actual problems of modern education as innovations in education are considered as a new paradigm for the development of society and technologies.

Лучший способ создать новые идеи – выйти за пределы человеческого воображения.

Бернард Вербер

Учитель создает нацию.

Древнегреческий афоризм

Человечество во все времена стремилось построить идеальное общество, в котором соблюдались бы права человека, были созданы необходимые условия для жизненной, творческой и профессиональной самореализации личности. Это возможно без образования и воспитания, формирования тех качеств, которые необходимы для жизнедеятельности в гражданском обществе: высокого уровня правового и политического сознания, социального интеллекта, нравственности, ответственности за свои поступки и действия, экологической культуры, активной гражданской позиции.

Социокультурные реалии третьего тысячелетия, суть которых есть глобализация, информатизация и технический прогресс, социально-нравственные изменения, процессы формирования гражданских обществ требуют новой стратегии взаимоотношения человека с миром.

Реформирование образования, которое происходит во всем мире, представлено в следующих основных направлениях:

– непрерывность, теоретические идеи которой легли в основу многих национальных систем образования (Япония, Германия, Узбекистан);

– гуманизация, опирающаяся на гуманистические теории А. Маслоу, Бехтерева, Пиаже, Лесгафта, Ушинского. Она предполагает ориентацию на самооценку человеческой личности, адаптацию учебных программ к социально-экономическим реалиям общества, усиление внимания к проблемам общепланетарного значения, ответственность за последствия своих действий;

– реализация творческого потенциала, подготовка специалистов с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике;

– формирование ключевых компетенций, связанных с социальными навыками, с ориентацией в мире информации, с приспособляемостью к динамичным изменениям в социуме;

– демократизация, как возможность вооружить людей навыками, необходимыми для жизни в свободном обществе, ответственностью, активной гражданской позицией;

– профессиональное развитие педагогов, их саморазвитие, поиск эффективных методов и приёмов работы, постоянное пополнение педагогического (дидактического, учебно-методического) арсенала для повышения качества обучения;

– внедрение информационных технологий, так как информатизация образования призвана обеспечить преодоление кризиса образования и формирование новой системы, соответствующей запросам общества и человека информационной эры.

Понятие «инновация» впервые появилось в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Последнее десятилетие прошло под эгидой активного внедрения современных инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Это и образовательные интерактивные методы, и качественно новое целеполагание. Если раньше перед уроком ставилась в основном образовательная цель, теперь мы говорим о необходимости образовательных, развивающих и воспитывающих целей. Активно внедряются ИКТ в образовательный процесс. Все чаще стал употребляться термин веб-2.0. технологии.

В последнее время ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ТЕД, Интел и другие международные организации и фонды активно работают над разработкой образовательных программ и предлагают свои инновационные инициативы. Например, Программа устойчивого развития, Программа Глобального сознания ЮНЕСКО, Школа дружелюбного отношения к ребенку ЮНИСЕФ.

На открытии выставки – СеВИТ 2009 председатель совета директоров Intel Крейг Барретт (Craig Barrett) сказал: «Любая нация для повышения своей конкурентоспособности может использовать три слагаемых. Инвестиции в хорошее образование помогут культивировать умных людей. Инвестиции в исследования помогут культивировать интеллектуальные идеи. А подходящая среда позволит умным людям генерировать умные идеи. Эти меры будут способствовать экономическому развитию, увеличению числа рабочих мест и появлению новых возможностей, включая будущее сотрудничество частных и государственных компаний с научным сообществом».

Барретт подчеркнул необходимость инвестиций в образование, позволяющих заложить фундамент мощной экономики, особенно в тех случаях, когда развитые нации переходят от индустриального общества к обществу, основанному на знаниях. «Нет ничего лучше, чем инвестиции в хороших людей и хорошие идеи», – заявил Барретт.

Все проводимые в Узбекистане инновационные изменения направлены на то, чтобы сформировать у учащихся те качества, которые необходимы для жизни в 21 веке. Это чувство патриотизма и гражданственности, национальное самосознание, социальный интеллект, экологическая культура, уважение и толерантность к историческому и культурному наследию народов Узбекистана и всего мира, к личности, правам человека. Это способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу.

Инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности. И это неслучайно. Именно инновационная деятельность определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Инновации позволяют чутко реагировать на новые запросы общественного развития, своевременно трансформируя цели, планы, методы и формы образования.

В условиях современного мира в поисках новой парадигмы образования инновационные процессы являются единственными источниками развития системы образования. Важным показателем качества образования является обращение к духовности, общечеловеческим ценностям. Инновационные процессы должны осуществляться сегодня во всех образовательных структурах. Новые типы образовательных учреждений, систем управления, новые технологии и методики – это проявления огромного потенциала инновационных процессов.

М. Э. Жумаев

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: педагогика, система, образования, индивид, подход, критическая педагогика, технология, культура.

Аннотация. В работе рассматриваются предпосылки возникновения творческого подхода в педагогике

Key words: education system, education, individual approach, critical pedagogy, technology, and culture.

Annotation. The paper considers the issues of preconditions of creativity in teaching

Опыт работы показывает, что система непрерывного образования Республика Узбекистана (детский сад, школа, университет) рассматривается как средство рационального распределения индивидов в обществе. Данный подход не подвергался сомнению многие годы и даже считался многими единственно возможным, но в конце 60-х годов XX в. возникли новые педагогические идеи (критическая педагогика). И. Фруммин показывает, что ключевым моментом нового подхода, именуемого «критическая педагогика», является рассмотрение образования не в узкой технологической рамке, а в широком историческом, социальном и культурном контексте.

Последнее время в этом направлении особенную роль играет обсуждение таких вопросов, как: связь государства и системы образования; расовое, половое и социальное неравенство в образовании; политическая, философская и культурная интерпретация повседневной школьной жизни. Важно отметить, что критическая педагогика не является идейно однородной, ее корни уходят в марксистский и фрейдистский анализ современного общества. Она восходит к идеям многих реальностей педагогического процесса, использует современные идеи этнографии и антропологии для того чтобы выделить символы, коды, ритуалы и мифы современной школы. Наиболее важным критические педагоги считают эмансипирующее (или направляющее) знание, которое позволяет выявлять скрытые социальные отношения, строить собственную общественную позицию и понимать социальную природу технического и практического знания. Можно назвать такое знание социально рефлексивным.

Из изложенного ясно, что критические педагоги совершенно по-новому видят фигуру учителя, деятеля образования, которому приписывается возможность (следовательно, и обязанность) артикулировать и предъявить детям возможности эмансипации и способствовать реализации этих возможностей. Анализируя содержание образования, критические педагоги вводят два новых измерения: интересы и опыт. По их мнению, учебные программы и учебники отражают не только и не столько «объективное знание», сколько определенные видения желательного будущего и рекомендуемые социальные предпочтения. Это происходит постольку, поскольку это содержание организует опыт учащихся в употреблении языка, в организации знания, в определенных стратегиях учения и обучения.

После появления критической педагогике в ней выделилось направление – «феминистская педагогика», для которой основным объектом внимания являются не классовые, а гендерные отношения, а традиционная система школьного образования воспроизводит и закрепляет не только классовые, но и половые стереотипы и роли (мужчину необходимо готовить к активной деятельности за пределами семейного круга, карьерным достижениям и агрессивному самоутверждению, а женщину – для заботы о семье и муже). Л. В. Попова утверждает, что учителя уделяют мальчикам больше внимания, чем девочкам: любой ответ девочки принимается, в то время как от мальчика требуют большего. Отставание девочек обычно объясняют отсутствием способностей, у мальчиков подчеркивают недостаточность приложенных усилий. Девочек, таким образом, не стимулируют добиваться успеха.

Данный пример ярко иллюстрирует дискриминацию по признаку пола на всех уровнях организации творческих отношений: (1) макроуровень: закрепление и воспроизводство дискриминационных идей, в данном случае, выделение специфических мужских и женских норм; (2) уровень межгрупповых взаимоотношений: приписывание определенных черт представителям разного пола; (3) уровень межличностных отношений: дискриминационные практики с стороны учителя; (4) индивидуально-личностный уровень (снижение самоуважения, возникновение внутрличностных конфликтов).

Современная школа продолжает воспроизводить патриархальные стереотипы взаимодействия полов в общественной и приватной сферах. На примере смысловой части большинства арифметических задач для младших школьников также ясно видно, что знание, которое ребенок получает в школе, также проникнуто гендерными стереотипами.

Во время урока учителя в первую очередь отвечают на вопросы мальчиков, реагируют на их поднятые руки; ответы девочек с места принимаются реже, их вопросы чаще оставляют без внимания. Учителя дают больше времени на ответ мальчику, так как считают, что он может сообразить на месте. Такое неравномерное распределение внимания приводит к тому, что у девочек развивается модель поведения, основанная на послушании, ориентация на как можно более точное воспроизведение; в результате они боятся совершить ошибку или привлечь к себе внимание. По-разному объясняют учителя успехи и неудачи своих учеников: неудача девочек объясняется отсутствием способностей, а неудача мальчиков – недостатком трудолюбия, усилий по конкретному предмету.

С детства девочек ориентируют на межличностные отношения, на других людей. Благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям других людей, особенно к мнению значимых людей. Девочки быстро понимают, что ждет от них конкретный учитель, какое поведение одобряется. Высоко развитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую прямо или косвенно поощряет учитель. Для способных девочек довольно типичным является следующее поведение: когда они попадают в группу, класс, то не спешат демонстрировать свои умения, а вначале внимательно присматриваются к тому, что одобряет или не одобряет учительница, как ведут себя остальные дети. Девочка легко адаптируется к прямым и косвенным указаниям. Это может дойти до абсурда: учитель хвалит соседку за старательное чтение по слогам. Девочка, уже давно умеющая читать, может начать читать по слогам, чтобы заслужить одобрение учителя и симпатию соседки. В результате поведение девочки затрудняет определение ее умений и возможностей, подбор нужного уровня обучения. Поведение мальчика разворачивается по иному сценарию. Как правило, он сразу пытается продемонстрировать свои умения, знания, достижения. Если занятия в классе ему не интересны из-за их легкости или трудности, мальчик чаще начинает нарушать дисциплину, отвлекаться. Девочка в таких условиях более терпелива.

Таким образом, в подростковом возрасте девочки оказываются перед дилеммой: развивать свои способности дальше или предпочесть общепринятым нормам и стандартам поведения, чтобы быть принятой окружающими.

Итак, школа, на наш взгляд, должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов, но при этом, не нужно делать девочек более похожими на мальчиков или наоборот. Цель усилий состоит в том, чтобы помочь и мальчикам, и девочкам стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои способности и особенности, получающими удовлетворение от своей жизни, уверенных в себе и своем будущем. Поэтому необходимо помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами тендерной самоидентификации. Разработка теории тендерного подхода в педагогике, по нашему мнению, является новым шагом в развитии науки человековедения, педагогической антропологии и вызвана объективными процессами, отмечаемыми в современном обществе.

Подводя итог, можно сказать, что творческий подход может рассматриваться как принцип современного воспитания, предполагающий гармонизацию творческого взаимодействия на основании эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности, независимо от половой принадлежности.

УДК 37.01

М. В. Кларин

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕДАЧИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА

Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ № 17–06–00669/17–ОГН «Дидактические условия усвоения учащимися некогнитивных видов опыта»

Ключевые слова: дидактика, неявное (скрытое) знание, корпоративное образование.

Аннотация. Автор характеризует технологические разработки, посвященные передаче инновационного опыта как компонента содержания дополнительного профессионального образования.

Key words: didactics, implicit knowledge, innovative experience, corporate education.

Annotation. The author presents analysis of models transferring innovative experience in corporate setting. The innovative experience is seen as a component of continuing professional education.

Инновационные образовательные практики в организациях включают следующие группы:

– практики, обеспечивающие освоение и адаптацию профессионального опыта. В эту группу входят: тренинговые практики (поддерживающий тренинг), наставничество, менторинг, деловые игры, имитационные игры. В таких практиках выстраивается процесс, и часто, но не всегда, критериально задаётся целевой результат;

– практики, обеспечивающие трансформацию (преобразование) и трансляцию профессионального опыта. В эту группу входят: преобразующий тренинг, фасилитация, обучение в действии (learningbydoing), индивидуальный и командный коучинг. В практиках этой группы выстроены основные стадии процессов трансформации и трансляции опыта, заданы критерии результативности.

Суммируем названные образовательные практики в виде *обобщённых образовательных технологий*.

Для индивидуального субъекта типична образовательная практика в виде обучение на основе непосредственно проживаемого опыта. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов. Обращение к целостным кластерам проживаемого опыта характерно для корпоративного образования (например, принцип 70–20–10 [3, 5] и альтернативный ему принцип 3–33). Важные черты данной практики: высокая степень включённости, проживания опыта, самостоятельные открытия (инсайты) участников, прочные, длительные следы обучения. Обратная сторона – высокая времяёмкость, возможная ограниченность концептуализации.

Обобщённая образовательная технология для индивидуального субъекта. В качестве обобщённой обучающей технологии для индивидуального субъекта выступает обучение на основе непосредственного опыта по циклу Колба: проживание опыта – отражающее наблюдение – концептуализация опыта – активное экспериментирование [1; 4]. Для коллективных субъектов характерна инновационные образовательные практики в формате «Обучение действием»: его участники генерируют новый опыт, для которого нет готовых образцов.

Обобщённая образовательная технология для коллективного субъекта. Предложенное нами трансформирующее обучение [2] обеспечивает (а) освоение, (б) адаптацию, (в) трансформацию и (г) трансляцию нового профессионального/производственного опыта. Её основные фазы: освоение коллективного опыта, его адаптация, трансформация и трансляция.

Библиографический список

1. Кларин, М. В. Обучение и обучающие технологии на основе целостного опыта [Текст] / М. В. Кларин // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / отв. ред.: Ю. И. Александров, К. В. Анохин. – М. : Институт психологии РАН, 2016. – С. 317–318.
2. Кларин, М. В. Инструмент инновационного образования – трансформирующее обучение [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–28.
3. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. London : CIPD, 2015.
4. Kolb, D. A. Experiential Learning [Текст] / D. A. Kolb. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015.
5. Lombardo, M. FYI: For Your Improvement: Competencies Development Guide [Текст] / M. Lombardo. 6th ed. Korn/Ferry, 2014.

УДК 37.01

А. К. Орешкина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: непрерывное образование, специалист, образовательное пространство, методология образования.

Аннотация. В статье предлагается анализ прогностических идей и принципов развития отечественного непрерывного образования, описание методологических оснований развития образовательных стратегий

непрерывного образования личности согласующимися с представлениями постиндустриальной педагогики как педагогики нового этапа развития современного общества.

Key words: continuing education specialist, educational environment, educational methodology.

Annotation. In article the analysis of predictive ideas and principles for the development of national continuing education, description of the methodological basis for the development of educational strategies of continuing education of the individual consistent with the views of post-industrial pedagogy as a pedagogy of a new stage of development of modern society.

Разработка методологических оснований развития образовательных стратегий непрерывного образования личности согласуется с представлениями постиндустриальной педагогики. В концептуальном плане это предполагает отход от традиционных представлений об обучении, воспитании и развитии личности. Важнейшим аспектом научного знания становится решение вопроса о том, каким арсеналом теоретико-методологических подходов, совокупностью педагогических средств целесообразно решать задачу обеспечения непрерывных образовательных траекторий в течение жизненного и профессионального становления личности?

В развитии представлений о влиянии научных школ по обоснованию постиндустриальной педагогики особое значение имеет научная школа академиков РАО С. Я. Батышева и А. М. Новикова. В становлении новых теоретических оснований обучения, воспитания и развития личности, жизненное и профессиональное пространство которой обуславливается переходом к постиндустриальному производству и новому способу жизнедеятельности, особое значение, как подтверждает формирующаяся стратегия развития образования, имеет подход академика РАО А. М. Новикова. Концептуальные представления ученого, изложенные в таких его ранних работах как «Профессиональное образование России – перспективы развития» (1997 г.), «Российское образование в новой эпохе» (2000 г.), и более поздних – «Развитие отечественного образования» (2005 г.) «Постиндустриальное образование» (2008 г.), «Методология образования» (2002, 2005, 2007 гг.), научных статьях, публикуемых на страницах ведущих российских журналов («Народное образование», «Педагогика», «Специалист», «Профессиональное образование» и др.) восприняты научной общественностью не были всегда однозначны.

Действительно, изложенные прогностические идеи развития отечественного образования, идеи и принципы непрерывного образования носили опережающий характер. В качестве аргументов развития нового этапа педагогического знания академиком А. М. Новиковым выдвигались весомые аргументы, например, что при построении методологии образования требуется учитывать все те достижения, которые относятся к достижениям кибернетики, теории систем, системному анализу, теории управления, психологии, управления проектами, организации труда и производства. При этом особое значение уделялось формированию тезауруса, словаря новых педагогических понятий. Это являлось актуальнейшей задачей, поскольку значительная трудность составляет бытующая в научной литературе неоднозначность определения самого понятия, например, «методология» и ее предмета (разнятся, например, определения, представленные ведущими учеными-методологами В. В. Краевским, А. М. Новиковым, В. М. Полонским, В. И. Загвязинским, др.) [2, 5–9].

А. М. Новиковым методология трактуется «как учение об организации деятельности», именно с этих позиций ученым и представляются основания развития разнонаправленных образовательных векторов личности, рассматриваются характерные признаки мобильности и непрерывности векторов в условиях преемственной связи и обеспечивающие многообразие развития возможностей образовательных маршрутов в образовательном процессе непрерывного образования [6]. Особое значение при этом приобретает преемственность образовательного процесса, реализуемого в многокомпонентной системе непрерывного образования.

Представляется целесообразным отметить, что позиция ученого, базируется на теории деятельности А. Н. Леонтьева. А. М. Новиковым в качестве основания процесса непрерывного образования рассматривается деятельность – общее представление о деятельности, логическая структура, временная структура, особенности педагогической деятельности, формы, методы, средства организации образовательного процесса [6–7]. С ней связаны положения о включенности личности в расширяющееся образовательное пространство непрерывного образования как пространства деятельности, характеризующегося полисубъектностью, позволяет личности проектировать многообразие вариативных образовательных траекторий. Развитие такой стратегии обусловлена тем, что структурно-содержательное модель системы непрерывного образования характеризуется наличием равноправных компонентов создающей ее структуры-институционального и неинституционального компонентов.

Вследствие этого развитие интеграционных стратегий образовательного процесса в различных его формах позволяет осуществить, например, подготовку в системе среднего профессионального образования путем создания условий по освоению разновекторных и разнотемповых образовательных программ, расширить спектр мобильных образовательных траекторий для различного контингента-молодежи, взрослого населения, лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика неинституционального компонента организационной структуры системы непрерывного образования, характеризующаяся развитием социального пространства деятельности личности способом участия в различном формате ассоциаций, фондов, т. д. в образовательном процессе, обуславливает расширение пространства деятельности личности в течение жизни, в том числе, в целях ее социально значимой реализации.

Отметим, что суждения о новом укладе постиндустриального общественного развития изменяет представления об образовательных программах, сущности процесса обучения, воспитания и развития. Основой научной прогностики, в части разработки методологии постиндустриального образования, выступает социокультурная основа, отражающая проблемные аспекты формирования образовательных стратегий непрерывного образования. Эта основа согласуется, прежде всего, с полями «социальных лифтов» в постиндустриальном обществе и соответствующими им такими проблемами как инклюзивное образование, образование малообеспеченных, семей военнослужащих отдаленных регионов и «группы риска», пожилых и мигрантов по всем уровням, ступеням, образовательным линиям непрерывного образования и во всем многообразии форм их организации.

Общий анализ научных работ позволяет зафиксировать, что существенное значение в обосновании теоретических оснований развития образовательных стратегий непрерывного образования личности приобретает, например, согласно подходу академика РАО В. С. Лазарева, научное обеспечение реализации компетентностного (деятельностного) подхода [4]. Это степени согласуется с существенной характеристикой становления системы профессионального образования – подготовкой специалистов нового поколения. Постиндустриальное производство обуславливает подготовку иного профессионального статуса специалиста, что на сегодня в практике сталкивается с существенными трудностями и что в существенной степени отражается на стандартах нового поколения.

Прежде всего, данный факт определен слабой разработанностью самого понятия «компетенция». Чем компетенция по существу отличается от знаний, умений, способностей? В этом ответе есть множество неопределенностей. Согласно позиции В. С. Лазарева, формирование образовательных стратегий непрерывного образования личности в итоге должно приводить к формированию у нее каких-либо психических новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, то есть к изменению определенных составляющих ее психики и ее структур [3–4].

Для деятельностного подхода характерно особое понимание природы человеческой психики источников и механизмов ее развития, а также соотношения между образованием и развитием человека. Как отмечалось выше, А. М. Новиковым при разработке новых подходов к проблеме постиндустриального образования был сделан акцент именно на деятельностном характере психического [6]. Точка зрения В. С. Лазарева также представлена с позиции понимания движущей силы психического развития, в качестве которой рассматривается деятельность [3]. И в этом контексте, непрерывные образовательные траектории могут обеспечивать полноценное развитие личности только тогда, когда личность становится «не обучаемым», а «обучающимся», то есть становится субъектом своего образования. Личность становится субъектом какой-либо деятельности при условии, если она определяет ее строение.

Структура деятельности в условиях развития образовательных маршрутах включает в себя потребности, мотивы, цели, задачи, действия, условия, операции. И вследствие этого, деятельностное определение понятия «компетенция», формирующаяся в зависимости от динамики образовательных маршрутов личности, согласуется с логической структурой осуществляемой деятельности в условиях образовательного процесса, в котором участвует субъект. Образовательные маршруты непрерывного образования личности развиваются на основании развития компетенций, как функциональной системы психики, обеспечивающей человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований.

В структуре каждой компетенции следует выделить компоненты: знаниевый, ориентировочный, рациональный и опыт. Определяя, таким образом, сущность компетенции, целесообразно введение понятия «уровня компетенции», поскольку они и будут определять динамику образовательных стратегий личности в непрерывном образовании [2]. Поскольку, например, начинающий и опытный специалист (или же разновозрастные специалисты) имеют разные уровни компетенций при решении

одного и того же типа как профессиональных, так и жизненно важных целей и задач [1]. Поэтому установка на цель сформировать ту или иную компетенцию будет определять уровень и формы освоения компетенцией в образовательном процессе непрерывного образования. Продвижение в образовательных стратегиях будет обуславливаться рефлексией обучающимся на основе определения собственных недостаточных умений, знаний и навыков своего способа действия, или организации своей деятельности. В целом этот мотивационный фактор (в ряду иных) и будет обуславливать развитие образовательных стратегий непрерывного образования личности.

Таким образом, в рамках развития единого концептуального, теоретико-методологического основания в целях ближайшего и опережающего научного прогнозирования развития образовательных стратегий личности, целесообразно как углубление и расширение научных оснований о непрерывном и постиндустриальном образовании, так необходимо и практическое воплощение представленных в рамках отечественных научных школ идей и подходов.

Библиографический список

1. Аксенова, М. А. Особенности социального пространства системы непрерывного образования [Текст] / М. А. Аксенова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Москва, РУДН – 15–17 апреля 2015 г / Науч. ред. В. И. Казаренков. – М. : РУДН, 2015. – С. 312–317.
2. Алтухова, М. А. Описание новизны результатов педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода : дис... канд. пед. наук [Текст] / М. А. Алтухова // Институт теории и истории педагогики Российской академии образования. – М., 2007. – 125 с.
3. Лазарев, В. С. О развивающихся педагогических системах [Текст] / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 13–17.
4. Лазарев, В. С. Системное развитие школы [Текст] / В. С. Лазарев. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
5. Непрерывное образование как социальный факт [Текст] : монография / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска ; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова ; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 540 с.
6. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 137 с.
7. Новиков, А. М. Основания педагогики [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
8. Орешкина, А. К. Формирование развития образовательного пространства непрерывного образования в контексте его социальных измерений [Текст] / А. К. Орешкина // Инженер-профессия творческая: Цикл научно-методических семинаров. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2013. – Выпуск 6. – С. 3–7.
9. Орешкина, А. К. Педагогические системы Развитие образовательного процесса в системе непрерывного образования [Текст] / А. К. Орешкина. – М., 2007. – 187 с.
10. Орешкина, А. К. Теоретические основы развития педагогических систем непрерывного образования [Текст] / А. К. Орешкина. – М., 2007. – 53 с.

УДК 37.01

Г. П. Новикова

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Ключевые слова: дифференцированный подход, преемственность, непрерывность, принципы, образовательные комплексы, развивающее образование.

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы дифференцированного подхода в реализации принципов преемственности и непрерывности в образовательном комплексе; а также психолого-педагогическое проектирование, в рамках которого разрабатываются модели построения базовых развивающих образовательных процессов и условия их реализации в определённый возрастной период жизни и деятельности ребенка; социально-педагогическое проектирование развивающих образовательных сред и инфраструктуры педагогической деятельности. Дифференциация содержания образования выступает одним из основных факторов индивидуального и личностного развития.

Key words: the differentiated approach, succession, continuity, principles, educational complexes, developing education.

Annotation. In the article the on the modern stage issues of the day of the differentiated approach are considered in realization of principles of succession and continuity in an educational complex; and also psycho-pedagogical planning within the framework of that the models of construction of base developing educational processes and condition of their realization are developed in a certain age-related period of life and activity of child; socially-pedagogical planning of developing educational environments and infrastructure of pedagogical activity. Differentiation of maintenance of education comes forward one of basic factors of individual and personality development.

В исследовании учёных Института стратегии развития образования РАО подтверждены выводы о том, что необходимость поддержания постоянного уровня готовности к выполнению усложняющихся социальных и профессиональных функций обусловила переход к системе непрерывного образования, реализации новой парадигмы образования – «образование через всю жизнь».

Основой осуществления принципа преемственности в системе непрерывного образования является установление преемственных связей между этапами педагогического процесса. На современном этапе одной из основных задач в сфере образования и в образовательных комплексах является устранение «разрывов» между его подсистемами, развитие «сквозной» преемственности образовательного процесса от дошкольного образования до последипломного образования взрослых, что обеспечит целостность системы образования как институциональной социально-педагогической системы, направленной на приоритетное развитие личности, характеризующейся мировоззренческой, функциональной, профессиональной компетентностью и нравственной культурой. С этих позиций образовательный процесс приобретает личностно-ориентированную направленность, обеспечивающую гибкость, многоуровневость образовательных программ, доступность их освоения в условиях интеграционных структур, позволяющих реализовывать расширение традиционных форм обучения за счет обновления форм самообразования и дополнительного образования, создания условий для реализации индивидуальной образовательной траектории в профессиональной деятельности и образовательной среде.

Непрерывное образование предусматривает преемственность всех структурных элементов системы, взаимное дополнение различных форм и типов обучения. Его можно рассматривать как фундаментальный принцип построения новой модели образования, как саморегулирующуюся систему, в которой, по мнению О. А. Куревиной, «принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики».

Анализ теоретических подходов, позволяет отметить, что системообразующей целью современного образования является непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности в течение всей её жизни, а для его реализации необходима концепция непрерывного образования на основе преемственности. В этой связи А. В. Батышев рассматривает трехкомпонентную целостную педагогическую систему преемственности в обучении, включающую: «преемственность в становлении личности, преемственность в содержании обучения, преемственность в методах, формах, средствах обучения». Но, несмотря на значимость проблем обеспечения преемственности на уровне взаимосвязи отдельных звеньев непрерывного образования, протекающего во взаимодействующих образовательных системах, в современной науке они исследованы недостаточно и в условиях наблюдаемой динамики и активного реформирования требуют дальнейшего изучения.

Опираясь на работы Б. С. Гершунского, К. К. Колина, В. С. Леднева, П. Ленгранда, А. М. Новикова, Т. Ю. Ломакиной, Э. Фор, Р. Даве и других ученых, в исследовании были определены следующие тенденции в развитии современного профессионального образования в России: (а) корреляционная зависимость современного образования с повышающимся уровнем научных знаний и представлений о человеке и окружающем мире; (б) непрерывность образовательного процесса; (в) определяющий характер образования; (г) повышение прогностических возможностей и потенциала образования; (д) формирование информационной образовательной среды; (е) открытость современного образования; (ж) ориентация образования на личность, ее способности и потребности к саморазвитию; (з) усиление фундаментализации, гуманитаризации и гуманизации образования.

С опорой на исследования А. П. Владиславлева, В. С. Леднева, П. Ленгранда, В. Г. Онушкина, Э. Фор и др. ученых были выделены качественные признаки непрерывного образования: (1) увеличение временной протяженности образовательного процесса со стремлением распространения его на всю продолжительность жизни человека; (2) последовательное формирование и постепенное обогащение индивидуального и коллективного творческого потенциала; (3) целостность системы подготовки обучающихся в вертикальной и горизонтальной плоскости: горизонталь предполагает преем-

ственность образовательных дисциплин одного образовательного уровня, вертикаль – последовательных уровней в системе профессионального образования.

Анализ характеристик социокультурного подхода к развитию образования, реализованного в практике разных регионов страны, приводит нас к выводу, что проектирование и создание дифференцированных условий реализации ФГОС должно стать инструментом решения жизненных проблем детско-взрослых сообществ.

Анализируя сущность дифференцированного подхода в реализации образовательной программы инновационного образовательного комплекса, мы рассмотрели модели развития обучающихся на разных ступенях образования. Были обоснованы ориентиры проектирования возрастнорентрированной системы педагогической деятельности как основания дифференцированного подхода в инновационной образовательной практике; обосновано, что педагогическое проектирование является базовым условием реализации дифференцированных возрастнорентрированных моделей развития школьников.

Психолого-педагогическое проектирование возрастных нормативов развития – это поиск модели, которая учитывает максимальные возможности развития детей. Такая модель выступает педагогическим средством организации понимания процессов развития. Ее структура включает три взаимосвязанных компонента: первый – это «линии развития», определяемые на основании философско-антропологических представлений о человеке и включаемые в себя развитие рефлексивных форм сознания, развитие субъектности, развитие личностной позиции; второй компонент модели – представления о новообразованиях, возникающих в зоне актуального развития и зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский); третий компонент – «ситуация развития». В обобщенном виде это форма жизни детско-взрослой событийной образовательной общности. В исследовании рассмотрены направления развития ее жизнедеятельности.

В итоге, на основе возрастнорентрированной модели развития проектируется соответствующая ей система педагогической деятельности для каждой ступени образования, которая включает: (1) адекватные возрастному развитию дифференцированные культурные практики, реализующих содержание базовых образовательных и воспитательных процессов; (2) содержание совместной детско-взрослой деятельности, включающей содержание самостоятельной деятельности ребенка, и партнерской деятельности взрослого (воспитателя или педагога) с детьми.

В образовательной практике ситуации развития преобразуются в образовательные ситуации. Выстраивается определенная форма жизнедеятельности детско-взрослой образовательной общности. Такой подход предполагает переосмысление с новых позиций разных форм организации обучения и воспитания: как аудиторных (урок, лекция, семинар, лабораторная работа, консультация, «учебное погружение», классный час), так и внеаудиторных (экскурсия, экспедиция, разработка проекта, клубнорентрированные формы, коллективное творческое дело и др.). Конкретная форма организации образовательного процесса должна проектироваться как оптимальная форма реализации образовательных ситуаций. Таким образом, синтез возрастнорентрированной модели развития и возрастнорентрированной системы педагогической деятельности – задает общие основания модели образовательной программы ступени.

Было установлено, что реализация дифференцированного подхода на основе проектирования возрастнорентрированной системы педагогической деятельности, предусматривает дифференциацию на каждой ступени образования следующих явлений: (1) базовых образовательных процессов; (2) ситуаций развития; (3) образовательных ситуаций; (4) педагогических действий и педагогических позиций; (5) ученических действий и ученических позиций.

Педагогическим средством реализации концепции дифференцированного образования выступает образовательная программа, а основным инструментом ее разработки и реализации – проектирование. В исследовании рассмотрены следующие типы проектирования. Психолого-педагогическое проектирование, в рамках которого разрабатываются модели построения базовых развивающих образовательных процессов и условия их реализации в условиях определенного возрастного периода жизни и деятельности ребенка. Педагогическое проектирование содержания и конкретной формы развивающей образовательной практики – встреч детей и взрослых, способов организации их совместно-разделенной деятельности, проектирование событий, социально-педагогическое проектирование развивающих образовательных сред и инфраструктуры педагогической деятельности.

Дифференциация содержания образования выступает одним из основных факторов индивидуального и личностного развития. В исследовании мы опирались на концепцию содержания образования, соотношенного с основными компонентами человеческой культуры (И. Я. Лернер, В. В. Краевский). В свете этой концепции, содержание образования состоит из четырех структурных

элементов: опыта познавательной деятельности, фиксируемой в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксируемой в форме умений и навыков, действий по образцу; опыта творческой деятельности, способностей принятия нестандартных решения в проблемных ситуациях; опыта волевых и эмоционально-ценностных отношений. Значимым для данного исследования является положение, сформулированное В. В. Давыдовым: основополагающим элементом содержания образования, на который опираются другие его элементы, является опыт творческой деятельности. В этом контексте развитие человека рассматривается как процесс освоения культурных форм, сопряженный с процессом становления человека как субъекта культуротворчества. В исследовании содержание образования рассмотрено в разных аспектах: с точки зрения среды – в качестве образовательного ресурса, с точки зрения образовательного процесса – как предмет совместной деятельности, с позиции образовательного института – как нормативная и культуросообразная структура деятельности. Оформление состава и структуры содержания образования в форме образовательной программы является синтезом четырех компонентов: содержания базового общего (начального, основного и среднего) образования (выступающего как единство содержания обучения, воспитания и развития); содержание гимназического образования; содержание дополнительного образования (как общеразвивающего, так и специфически гимназического); содержание «скрытого образования» (уклада школьной жизни).

В контексте исследования реализация дифференцированного подхода получает своё технологическое обеспечение в форме проектирования образовательной программы, в первую очередь, как программы деятельности всех участников образовательного процесса. Включенность педагогического коллектива в процесс ее проектирования предполагает изменения на уровне профессионального сознания и структуры педагогической деятельности, что обеспечивается участием педагогов в работе инновационных площадок (образовательных комплексов).

Установлены основные системные эффекты проектирования образовательной программы как инструмента реализации дифференцированного подхода – становление образовательного учреждения как субъекта «образовательного и социокультурного региона»; развитие его инновационной инфраструктуры; реализация новых форм организации основного, углубленного, дополнительного образования и уклада жизни образовательной организации, инновационного образовательного комплекса.

Реализация дифференцированного подхода связана с построением развивающего образования, которое невозможно реализовать без развития самой педагогической системы. В этом смысле и образовательная система, и ее ядро – педагогическая система – находятся в состоянии динамического изменения. Динамика становления педагогической системы проектируется и формируется на основе комплексного подхода, где ключевыми понятиями оказываются «организованность» и «соорганизация».

Реализация дифференцированного подхода на основе возрастно-нормативных моделей развития и возрастно-сообразной педагогической деятельности нуждается в ресурсах, в том числе, развития собственно педагогической системы. В исследовании обосновано, что преодоление ресурсных ограничений тесно связано с сетевой организацией процессов образования и развития системы педагогической деятельности.

Опираясь на вышеуказанные положения, в исследовании раскрыто понятие «инновационного образовательного комплекса», реализующего задачи развивающей и развивающейся педагогической системы, «образовательной общности» или сообщества, на основе соорганизации субъектных, управленческих позиций в сетевом образовательном пространстве. Такой комплекс, осуществляющий возрастно-ориентированную систему педагогической деятельности на основе возрастно-нормативных моделей развития учащихся, выступает формой реализации дифференцированного подхода в инновационной образовательной практике. При этом обоснована взаимодополняемость системной и комплексной организации образовательного института – первая обеспечивает эффективные режимы функционирования образовательной организации, вторая – ее развития. Установлены основные системные эффекты проектирования образовательной программы как инструмента реализации дифференцированного подхода – становление образовательного учреждения как субъекта «образовательного и социокультурного региона»; развитие его инновационной инфраструктуры; реализация новых форм организации основного, углубленного, дополнительного образования и уклада жизни образовательной организации, инновационного образовательного комплекса. Поставлен вопрос о дифференциации содержания образования, которое выступает одним из основных факторов индивидуального и личностного развития.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что современное проектирование и организация инновационных образовательных систем основываются на новой трактовке дифферен-

цированного подхода в образовательной практике, переходом от учета индивидуальных различий учащихся к дифференциации условий и технологий, позволяющих формировать и раскрывать потенциал индивидуальности человека. Инновационный образовательный комплекс представляет собой одну из продуктивных форм реализации дифференцированного подхода в образовательной практике. Реализация дифференцированного подхода в инновационном образовании базируется на комплексном знании, включающем возрастно-нормативные модели развития, учитывающие максимальные возможности развития детей, и соответствующие им возрастно-ориентированные системы педагогической деятельности на разных ступенях образования.

Ключевыми педагогическими условиями реализации дифференцированного подхода в инновационном образовании являются проектирование соответствующих возрастным особенностям учащихся образовательных программ для разных ступеней образования, в совокупности составляющих программу образовательной организации, проектирование ее уклада, интеграция основного и дополнительного образования; формирование насыщенной и структурированной образовательной среды, адекватной задачам развития детей; проектирование инфраструктуры инновационной деятельности образовательного комплекса.

Модель интеграции основного и дополнительного образования в образовательном комплексе включает структурирование образовательной среды, дифференцируемой в вариативных формах деятельности школьного научного общества, организации событийных пространств и реализации различного типа детско-взрослых культурно-образовательных проектов.

Дифференцированные модели организации творческой деятельности учащихся начальной, основной и средней школы включают компоненты структуры развития проектного сознания педагогов и системно-организованной практики проектной и исследовательской деятельности школьников.

Инновационная инфраструктура образовательного комплекса представляет собой систему экспериментальных и инновационных площадок, способ организации профессионального образовательного сообщества, обеспечивающие создание и распространение продуктивных педагогических практик, реализацию дифференцированного подхода в инновационной образовательной деятельности, развитие профессионализма педагогических и управленческих кадров.

Формирование данных условий лежит в основе организации деятельности образовательного комплекса, как одной из форм реализации дифференцированного подхода в инновационном образовании, и обеспечивается социокультурным инструментарием, включающим технологии психолого-педагогического проектирования образовательного процесса; технологии социально-педагогического проектирования образовательной среды комплекса как социокультурного центра территории; технологии управления инновационными процессами развития образовательного комплекса.

Анализ полученных в ходе исследования статистических данных, практических результатов инновационной и опытно-экспериментальной работы, реальных достижений учащихся в олимпиадах разного уровня, проектной деятельности, отечественных и международных программах позволяет сделать вывод о том, что реализация дифференцированного подхода в деятельности инновационного образовательного комплекса обеспечивает развитие личностного и творческого потенциала детей и подростков, эффективную реализацию федеральных государственных образовательных стандартов.

Перспективы реализации дифференцированного подхода в современной образовательной практике связаны с мультиплицированием, распространением накопленного опыта деятельности инновационного образовательного комплекса в разных социокультурных ситуациях, городе и селе, разных регионах страны. Необходимы дальнейшие фундаментальные и практико-ориентированные разработки с использованием методологии и методов культурно-исторического, социокультурного и проектно-деятельностного подходов, научным осмыслением и решением новых проблем, возникающих в ходе реализации данной и других форм инновационной образовательной практики.

УДК 37.01

Л. Г. Титова

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА И ПРОЦЕСС

Ключевые слова: соотношение, согласованность, саморазвитие, мотивация.

Аннотация. В статье подчеркивается, что системность непрерывного образования – результат эффективного педагогического процесса формирования мотивации непрерывного роста личности,

совершенствования нормативно-правовой базы и создания социальных условий его продвижения в современное общество.

Key words: ratio, consistency, self-development, motivation.

Annotation. The idea is stressed that consistency of continuous education is a result of the effective pedagogical process of forming motivation for personality growth, the improvement of a legal framework and social environment creation of its promotion into today's society.

Непрерывное образование рассматривается как система государственных и негосударственных образовательных организаций, осуществляющих согласованное взаимодействие на всех уровнях образовательного процесса для предоставления личности права и возможности получить любой вид образования, переходить от одного вида к другому на протяжении всей жизни. Системность обеспечивается последовательностью и преемственностью образования, соотносительностью действий образовательных организаций, власти, гражданского общества, всех структур, так или иначе участвующих в реализации образовательного процесса. Мировоззренческой основой непрерывного образования является представление о самоценности человека и его роли в современном обществе. О процессуальном характере непрерывного образования свидетельствуют происходящие изменения качества и характера образования в зависимости от возникающих социально-экономических, политических и социокультурных потребностей общества.

Зарождение системы обусловлено потребностями индустриального общества, когда образование становится источником промышленного развития, стимулом и мотивацией личности. Для личности образование – возможность сделать карьеру, перейти в иную социальную среду, подняться по сословной лестнице. Получение знания – привилегия и жизненная потребность личности.

Последующее распространение образования – процесс, охватывающий все большие слои населения, новые регионы (постколониальные и «развивающиеся страны»), новые отрасли знания, новые уровни подготовки. Постепенно оно становится средством удовлетворения потребности человека в духовном совершенствовании, а общества – в работнике и гражданине, соответствующем новым задачам экономического и морально-нравственного развития. Образование обеспечивается научно-техническим прогрессом, увеличивающимися ресурсами развитых стран и наполняется новым содержанием: простое накопление знаний замещается их производством на уровне отдельной личности. Возрастают требования к качеству знания, развитию инноваций, мобильности образовательного процесса. Непрерывное образование в постиндустриальную эпоху становится ведущим фактором экономического развития, через развитие личности – к социальному, экономическому, культурному развитию общества.

Если изначально непрерывное образование – лишь принцип, который лежит в основе функционирования образовательной системы, то впоследствии оно превращается в систему со сложной структурой взаимодействующих институтов и субъектов, с разнообразными функциями в постоянно расширяющемся образовательном пространстве, где создаются возможности удовлетворения социальных и личных потребностей, увеличиваются возможности выбора не только программ, но и видов, типов и содержания обучения.

Система эта представляет собой целостность, основанную на оптимальном управлении образованием с учетом постоянных изменений социальной среды, действия целенаправленных и стихийных процессов. Объединяющим фактором является личность как активный, самостоятельный, профессиональный субъект современного общества, призванный участвовать в создании устойчивой социальной системы. Именно ценность личности в конечном счете, определяет концепции и цели непрерывного образования. Организующим фактором является нормативно-правовая система, закрепляющая за личностью право на развитие на протяжении всей жизни и непрерывное образование – гарантия реализации этого права. В сложноорганизованном обществе наибольшей проблемой является приведение в соответствие задач и целей образования, законодательной системы и модели управления. Прорыв в любом звене этой цепи означает разрушение причинно-следственных связей в развитии непрерывного образования как системы, дестабилизирует образовательный процесс, что имеет негативные последствия для подготовки специалиста, пополнения общества высокопрофессиональными трудовыми ресурсами, в конечном счете – для развития личности.

Непрерывное образование – динамичное явление, структура, функции и содержание которого меняются в соответствии с социальными трансформациями, рынком труда, конъюнктурой мирового рынка, глобальными изменениями. Соответственно происходящим изменениям формируется ресурсная (материальная и финансовая) база, кадровый состав, меняется в целом система непрерывного образования.

Современный этап непрерывного образования – единый процесс, что обусловлено

- превращением непрерывного образования в объект научного исследования, приращением идей научной базы процесса;
- созданием научной базы непрерывного образования, комплексным взаимодействием наук об обществе и человеке;
- углубляющейся гуманитаризацией образования, в центре которого находится обучение и воспитание личности;
- опорой на нравственные принципы, вписывающиеся в культуру страны;
- изменением приоритетов развития, превращением личности в цель и основную ценность социального развития;
- предоставлением каждому возможности получения образования на любом этапе его жизни, в том числе – мужчинами и женщинам, молодежи, лицам с ограниченными возможностями, инвалидам войны, мигрантам, взрослым и пожилым людям;
- включением в образование все более широкого круга субъектов, институтов, территорий;
- постоянным обеспечением непрерывного образования инновационными технологиями.
- нормативно-правовым обеспечением всех этапов образовательного процесса.

В основу непрерывного образования легли следующие принципы:

- преемственность – сохранение лучшего опыта при переходе с одной образовательной ступени на другую;
- непрерывность – возможность получать различные виды и формы образования;
- интеграция в деятельности образовательных структур;
- плюрализм – сочетание региональных и территориально-отраслевых подходов к управлению;
- конкурентность – учет специфики разных категорий потребителей и заказчиков образования;
- технологичность – использование инновационных методов обучения, создание интегрированных и многопрофильных образовательных комплексов;
- конкретность – создание условий для развития системы образования «через всю жизнь» на данной территории.

Реализация принципа территориальности предполагает создание возможностей на уровне региона и отдельного муниципалитета получения образования каждым в течение всей жизни. С этой целью предполагается объединенное взаимодействие всех территориальных структур по управленческой горизонтали и вертикали. Объединяющей структурой призван стать педагогический вуз, как методологическая база педагогического образования, центр научно-методической подготовки педагогов, способных обеспечить преемственность в системе непрерывного образования, воспитать мотивацию к обучению. Опыт создания Ассоциации «Непрерывное профессиональное образование», при взаимодействии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и организаций среднего профессионального образования с привлечением педагогических образовательных организаций других регионов севера России показал возможность и перспективность объединения концептуальных, методологических и материальных основ развития непрерывного образования на всероссийском уровне.

Непрерывное образование, таким образом, открытая система, в рамках которой осуществляется последовательный процесс обучения и воспитания активной личности, мотивированной на постоянное «приращение» и обновление знания, с целью органического включения ее в жизнь социума.

Стратегия непрерывного образования определяется уровнем социально-экономического и культурного развития региона. Она призвана обеспечить:

- удовлетворение потребности региона в профессиональных кадрах;
- трудовую мобильность населения,
- решение проблемы активного участия в жизни региона людей старшего возраста,
- профессиональную подготовку и переподготовку мигрантов,
- создание потенциала развития региона за счет обучения молодежи умению учиться, подготовки ее к получению профессии

Непрерывное образования в России – процесс, находящийся в прямой и косвенной зависимости от степени стабильности экономического и политического развития общества, самоорганизации гражданского общества и характера целенаправленного государственного управления. Анализируя этот процесс необходимо учитывать особенности его реализации и на уровне региона. Основной причиной неразвитости непрерывного образования как системы является отсутствие понимания субъектами управления особенностей этого процесса и значимости его для жизни как отдельного че-

ловека, так и общества в целом. Проблемой является способность управленческих кадров руководить процессом непрерывного образования и готовность управленческих структур (как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов федерации) реализовывать взаимодействие всех участников образовательного процесса. Существенной проблемой остается привлечение всех возрастных групп населения к обучению, переобучению и повышению квалификации. Наконец, не разработаны вопросы оценки качества управления непрерывным образованием, что не позволяет судить о степени эффективности предпринимаемых действий по распространению системы непрерывного образования на территориальном уровне.

Ведущая роль в организации всех этих процессов принадлежит государству, которое, располагая основными правовыми, финансовыми, управленческими кадровыми ресурсами, способно создать систему непрерывного образования в масштабах всей страны, обеспечить условия, гарантии прав и взаимодействие участников непрерывного образовательного процесса.

Энергетическим наполнителем системы непрерывного образования становятся нравственные ценности, наполняющие образование смыслом, идеями служения обществу, а не лицам, поиском истины и справедливости.

Малая конференция 2

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НАСЕЛЕНИЯ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 371

В. А. Фокин

ТВИТ-УЧЕБНИК КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Ключевые слова: непрерывное социальное образование, информационные технологии, твиттер, твит-учебник, социальная геронтология.

Аннотация. Разноуровневая подготовка социальных работников предполагает использование различных средств для их образования, включая и информационные технологии. Автор раскрывает инновации в подготовке обучающихся, базируясь на показе потенциала Твиттера в создании твит-учебника по курсу «Социальная геронтология».

Key words: all life social work education, IT, twitter, twit-teaching book, social gerontology.

Annotation. Training of social workers on different levels demands usage of different means for social work education, including IT. The author names innovations in training of social workers based on showing a potential of a Twitter in creating a twit-teaching book for Social Gerontology course.

Преподаватели используют информационные технологии (ИТ) в образовании уже давно. Например, первооткрывателями использования социальных сетей в подготовке и переподготовке специалистов можно считать преподавателей-блогеров, которые создавали в этих сетях своеобразную копилку полезных информационных материалов для обучающихся, выкладывали в свободном доступе копии учебных пособий, рекомендаций для подготовки к занятиям. К таким педагогам относится и автор этой статьи, который активно использует возможности своего Твиттера FokinVlad для подготовки студентов – будущих социальных работников.

В данной статье я и хочу показать, как можно использовать возможности онлайн-коммуникации (в нашем случае – Твиттера) для вовлечения студентов, специалистов, осваивающих геронтологию, то есть науку, помогающую качественно обслуживать пожилых клиентов в процесс непрерывного образования, повышения квалификации.

Выделены несколько этапов использования онлайн-коммуникации.

Этап 1. Выход на социальную платформу. Например, создание сообщества в одной из социальных сетей, таких как Твиттер, ВКонтакте или Фейсбук. Большинство социальных сетей позволяют создать «группу», то есть единую площадку с возможностью добавления в неё пользователей-обучающихся. На начальном этапе преподавателю необходимо убедиться, что все обучающиеся имеют техническую возможность вступить в сообщество. Он объясняет обучающимся, что, несмотря на неформальный характер обучения, участие в этой активности необходимо всем. Если же обучающийся не хочет «сидеть» в социальной сети, то можно договориться с ним о создании специальной странички, с которой он будет заходить только в вашу обучающую группу, не тратя время на развлечения в интернете.

Важно помнить, что технология взаимодействия с обучающимися в рамках социальных сетей предполагает так называемый «edutainment», то есть совмещение образовательного материала с развлекательным. В нашем случае, информативные серьёзные образовательные материалы по геронтологии мы обязательно чередуем с юмористическими материалами (геронтологические анекдоты), полезными советами для пожилых «Сто советов от столетних», интересными фильмами на You tube, видео о старении, иными мотивационными фактами, стимулирующими обучающихся изучать геронтологию.

Этап II. Процесс общения. Работа в виртуальном сообществе схожа с работой в аудитории. Мы по-прежнему общаемся с группой в целом, задаем общие и личные вопросы, обсуждаем проблемные темы и так далее. Разница в том, что здесь мы в любой момент можем пообщаться с любым учеником «тет-а-тет». Например, через личные сообщения или электронную почту.

Этап III. Поддержка активности. Мало только создать сообщество и установить контакты. Важно поддерживать его и систематически наполнять его ценным контентом. Пример того, как мы это делали по геронтологии, ниже.

Этап IV. Соавторство. Показав на первых этапах, каким образом нужно формировать контент в сообществе, можно предоставить обучающимся возможность предлагать свою новую интересную информацию (ссылки на нее) самостоятельно – в небольших группах или вместе с преподавателем. Этот процесс дает возможность обогатить содержание новыми фактами, видео и другими материалами. Задача преподавателя – вовремя подать новую идею, поощрить хорошо выполненную работу.

Начиная с 2012 года, автор широко пользуется Твиттером (Твиттер FokinVlad) и твитами для рассказа своим читателям (студентам, получателям социальных услуг, иным читателям об основных фактах, теориях, современных технологиях, различных жизненных историях (lifestory) по социальной работе с пожилыми людьми. Работа в Твиттере привела к возникновению идеи использовать его потенциал для создания твитучебников по различным курсам подготовки студентов к социальной работе. В частности, был создан твитучебник по курсу «Социальная геронтология». Это рассказы в твитте в объеме 140 знаков, которые дают читателям представление, по нашему мнению, об основном содержании курса. Эти твиты представляют собой опорные сигналы, которые каждый студент, изучающий курс, должен прочно запомнить. Вся теоретическая информация дается с юмором, как его понимает автор, интересными фактами, статистикой, фото- и видеoinформацией, представленной в виде гиперссылок. Что из этого получилось – судить читателям этой статьи.

Геронтологическая шутка перед презентацией твитов из Твиттера FokinVlad. Есть только одна причина, когда студент может забыть твиты по дисциплине «Социальная геронтология» – Альцгеймер.

1. Геронтология (греч. Геронтос – старик, Логос – наука) – наука о старости и старении. Старость неизбежна. Ее нельзя остановить. Но не отказывайтесь от этой идеи!

2. Какие понятия находятся вне геронтологии: геронтофобия, гериатрия, дискразия, геронтофилия, герокомия, геронтократия, эвтаназия, Паркинсон?

3. Гиппократ: флегматики особенно подвержены старению. Для холериков это самый здоровый период жизни. Лето лучше, чем зима.

4. Древнеримский врач Гален: профилактика старения – диета, правильное питание, баня, массаж, активный образ жизни, жизнь в кругу своего семейства.

5. Англичанин Ф. Бекон впервые назвал геронтологию наукой. Надо отказаться от вредных привычек. Хотя все уверены, что, кто не... тот здоровенький...

6. Россиянин И. И. Мечников: старость есть болезнь, которую нужно лечить. Рецепт – выводить из организма вредные шлаки. Бейте пятками об пол!

7. Россиянин С. П. Боткин: есть нормальное старение и патологическое. Верно. Но есть ли норма вообще в современном организме человека?

8. В геронтологии здоровье – важный фактор успешного старения. Успешное старение. Что это такое, и как его достичь? Советую прочитать: <http://rusplt.ru/health/starost-vo-blogo-15762.html> ...

9. Постоянно следите за своим здоровьем и здоровьем клиента. Помогайте клиенту, но без девиаций.

10. – Дедушка, что такой грустный?

– У меня диабет, а социальный работник сказал, что мне нельзя сладкого. Видимо, придется пить сухое.

В следующих твитах разъясняем суть основных социальных теорий старения.

1. **ТЕОРИЯ АКТИВНОСТИ.** Старея, человек остается деятельным, заменяя традиционную активность ее новыми, облегченными видами. 2. Важно помочь пожилым клиентам найти активное место в жизни, соответствующее их здоровью, жизненным планам, интересам и способностям.

3. **ТЕОРИЯ ПРОДУКТИВНОГО СТАРЕНИЯ.** Бытовой труд старых людей можно сравнить с женским трудом. Он так же не оплачивается, но важен для всех. 4. Научить клиентов эффективно заботиться о других членах семьи, знакомых, заниматься любимым делом, волонтерством.

5. **РОЛЕВАЯ ТЕОРИЯ.** Успешная адаптация пожилого человека к новым ролям на последнем этапе жизни. Например, был кормильцем, стал иждивенцем. 6. Помочь клиенту быть готовым к роли

пенсионера, вдовы, бабушки, дедушки, зависимого человека, неспособного выполнять половую функцию и др. 7. Потеря прежних ролей делает некоторых пожилых людей свободными. Не нужно финансово поддерживать семью и можно больше думать о себе. 8. Надо создать условия, чтобы благополучные пожилые люди могли полнее реализовать себя и исполнить все свои мечты и желания.

9. *ТЕОРИЯ ОБМЕНА РОЛЕЙ*. Старая, мужчины и женщины как бы меняются ролями. Женщины становятся лидерами, а мужчины – зависимыми. 10. Пожилые женщины более жизнестойки, способны позаботиться о себе, независимы. 11. Надо помочь пожилым клиентам и членам их семьи быть более терпимыми, милосердными к окружающим, научить всех понимать нынешнее положение.

12. *ТЕОРИЯ СТРАТИФИКАЦИИ ВОЗРАСТА*. Есть страты: молодые пожилые, старые старые, долгожители. Как дошкольники, подростки, юноши. 13. Каждая страта имеет свой особый образ жизни, взгляды, интересы, мотивацию. Помогите клиентам реализовать себя с учетом этих особенностей.

14. *ТЕОРИЯ СОБЫТИЙ ЖИЗНИ*. Есть две модели жизни общества: перемены и стабильность. Надо помочь клиенту адаптироваться и к одной, и к другой модели. 15. Стрессы, депрессии возникают и от личных проблем: выпадают волосы, зубы, снижается слух, зрение, половое влечение, умирают родные, друзья. 16. Надо помочь пожилому клиенту принять личные проблемы, новые реалии и научиться жить с ними.

17. *ТЕОРИЯ МЕНЬШИНСТВА*. Пожилые люди как меньшинство. Меньшинство всегда подвергается дискриминации, насилию, гонению. 18. Эйджизм – негативные стереотипы в отношении пожилых людей. Геронтофобия – чувства людей, вызванные отвращением к пожилым.

Чтобы лучше понять пожилых людей, нужно их хорошо знать, знать их медицинские, психологические, экономические и другие особенности.

1. Болезни пожилых людей

<http://www.medn.ru/statyi/Osobennostitecheniyazabol.html>;

2. Методы физиотерапевтического лечения людей пожилого возраста

http://www.astromeridian.ru/articles/metody_fzt_pacientov_pozh_vozrasta.html;

3. Психологические особенности пожилых людей

<http://social.lenobl.ru/Document/1376907881.pdf>;

4. Одиночество пожилых людей как социальная проблема

<http://soc-work.ru/article/771>;

5. О чем мечтают пожилые люди? Результаты опроса Левада-центра «Мечты россиян» www.levada.ru/22-01-2015/mechty-rossiyan;

6. Адаптация человека к старости

<http://ru.healtharea.org/osobennosti-adaptacii-cheloveka-k-starosti.html>;

Международные и российские документы, определяющие содержание и технологии социальной работы с пожилыми клиентами:

1. Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002 года. Реально? Без сомнения. Было бы желание.

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/ageing_progr.pdf;

2. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». Вступил в силу 1 января 2015 г. <http://www.rg.ru/2013/12/30/socialka-dok.html>;

3. Основные инновации ФЗ № 442: децентрализация; допуск частных компаний, общественных объединений в социальное обслуживание; повышение качества социальной работы;

4. Подробнее об инновациях ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» можно прочитать

<http://neinvalid.ru/o-novom-zakone-ob-osnovah-sotsialnogo-obsluzhivaniya-v-rf>;

5. Много интересных материалов о пожилых людях можно найти в интернет – журнале «Третий возраст». Здоровье, мода, право, финансы, путешествия, досуг <http://www.3vozrast.ru>;

6. Марина Цветаева (1919) Позитив! <http://subscribe.ru/group/positiv/8227270/> ... Когда я буду бабушкой – Годов через десяток;

7. Фото российских знаменитостей. Тогда они еще не знали, что будут стареть <http://www.3vozrast.ru/article/nostalgia/vremia/10260/> ...;

8. Электронно-сетевая социальная работа (далее – ЭССР) – комплекс средств и возможностей для современного социального обслуживания клиентов. Безгранична как ИКТ и Интернет;

9. ЭССР непредсказуема и творчески благодатна. Этот твит-учебник – первая попытка продвинуть среди студентов и соцработников Твиттер в ЭССР;

10. Сколько россиян пользуются Интернетом, где, как? Немного смущает количество пожилых пользователей. В целом, здорово!

<https://www.youtube.com/watch?v=Oxmk2m37CNA>;

11. Конкурс по пропаганде идей безвозмездного донорства с помощью IT «Связь поколений» http://www.nfrz.ru/dvizhenie_zhizni/pokolenie.

Реализация потенциала информационных технологий в непрерывном образовании зависит от умений преподавателя компетентно организовать виртуальное общение с обучающимися, учитывая их пол, возраст, социальное положение, возможности пользоваться компьютерной техникой. Умение организовать предполагает и умение направить этот рассказ в то русло, которое позволит выявить истинное положение дел в социальной работе с пожилыми людьми, новые вызовы в обществе в отношении пожилых людей. Надо пользоваться всеми инновациями, включая и информационные технологии, для того, чтобы организовать качественное социальное обслуживание пожилых клиентов.

УДК 37.02

О. А. Коряковцева

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: идентичность, самосознание, гражданская идентичность, непрерывное образование.

Аннотация. Трансформация российского общества вызвала новый виток интереса к общественным наукам, в том числе развитие определенных исследований по формированию социальной идентичности, важное место в структуре которой занимает гражданская идентичность. Научная статья посвящена исследованию проблемы идентичности в условиях «экзистенциального кризиса». Авторы определяют специфику социальной и гражданской идентичности на основе феноменологического подхода.

Key words: identity, identity, civic identity, and continuing education.

Annotation. The transformation of Russian society provoked a new round of interest in the social sciences, including the growth of defined research on the formation of social identity, an important place in the structure which occupies a civic identity. The scientific article is devoted to research of problems of identity in terms of «existential crisis». The authors define the specifics of social and civic identity based on a phenomenological approach.

Всемирная глобализация сопровождается отказом или игнорированием многих традиционных ценностей, что оказывает значительное воздействие на идентичность современных граждан.

Американский социальный философ А. Этциони справедливо утверждает, что если XX век – это борьба идеологий, то социальные процессы XXI века будут определяться вызовами идентичности [4].

В условиях глобализации идентификационное пространство становится шире, чем пределы отдельного государства. Процессы трансформации идентичности характеризуются: пересмотром основ национальной и государственной идентичности; появлением новых объектов идентификации; появлением новых форм идентичности.

В работах большинства исследователей кризис гражданской идентичности рассматривается в рамках общей трансформации современного общества. В современном мире не только гражданская, но и любая другая идентичность оказывается проблемной. Сегодня идентичность не устанавливается ни традицией, ни местом проживания или рождения, а формируется, выбирается человеком в процессе собственной жизни.

Отметим, что проблемы социальных идентификаций, в особенности гражданской идентификации, в последнее время резко актуализировались. Исследования в этой области убеждают нас в том, что социальные идентичности (кто такие Мы?), в том числе и гражданская идентичность существенно зависят от социального статуса, а точнее – социального ресурса индивидов, потенциала возможностей самостоятельно осмысливать и обустроить свою жизнь.

Г. М. Андреева выделила основные процессы, свойственные массовому сознанию в ситуации нестабильности и требующие социально-психологического анализа: а) глобальная ломка устоявшихся социальных стереотипов; б) изменение системы ценностей и в) кризис идентичности [1].

В отечественной этнической психологии последнего десятилетия научный поиск ведется во всех трех указанных направлениях, но особенно интенсивно – в сфере изучения кризиса идентичности или в более широком смысле, – в сфере проблем меняющейся системы идентификаций.

Проблемой кризиса идентичности занималась Н. М. Лебедева [3]. По ее мнению, для того, чтобы произошли серьезные изменения в идентичности, необходимо радикальное изменение социальных категорий в обществе, служащих основой многообразных процессов идентификации личности.

Но следует отметить, что сегодня изменились не только социальные категории, к которым человек может себя причислить, но и суть процессов самоидентификации, их направленность и цели. Происходит изменение базовых ценностей и потребностей: самый общий вектор изменения ценностей – от однородности к разнообразию, от коллективизма к индивидуализму, а потребностей – от поиска позитивного самоощущения к поиску смысла.

С. Г. Климова, изучая кризис идентичности, пришла к выводу, что в меняющемся обществе люди освобождаются от прежней идентичности, они вынуждены заниматься самоидентификацией: сопоставлять, выбирать, создавать новые общности, ориентируясь на совпадение личных ценностей с предлагаемыми тем или иным сообществом. Индивид признает общество «своим» не только потому, что он разделяет его цели, но и потому, что способы их достижения для него морально приемлемы [2]. В самом общем смысле цель самоидентификации человека в окружающей его реальности – это поиск ответа на вопрос «кто я такой?».

В работах ряда исследователей, опирающихся на зарубежный и отечественный опыт, отмечается, что отказ человека от постоянной идентификации – тоже своего рода осознанный выбор. Современный человек в отличие от человека традиционного общества, привязанного к определенной культуре и традиции, не останавливается на месте и избегает любой фиксации. Идентичность современного человека можно определить как «здесь-и-сейчас-идентичность» [5].

Безусловно, проблему «экзистенциального кризиса» и вызов идентичности мы рассматриваем сквозь призму трансформационных процессов в России. Но подобная ситуация сегодня складывается во многих странах мира. Для России, как и для всего мирового сообщества, характерен кризис как индивидуальных, так и коллективных идентичностей, наблюдаются проявления полиидентичности и «размытой идентичности». Но особенность современного российского государства состоит в том, что все его основные системы находятся в стадии развития или трансформации. По мнению С. Ю. Ивановой, кризис гражданской идентичности связан с потерей или, лучше сказать, утратой некоторых элементов этой сложной системы ценностей, чувств, правил и др. Следовательно, формирование гражданской идентичности необходимо рассматривать в плоскости ее восстановления, возвращения. Мы должны отдавать себе отчет в том, что это во многом будет новая форма идентичности, не совпадающая с прежней (например, характерной для советского времени).

Адекватным инструментарием для выявления, понимания и концептуализации наиболее важных аспектов бытия современного человека, в том числе и молодежи, на наш взгляд, становится сегодня экзистенциальная феноменология, которая выделилась в первой половине XX века в Германии из феноменологического движения. Одним из наиболее перспективных направлений анализа формирования гражданского самосознания молодежи в российской провинции является использование экзистенциальной феноменологии Э. Гуссерля и А. Шюца. В основе данной философской концепции лежит представление о субъективно осознанной социальной коммуникации и взаимодействии людей как базе идентичности [4].

Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н. А. Бердяев называл личность духовной сущностью и считал, что «активность человеческого духа» должна определять «активность его действий» [4]. Именно на этих постулатах мы предлагаем выстраивать концепцию формирования гражданского самосознания российской молодежи.

Таким образом, соединение позитивного потенциала и факторов социальной нестабильности в среде молодежи делает развитие гражданской идентичности исключительно актуальным. Гражданская активность становится сегодня основным механизмом социализации молодого поколения для успешного динамичного развития мирового сообщества в условиях вызовов современности.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Текст] / Г. М. Андреева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). – С. 1–9.

2. Коряковцева, О. А. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности. Монография [Текст] / О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244–256.
3. Лебедева, Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла [Текст] / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48–58.
4. Молодежь России: феноменология гражданственности // коллективная монография [Текст] / под науч. ред. О. А. Коряковцевой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 162 с.
5. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи [Текст] / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2013. – 56 с.

УДК 37.02

Т. Н. Гущина

ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Ключевые слова: неформальное образование, дополнительное образование, технология, педагогическое сопровождение, группа, стадия, этап.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности неформального образования и дополнительного образования как формального образования. В этой связи рассматривается специфика технологии педагогического сопровождения обучающихся применительно к данным формам образования.

Key words: non-formal education, supplementary education, technology, pedagogical support, group, stage, stage.

Annotation. The article discusses the features of non-formal education and supplementary education as the formal education. In this regard, we consider the specifics of technology of pedagogical support of students in relation to these forms of education.

Дополнительное образование детей направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей обучающегося в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Оно относится к формальному образованию, так как является видом образования, которое осуществляется по дополнительным общеобразовательным программам. В отличие от неформального образования, в котором отсутствует обязательное программное обеспечение, дополнительное образование детей организуется профессиональными педагогическими работниками в образовательных организациях муниципального, регионального или федерального уровней: организациях дополнительного образования, дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях и других образовательных организациях. Оно

Вместе с тем дополнительное образование детей – предложение неформальной образовательной среды, посредством которой в ней самой каждый субъект самостоятельно, свободно формирует свой способ жизнедеятельности и индивидуальную программу своего развития в этой образовательной среде. Поэтому у формального дополнительного образования и неформального образования много общего: отсутствие стандартов; возможность выбора видов деятельности, режима занятий, форм общения, длительности участия в жизни детского объединения (группы); добровольность вхождения ребёнка в объединение (группу); субъектно-субъектное диалоговое взаимодействие внутри, как правило, разновозрастного коллектива.

В основе неформального образования лежит гуманистическая идея о личностном равенстве людей и их равных правах. Эта идея проявляется в том, что всем участникам образовательного процесса неформального образования дается право на активную позицию по отношению к собственному образованию, в основе которой лежит выбор деятельности и форм взаимодействия.

Основные теоретические принципы, на которых основывается неформальное образование, также сближают его с формальным дополнительным образованием. Эти принципы проявляются в субъектности всех участников и межличностном взаимодействии как основе образовательной деятельности; в групповой работе; в опоре на личный интерес и на деятельность; в законченности форм и контекстном подходе.

Контекстный подход неформального образования предполагает, что знание не может быть абстрактным. Оно может существовать только в контексте личности отдельного человека, будучи соотношенным с его прочим опытом, целями и жизненными установками. Введение знания в личностный контекст достигается за счет выработки собственного отношения к нему. Одним из следствий этого является необходимость сделать личность каждого из участников частью контекста образовательного процесса. Контекст как сумма всех образовательных факторов, действующих на участника, определяет результаты образования. Особенность неформального образования заключается в том, что контекст в нем создается динамически по ходу образовательного процесса, по мере того, как участники исследуют содержание и совершают различный выбор целей и форм своей деятельности.

Неформальное образование – это процесс активного конструирования обучающимся собственных знаний, умений и морально-личностных качеств в процессе коммуникации с другими участниками процесса [2, с. 54]. Обучающиеся воспринимаются как субъекты образования; признается их личностное равенство с организаторами неформального образования: из неформального образования удалена иерархия. Поэтому в неформальном образовании принято избегать традиционных слов для описания участников образовательного процесса. Вместо этого используются термины, характеризующие их роли в образовательном процессе: ведущий и участник. Соответственно, задача ведущего – организовать образовательный процесс и предоставить участникам учебные материалы.

Наличие группы и отсутствие индивидуальных занятий или занятий в малых группах – один из принципов неформального образования. Взаимодействие внутри группы – основа механизма обучения в неформальном образовании. Наличие группы усиливает мотивацию участников, как за счет личностных мотивов, так и за счет групповых мотивов (совместное достижение общей цели, реализация общей идеи). Группа является важным образовательным фактором, необходимым для достижения образовательных целей в неформальном образовании.

Опора на деятельность – еще одно свойство неформального образования. Активная позиция участника по отношению к процессу – это свойство его субъектности. Реализуется она через самостоятельную деятельность участника. Не находясь под давлением со стороны педагога, участник неформального образования может получить какие-либо компетенции, только действуя сам.

Что касается структуры процесса, в которую деятельность может быть облечена, то главное требование к ней со стороны неформального образования – это ее законченность, целостность. Любая образовательная форма должна быть в значительной степени автономной и ценной самой по себе.

Одной из особых функций дополнительного образования детей является педагогическое сопровождение как разновидность, тактика комплексной педагогической деятельности, поддерживающей растущего человека в поисках смысла жизни, в снятии напряженности перед неопределенностью окружающего мира, в осознании и реализации собственной жизненной позиции. Безусловно, и в неформальном образовании его участникам также необходима поддерживающая деятельность в процессе разрешения проблем и трудностей социализации обучающихся. Роль педагогического сопровождения заключается в создании педагогических условий, способствующих оптимальному разрешению проблем ребенка им самим.

Под педагогическим сопровождением понимается помощь человеку в его личностном росте, эмпатийное понимание обучающегося как открытое общение (В. И. Слободчиков, Д. И. Фрумин), особая сфера деятельности по приобщению личности к социальным и нравственным ценностям (А. В. Мудрик), направление деятельности педагога в самоопределении молодежи (Т. Н. Сапожникова, С. Н. Чистякова), «целостный комплекс»: модель поддержки, модель помощи, модель педагогического обеспечения (О. С. Газман).

Большинством исследователей отмечаются общие характеристики, описывающие сущность педагогического сопровождения. Технология педагогического сопровождения удерживает обучающегося в образовательном пространстве как формального, так и неформального образования, потому что педагог готов понимать его проблему, совместно с ним находить достойный выход из сложившейся проблемной ситуации. Таким образом, педагог защищает ребенка от обстоятельств, которым тот в данный период без сопровождения противостоять не может.

Технология педагогического сопровождения детерминирована общей логикой организации совместной деятельности субъектов сопровождения: *осознание проблемы – поиск вариантов её решения – выбор варианта – реализация/проба – рефлексия/анализ – преобразование – коррекция*.

В общей структуре технологии выделяем: пять стадий взаимодействия субъектов в процессе сопровождения – пропедевтическая, актуальная, практической деятельности, последствия, коррекционная; десять этапов технологии, которые системно соотносятся с выше обозначенными стадиями.

Пропедевтическая стадия предполагает подготовку молодых людей к преодолению возможных трудностей в решении возникающих проблем; оценку вместе с педагогом своей проблемы (трудности), её сущностных характеристик; знакомство (продолжение знакомства) обучающихся с понятиями и закономерностями личностного развития; осознание целей, возможностей и ограничений данного сопровождения.

Актуальная стадия (собственно сопровождения) предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей сопровождения со стороны профессионалов; совместное обсуждение возможностей субъектов и среды для эффективного разрешения проблемы; рассмотрение вариантов решения и соотнесение своих субъектных возможностей с возможностями среды; определение способов решения.

Стадия *практической деятельности* предполагает готовность действовать, проявлять активность; обуславливает саму деятельность обучающихся, направленную на развитие ими своей субъектности.

Стадия *последствия* предполагает осмысление субъектами сопровождения происходящего и проектирование действий в будущем.

Коррекционная стадия предполагает уточнение, изменение деятельности в формате сопровождения, подбор методов и форм коррекционной деятельности. При этом последовательность стадий может варьироваться.

Принципиально то, что технология педагогического сопровождения обучающихся в дополнительном образовании будет ориентирована на индивидуальную работу с обучающимся, а в неформальном образовании – на работу в группе. Так, например, педагогическое сопровождение молодежных организаций (неформальное образование) предполагает реализацию следующих задач:

– *информационная*. Необходимо информировать молодых людей о существующих молодежных организациях, об их праве на участие в молодежных организациях и порядке создания новых объединений и организаций, о роли общественных молодежных организаций в социальной структуре общества и их возможностях в решении социально значимых задач;

– *организационно-методическая*. Необходимо помогать молодым людям, организующим работу молодежных объединений, в решении организационных задач, знакомить их с технологией организаторской деятельности, помогать методически правильно организовывать различные мероприятия и акции, решать актуальные проблемы молодежи;

– *координационная*. Она заключается в помощи молодежным организациям в обеспечении их взаимодействия с другими социальными институтами, чтобы они рассматривались как социальные партнеры вузов, предприятий, политических партий. Но при этом нельзя допускать, чтобы молодежные организации теряли свою самостоятельность [3, с. 180].

В свою очередь, для дополнительного образования характерна индивидуализация педагогического сопровождения.

Технологический процесс индивидуализированного педагогического сопровождения обучающегося в дополнительном образовании [1] можно представить в виде десяти этапов (таблица 1).

Таблица 1

Этапы педагогического сопровождения

<i>Этап</i>	<i>Содержание этапа</i>
Этап осознания целей и необходимости педагогического сопровождения обучающихся	Педагоги создают организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для осознания обучающимися целей и ценностей педагогического сопровождения, возможностей и ограничений их личностного роста, для обеспечения самонаблюдения и объективной самооценки обучающихся; создают комфортную обстановку для педагогического взаимодействия. Обучающиеся активно включены в процессы осознания ценностей, целей, возможностей и ограничений собственного развития и процессов сопровождения; включены в процессы самонаблюдения и самооценки
Диагностический	Педагоги выявляют проблемы, изучают запросы, желания и интересы обучающихся, свои возможности и особенности сопровождения; определяют возможности образовательной среды дополнительного образования детей. Обучающиеся активно включены в диагностику, осознают значимость выявленных проблем и стремятся их разрешить
Конвенциональный	Субъекты педагогического взаимодействия договариваются об условиях сопровождения, его границах и формах

<i>Этап</i>	<i>Содержание этапа</i>
Проблематизации	Происходит обнаружение субъектами педагогического сопровождения актуализация ими предмета педагогического сопровождения; выявление причин возникновения проблемы; обнаружение противоречия, формулировка проблемы. Педагоги проводят необходимые диагностические исследования
Мотивационный	Педагоги актуализируют предстоящую деятельность по решению проблем, вместе с обучающимися уточняют её цели и предполагаемый конечный результат; определяют участие каждого субъекта педагогического сопровождения по достижению желаемого результата в связи с индивидуальными интересами и притязаниями
Поисково-вариативный	Педагоги и обучающиеся осуществляют совместный поиск вариантов решения проблем и договариваются о степени участия в этом процессе. Педагог отбирает педагогические средства и способы решения поставленных задач
Проективный	Обучающиеся совместно с педагогами осуществляют проектирование индивидуальных программ личностного роста. Обучающиеся включаются в проектную деятельность по разрешению проблемы (трудности, задачи)
Практической деятельности	Обучающиеся реализуют индивидуальную программу личностного роста. Педагоги совершают реальные или/и виртуальные действия по педагогическому сопровождению обучающихся; организуют педагогические условия для осознания обучающимся собственной проблемной ситуации и содействия в её преодолении. Разрабатывается необходимое для решения проблем методическое обеспечение; совершенствуется материальная база организации
Аналитико-рефлексивный	Педагог организует процессы анализа и рефлексии. Педагоги и обучающиеся осуществляют совместный анализ и оценку достигнутого в решении проблем; прогнозируют возможности появления новых трудностей и путей их преодоления
Коррекционный	Педагоги подбирают и применяют методы и формы коррекционной деятельности. Педагоги и обучающиеся совместно уточняют, корректируют, изменяют, пересматривают индивидуально- и системно-ориентированные программы личностного роста обучающихся

Предлагаемая логика указывает желаемый ход сопровождения, поскольку технология вариативна. Вполне реально, что на практике этапы будут меняться местами; возможно неоднократное возвращение к одному этапу.

Технология педагогического сопровождения обучающегося при неизменности общей логики предполагает частные технологии как *варианты* педагогического сопровождения, обусловленные особенностями ситуаций выбора, принятия решения, выявления и решения проблем и др. В общей технологии мы выделяем частную технологию педагогического сопровождения события (Б. В. Куприянов, М. И. Рожков, В. И. Слободчиков); наши авторские алгоритмы педагогического сопровождения социального творчества обучающегося, а также перевода учебного занятия в системе дополнительного образования детей в значимую для обучающихся повседневность или событие; авторский алгоритм действий педагога, сопровождающего выбор обучающегося и другие.

Библиографический список

1. Гущина, Т. Н. Педагогические основы развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании детей [Текст] / Т. Н. Гущина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 350 с.
2. Зицер, Д. Практическая педагогика: Азбука НО [Текст] / Д. Зицер, Н. Зицер. – СПб. : Просвещение, 2007. – 288 с.
3. Рожков, М. И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : учебно-методическое пособие [Текст] / М. И. Рожков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 240 с.

М. Е. Лавров

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ключевые слова: гражданская ответственность, модель развития гражданской ответственности, студенты колледжа, воспитание юного гражданина.

Аннотация. Развитие гражданской ответственности студентов, будущих учителей, является одной из доминирующих задач профессионального образования. Представленная модель развития гражданской ответственности студентов транслирует опыт работы профессиональной образовательной организации в решении данного вопроса.

Key words: civil responsibility, the model of development of civic responsibility of College students, the education of the young citizen.

Annotation. The development of civil responsibility of students, future teachers, is one of the dominant objectives of vocational education. The model of development of civil responsibility of students translates the experience of professional educational organizations in addressing this issue.

Сегодня в педагогической отрасли актуальным является умение педагога грамотно выстраивать педагогические условия для развития гражданской ответственности молодых людей. В постоянно развивающемся обществе и государстве, не может существовать готового воспитательного алгоритма в режиме «стоп кадра» при формировании у детей таких качеств, как любовь к родине, гордость за свою страну, уважение к законам, дисциплинированность, гражданская ответственность. Решить данную задачу возможно при грамотном развитии у студентов педагогических дисциплин ряда компетенций, направленных, в первую очередь, на развитие собственной гражданской культуры. Личный пример учителя, умение позиционировать общественные нормы детям, на наш взгляд, и являются ключевыми.

В трактате «Политика» Аристотель предлагал ещё до семилетнего возраста начинать воспитывать будущего гражданина через народные игры, рассказы и сказки, причем, непременно одобренные властями. Отмечал необходимость создания системы государственных школ, где воспитание должно подчиняться «госзаказу», так как «все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства» [1, с. 320].

В первой половине XVIII века М. В. Ломоносов выступал с прогрессивной демократической идеей об организации целенаправленного воспитания с малых лет и формирования у подрастающего поколения потребности в служении народу и Родине. Основой воспитания М. В. Ломоносов считал родной язык, указывая на значение его «природных свойств», которые способствуют формированию патриотизма, любви к Родине, уважения к национальной культуре и распространению грамотности и науки. Фундаментом истинного патриотического воспитания гражданина он считал личность учителя, который должен обладать двумя важнейшими качествами: прежде всего любить Родину и быть образцом нравственности [2, с. 348].

Гражданская ответственность студентов педагогического колледжа рассматривается нами в контексте таких понятий, как гражданская культура, гражданская позиция, самоопределение, социальная активность, социальная ответственность. Процесс развития гражданской ответственности осуществляется благодаря социальному аспекту содержания учебных дисциплин, и в ходе воспитательного процесса, рассчитанного на развитие профессиональной готовности и социальной активности будущего учителя (воспитателя).

В модели развития гражданской ответственности студентов Ярославского педагогического колледжа наглядно представлены основные позиции в организации данной работы (рисунок 1).

Внедряя в образовательном педагогическом колледже современные, популярные среди детей различные формы деятельности с содержанием правовых гражданских основ, и проецируя полученные студентами знания в практическую деятельность с детьми по вопросам формирования их правовой культуры, возникает позитивная коммуникация между педагогом (студентом) и обучающимся

(воспитанником). Данный процесс является позитивным в достижении поставленной цели как для студентов, так и для обучающихся.

Модель развития гражданской ответственности студентов Ярославского педагогического колледжа



Рисунок 1

Библиографический список

1. Аристотель. Политика [Текст] / Аристотель // Соч. : в 4-х т. – М. : Мысль, 1999. – Т. 4. – 320 с.
2. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании: сборник АПН СССР [Текст] / М. В. Ломоносов. – М. : Педагогика, 1991. – 348 с.

И. Ю. Тарханова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Ключевые слова:** непрерывное образование, андрагогика, образование взрослых.

Аннотация. В статье раскрывается сущность и обосновывается содержание социализации взрослых средствами непрерывного образования. Обсуждаются границы взрослости как возрастного периода, на основе анализа различных точек зрения на состояние взрослости определен ряд отличий взрослого человека от ребенка, описываются традиционные постулаты андрагогики, определяются перспективные направления исследований образования взрослых.

Key words: lifelong education, andragogy, adult education.

Annotation. The article reveals the essence and explains the content of the socialization of adults by means of continuous education. Discusses the boundaries of adulthood as age period, based on the analysis of different points of view on the state of adulthood identified a number of differences of an adult from a child, describes the traditional tenets of andragogy, defined perspective directions of research of adult education.

Современная социокультурная ситуация предъявляет новые требования к взрослому, трудоспособному человеку: быть готовым к профессиональной мобильности, уметь делать образовательный выбор и отвечать за его последствия, быть способным к совершенствованию и обновлению самого себя, учиться новому и уметь отказываться от старого, непрерывно прилагать усилия к эффективной интеграции в общество. Вслед за данными требованиями изменяется мировоззрение взрослых, их сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Эти изменения приводят не только к появлению новых возможностей, но и к росту целого ряда десоциализирующих влияний: сдвиг ценностей в сторону индивидуализма, приоритет материального благополучия, снижение роли духовности в оценке качества жизни увеличивают риск возникновения стресса и социальной дезадаптации.

Перед современным взрослым человеком встает задача постоянной корректировки привычных траекторий достижения желаемого, поиска оптимальных средств социализации на всем протяжении жизненного пути. Особую актуальность приобретает суждение о том, что сегодня человек выходит в совершенно новое, принципиально другое время-пространство, не имея ориентиров и необходимой подготовки [4]. В связи с этим повышается актуальность проектирования новой парадигмы социализации взрослых, ориентированной на выработку наиболее результативных жизненных стратегий и на реализацию личностного потенциала.

Одной из сфер социализации взрослых может стать непрерывное образование, осуществляющее пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека, его интеграцию в новую социальную и профессиональную среду, повышение потенциала самореализации личности. Вместе с тем сегодня существует явный разрыв между массовыми социальными практиками и социальным опытом, приобретаемым взрослым человеком в образовательной среде.

Современное образование взрослых базируется на позиции непрерывности социализации человека на всем протяжении жизни и постулате о гетерохронности развития, что особенно ярко проявляется при взрослении человека. Так, макро- и микрофакторы социализации могут определять в одних случаях тенденцию инфантилизации личности, а в других – ускорять формирование признаков социальной зрелости. Этим обусловлены различные точки зрения на границы и продолжительность взрослости в социальных и гуманитарных науках.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 году: взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит [3]. В нашем обществе мы называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, а также человека, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь и поступки.

Известный отечественный андрагог С. И. Змеев дает следующее определение взрослости: «...взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного и самоуправляемого поведения» [2, с. 23].

Что касается возрастных границ взрослости, то здесь существуют заметные расхождения взглядов различных ученых. Так, в современной возрастной психологии всё в большей степени утверждается точка зрения, что точно указать границы взрослости проблематично, поскольку главная особенность развития взрослого человека – это минимальная зависимость от хронологического возраста, гораздо больше социализация взрослого человека определяется его жизненными обстоятельствами и соответствующими им целями, установками, опытом.

Возраст человека говорит нам только о том, сколько он прожил и на каком возрастном отрезке жизни находится. Но стал ли человек взрослым, прожив 30–40 лет? Возрастные периодизации не дают ответа на данный вопрос. Тем не менее, обратимся к сравнению взглядов на границы взрослости в работах различных представителей психологии, социологии и педагогики.

Э. Эриксон относит к взрослости стадию решения задач генеративности (30–60 лет), связанной с отношением человека к продуктам своего труда и к потомству. Центральным возрастным новообразованием зрелости этот автор считает продуктивность. Данное понятие включает в себя как творческую и профессиональную продуктивность, так и вклад в воспитание подрастающих поколений. С точки зрения Эриксона, продуктивность связана с заботой о людях, к результатам и идеям которых человек проявляет интерес. Отсутствие же продуктивности ведет к ограничению социальных контактов, сосредоточенности исключительно на себе и своих потребностях, что приводит к косности и застою, личностному опустошению [5]. Отметим, что, не говоря напрямую о социализации взрослого человека, Э. Эриксон, по сути, описывает нарушение данного процесса в период генеративности, которое приводит к переживанию собственной несостоятельности и оценке своей жизни как бессмысленной.

К. Г. Юнг пишет о взрослости как о периоде «середины жизни». Юнг обосновывает выход взрослого человека за пределы собственного «Я», связанный с ориентацией на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с другими людьми, миром, космосом. Данный автор утверждает, что люди с универсальными духовными запросами (особенно художники, религиозные деятели, политики, те, кто по роду своей деятельности работает с молодежью) могут и годы середины жизни переживать как подъем, творческую фазу. Такого освобождения из плена собственного «Я» достигает не всякий взрослый, но оно позволяет личности действительно развиваться в признанный другими авторитет. Тот, кто не справляется с собственным кризисом и остается «великовозрастным инфантилом», тот проигрывает в глазах молодого поколения, в первую очередь, собственных детей [6].

Б. Г. Ананьев раздвигает период взрослости. К нему он относит промежуток жизни человека от 18 до 60 лет. Он делит его на три периода: раннюю взрослость (18–25 лет), среднюю взрослость (26–46 лет) и позднюю взрослость (47–60 лет). Результаты изучения взрослых людей в научной школе Ананьева свидетельствуют о том, что, проходя данную ступень своего развития, которая обозначается как зрелость, человек переживает и фазы подъема, и относительной стабильности, и спада. Это относится и к состоянию его здоровья, и к его личностным проявлениям, и к проявлению им себя в разных видах деятельности. Однако эта противоречивая и разнопоказательная картина характеристик развития человека на ступени взрослости не является препятствием тому, чтобы деятельность взрослого человека, его взаимоотношения с окружающими и социальной средой, его внешняя и внутренняя активность несли в себе конструктивно-творческую доминанту и приводили человека на высший уровень его развития, достижения в нем вершины или «акме» [1].

Анализ различных точек зрения на состояние взрослости позволил нам выявить ряд отличий взрослого человека от ребенка:

- во-первых, взрослый человек отличается от ребенка способностью принимать решения и нести ответственность за их последствия;
- во-вторых, взрослый человек в отличие от ребенка – человек этичный, в первую очередь, выдвигающий ряд этических требований к самому себе;
- в-третьих, взрослый человек, в отличие от ребенка, стремится к использованию своих знаний и опыта для развития общества, при этом способен к обновлению знаний и критическому осмыслению накопленного опыта;
- в-четвертых, взрослый человек испытывает потребность заботиться о других;
- в-пятых, взрослого характеризует способность к конструктивному разрешению возникающих на его пути проблем.

Теория непрерывного образования взрослых в последние десятилетия совершила прорыв: проведены фундаментальные исследования, разработан научный и терминологический аппарат, определена позиция взрослого обучающегося. Тем не менее, как и всякая молодая наука андрагогика

сегодня переживает этап дифференциации. Опираясь на классические постулаты и закономерности образования взрослого человека, современные учёные ищут эффективные формы, методы и технологии обучения различных категорий взрослых. Актуальными представляется разработка коррекционно-развивающей концепции и технологии реализации поддержки социально проблемных категорий взрослых, поиск методик реализации преемственности различных образовательных программ, изучение обучения человека как непрерывного процесса, осуществляемого в разных институтах формального, неформального и информального образования. Данная конференция призвана стать ещё одним шагом на пути ликвидации дефицитов теории и методики образования взрослых.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Змеёв, С. И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] : монография / С. И. Змеёв. – М., 2012. – 272 с.
3. Рекомендации о развитии образования взрослых [Электронный ресурс] // Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по образованию, науке и культуре, собравшаяся в Найроби с 26 октября по 30 ноября 1976 года. – Режим доступа: URL: <http://portal.unesco.org/en/ev.php> (дата обращения: 21.07.2012)
4. Фельдштейн, Д. И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Человек и образование. – 2013. – № 1 (34). – С. 4–11.
5. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эрикссон ; пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.
6. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / К. Г. Юнг ; пер. с нем. А. М. Боковой. – М. : Флинта, 2006. – 336 с.

Секция 2–1

Средства социума для образования населения в течение всей жизни, потребности человека в непрерывном образовании

УДК 37.06

Г. В. Парамонов

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ (ЯЗЫКОВОЕ) ОСНОВАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Ключевые слова: родовая и внеродовые культуры; активный, эргативный, номинативный строй языка; мультистрой языка; новые формы обучения.

Аннотация. В современном поликультурном обществе могут одновременно существовать не менее четырех культур, каждая предполагает особую форму языка. При реализации образовательных программ необходимо учесть особенности всех культур субъектов образовательных взаимодействий.

Key words: four cultures, active, ergative, nominative structure of the language, multistructure of the language, new forms of educational interactions.

Annotation. At least four cultures can simultaneously exist in a modern multicultural society. Every culture involves a particular form of language. It is important to consider the cultures of subjects of educational interaction for the successful implementation of educational programs.

Современное человечество – сложное, хотя и не всегда системное, единство отдельных людей, больших и малых групп, народов и наций – носителей разных форм языка и культуры. Как минимум, одной родовой и трех внеродовых: первой, инкорпорированной, описанной в свое время Платоном и Конфуцием; второй, получившей от Аристотеля название «объемной» (по нашей терминологии, системной); и третьей, которая может быть определена как «мультиобъемная», или мультисистемная.

В XXI веке, как в начале истории, родовые язык и культура могут существовать в ноль- или одномерных пространствах совместно-разделенной деятельности – как бы внутри математических

точки или линии. Внутри «точки» нет нужды различать правое и левое, верхнее и нижнее, дальнее и ближнее, движение вперед и назад, поэтому здесь действует известный родовой принцип «все во всем». Он поддержан родовой формой языка – *языком активного строя*. При сложении родовых «точечных» «здесь и сейчас» в одномерную – «однолинейную» – пространственно-временную последовательность человеческого со-бытия возникают условия для хронологизации и сопоставления событий, развития родového традиционализма. Но человек по-прежнему обучается и воспитывается с опорой на принцип «все во всем», активный строй языка и дидактическую концепцию «делай как я». Его язык и культура остаются дописьменными, при этом крайне важной оказывается дейктическая (указательная) функция языковых средств, когда люди в процессе общения словами и жестами указывают друг другу их места и роли в совместно-разделенной деятельности.

При механическом сложении (инкорпорировании) родов в недрах первых государств развились первые формы внеродовых взаимодействий, плоскостные, двухмерные, поддержанные *эргативным строем языка*, а родовые обучение и воспитание во внеродовом социальном мире дополнились формированием человека в школах в соответствии с признанными государством образцами. Однако уже в ряде древних государств инкорпорирование перешло в формат системности – трехмерных (по Аристотелю, «объемных») человеческих отношений и связей. Системность была поддержана языком *номинативного строя* (см. рис. 1). Родовая и первая государственная формы образования стали пониматься как частные случаи обучения и воспитания в «объемном» социальном мире, потому что не исчерпывали сложности системных интересующих и интересующих (межличностных) взаимодействий.

«Объемное» качество образования достигалось благодаря применению аристотелевской логики и представлению учебного материала в виде аксиоматических теорий. В узком смысле аксиоматическая теория – текст, построенный из конечного числа постулатов, из которых с помощью заданных логических правил вывода могут быть получены все остальные содержательно-истинные предложения (теоремы) [1, с. 21]. В широком смысле это форма для «объемной» деятельности, которой в сознании ее организатора предшествует «объемная» модель, содержащая разработанный им алгоритм достижения его целей путем привлечения носителей разных форм языка и культуры. При этом социально значимыми признаются цели и задачи, вытекающие из законов аристотелевской логики, а также отвечающие им качества внутренних и внешних форм понятий, суждений и умозаключений, включая номинативный строй языка.

Однако Возрождение и Новое время, новейшая история создали иные языковую и культурную ситуации, при которых аксиоматический принцип организации совместно-разделенной деятельности дополнился мультисистемным – полилогическим, поликультурным. Социальные действия, выстроенные в соответствии с разными принципами человеческого бытия и, соответственно, разными логиками: родовой, первой и второй государственными – стали синергично объединять в пространстве новой мультилогики, большей, чем «объемная», то есть четырех- или более мерной. Это потребовало развития мультистроя языка, допускающего одномоментную актуализацию в одном сознании (коллективном или индивидуальном) всех «старых» и четвертого «нового» его состояния, обеспечивающего их общее динамичное взаимно-равновесное существование.

Подготовка к мультилогическим взаимодействиям требует соответствующих методов, средств обучения и воспитания. И они возникают – например, при программированном обучении, потоке и циклопотоке. Программирование позволяет предложить носителям разных культур неодинаковые скорости освоения одного и того же учебного материала, сделать выборки учебной информации, отвечающие их интересам и возможностям (на это нацеливает ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. [5]). В зависимости от целей и задач образовательной деятельности обучающиеся могут работать как в рамках обычного класса, так и в миксированных одно- и разновозрастных группах, сформированных в параллелях (на потоке) и вертикалях (на циклопотоке). Поток и циклопоток дополняют программирование тем, что обеспечивают как социокультурное (языковое) позиционирование субъектов образовательных взаимодействий, так и их взаимодействие при достижении индивидуализированных целей и задач в учебно-воспитательном процессе (см. табл. 1).

Таблица 1

Принципиальные схемы расписания (поток и циклопоток).

<i>Предметы / классы (поточное обучение)</i>	<i>5А</i>	<i>5Б</i>	<i>5В</i>	<i>5Г</i>	<i>5Д</i>
1 урок: русский язык	+	+	+	+	+
Иванова Е. К., 1 группа	X	X	X	X	X
Смирнова Е. В., 2 группа	V	V	V	V	V

<i>Предметы / классы (поточное обучение)</i>	<i>5А</i>	<i>5Б</i>	<i>5В</i>	<i>5Г</i>	<i>5Д</i>
Петрова Ж. А., 3 группа	X	X	X	X	X
Сергеева Н. И., 4 группа	V	V	V	V	V
Жуков К. Н., 5 группа	X	X	X	X	X
Предметы / классы (циклопоточное обучение)	5	6	7	8	9
1 урок: русский язык	+	+	+	+	+
Иванова Е. К., 1 группа	X	X	X	X	X
Смирнова Е. В., 2 группа	V	V	V	V	V
Петрова Ж. А., 3 группа	X	X	X	X	X
Сергеева Н. И., 4 группа	V	V	V	V	V
Жуков К. Н., 5 группа	X	X	X	X	X

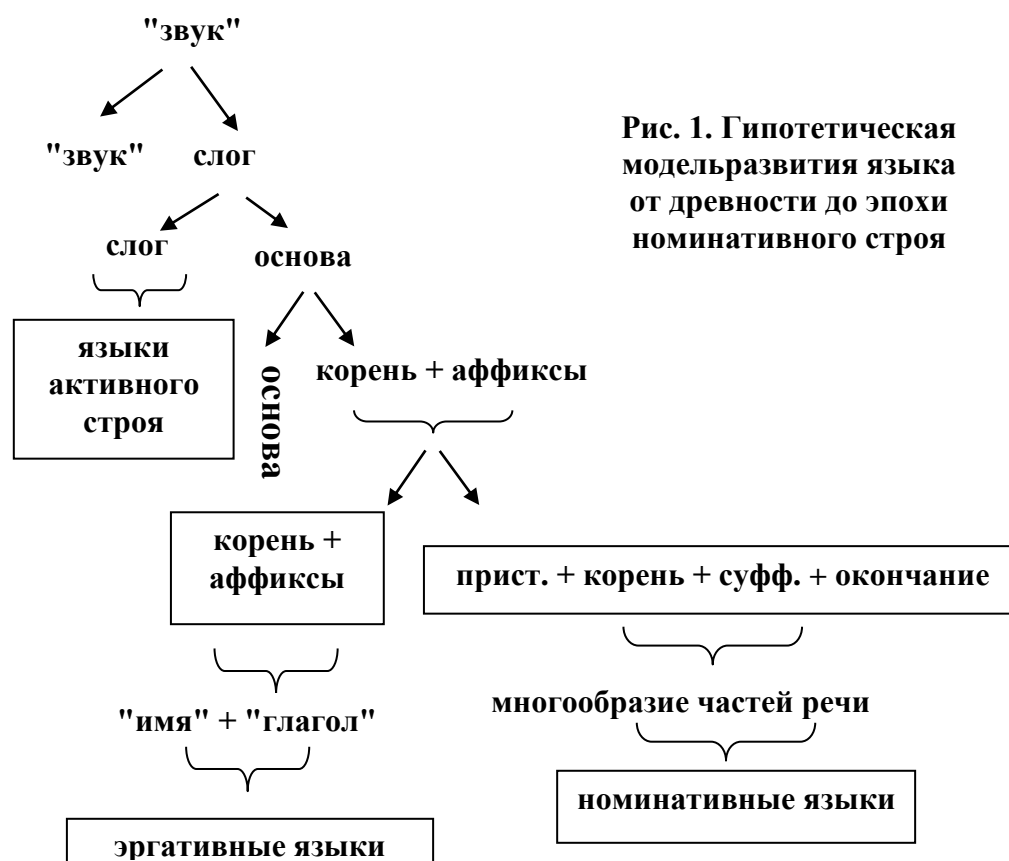


Рис. 1. Гипотетическая модель развития языка от древности до эпохи номинативного строя

Рисунок 1

О том, что и в настоящее время люди демонстрируют принципиально разные формы культуры и языка, включая формы эргативную инкорпорированную и «активную» родовую, свидетельствуют материалы российского Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) о результатах Единого государственного экзамена за 2005–2016 гг. [2]. Специалисты ФИПИ исходят из позиции, что изучаемый в школе русский язык – номинативного строя. Но именно по этой причине они постоянно фиксируют «невысокий уровень сформированности лингвистической компетенции» [3, с. 18] – неспособность выпускников полной средней школы осуществить «грамотный», с позиции системы образования, анализ слов, словосочетаний и предложений. Столь же регулярно обнаруживается «проблема формирования языковой компетенции» [3, с. 18].

На протяжении многих лет не все разграничивают твердые и мягкие согласные (в русском языке современная оппозиция по твердости / мягкости – исторически позднее явление); многие плохо различают части речи (Платон и его последователи признавали только две: «имена» и «глаголы», что вполне вписывается в нормы инкорпорирования и эргативного языкового строя). Не все усваивают переходность глагола – понимают в предложенном тексте направление логического следования «не так», как это принято по нормам аристотелизма. Если по Аристотелю направление логического

следования – от причины к следствию, то по Платону, по нормам инкорпорирования, – от следствия к причине. А по логике родового «все во всем» допустимы оба эти направления – и даже в один и тот же момент деятельности. Не все могут отличить главные члены предложения от второстепенных (не улавливают требуемых системой образования направлений смысловых связей между словами и словосочетаниями). Не понимают прочитанное даже на уровне фактологии [3, с. 80–82, 91]. Наконец, подобно Платону, не различают звуки и буквы [4, с. 89] и т. д.

В 2013 г. ФИПИ предложил ряд шагов для преодоления выявленных проблем. В частности, обратил внимание на необходимость осмыслить и свободно использовать основные понятия о номинативном строе современного русского языка «звук», «морфема» («корень», «приставка», «суффикс», «окончание»), «слово», «предложение», «словосочетание», «текст» [6, с. 7]. Но как быть, если выпускники демонстрируют иной языковой строй – например, активный или эргативный? То есть иной тип культуры? Как быть, если вопреки стремлению организаторов системы массового образования унифицировать языковые сознания школьников – будущего взрослого населения страны – принципиально разные состояния языка продолжают существовать, как это было на протяжении сотен и тысяч лет, и, несмотря ни на что, продолжают выражать и поддерживать разные качества принципиально разных форм человеческих взаимодействий? Что разные взаимодействия, возникнув однажды на разных этапах истории и сохранив свое значение в настоящее время, предполагают разные понятия о звуках речи, слове, составе слова, предложения – о тексте и смысловых связях внутри него?

Сказанное о русском языке как о школьном учебном предмете имеет прямое отношение к содержанию и формам обучения как такового и прежде всего непрерывного обучения на протяжении жизни. Любые учебные дисциплины – не простые механические суммы, а иерархии знаний, умений и навыков, возникших на разных этапах истории и хранящие память о качественных различиях между этими этапами. Внутри иерархий есть информация, доступная родовому человеку, но с трудом воспринимаемая носителем первой государственной культуры. Есть легко постигаемое именно аристократом, например, понятия о звуко-буквенном письме и бесконечно малых. Принципы дифференцирования и интегрирования (не только в математике) можно постичь и в первом классе, если сознание человека мультиобъемно. Значит, еще до начала обучения надо определить культурный тип языка – тип культуры обучающегося и, как минимум, разработать для него в соответствии со ст. 2, 30 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) [5], индивидуальные учебные планы (ИУП) и образовательный маршрут по предмету (ИОМ), индивидуальную систему мониторинга образовательного процесса и график контроля результатов.

Библиографический список

1. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
2. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс] // Аналитические и методические материалы. – URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения 26.09.2017)
3. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Федеральный институт педагогических измерений. Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2005 года) [Электронный ресурс] // Аналитический отчет. Москва, 2005. – URL: <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1408710285/analytical%20report.pdf> (дата обращения 26.09.2017)
4. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс] // Аналитические и методические материалы. Аналитический отчет 2006г. – URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения 26.09.2017)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.09.2017)
6. Цыбулько, И. П. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания русского языка (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ) [Электронный ресурс] // И. П. Цыбулько. – Москва, ФИПИ, 2013. – URL: <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1408709719/rus.pdf> (дата обращения 26.09.2017)

Е. М. Драгушан

СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ВОЗМОЖНОСТЬ И ПРАКТИКА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ, НУЖДАЮЩЕЙСЯ В ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКЕ ГОСУДАРСТВА

Ключевые слова: неформальное образование, компетенции, социальные услуги, педагогическая грамотность, социальная адаптация, образовательный уровень.

Аннотация. В статье проанализирована деятельность педагогических работников социозащитного учреждения для несовершеннолетних по повышению педагогической компетентности родителей и формированию социально значимых навыков у детей. Совместное осуществление членами семьи и специалистами социально-педагогической и психолого-педагогической работы представлено в качестве возможности неформального образования детей и взрослых.

Key words: non-formal education, competences, social services, pedagogical literacy, social adaptation, educational level.

Annotation. The article analyzes the activity of pedagogical workers of a socioprotective institution for minors on raising the pedagogical competence of parents and the formation of socially significant skills in children. Joint implementation of social, pedagogical and psychological-pedagogical work by family members and specialists is presented as an opportunity for non-formal education of children and adults.

В настоящее время вопросы, касающиеся социальной сферы, в Российской Федерации вызывают большой интерес. Это связано с происходящей модернизацией нормативно-правовой основы и, соответственно, практическим внедрением социальных технологий. В системе социальной защиты ключевым правовым документом является Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (далее № 442-ФЗ), вступивший в силу с 1 января 2015г. Особенностью его реализации практического применения является то, что он четко определяет механизм оказания социальной помощи категориям граждан, нуждающихся в помощи и поддержке государства. В ст. 15 № 442-ФЗ определены обстоятельства, при наличии которых граждане признаются нуждающимися в социальном обслуживании. Перечень обстоятельств состоит из несколько пунктов. Остановимся на тех, которые относятся к взаимодействию с несовершеннолетними и их родителями (законными представителями) и представляют интерес в рамках рассматриваемого в статье вопроса:

- Наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации;
- Отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними;
- Наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье [1, с. 11]

Рассмотрим деятельность социально-реабилитационного центра как учреждения системы социальной защиты населения, предоставляющее социальные услуги детям и родителям (законным представителям). Как правило, родители детей, обращающихся за получением социальных услуг в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних (далее СРЦ), имеют низкий образовательный уровень. В силу своей бедности и, зачастую, низкого интеллектуального развития, они не имеют возможности и не видят необходимости в получении даже среднего специального образования. Большинство родителей после окончания школы больше не получают формального образования. Рассмотрим вариант получения родителями неформального психолого-педагогического образования на примере учреждения для несовершеннолетних системы социальной защиты.

Целью работы с семьями, получающими услуги в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, является преодоление психолого-педагогических проблем у родителей и детей, возвращение ребенка в семью. Одна из главных задач по преодолению кризиса – это поиск внутренних ресурсов семьи и привлечение внешних ресурсов (помощь в оформлении пособий, помощь в трудоустройстве, оформлении документов). Профессиональная деятельность педагогических работников СРЦ направлена на изменение установок и моделей поведения членов

семьи путем передачи им новых социально-педагогических, психолого-педагогических, правовых знаний и навыков.

Так, в Государственном казенном учреждении Ярославской области социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Медвежонок» реализуется проект «Социально-педагогическая помощь несовершеннолетним в социальной адаптации». Данный проект разработан на основе Нидерландской модели социальной помощи детям, подросткам и их родителям [6, с. 2]. С детьми проводятся занятия пошагового формирования навыков. У воспитанников 3–6 лет формируются навыки бытового самообслуживания – навык личной гигиены, навык приема пищи, навык одевания, навык поддержания порядка в окружающей обстановке. С воспитанниками 7–11 лет формируются навыки личной гигиены, навык учебной деятельности, навык поведения с незнакомыми людьми. С воспитанниками 12–18 лет проводятся занятия по формированию навыков бесконфликтного взаимодействия со взрослыми и детьми, навыков поведения в ситуации экстремальной провокации.

При поступлении детей в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних проводится диагностика, направленная на определение уровня сформированности определенных навыков у воспитанников. Для каждого навыка разработан перечень шагов. Занятия проводятся в индивидуальной и групповой форме. Во время нахождения детей в учреждении, родители знакомятся с проблемами, выявленными специалистами у их детей, обучаются технике пошагового формирования навыков. При выбытии детей из учреждения перечень необходимых шагов по автоматизации передается родителям для закрепления. Таким образом, родители получают новые знания по преодолению трудностей в социальной адаптации их детей.

Много внимания в работе специалистов учреждения уделяется повышению педагогической грамотности родителей. Для них проводятся индивидуальные консультации социальных педагогов, в ходе которых рассказывается о типах семейного воспитания, влиянии типа воспитания на формирование характера ребенка. Социальные педагоги и педагоги-психологи проводят групповые занятия для родителей по формированию знаний о признаках, типах, последствиях жестокого обращения с детьми. Также, им разъясняется юридическая ответственность, предусмотренная Законодательством Российской Федерации, в случае жестокого обращения с несовершеннолетними. Специалисты по педагогической коррекции социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних проводят коррекционно-развивающую работу с детьми. Родители получают результаты диагностики с выявленными проблемами и рекомендации по дальнейшей работе с детьми. При желании родителей учитель-логопед и учитель-дефектолог обучают упражнениям, необходимым для постановки и автоматизации звуков.

Таким образом, в системе социальной защиты населения Российской Федерации предусмотрена возможность неформального образования членов семьи с детьми, нуждающихся в помощи и поддержке государства. Практической реализацией этой возможности может стать обращение родителей или законных представителей несовершеннолетних, а также самих несовершеннолетних, с заявлением о предоставлении социально-педагогических и социально-психологических услуг. Такой вид неформального образования обеспечивает повышение психолого-педагогических знаний членов семьи с детьми, нуждающихся в помощи и поддержке государства.

Библиографический список

Нормативно-правовые акты

Федеральный уровень

1. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 21.07.2014): [Федер. закон: принят Гос. Думой 23 декабря 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.] – М., 2013. – 20 с.
2. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении приоритетных направлений деятельности в сфере оказания общественно полезных услуг» от 08.08.2016 г. № 398: [официальный текст: утвержден указом Президента Российской Федерации от 8 августа 2016 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2016. – 2 с.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)»: [официальный текст: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544-н от 18 октября 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.] – М., 2013. – 20 с.
4. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере»: [официальный текст: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 682-н от 18 ноября 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2013. – 20 с.

Региональный уровень

5. Нормативно – правовая основа реализации в Ярославской области Федерального закона от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» / Сборник материалов Департамента труда и социальной поддержки населения Ярославской области. – Ярославль, 2015. – 232 с.

Методические пособия

6. Семейное воспитание [Текст] / О. В. Калинина, О. А. Коряковцева, Т. Л. Крюхтина [и др.]. – Департамент по делам молодежи Администрации Ярославской области, 2000 г. – 53 с.

УДК 37.06

Т. А. Муравьева

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ**

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональный стандарт, независимая оценка качества, эффективный контракт.

Аннотация. В статье проанализированы нормативно-правовые акты, регламентирующие механизм модернизации системы социальной защиты, и государственная модель оформления трудовых отношений с педагогическими работниками при введении эффективного контракта. Условия оплаты труда пропорциональны показателям эффективности деятельности. Один из показателей – наличие непрерывного профессионального образования.

Key words: continuous education, professional standard, independent quality assessment, effective contract.

Annotation. In article the normative legal acts regulating the mechanism of modernization of system of social protection, and the state model of registration of the labor relations with pedagogical workers at introduction of the effective contract are analysed. Terms of payment of work are proportional to indicators of efficiency of activity. One of indicators – existence of continuous professional education.

С введения Федерального закона от 28.12.2013 № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (далее 442-ФЗ) в нашей стране началась как нормативно-правовая, так и профессионально-практическая модернизация системы социальной защиты населения. В рамках обсуждения проблем непрерывного профессионального образования педагогических работников актуально изучение сути модернизации системы социальной защиты в Российской Федерации, основанной на требованиях к профессиональной деятельности.

Так, регламентирующие положения Закона № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», вступившего в силу с 1 января 2015 года, закрепляют и координируют механизм оказания социальных услуг, виды социальных услуг, а также определяют стороны договора оказания социальных услуг. Именно в 442-ФЗ впервые делается акцент на необходимость своевременного профессионального формального, неформального непрерывного образования специалистов и педагогических работников социозащитных учреждений. Так, например, в ст. 23.1.442-ФЗ рассматривается вопрос о независимой оценке качества оказания услуг организациями социального обслуживания. В п. 2 ст. 23.1. заявлено о том, что оценка качества предоставления социальных услуг предусматривает оценку условий оказания социальных услуг по нескольким критериям, в том числе по критерию *компетентности* работников организации социального обслуживания.

Одновременно с введением в ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» разрабатываются Профессиональные стандарты работников сферы социальной защиты населения. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации в 2013 году были разработаны профессиональные стандарты педагогических работников социозащитных учреждений, осуществляющих профессиональную деятельность с несовершеннолетними:

- профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)»;
- профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере»;
- профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере».

Каждый профессиональный стандарт регламентирует требования к образованию и квалификации по должностям и группам занятий.

С введением Федерального закона № 238 от 03.07.2016 г. «О независимой оценке квалификации», Указа Президента Российской Федерации от 08.08.2016 г. № 398 «Об утверждении приоритетных направлений деятельности в сфере оказания общественно полезных услуг» и в связи с переходом на профессиональные стандарты *особо актуален* вопрос о необходимости прохождения своевременной профессиональной переподготовки и осуществлении непрерывного образования педагогических работников социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

В 2012 г. по инициативе Председателя Правительства Российской Федерации Д. А. Медведева была утверждена «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях», реализуемая в период с 2012 по 2018 гг. Данной программой предусмотрено введение эффективного контракта. Под эффективным контрактом понимается «...трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг...» [3].

Система оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников учреждений социальной защиты несовершеннолетних основана на суммарном подсчете количества баллов. Данный показатель отражает качество работы педагогических кадров. Помимо соблюдения трудовых функций, дисциплины и надлежащего исполнения трудовых обязанностей, разработан блок «Осуществление программ повышения квалификации или профессиональной подготовки (переподготовки)», который сопровождается шкалой баллов по таким направлениям, как:

- прохождение работниками в установленные сроки курсов или программ повышения квалификации с выдачей удостоверения установленного образца (в объеме не менее 72 часов);
- прохождение аттестационных процедур на присвоение или подтверждение соответствия квалификационной категории;
- посещение обучающих мероприятий с получением подтверждающего документа (конференции, семинары, тренинги и т. д.);
- посещение обучающих мероприятий без получения подтверждающего документа (конференции, семинары, тренинги и т. д.).

Отдельным моментом оценивания является наличие зафиксированных нарушений установленных сроков прохождения курсов или программ повышения квалификации либо их отсутствие.

Особое внимание уделяется осуществлению методической деятельности. Оценивание ее также происходит по балльной системе и предполагает начисление баллов за такие направления работы, как

- выступление на конференциях, семинарах, круглых столах и т. д.;
- публикация собственных материалов в профильных журналах и сборниках;
- создание авторских методических разработок, методик, пособий и т. д.

Таким образом, можно отметить, что педагогические работники социозащитных учреждений для несовершеннолетних в настоящее время заинтересованы в регулярном получении дополнительного профессионального образования и повышении квалификации, поскольку от этих показателей зависит размер оплаты труда. Реализуемая система модернизации социозащитной сферы и нормативно-правовые документы, конкретизирующие требования к профессиональной квалификации, стимулируют педагогических работников к непрерывному образованию.

Библиографический список

Нормативно-правовые акты

Федеральный уровень

1. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 21.07.2014): по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2013. – 20 с.
2. Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2016. – 6 с.
3. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг.: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации № 2190-р от 26 ноября 2012 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2012. – 13 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)»: утв. приказ. Министерства труда и

социальной защиты Российской Федерации № 544-н от 18 октября 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2013. – 20 с.

5. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 682-н от 18 ноября 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2013. – 20 с.

6. Профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 689-н от 23 ноября 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2013. – 22 с.

7. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении приоритетных направлений деятельности в сфере оказания общественно полезных услуг» от 08.08.2016 г. № 398: по состоянию на 01 августа 2017 г. [Текст]. – М., 2016. – 2 с.

Региональный уровень

8. Оценка эффективности деятельности руководителей учреждений социального обслуживания Ярославской области, работников из числа основного персонала и внедрение эффективных контрактов: сборник методических материалов [Текст] / Департамент труда и социальной поддержки населения Ярославской области. – Ярославль, 2016. – 231 с.

УДК 37.06

В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ, ОБУЧАЮЩЕЙСЯ В ВОЕННОМ вузе

Ключевые слова: профессиональная социализация, социальная грамотность, социальный опыт, социально-экономическая грамотность, экономическая культура, экономическое мышление.

Аннотация. Процесс профессиональной социализации будущих военных специалистов направлен на формирование компетенций, необходимых для практической деятельности и для решения жизненно важных задач. Одной из таких компетенций является социально-экономическая грамотность. В статье представлены результаты исследования социально-экономической грамотности курсантов с целью усовершенствования работы различных подразделений военного вуза в рамках учебной и воспитательной деятельности.

Key words: professional socialization, social competence, social experience, socio-economic literacy, economic culture, economic thinking.

Annotation. The process of professional socialization of future military specialists focused on building competencies required for practical activities and for the solution of vital tasks. One of these competences is the socio-economic literacy. The article presents the results of a study of socio-economic literacy of students with the purpose of improvement of work of various departments of the military institution in the framework of training and educational activities.

Анализ массовой практики современных высших военно-учебных заведений (военных вузов) свидетельствует о том, что существующая модель профессиональной подготовки военного специалиста не всегда соответствует в полной мере вызовам современной социально-экономической и социокультурной ситуации. Недооценивается роль социокультурной и социально-педагогической составляющих в процессе подготовки будущих военных специалистов, основной акцент делается исключительно на приобретение профессиональных знаний и компетенций.

Процесс профессиональной социализации будущих военнослужащих представляет собой сложный механизм, включающий компетентностный, личностный и социально-педагогический компоненты. Процесс профессионального военного образования включает в себя как обучение, самообразование специалиста в военном вузе, так и его самосовершенствование в дальнейшем. Необходимо разрабатывать учебные программы и содержание дисциплин с учетом того, насколько выпускник военно-учебного заведения будет готов к реальной жизни после завершения процесса обучения, а также с учетом конкретных потребностей на профессиональном, личном и гражданском уровне.

Традиционно основными функциями обучения в военном вузе являются:

– *образовательная* (вооружение военнослужащих знаниями, умениями и навыками, выработка определенного мировоззрения);

– *воспитательная* (формирование у военнослужащих качеств личности, необходимых защитникам Отечества, и качеств воинского коллектива, обуславливающих позитивное взаимодействие при выполнении совместных задач);

- *развивающая* (формирование у военнослужащих умения мыслить творчески, развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач);
- *морально-психологическая* (формирование у военнослужащих психологической устойчивости и внутренней готовности к успешным действиям в современном бою)» [1, с. 37–38].

Дополним данный перечень еще двумя функциями – *социально-педагогической* (овладение социально-педагогическими компетенциями – знаниями в области педагогики и психологии; применение методов, форм, приемов работы с людьми; умение делать выводы из опыта практического общения с окружающими, преодолевать неуверенность перед публичными выступлениями, быстро адаптироваться в коллективе, выражать и отстаивать свою точку зрения, оценивать социальные привычки личности и др.) [3, с. 9] и *социально-экономической* (овладение системой экономических знаний с целью минимизации социальных рисков по объективным и субъективным причинам как факторов нарушения нормального социального положения человека).

Особенностью современного состояния высшего профессионального образования является то, что его модернизация происходит на фоне высокой динамики изменений в обществе: в условиях становления гражданского общества, правового государства, социально-ориентированной экономики, когда самостоятельность, принцип самоопределения и самореализации становятся атрибутами успешности человеческой жизни. Необходимо отметить, что современная молодежь должна активно осваивать ситуации экономических перемен, адаптироваться к новым условиям и правильно, грамотно действовать в изменившейся обстановке. Особое внимание необходимо уделять формированию социально-экономической грамотности курсантов военных вузов, что связано со спецификой их дальнейшей профессиональной деятельности и условиями проживания.

Социальная грамотность является основой формирования социального опыта, позволяющего человеку активно сосуществовать в обществе, с одной стороны, удовлетворяя собственные потребности жизнедеятельности, с другой – оказывая определенное влияние на свое окружение. В процессе формирования социальной грамотности происходит освоение и приобретение ценностных ориентаций в смыслах человеческой деятельности, духовно-нравственных норм и эталонов отношений и взаимодействия с людьми, формирование отношения к себе и окружающему миру, воспроизводство этого в своем поведении и отношениях с другими. Социальная грамотность – «это совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор» [3, с. 86].

Социально-экономическая грамотность курсантов вуза – это качество, основанное на знаниях, опыте и ценностях, проявляющееся в умении проектировать и реализовывать свою профессиональную и социальную деятельность в актуальных экономических условиях.

С понятием «социально-экономическая грамотность» тесно связаны такие категории, как экономическая культура, экономическое мышление.

Экономическая культура – это такое интегративное образование, которое включает в себя направленность энергии и характер развития способностей индивидов и их общностей. Она проявляется и реализуется лишь в деятельности людей, воплощающей те или иные воспринятые, усвоенные, воспроизведенные и заново выработанные образцы культуры. Экономическая культура включает в себя такие составные части, как: знания (когнитивный компонент); умения (содержательно-операционный); самооценку (оценочно-рефлексивный); общение (коммуникации).

Экономическая культура отражает характер и степень информированности, компетентности, сознательности и активности человека в его повседневной деятельности. Она проявляется в подходе к решению тех или иных экономически значимых жизненных проблем, в умении применять экономические знания на практике. Представляется возможным выделить следующие моменты в определении этого понятия:

- экономическая культура может рассматриваться как система экономических знаний, взглядов, убеждений, исторического опыта и традиций;
- она характеризуется уровнем и степенью экономической развитости и активности граждан, умением применять экономические знания в практической деятельности;
- наконец, экономическая культура предстает как процесс реализации в повседневной деятельности сущностных сил человека.

Уровень экономической культуры определяется, с одной стороны, состоянием экономической науки, с другой – уровнем экономического образования, которое относится к числу важных общечеловеческих ценностей.

Экономическое мышление – это, прежде всего, процесс познания экономических отношений людей. Он включает в себя усвоение накопленных экономической наукой знаний (понятия, катего-

рии, законы, идеи, теории, гипотезы), всего теоретического наследия, добывание новых знаний, уточнение существующих и формирование в сознании все более полного теоретического образа экономики. Но экономическое мышление не исчерпывается воспроизводством и накоплением знаний. Оно представляет собой и процесс соотнесения экономических знаний с реальными экономическими проблемами, поиск путей их разрешения, выбор оптимального решения.

С целью исследования специфики экономического поведения и материальных потребностей курсантов, уровня социально-экономической грамотности военной молодежи, в апреле-мае 2017 г. был проведен социологический опрос, посвященный изучению экономической компетентности курсантов военного вуза при планировании личного и семейного бюджета. Базой исследования было выбрано Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Общий объем выборки исследования составил 200 человек в возрасте от 18 до 25 лет, в том числе: мужчины – 165 человек (82,5 %), женщины – 35 человек (17,5 %). Такое гендерное распределение опрошенных определяется самой спецификой военной службы и обучения в военном вузе.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, курсанты оптимистично оценивают свои финансово-экономические возможности. Среди курсантов, не состоящих в браке, около 71 % в полной мере или частично удовлетворены своим доходом и 29 % считают его недостаточным для удовлетворения своих потребностей. Среди семейных курсантов эти показатели составляют 69 % и 31 % соответственно. Данные результаты позволяют говорить об отсутствии разницы в оценках своих доходов различных групп обучающихся военнослужащих по состоянию в браке.

Во-вторых, несмотря на высокую степень удовлетворенности своими доходами, более половины опрошенных военнослужащих (55,5 %) в той или иной степени прибегают к займу денег для удовлетворения своих потребностей и только 44,5 % никогда не занимают деньги.

В-третьих, более трети опрошенных курсантов не имеют сбережений, то есть предпочитают полностью расходовать свои средства, не оставляя резерва, даже «на черный день». Это указывает на определенную потребительскую стратегию данной категории военнослужащих, желающих удовлетворять свои потребности здесь и сейчас.

В-четвертых, курсанты не имеют представления о понятии «потребительская корзина» и ее составных элементах. 85,5 % опрошенных военнослужащих совершенно не имеют представления о том, что входит в состав потребительской корзины. Лишь 14,5 % курсантов смогли в какой-то мере перечислить ее составные части. Это в очередной раз подчеркивает низкий уровень не только знаний, но и социально-экономической культуры вообще.

В-пятых, более 98 % опрошенных курсантов полагают, что их финансовое положение после окончания военного училища изменится в лучшую сторону. Это говорит о позитивном представлении о своей будущей самостоятельной жизнедеятельности. Лишь 1,5 % полагают, что их финансовое положение либо не изменится, либо ухудшится. В подавляющем большинстве у курсантов сформировано позитивное экономическое мышление.

Большинство курсантов предпочитают оформлять брачные отношения и заводить детей после окончания военно-учебного заведения. Они столкнутся с проблемой рационального распределения средств уже не личного, а семейного бюджета. Обучающимся военнослужащим было предложено проранжировать расходы будущего семейного бюджета.

Неудивительно, что курсанты всех курсов практически единодушно определили в качестве приоритетных расходов следующие четыре группы: 1) расходы на питание; 2) расходы на содержание детей; 3) расходы на покупку непродовольственных товаров; 4) расходы на оплату коммунальных услуг. Разница в ответах составляет ранг той или иной группы расходов. Такое единодушие говорит о том, что курсанты трезво оценивают свои перспективы семейной жизни, сопоставляя их с социально-экономической ситуацией в стране.

Обозначенные проблемы социально-экономической грамотности, экономической культуры курсантов необходимо решать с помощью комплексного подхода, гармонизации усилий преподавателей всех кафедр в деле подготовки специалистов. Уже подчеркивалось, что экономическое мышление – лишь одна из многих сторон реального мышления. Абстрагируя его в интересах углубления познания, следует помнить о единстве мыслительного процесса. Человек воспринимает экономические отношения не изолированно, а в их органической слитности с политическими, военными и иными отношениями, в их взаимовлиянии, воспринимает не только умом, но и сердцем. Следовательно, в его восприятии научные категории соотнесены с моральными нормами, психологически окрашены. Чем разностороннее восприятие, тем ближе оно к истине [4].

Нужна гармония в работе всех педагогических коллективов. Однако нередко наблюдается конкуренция в распределении фонда учебного времени между кафедрами, в бюджете времени самостоятельной работы курсанта и т. п. Подобное искажение отношений между педагогическими коллективами, между ними и курсантами может быть обусловлено различными причинами: недостаточной методической подготовкой преподавателей, ограниченностью фонда учебного времени, бюрократизацией руководства системой образования, например, устаревшими формами оценки деятельности вузов, педагогов, курсантов.

Есть много интересных идей, в числе которых синхронизация преподаваемых дисциплин, создание межкафедральных учебных курсов, постановка преподавания профессорских курсов, модульное обучение и другие.

Комплексность, гармония должны быть во всем: и в системе знаний, и в организации учебного процесса, и в его всестороннем обеспечении, а также, что особенно важно, необходима органическая связь учебы с жизнью.

Библиографический список

1. Золотовская, Л. А. Теория и практика профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2015. – 420 с. – URL: http://rgsu.net/netcat_files/1255/1776/Dissertatsiya_Zolotovskaya_L._A.pdf(дата обращения 26.09.2017)
2. Оторочкина, А. Е., Макеева, Т. В. Профессиональная социализация курсантов: социально-педагогический аспект [Текст] / А. Е. Оторочкина, Т. В. Макеева // Карьерный успех: Законы развития: материалы V международной молодежной научно-практической конференции (21–22 октября 2016 г., Ярославль) / отв. ред. Е. А. Ободкова, П. С. Федорова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 78–83.
3. Рожков, М. И., Макеева, Т. В. Социальная педагогика [Текст]: учебник для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 247 с.
4. Гурьянчик, В. Н. Воспитательный потенциал педагога на учебных занятиях с курсантами военных вузов [Текст] / В. Н. Гурьянчик // Вопросы теории и методики профессионального образования : материалы конференции «Чтения Ушинского» / под ред. д-ра ист. наук, профессора М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 26–31.

УДК 37.06

Е. Н. Сенченко

ОРГАНИЗАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: учащийся учреждения общего среднего образования, учитель, деятельность исследовательского характера.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость согласованной работы специалистов системы образования по развитию творческих способностей учащихся. Конкретизируется особая роль учителя в формировании исследовательских компетенций учащихся, анализируются результаты участия в республиканских и международных интеллектуальных соревнованиях.

Key words: a student of a secondary educational institution, a teacher, research activity.

Annotation. The article focuses on the necessity of coordinated work of all the specialists of educational system to develop students' creative abilities. A special role of the teacher to contribute to students' research skills is pointed out and the article analyses the results of the students' participation in republican and international intellectual educational events.

Образование на современном этапе является движущей силой и ресурсом социально-экономического развития, важным механизмом формирования инновационного потенциала общества и экономики, повышения конкурентоспособности страны, в связи с чем должно своевременно отражать существенные изменения, происходящие в науке, технике, производстве. В то же время образование – это достояние личности, средство ее самореализации в жизни, средство построения личной карьеры. В связи с этим центральной фигурой образования становится обучающийся и его образовательная деятельность [2]. Таким образом, перед обществом стоит задача воспитания творческой личности, готовой к жизни и продуктивной деятельности в современном информационном, конкурентном мире.

В связи с этим особую важность приобретает более интенсивный переход в образовании от ретрансляции знаний к развитию творческих способностей учащихся. Смена ориентира в обучении и воспитании учащихся в системе общего среднего образования – от получения учащимися готовых знаний с помощью учителя, изучения теоретического материала, изложенного в учебнике, к способам самостоятельного овладения знаниями, становится все более актуальной.

Чтобы правильно организовать процесс самостоятельного усвоения учащимися знаний по учебному предмету, являющихся только первичной информацией, возникновения внутренней мотивации к использованию творческого подхода к решению задач и сегодняшнего, и завтрашнего дня, необходимо создать организационно-педагогические условия, позволяющие учащимся овладеть способами деятельности исследовательского характера, а значит, и информационно-исследовательской компетенцией [1]. То есть, вместе с требованиями образования обеспечить учащихся системой знаний, все более актуальным становится вооружение учащихся способами приобретать, применять на практике, преобразовывать и самостоятельно вырабатывать новые знания. Данные требования возможно реализовать только при правильно организованном педагогическом процессе, представляющем собой систему.

В Республике Беларусь достаточно широко представлено такое направление деятельности учащихся, как деятельность исследовательского характера. С целью систематизации и дальнейшего развития деятельности исследовательского характера учащихся в 2013 г. автором настоящей статьи была разработана инструкция «О порядке проведения республиканских образовательных мероприятий с участием учащихся, получающих общее среднее образование, направления учащихся на международные образовательные мероприятия», утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь (3 октября 2013 г. № 91). Инструкция определяет порядок проведения на территории Республики Беларусь республиканских образовательных мероприятий с участием учащихся, получающих общее среднее образование, а также порядок направления учащихся, получающих общее среднее образование, на международные образовательные мероприятия. Согласно инструкции, республиканские образовательные мероприятия проводятся в целях развития интеллектуальных способностей учащихся, расширения круга их образовательных интересов, повышения качества образовательного процесса.

В настоящее время организационно деятельность исследовательского характера системно представлена в, так называемых, «летних школах», таких как «Бригантина», организуемая Белорусским государственным университетом, на республиканских турнирах юных физиков и юных математиков, на республиканском конкурсе работ исследовательского характера (конференции) учащихся, который проводится по 18 учебным предметам в соответствии с указанной выше инструкцией. Например, в 2015/2016 учебном году в заключительном этапе конкурса приняли участие 375 учащихся Республики Беларусь, а также школьники из Российской Федерации и Украины. Для участия в конкурсе предварительно было подано более 1000 заявок. Конкурс оценивало компетентное жюри, среди которых 12 докторов и 41 кандидат наук. Члены жюри конкурса пришли к единодушному выводу о том, что в последние годы уровень подготовки работ, а именно формулировка гипотезы, четкая структура работы, теоретическая обоснованность, самостоятельность исследований, аналитические выкладки результатов эксперимента, оформление работы в соответствии с общими требованиями, культура и логика выступления учащихся, глубина владения материалом изучаемого вопроса, грамотность при ответах на вопросы по теме исследования значительно выросли.

Приведенные результаты подтверждают правильность выбранной стратегии при организации деятельности исследовательского характера.

Высокий уровень проводимой в Республике Беларусь работы также проявляется в победах учащихся на различных международных образовательных мероприятиях: международном турнире юных физиков (2016 г. – бронзовые медали) и юных математиков (2017 г. – золотые и серебряные медали, 2016 г. – серебряные и бронзовые медали, 2015 г. – серебряные медали), международной конференции молодых ученых по математике, физике, информатике и экологии (команда из пяти учащихся в 2017 г. завоевала две золотые, две серебряные и одну бронзовую медаль, в 2016 г. – шесть учащихся завоевали две золотые, одну серебряную и три бронзовые медали, в 2015 г. – одну золотую, одну серебряную и четыре бронзовые медали). Проведение интеллектуальных мероприятий позволяет более тесно взаимодействовать учащимся между собой, а также, что очень важно, с представителями учреждений высшего образования, учеными из Национальной Академии наук Беларуси, представителями бизнеса, критически оценить собственные исследования и наметить пути развития в интересующей сфере. В дальнейшем все это поможет юным исследователям определиться с будущей

профессией, а республике получить высокопрофессиональных специалистов, способных достичь успеха в высокотехнологичном конкурентном мире.

Вместе с тем организация работы с учащимися в данном направлении в учреждениях общего среднего образования нередко носит эпизодический характер. Иногда на республиканских конкурсах работ исследовательского характера можно наблюдать стихийность в подготовке того или иного проекта, из-за чего, конечно же, страдает его качество. Немаловажную роль в связи с этим приобретает грамотное управление исследовательской деятельностью учащихся, субъектами которой являются органы управления образованием, администрации учреждений общего среднего образования, учителя, преподаватели учреждений высшего образования, учащиеся и их родители. Только в тесном, творческом и продуктивном взаимодействии всех субъектов возможно получение наилучших результатов в организации деятельности исследовательского характера. Вместе с тем отметим, что главным звеном среди всех субъектов являются учитель (руководитель проекта) и учащийся.

Как от учителя, так и от учащегося деятельность исследовательского характера требует определенной подготовки. Основная роль в этом взаимодействии отводится, несомненно, учителю. Прежде всего, важна его заинтересованность и, несомненно, владение методикой исследовательского обучения. Именно учитель должен выбрать наиболее эффективные способы и формы деятельности учащегося, которые вместе с вовлечением его в деятельность исследовательского характера, обучали бы его этой деятельности, чтобы в процессе учебного исследования усваивалась и процедура его проведения. Парадоксом исследовательского обучения является то, что педагог, работающий в русле идей такого обучения, может научить ребенка даже тому, чего не умеет сам [3]. Выпускник учреждения общего среднего образования, стремящийся к успеху в профессиональной и личной жизни, должен находить правильные решения в проблемных ситуациях, возникающих в его жизни и сфере деятельности. Поэтому формирование качеств, позволяющих выпускнику организовывать собственную познавательную деятельность в условиях проблемных ситуаций, является ключевой задачей современного образования.

Актуальность обучению учащихся методам исследовательского характера ни в коей мере не отрицает необходимости получения учащимися фундаментальных теоретических знаний и практических умений, которые в дальнейшем послужат основой для привлечения их к деятельности исследовательского характера. Именно прочное усвоение материала согласно учебным планам учреждений общего среднего образования будет в дальнейшем основой для усвоения методологии исследовательского характера обучения. Опираясь на фундаментальными знаниями учащегося и ориентируясь на его познавательные интересы, учитель должен создавать ситуации, побуждающие учащегося к проявлению исследовательского поведения, а именно – увидеть проблему, задаться вопросом, выдвинуть гипотезу, уметь наблюдать, провести опыт, сделать вывод, объяснить идею, учиться доказывать и защищать полученные результаты. В результате у учащегося, в процессе осуществления деятельности исследовательского характера, будут развиваться творческие способности, что в свою очередь приведет к успешности в образовательной и будущей профессиональной деятельности, поскольку именно творческая личность с ее нестандартным подходом является более успешной, и, как итог, более конкурентоспособной. Именно на данном этапе особая роль отводится педагогической поддержке учащегося со стороны учителя, его грамотному руководству исследовательской деятельностью учащегося.

На следующем этапе учитель может ориентировать учащегося на самостоятельное выполнение учебных исследований. На этом этапе наиболее значимым становится способность учащегося самому увидеть проблему, сформулировать гипотезу и поставить цель исследования. Уже обладающий умением самостоятельного поиска учащийся планирует, осуществляет эксперимент, делает выводы. В данном случае деятельность исследовательского характера выступает уже как средство обучения.

Таким образом, несмотря на главную роль учителя в процессе организации работы исследовательского характера с учащимися, на эффективность такой работы существенно влияют направление и поддержка со стороны администрации учреждения образования, методических формирований, институтов развития образования. На современном этапе развития общества недопустимо недопонимание степени влияния профессиональной деятельности педагогических кадров разного уровня в сфере организации деятельности исследовательского характера на различные аспекты совершенствования образовательного процесса, что соответствует актуальным задачам развития общества.

Библиографический список

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 [Текст] / Н. И. Запрудский. – Минск, 2010. – 256 с.

2. Новиков, А. М. Основания педагогики [Текст] / А. М. Новиков. – М. : ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
3. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников [Текст] / А. И. Савенков // Фізика: проблеми викладання. – 2007. – № 3. – С. 15–28.

УДК 37.06

И. Упенице, В. Арнис

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЖИЗНИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ЛАТВИИ

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых.

Аннотация. Развитие способности самостоятельного проектирования своей жизни, создание образа будущего является ключевой компетенцией для взрослых; в статье описаны исследования фактора непрерывного образования в формировании жизненных стратегий современных взрослых; приведенные статистические данные демонстрируют значение взаимосвязи образования и решения проблемы адаптации к новым условиям жизни.

Key words: continuing education, adult education.

Annotation. Developing the ability to independently design their lives, creating an image of your future is the key competence of the adult. In this paper we describe the research conducted by the authors factor of continuing education in the life strategies of modern adults. These statistics demonstrate the relationship value of education to solve the problems of adaptation to the new conditions of life.

Образование позволяет взрослому не только адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям и рынку труда, но и решает задачи культурного развития и самосовершенствования. Включаясь в течение жизни в различные образовательные практики, человек осуществляет пролонгированную поддержку своей социальной и профессиональной активности, интегрируется в новую динамичную социальную среду, повышает ресурсы самореализации.

Вместе с тем сегодня существует явный разрыв между массовыми практиками и социальным опытом, приобретаемым взрослым человеком в образовательной среде. Эта проблема особенно актуальна для России, поскольку в её образовательной традиции обучающемуся любого возраста изначально задается роль познающего субъекта, высокомотивированного на получение новых знаний и достижение образовательных результатов. Вместе с тем явно недостаточно внимания уделяется условиям, необходимым как для формирования познавательного интереса взрослых, так и для включения ими образовательных практик в свои жизненные стратегии.

В американской психологии идеи непрерывного образования высказывались в теории самоопределения (Self-Determinate Theory), обобщенной в работах Ричарда М. Райана и Эдварда Л. Деси [4]. Данная теория вводит в науку понятие самодетерминации, что создаёт возможности для решения таких важных вопросов, как потребности личности, ценности, внутренние мотивы, индивидуальные различия в понимании и оценке социального и психологического благополучия. Авторами предлагается выделять два типа жизненных стратегий: с преобладанием внешних и внутренних стремлений. Первому типу стратегий присуща ориентация на социальные установки и внешнюю оценку, для них характерен модус обладания, приоритеты таких ценностей, как социальное признание, внешняя привлекательность, материальные блага. Второй тип стратегий ориентирован на реализацию ценностей личностного роста, здоровья, привязанностей и, как следствие, характеризуется модусом служения.

В качестве основания для классификации жизненных стратегий также рассматриваются способы разрешения противоречий между требованиями социальной среды и привычным образом жизни человека [3]. Данное основание классификации позволяет её автору сделать вывод, что при осознании неразрешимости данного конфликта личность использует стратегию отказа, которая отражается на жизненном пути в виде сужения социальных контактов; при осознании изменений жизненной ситуации чаще всего принимается стратегия приспособления, что чревато ограничением жизненной перспективы; при осознании необходимости преодоления жизненного конфликта возможно принятие стратегии развития, проявляющейся в поиске и овладении новыми сферами жизнедеятельности.

На наш взгляд, обобщением названных точек зрения может стать типология жизненных стратегий, предложенная в работах И. Ю. Тархановой и её коллег [5] и основанная на преобладании одного из типов жизненных задач, стоящих перед личностью, – адаптации к изменившейся ситуации или автономизации как механизма саморазвития. Именно такая дихотомия позволяет рассматривать обра-

зование как ресурс реализации жизненной стратегии: в зависимости от жизненной ситуации оно может стать для взрослого человека как средством адаптации, так и средством автономизации, во многом определять пересмотр или даже отказ от освоенного ранее опыта. Автор данной концепции объединяет две позиции в определении содержания жизненных стратегий взрослых: личностно ориентированную (автономизация) и социально ориентированную (адаптация). При этом автономизирующая составляющая будет заключаться в стремлении взрослого выражать свои мысли, взгляды, суждения, претензии, осуществлять права, удовлетворять интересы, потребности, осваивать новые ценности, а адаптирующая составляющая будет выражаться в развитии социальной и профессиональной мобильности личности, формировании социальной идентичности и адекватности взрослых, содействию общественному прогрессу.

Данные теоретические позиции определили выбор методов исследования роли и места непрерывного образования в жизненных стратегиях взрослого человека. Основываясь на положениях субъектного подхода, для проведения исследования мы применили алгоритм стратегического мышления: от понимания текущей ситуации к определению своих устремлений и цели, затем выработке условий реализации оптимальной жизненной стратегии с опорой на имеющиеся или доступные для личности ресурсы.

Для анализа роли фактора образования в жизненной истории личности был использован метод биографического интервью. С целью выявления актуальных жизненных задач, направленных на адаптацию либо автономизацию, был применен метод диагностики локуса контроля Дж. Б. Роттера (Rotter, 1966) и модернизированная с учетом специфики исследования методика целеполагания «Дерево целей» [1]. Для идентификации барьеров, возникающих у взрослого человека на пути непрерывного образования, был применен метод фокус-группы [2].

Полученные в ходе исследования результаты показали, что большинство респондентов (89 %) реконструируют свой жизненный путь по следующим образовательным вехам: детский сад, школа, профессиональное образование. При этом получение профессионального образования (вне зависимости от его уровня) 35 % опрошенных представляют необходимым и достаточным условием для построения дальнейшей жизни, а 62 % считают его лишь базой, фундаментом для успешной карьеры, заявляя о своей нацеленности на дальнейшее образование и самообразование. Дополнительное профессиональное образование как обязательную инвестицию в карьеру отметили 54 % опрошенных. Дополнительное образование, не связанное с повышением профессиональной компетентности, считают важным для себя 32 % респондентов. Исходя из данных результатов, можно сделать вывод о том, что образование представляется взрослым важной частью жизненного пути, а стремление к непрерывному образованию и самообразованию можно назвать одной из современных тенденций.

Диагностика испытуемых с применением теста Дж. Б. Роттера показала, что в среднем по выборке преобладает экстернальный локус контроля (62 %). По теории Роттера, склонность к внешнему локусу контроля проявляется наряду с такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, тревожность, подозрительность; организаторские способности у таких лиц минимальны, способность к общению с людьми понижена. Таким образом, для большинства взрослых характерны адаптивные жизненные стратегии, связанные с приспособлением к внешним условиям. В случае же выявления интернального локуса контроля можно сказать, что такие люди более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы, а, значит, им в большей степени присущи автономизирующие жизненные стратегии.

Анализ эмпирической информации, полученной в ходе осуществления испытуемыми методики «Дерево целей», позволяет сделать вывод о том, что в жизненных планах респондентов преобладают потребности профессионального роста. При этом отмечены как потребности в профессиональном самосовершенствовании (горизонтальная ротация), так и потребности в профессиональном продвижении (вертикальная ротация: карьерный рост, рост заработка). Подавляющее большинство респондентов (74 %) связывают реализацию данных планов с обучением по программам повышения квалификации. Это означает, что стереотип, сформированный в сознании взрослых людей за последние 10–15 лет, достаточно прочно определяет понимание дополнительного профессионального образования как объективно необходимого. Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип мотивации взрослых к получению непрерывного образования.

Вместе с тем у ряда респондентов (37 %) выражены потребности в образовании как способе организации досуга: проведении времени с пользой, отдыхе от работы. И хотя данный вид потребно-

стей выражен в гораздо меньшей степени, чем потребности роста в профессиональной сфере, их тоже следует учитывать при проектировании жизненных стратегий.

Результаты фокус-группы показали, что можно выделить факторы, существенно сдерживающие сегодня стремление состоявшейся личности к непрерывному образованию. Главным сдерживающим фактором для взрослого человека является нехватка времени – это основной барьер на пути к повышению квалификации, называемый нашими слушателями (порядка 50 % участников фокус-группы). Нередко причиной отказа от обучения становятся сопутствующие этому процессу денежные затраты: данный фактор отметили около четверти опрошенных. По мнению отдельных участников фокус-группы, их уровень компетентности на данный момент является достаточным для эффективно-го исполнения профессиональных и социальных функций, и поэтому они не испытывают потребности в образовании. Наконец, интересным является тот факт, что 4 человека разочарованы в образовании в целом, их прошлый опыт свидетельствует о неэффективности и формальности образовательных практик, в качестве основного барьера они называют дискомфортность роли ученика. Следовательно, негативный образовательный опыт также можно назвать определенным барьером на пути к непрерывному образованию.

Библиографический список

1. Ackoff, R. L. (1978) *The Art of Problem Solving*. John Wiley & Sons. 232 pp.
2. Merton, K. (1956) *The Focused interview. A Manual of Problems and Procedures* by Robert K. Merton, Marjorie Fiske, Patricia L. Kendall. The Free Press, Glencoe, Illinois. 186 pp.
3. Pehunen R. (1987) *Problems of development and life strategies. Psychology of personality and lifestyle*. Moscow. (pp 55–64).
4. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist*. 55. (pp. 68–78).
5. Тарханова, И. Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] / И. Ю. Тарханова, Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131–135.

УДК 37.06

М. В. Соколова

УСТНАЯ ИСТОРИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СОХРАНЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СЕМЬИ

Ключевые слова: социальная память, устная история, интервьюирование.

Аннотация. В статье, предназначенной для взрослых, желающих расширить свои знания в области гуманитарных наук, обоснована актуальность метода интервьюирования, который можно использовать как педагогический в практике сохранения семейной истории. Интервьюирование может быть положено в основу исследовательской деятельности студентов, которые выступают с докладами на научно-практических конференциях. Семейная память и устная история являются основой в развитии гражданственности и патриотизма, сохранения устойчивого развития семьи.

Key words: social memory, oral history, interviewing

Annotation. The article is intended for adults who wish to expand their knowledge in the Humanities, and the urgency of method of interviewing that can be used as a pedagogical practice of preserving family history. Interviewing can be the basis of the research activities of students who make presentations at scientific conferences. Family memory and oral history are the basis to the development of civic consciousness and patriotism, preservation of sustainable development of the family.

Непрерывное образование сложно представить без семейного общения. Именно в семье человек узнаёт об основах жизни в обществе и продолжает осваивать их в течение всей жизни. Нарушение семейных связей, отсутствие семейных традиций и воспоминаний зачастую становится основной причиной семейного неблагополучия [1].

Семейная память и устная история неразрывно связаны посредством воспоминаний. Без воспоминаний устная история невозможна. Но и память как свойство человеческой психики реализуется только в воспоминаниях. Практикуясь в устной истории, специалисты и педагоги должны принять во внимание закономерности функционирования памяти. Автобиографическую память можно опреде-

лить как субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, определяющих самоидентичность личности как уникального, тождественного самому себе психологического субъекта [2].

Особым видом устной истории является биографическое исследование. Биографию многие считают частью литературного жанра. Автобиографическая память, прежде всего, это результат научного исследования, в котором должно проявиться понимание психологии вовлеченных лиц, социологическая перспектива, связанная с иерархией индивида в группе, а также антропологический подход, предполагающий рассмотрение героя биографии через его культуру.

Основанная на устных источниках биография может быть посвящена как еще живому человеку, так и уже ушедшему из жизни. В первом случае она, как правило, базируется на истории жизни, рассказанной им самим, во втором – на записях рассказов тех, кто знал этого человека. Впрочем, интервью с другими лицами могут быть полезными и при написании прижизненной биографии. Записывая историю жизни, исследователь, не ограничиваясь вопросами, подготовленными заранее, должен дать респонденту возможность затронуть другие темы, «раскрыть» себя максимально широко. Обсуждение, казалось бы, далеких тем может дать ключ для понимания личности рассказчика, а, следовательно, дает возможность избежать недопонимания в ряде вопросов, возникающих в процессе семейной жизни, и подчас, угрожающих ее устойчивости. Надо помнить: и рассказчик, и интервьюер имеют свои предубеждения, и осознание этого поможет установить взаимодействие, оценить документ устной истории, посмотреть критически на собственную интерпретацию. При интервьюировании других лиц (друзей, врагов, членов семьи, соседей, наблюдателей – тех, кто знал героя биографии только поверхностно и т. д.) важно помнить, что со временем представления о личности человека могут меняться. Не следует забывать, что свидетельства друзей и сподвижников, как и свидетельства противников, скорее всего, содержат элемент предвзятости, поэтому их сопоставление поможет исследователю создать более точный портрет своего героя.

В качестве особого вида устной истории можно выделить историю семьи. Проект по семейной устной истории может служить основой для познания студентами методологии и методов исследований в этой области. Если такой проект выполняется по истории собственной семьи, он будет служить связующим мостом между ее разными поколениями. Изучение истории семьи помогает понять культуру и общественную ментальность. Участвуя в проектах, посвященных истории разных семей, проливаєшь свет на историю своей.

Большой интерес к семейной истории проявляют психологи, социологи, фольклористы, антропологи. Исследование истории своей семьи, как правило, включает интервьюирование собственных родственников, в случае исследования других семей задача определения информантов становится более сложной. В литературе указывается на трудности, с которыми можно столкнуться при создании устной истории семьи, и даются рекомендации для проведения такого рода исследований.

Главное условие успешности такого проекта – наличие доверия со стороны членов семьи. Они должны быть уверены в анонимности и конфиденциальности. Если в других проектах этого практически не бывает, то в случае с семейной историей допустимо привлечь информантов к редактированию материалов, а если рукопись готовится к публикации, можно ознакомить их с той частью текста, которая имеет отношение к интервью с ними. При работе над устной историей семьи важно помнить: то, что называют семьей, не бывает монолитной общностью; каждый член семьи – индивид, обладающий собственным взглядом на события семейной истории. Элементом подготовки в таком случае является работа с вторичными источниками, такими, как свидетельства о рождении, браке, завещания и т. д.

Полезной может оказаться предварительная встреча с маленькой семейной группой, во время которой разъясняется цель проекта, определяется, кого вы собираетесь опросить, как будут ставиться чувствительные для семьи вопросы. Желательно при этом получить от заинтересованных членов семьи их соображения о том, какие аспекты следует затронуть. При организации и проведения интервьюирования следует учесть, что сами интервью надо проводить только с одним членом семьи, вряд ли имеет смысл беседовать одновременно с мужем и женой – велик риск, что присутствие другого супруга повлияет на слова и поведение. Требуется принять во внимание, что разные члены семьи могут по-разному помнить одно и то же событие. Проблемой может быть антагонизм между отдельными членами семьи.

С кого начать интервьюирование? При создании истории своей семьи можно начать с самого любимого вашего родственника – это облегчит вхождение в проект. При изучении другой семьи стоит, возможно, начать с того, кто кажется наиболее поддающимся, сговорчивым, помогающим. В

начале интервью следует избегать «тревожащих» вопросов, лучше расспросить об обстоятельствах рождения, о детстве, любимых играх и т. д., что поможет созданию атмосферы доверия.

Приступая к вопросам, которые могут показаться интервьюируемому щепетильными, проявите такт, объясните собственные ощущения, с которыми вы приступаете к обсуждению сложной темы. Такая фраза, как «Помогите мне понять это», может оказаться нужной. Избегайте задавать вопросы, «загоняющие в угол», начинайте их со слов «Почему?» и «Как?» Это расширяет рамки для рассказчика, дает ему возможность высказаться полнее. Уже в начале интервью стоит предложить информанту сказать о том, что для него важно, хотя и выходит за пределы заданных вопросов. При подготовке семейной истории часто используют фотографии и семейные реликвии. Это целесообразно, в частности, потому что помогает напрячь память, вспомнить подробности.

Исследователи часто сталкиваются с так называемым семейным фольклором, высказываниями и рассказами (реальность которых не всегда достоверна), имеющими для членов семьи особый смысл. Когда такую историю рассказывают разные члены семьи, целесообразно выяснить, какой смысл они видят в ней. Не надо проходить мимо семейных ритуалов и правил семейных встреч. Выстраивая план проведения интервью, можно использовать разные подходы, но возможно, что самым простым из них является хронологический. Есть еще один способ, в некоторых случаях приемлемый: задавать тот же вопрос тому же информанту, но через достаточно долгий период времени.

Отдача от устных проектов в области семейной истории велика: это не только способ узнать о прошлом семьи, но и оценить себя в контексте семейных отношений, ценностей и влияний. Это возможность лучше узнать членов семьи и стать им ближе. В литературе выделялось четыре стадии процесса интервьюирования: установление понимания, исследование, сотрудничество, соучастие. Любое интервью начинается с ситуации неопределенности: сам интервьюер еще не знает, как оно пойдет, респондент еще не осознает, что от него требуется. Вначале оба «схватывают» ситуацию, это момент слушания и наблюдения. Достаточно быстро респондент осознает, будет ли доверять собеседнику, и отвечать на вопросы честно. Найдите возможность подтвердить, что цените выделенное вам время, опыт и знание человека, с которым беседуете («Наш разговор действительно помогает мне понять»). Внимательно слушая респондента, учитывайте его логику и не следуйте точно составленному ранее вопроснику. Это важно, потому что интервью подразумевает ожидание новой, неизвестной прежде интервьюеру информации, и требуется «поймать» логику, предлагаемую рассказчиком. Однако это не означает, что ход интервьюирования должен целиком определяться рассказчиком, интервьюер должен тактично «направлять» его. В большей степени «довериться» логике рассказчика можно, если проект носит биографический характер. В этом случае важность может приобрести каждый нюанс и каждая деталь.

В других случаях, чувствуя, что разговор идет не туда, дождитесь паузы и тактично верните респондента в плоскость обсуждаемой темы. Между учеными не существует полного согласия в том, что является более важным в работе исследователя: аудиозапись или текст интервью на бумажном носителе. Понятно, что они не могут быть полностью аутентичны. В устном повествовании люди часто не договаривают предложения; в письменном тексте невозможно отразить все нюансы речи, в которой ударения, прерванные предложения, спотыкания и т. п. могут иметь определенный смысл. Общее правило заключается в том, чтобы максимально сохранить специфику речи, например, давая указания в скобках

Несмотря на наличие такого рода требований, среди устных историков есть точка зрения, что письменные варианты интервью – это испорченные интервью. Если интервью снималось на видео, на бумаге могут быть отмечены проявления «языка тела»: улыбка, жест (скрестил пальцы) и т. д. Если имелась только устная запись, такого рода пометы должен внести интервьюер. Вопрос о приемлемости письменного варианта интервью в значительной мере снимается в случае, если в отношении его имеется форма подтверждения со стороны повествователя. [3]

Специалист, проводивший интервью, особенно тот, кто только накапливает опыт, должен критически оценить проделанную работу. В этом поможет таблица, оценивающая собственные навыки проведения интервью по следующим критериям, добавляя 10 баллов за каждый положительный ответ в разделе А и снимая 10 баллов за положительный ответ в разделе Б:

А. Положительные показатели

1. Проявлял эмпатию, когда это было уместно.
2. Демонстрировал признательность за помощь со стороны рассказчика.
3. Слушал внимательно.
4. Следовал темпу рассказчика.
5. Пояснял причины изменений в теме.

6. Использовал формат двух предложений, переходя к линии вопросов, потенциально проблематичных для рассказчика.
7. Уточнял, когда требовалось.
8. Использовал сопровождающий вопрос, когда требовалось получить больше информации.
9. Задавал вопрос-вызов в мягкой манере.
10. Требовал разъяснения, когда это было необходимо.

Б. Негативные

1. Прерывал рассказчика.
2. Просил повторить, что рассказчик только что сказал.
3. Подразумевал что-то, чего рассказчик не говорил.
4. не подхватил тему, которую рассказчик был готов развить.
5. Делал неуместные, отвлекающие комментарии.
6. Игнорировал чувства рассказчика и не проявил эмпатии.
7. Не проверил звук на магнитофоне.
8. Позволял рассказчику уводить разговор в сторону.
9. Задал наводящий вопрос.
10. Задавал одновременно несколько вопросов.

Нельзя задавать вопросов, из которых интервьюируемый может заключить, что его считают плохо образованным человеком. Надо также избегать эмоционально окрашенных слов. Такие слова может употреблять сам респондент, но интервьюеру этого делать не следует.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учебное пособие [Текст] / Л. В. Байбородова, Т. С. Лебедева, И. Ю. Тарханова. – Ярославль : Канцлер, 2015. – 183 с.
2. Соколова, М. В. Теоретические и педагогические основания устной [Текст] / М. В. Соколова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 163 с.
3. Соколова, М. В. Теоретические основы изучения исторической памяти [Текст] / М. В. Соколова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 127 с.

УДК 37.06

Е. А. Чиркина

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ КЛУБА (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА)

Ключевые слова: родительская компетентность, психолого-педагогическая компетентность, клубная деятельность, андрагогика.

Аннотация. Представлено исследование эффективности клубной деятельности как средства формирования родительской компетентности взрослых, как имеющих, так и не имеющих детей.

Key words: parental competence, psychological and pedagogical competence, club activity, andragogy.

Annotation. A study of the effectiveness of club activities as a means of forming the parental competence of adults, both having and not having children, is presented.

Компетентность взрослых в воспитании является основой гармоничного психологического развития ребенка в семье. Потому как именно в семье, по мнению А. Бандуры происходит первичная социализация личности, «которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой становится членом общества» [1]. Именно близкий взрослый, посредством своей природной компетентности задает направление становлению «базового жизненного опыта» ребенка в первые годы его жизни [2].

Изучение влияния семьи и семейных отношений на развитие личности отражено в работах отечественных психологов М. О. Ермихиной, Т. М. Мишиной, В. М. Воловика, А. М. Захарова, А. С. Спиваковской, И. М. Марковской и зарубежных исследователей А. Адлера, К. Роджерса, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса. Отмечено, что высокий уровень компетентности родителей позволяет им избежать ошибок в воспитании детей.

Родительская компетентность наравне с компетентностью психолого-педагогической, являясь очень важной ступенью самореализации взрослого человека, сравнительно недавно стала предметом пристального изучения отечественных исследователей в рамках компетентностного подхода [5, 7, 9].

И если методологи компетентностного подхода описывают возможность профессиональной подготовки специалистов в русле психолого-педагогической компетентности, то интересным остается по-прежнему адресат и носитель родительской компетентности. К. Д. Ушинский обратил внимание на то, что каждый считает себя сносным родителем лишь только потому, что сам когда-то воспитывался своими родителями.

Подродительской компетентности отечественные исследователи очень по-разному понимают, определяя грани родительства,

– «знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности родителя» [4, б);

– «способность решать задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей» через «создания условий, в которых дети чувствуют себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого в развитии» [3, 8].

«Компетентный родитель – это человек, не испытывающий страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что если не помогает одно – надо пробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону нужно меняться самому, пробовать, искать, в общем – учиться», – писала Р. В. Овчарова [5, с. 45].

Таким образом, родительскую компетентность взрослых в воспитании детей мы понимаем как интегративное личностное образование, отражающееся в ценностно-гуманном отношении к ребенку, представленное комплексом взаимосвязанных компонентов (мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный опыт), включающих систему знаний, педагогических умений, психологических позиций, личностных качеств и опыта, нужных для эффективного воспитания детей в семье.

В современном обществе приоритетны обучение, повышение квалификации, получение образования. Однако родительство, как одна из важнейших функций взрослого человека, по-прежнему формируется стихийно. Родителями не рождаются, ими становятся, но на мам и пап нигде не учат. При этом многие современные родители хотели бы повысить свою компетентность.

Анализ научных исследований показывает, что увеличивается количество социально незащищенных родителей и детей, наблюдается социально-психологическая тревожность семьи, состояние здоровье детей ухудшается. Изменения в социокультурной ситуации требуют совершенствования форм, содержания и методов психолого-педагогического сопровождения семьи.

Формирование родительской компетентности взрослых в условиях деятельности социальных институтов описано С. А. Беличевой, В. Г. Бочаровой, И. В. Гребенниковой, А. С. Спиваковской.

Исследования Т. А. Вибе, Е. И. Беловой, Е. А. Бесединой, И. Н. Ерошенкова в отношении тех или иных аспектов клубной деятельности представляют значительный интерес с точки зрения ее организации, когда важным является создание условий для содержательных встреч, когда каждое занятие обозначено отдельной темой в соответствии с имеющейся программой. В клубе руководитель выступает в качестве организатора и эксперта, оставаясь на втором плане обсуждений. Встречи в клубе могут проводиться в форме дискуссий, тренингов, игр, упражнений. Клуб имеет реальные возможности для развития личностных качеств и индивидуально-творческого потенциала людей. Это развитие происходит в процессе как индивидуальной, так и совместной деятельности по интересам, в ходе эмоционального общения, делового и межличностного взаимодействия и способствует, в частности,

– выявлению и целенаправленному развитию разносторонних творческих способностей личности и использованию результатов индивидуальной и совместной клубной деятельности благодаря многообразию ее видов;

– гуманизации отношений и созданию психологически комфортной среды для самореализации как фактора успешной социализации в процессе сотрудничества, сотворчества.

В 2016 году под нашим научным руководством А. О. Винтулькина осуществила исследование в рамках подготовки выпускной квалификационной работы с целью поиска новых средств формирования родительской компетентности через обоснование, разработку и экспериментальную

проверку эффективности программы формирования родительской компетентности взрослых средствами клубной деятельности.

Для участия в эксперименте были приглашены 2 группы женщин, не имеющих педагогического образования. Первая – 7 взрослых, которые уже имеют детей, вторая – 7 взрослых, которые детей не имеют. Условно назовем их группа 1 и группа 2.

Была составлена Программа диагностики выраженности родительской компетентности и подобраны необходимые методики. Тест-опросник А. Я. Варги, В. В. Столина «Родительское отношение к детям» позволяет рассмотреть систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Для диагностики уровня сформированности мотивационно-личностного компонента использовалась методика «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой. Главной целью методики является выявление представлений о родительстве у взрослых. Средствами методики Е. В. Милюковой «Диагностика родительской любви и симпатии» изучалась структура и типология родительской любви по отношению к ребенку.

По результатам проведенных исследований во время констатирующего эксперимента выяснилось преобладание познавательного представления о родительстве у взрослых без детей; принятие ребенка, интерес к тому, чем интересуется ребенок, поощрение самостоятельности и инициативы ребенка явно выражено у группы людей, имеющих детей. Выявленный когнитивный аспект представления о родительстве у взрослых без детей проявился в отстраненном отношении к ребенку. А эмоциональный аспект у взрослых с детьми проявился в заинтересованном отношении к ребенку. По завершении констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод о том, что уровень родительской компетентности у взрослых, не имеющих детей, отличается от уровня компетентности взрослых с детьми.

На формирующем этапе исследования была разработана программа повышения уровня родительской компетентности взрослых средствами клубной деятельности (далее – программа). Предполагалось научить взрослых основам плодотворных детско-родительских отношений, позволяющих вырастить гармоничную личность, сформировать у будущих и уже состоявшихся родителей сознание того, что только положительные изменения своей личности могут преобразовать образ мышления и поведения в интересах ребенка.

Разработанная программа реализовывалась с опорой на различные методы, формы и приемы с учетом принципов андрагогики (игра; приемы неигровой деятельности, направленные на развитие навыков самоанализа; дискуссия, интервью, собрание, индивидуальные консультации; творческая деятельность; выполнение домашнего задания). Она была рассчитана на 4 месяца, 12 занятий (раз в неделю по 1–2 ч.).

По завершении формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез, имеющий целью диагностику уровня родительской компетентности и сравнение её результатов с итогами констатирующего этапа эксперимента, когда группы демонстрировали разные уровни родительской компетентности.

Сравнительный анализ показателей в каждой группе до и после реализации программы показал, что по ее завершении в ходе клубной деятельности участники эксперимента расширили круг знаний о воспитании детей и стали меньше в них нуждаться. При общении с ребенком у них появилась уверенность в своих силах. Выросли и степень заинтересованности к развитию способностей ребенка, интерес к его увлечениям; раздвинулись рамки дисциплинарных требований к нему. Взрослые, не имеющие детей, стали информированнее в вопросах воспитания детей, что проявилось в эмоциональной готовности к родительству. Контроль и авторитарность в отношении детей снизились до средних показателей, что является наилучшим вариантом положительной оценки педагогических способностей взрослого человека. Если до реализации программы взрослые группы 2 игнорировали интересы детей, считали их маленькими неудачниками, то по ее завершении показатели в отношении инфантильности ребенка снизились.

Наиболее эффективным средством формирования родительской компетентности, на наш взгляд, является клубная деятельность, поскольку правильно организованная клубная работа помогает позитивному общению, способствуют выработке единой стратегии воспитания детей той или иной возрастной группы, создает дополнительные возможности для анализа и коррекции поведения ребенка, когда взрослые в неформальной, неучебной, нестрогой обстановке осваивают свой и чужой родительский опыт. А это особо важно для тех взрослых, которые еще не имеют своих детей, но хотят повысить уровень своей родительской компетентности.

Мы полагаем, что разработанная нами программа повышения уровня родительской компетентности взрослых средствами клубной деятельности может быть использована в практической деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов при работе с молодыми родителями, патронатными семьями, усыновителями, опекунами и т. д..

Библиографический список

1. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Дуброва, В. П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи: учебное пособие [Текст] / В. П. Дуброва. – Минск, 1997. – 215 с.
3. Кормушина, Н. Г. Психолого-педагогическая коррекция экзистенциальных страхов у старших подростков: дисс. канд. психол. н [Текст] / Н. Г. Кормушкина. – Саратов, 2011. – 197 с.
4. Мизина, Н. Н. Осуществление психологической поддержки родителей подростков с асоциальным поведением в деятельности практического психолога [Текст] / Н. Н. Мизина. // Личность XXI века: теория и практика : сборник научных трудов. – Ставрополь, 2004. – С. 37–40.
5. Овчарова, Р. В. Психология сопровождения родительства [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
6. Столин, В. В. Психология развития ребёнка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики [Текст] / В. В. Столин // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – 1989. – № 3. – С. 16–37.
7. Трофимова, Г. С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета [Текст] / Г. С. Трофимова // Вестник удмуртского университета. – 2012. – № 2–3. – С. 25–29.
8. Тряпицина, А. П. Новая школа и новый учитель [Текст] / А. П. Тряпицина // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 3. – С. 23–29.
9. Чиркина, Е. А. Психолого-педагогическая компетентность учителя истории [Текст] / Е. А. Чиркина. – Ижевск. – 2015. – 49 с.

УДК 37.06

Т. Г. Киселева, М. А. Зайцева

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Ключевые слова: социальная реабилитация, досуг, пожилые люди

Аннотация. В статье представлены результаты исследования досуга пожилых людей, а также описан опыт реализации многопрофильного лагеря для пожилых людей.

Key words: social rehabilitation, leisure, older people

Annotation. The article presents the results of a study of leisure of elderly people, and describes the experience of implementing a versatile camp for the elderly.

В современной России пожилые люди стали наиболее социально незащищенной категорией общества. В настоящее время трудовую пенсию в Российской Федерации получают 35,5 миллиона граждан, но доходы большинства настолько малы, что они не живут, а существуют. У них возникают затруднения в социально-бытовой и социально-экономической сферах, поэтому им требуется помощь от социальных служб. Необходимым условием возникновения у пожилого человека чувства, что он живет полноценной жизнью, является осознание своей уникальности, значимости, сохранение потребности в самореализации, в социальной активности личности в новых для нее условиях, поэтому им необходима помощь и поддержка в социальной адаптации. Для социальной адаптации, продления социальной активности и удовлетворения потребностей старшего поколения в коммуникации социальные службы организуют целенаправленную, систематическую работу по различным направлениям, одно из которых – организация и обогащение досуга пожилых.

Для того чтобы эффективно организовывать досуг для лиц пожилого возраста, необходимо учитывать их положение в обществе, психологические особенности, духовные и материальные потребности. Проблемы досуга пожилых людей нашли отражение в научной литературе и периодической печати, наиболее широко и подробно освещаются общие вопросы адаптации и реабилитации людей пожилого возраста, а также разные стороны досуга данной категории граждан в работах

Л. Н. Кузьмичевой, А. А. Беляевой [1]. Именно обогащение содержания и расширение сфер досуговой деятельности пожилых людей может стать реальным источником повышения удовлетворенности жизнью в этом возрасте.

Для того чтобы грамотно и эффективно организовать досуг пожилых людей необходимо, чтобы он содержал и познавательный, и эмоциональный, и релаксационный, и ценностно-мотивационный компоненты. В процессе организации досуга людей «третьего возраста» могут быть реализованы самые разные функции: самореализационная, коммуникативная, мировоззренческая, просветительская, профориентационная, творческая, гедонистическая, рекреационная, прокреативная.

Досуг – это зона активной коммуникации, которая удовлетворяет нужды одиноких людей, которыми часто являются пожилые люди. Такие формы досуга, как объединения по интересам, развлекательные и танцевальные программы, массовые праздники и др. – благоприятная область для самосознания своих качеств, недостатков и достоинств в сравнении с иными людьми. Именно во время досуга могут строиться общности, которые дают пожилым людям возможность выступления в самых различных социальных образах.

Формы досуговой организации для лиц пожилого возраста зависят от особенностей возраста, интересов и запросов. Пользуются успехом «музыкальные гостиные», танцевальные вечера, пение, игра на музыкальных инструментах, концерты по заявкам, турниры, демонстрация моделей одежды, фестивали и конкурсы.

Пожилые люди любят карнавалы и праздники и охотно участвуют в них. Каждый праздник несет в себе досуговый элемент, но существуют праздники, в которых развлекательный элемент является основным. К подобным праздникам можно отнести: праздники календаря (Новый год, Международный женский день, День Защитника Отечества, Праздник Победы, День пожилого человека и др.), народные праздники (проводы зимы, праздник березы, праздники лета, цветов и т. д.), фестивали ветеранской песни, профессиональные праздники и т. д. Вполне ясно, что этим арсенал форм досуговой организации для людей пожилого возраста не ограничивается.

Особенно большую популярность и распространение получили сегодня так называемые программы, в которых органически совмещены зрелищный и игровой элемент соревнования, наподобие телевизионных передач «Угадай мелодию», «Поле чудес», «Минута славы» и многие другие. Данные программы удовлетворяют желание творческих, активных пожилых людей самоутвердиться и показать себя, тем более что у них уже есть конкретный багаж знаний, который необходим для участия в подобных играх. Призы также немаловажный стимул. Сочетание финансовых и моральных стимулов и служит той основой, на которой построены телевизионные передачи.

Большое будущее среди досуговых форм для лиц пожилого возраста принадлежит любительским клубам и объединениям по интересам. Клубы «Садоводов и огородников», «Оригами», журналистов и писателей, краеведческие, литературные клубы, клубы любителей авторской песни и т. д. имеют большую популярность у пожилых людей. Здесь они удовлетворяют свои различные потребности и интересы.

Игра – это одна из главных форм досуга. Целесообразность пользования игрой в работе с людьми «третьего возраста» объяснена тем, что данный тип общения и деятельности является наиболее подходящим для любого возраста, где человек может свободно самовыражаться, освободиться от разочарования и напряжения повседневной жизни, попробовать себя в определенной социальной роли, установить коммуникацию, овладеть общественными навыками и т. д.

В Ярославской области реализуется региональная программа «Социальная поддержка пожилых граждан в Ярославской области», основная цель которой «реализация срочных мер экономического, социального, организационного характера для создания системы социальной поддержки и защиты лиц пожилого возраста». В перечне основных мероприятий вышеуказанной Программы особое внимание уделяется организации мер повышения социальной активности пожилых людей, осуществлению мероприятий по сохранению их здоровья. Выездной многопрофильный лагерь для граждан пожилого возраста «Второе дыхание» позволил комплексно решить поставленные региональной программой задачи и добиться ожидаемых результатов.

Форма лагеря для пожилых людей – это хорошая платформа для создания условий успешной социальной адаптации пожилых людей через сохранение потребности в социальной активности. Программа лагеря направлена на развитие мер социальной поддержки граждан пожилого возраста и ориентирована на участие в ее реализации широкой пожилой аудитории, а также открыта для сотрудничества с различными структурами и ведомствами, общественными объединениями, благотворительными фондами, заинтересованными в совместной деятельности.

Программа лагеря включает в себя 5 блоков, объединенных общей идеей и целью:

- социально-психологический,
- спортивно – оздоровительный,
- нормативно-правовой,
- творческий,
- образовательный.

В программу лагеря входят мастер-классы, встречи с интересными людьми, консультации с врачами и психологами, танцевальный флешмоб, информационный ликбез и многое другое. Для реализации реабилитационного потенциала лагеря для пожилых чрезвычайно важно спланировать каждый день, поэтому большое внимание было уделено календарному плану многопрофильного лагеря «Второе дыхание».

Проведенный анализ полученных данных позволил нам сформулировать ряд выводов и рекомендаций, касающихся улучшения деятельности в сфере досуга пожилых, а также программы лагеря. Мы считаем, что в целях улучшения системы досуговой деятельности следует применить следующие меры:

1. Необходимо расширить систему льгот на оплату посещения фестивалей и культурных мероприятий, так как данный вид досуга является одним из самых востребованных среди респондентов.
2. Учреждениям по организации досуга следует улучшить рекламу своих мероприятий и кружков, так как большинство граждан просто не знают, где реализовать свои возможности.
3. Организациям по социальному обеспечению следует проводить информационные мероприятия, где пожилые люди могли бы узнать о возможностях и преимуществах своего участия в работе общественных организаций. Это поможет привлечь и мотивировать граждан.
4. Для увеличения разнообразия досуга пожилых людей и его доступности, возможно, создать бюджетные туристические туры, а также предусмотреть льготы на туристические поездки.

В целях улучшения программы многопрофильного лагеря для пожилых людей «Второе дыхание» следует учесть:

1. Для уменьшения стресса в первый день лагеря следует уменьшить насыщенность программы лагеря, посвятить больше времени знакомству и адаптации к новой территории и новому образу жизни.
2. Руководителям лагеря стоит создать книгу телефонных номеров всех участников и основных служб. Это поможет не потерять важные социальные связи и дать уверенность в том, что всегда есть куда обратиться с возникшими проблемами.
3. Для помощи в адаптации пожилых граждан в современном мире, в программу лагеря можно включить тренинг по возможностям связи через интернет. Так как родственники многих пожилых граждан в силах приобрести им необходимую технику, но не находят времени чтобы объяснить, как пользоваться такими программами, как Skype, или как посмотреть любимый сериал в интернет. Часовой курс по интернет грамотности, реализованный в лагере, не может за такое короткое время включить в себя все аспекты работы с интернет-пространством, поэтому стоит добавить новый курс или расширить данный.

Проведенное нами исследование показало, что в структуре организации досуговой деятельности пожилого населения есть немало недостатков: доминируют пассивные и индивидуальные виды досуга, которые едва ли способствуют развитию личности. Важно, чтобы государственные программы и социальные проекты, касающиеся пожилых, создавали возможности для самовыражения путем их участия в различных сферах жизни, создающих им личное удовлетворение и приносящих пользу семье и обществу.

Использование такой инновационной формы социальной адаптации как многопрофильный лагерь для пожилых людей имеет огромное значение для каждого участника лагеря, поскольку способствует расширению социальных и межличностных связей, самовыражению, социальной активности, раскрытию творческих и иных способностей (участие в мастер-классах, спортивных мероприятиях), решению социально-психологических проблем (преодоление повышенной конфликтности в общении с представителями молодого поколения, депрессии, чувства неуверенности в будущем).

Если изменить среду, в которой находятся пожилые граждане в процессе социальной адаптации, технологически обогатить ее, усилив положительное влияние и сгладив отрицательные моменты, оказавшись в содружестве увлеченных людей, они смогут ощутить высокий эмоциональный настрой на жизнь и полнее раскрыть свой потенциал. Проведение лагерей подобного типа – это новый подход к решению вопроса социальной защищенности и улучшения качества жизни пожилых людей.

Библиографический список

1. Кузьмичева, Л. Н. Социальная адаптация пожилых людей в современном российском обществе [Текст] / Л. Н. Кузьмичева. – Ростов н/Д., 2002. – 50 с.

УДК 37.06

Т. С. Лебедева

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: семья, непрерывное образование, социальное взаимодействие.

Аннотация. В статье обоснована актуальность социального партнерства в решении задач помощи семьям с детьми. В качестве одного из направлений данной помощи представлено педагогическое просвещение родителей. Дана критика ведомственного подхода к работе с семьей, в качестве альтернативы предложен ряд технологий социального партнерства.

Key words: family, continuing education, social interaction.

Annotation. In the article the urgency of social partnership in solving problems, assisting families with children. As one of the directions of this assistance presents pedagogical education of parents. Given the criticism of the departmental approach to working with families, as an alternative a number of technologies of social partnership.

В современном обществе невозможно решить социальные проблемы семьи, используя узко-ведомственный подход. Необходимость взаимодействия органов и субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних сегодня не вызывает сомнений. Поэтому поиск эффективных технологий социального партнерства в профилактической работе представляется своевременным и актуальным. Это касается и такой непростой отрасли профилактики как работа с семьей.

Социальное партнерство строится на принципах законности, добровольности, равноправия сторон, взаимной ответственности и развивается посредством механизмов, созданных государственными структурами, трудовыми коллективами, общественными организациями и пр. Его участниками выступают люди, имеющие различные социальные и личностные характеристики, однако, их объединяют общие признаки: взаимное уважение сути партнерства, понимание его значимости, корректность при разрешении общих проблем, солидарность при отстаивании своих интересов в отношении с другими субъектами [4].

В настоящее время социальное партнерство чаще определяется как межведомственное взаимодействие, как одна из форм инновационных технологий социальной работы. Изначально понятие «социальное партнерство» использовалось в сфере трудового права. Однако сейчас оно применяется и в сфере социальных отношений. Сегодня смысл социального партнерства состоит в налаживании конструктивного взаимодействия между государственными структурами, коммерческими предприятиями и некоммерческими организациями. Это взаимодействие необходимо для того, чтобы совместными усилиями решать задачи, связанные с профилактикой безнадзорности.

Е. И. Деревцова в статье «Роль и место партнёрских отношений в профессиональной деятельности социального педагога» рассматривает социальное партнерство как компетентностно-обусловленные и специальным образом конструируемые отношения специалиста с различными группами социальных субъектов в процессе решения социально-значимых задач на основе согласования интересов, организации совместных активных действий, построения диалога, соблюдения равных прав и разделения ответственности между его соучастниками [2].

Следует отметить, что межведомственное взаимодействие может обозначаться и как межсекторное социальное партнерство. Как утверждает В. Н. Якимец, «межсекторное социальное партнерство – это конструктивное взаимодействие организаций из двух или трех секторов (государство, бизнес, некоммерческий сектор), «выгодное» населению территории и каждой из сторон и обеспечивающее синергетический эффект от «сложения» разных ресурсов при решении социальных проблем» [6].

Г. И. Грекова и М. В. Евдокимова в основу социального партнерства включили следующие принципы:

- заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения социальных проблем;
- объединение усилий и возможностей каждой из сторон в преодолении важных проблем, решение которых поодиночке неэффективно;
- конструктивное сотрудничество между ними в разрешении спорных вопросов. [3]

Основываясь на данных теоретических позициях, мы предлагаем выделять ряд этапов партнерского взаимодействия при организации педагогического просвещения родителей.

Первый этап включает в себя оценку потребностей родителей в информации. На данном этапе происходит формирование единого информационного поля, обсуждение выявленных запросов (исследование проблем, сбор данных, консультирование с заинтересованными сторонами и организациями, предоставляющими информационные ресурсы, формирование общей стратегии педагогического просвещения) [1].

На данном этапе необходимо собрать максимально достоверную и полную информацию о типичных проблемах семей, выявить образовательный запрос родителей. Как показывают наши исследования, наибольшим спросом у родительской общественности пользуются темы, связанные с реализацией социальных прав семей с детьми: оформление и получение пособий, улучшение жилищных условий, защита имущественных прав детей в ситуации развода родителей и др.

Сразу после оценки потребностей родителей в педагогическом просвещении необходимо определиться с выбором социальных партнеров, участвующих в реализации этих запросов, что является вторым этапом. На данном этапе важно понять, кто из партнеров совместно со специалистами учреждений системы профилактики, поможет семье с несовершеннолетним выйти из трудной жизненной ситуации.

На третий этап выходит построение взаимодействия, то есть налаживание рабочего взаимодействия путем согласования целей, задач и основных принципов, лежащих в основе партнерства.

Вслед за И. Ю. Тархановой, мы утверждаем, что самое успешное партнерство – это партнерство, четко ориентированное на конкретную цель и задачи, где каждый партнер занимается чем-то осмысленным, имеющим ощутимый практический результат [5].

Партнерству нужен координатор, им выступает комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, который будет управлять программой от лица всех других партнеров. Координатор обеспечивает контроль за тем, чтобы все субъекты межведомственного взаимодействия выполняли свои обязательства качественно и в срок.

Серьезное внимание следует уделить разработке деталей и четкого плана-графика педагогических мероприятий для родительской общественности, чтобы задать общую структуру и ключевые точки для совместного утверждения. Как только программа согласована со всеми партнерами, начинается этап реализации: работа по выполнению утвержденного плана-графика и достижению ожидаемых результатов.

Заключительным этапом является оценка результатов и эффективности с точки зрения того, насколько партнерство решило поставленные задачи.

Социальное партнерство – это конструктивное взаимодействие всех субъектов системы профилактики в вопросах педагогического просвещения родителей. Только после реализации всех этапов социального партнерства можно говорить о налаженной системе взаимодействия.

Исходя из анализа регионального опыта работы с семьей, помимо традиционных родительских лекториев и семейных клубов, к технологиям социального партнерства в вопросах педагогического просвещения родителей можно отнести:

- информационное обеспечение социального партнерства;
- межведомственные рейды по социально-проблемным семьям района;
- совместный патронаж семей;
- социальный контракт.

Важной технологией социального партнерства является информационное обеспечение, необходимое для информирования родителей несовершеннолетних детей об их социальных правах.

Информационное обеспечение социального партнерства, предполагает, что стороны должны сообщать населению о своей работе, рекомендовать необходимые услуги, консультировать получателей социальных услуг о деятельности различных ведомств.

Информационный обмен, характеризует положение семей и детей на подведомственной территории и необходимой для осуществления деятельности в их интересах, с органами власти, государственными и негосударственными учреждениями, организациями и службами. Одним из условий об-

мена информацией является соблюдение конфиденциальности персональных данных о получателе социальных услуг.

Социальный контракт – это трехсторонний договор о взаимных обязательствах между малоимущей семьей (или человеком), органами соцзащиты населения и администрацией муниципального образования. Социальный контракт преследует несколько целей:

– предоставление адресной социальной помощи в виде денежных выплат, социальных услуг или натуральной помощи для выхода малоимущей семьи или малоимущего одиноко проживающего гражданина из трудной жизненной ситуации на основе разработанной и утвержденной программы индивидуальной социальной адаптации;

– социальная реабилитация членов малоимущих семей (малоимущих одиноко проживающих граждан), повышение социальной ответственности получателей государственной социальной помощи, снижение иждивенческого мотива их поведения.

Межведомственные рейды также являются одной из важных технологий социального партнерства. Раз в две недели проводятся межведомственные профилактические рейды по неблагополучным семьям. Рейды проводятся с целью выявления семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми и других тревожных фактов. Во время встреч с родителями, попавшими в поле зрения социальных структур, основную роль играют профилактические беседы, которые проводит специалист по социальной работе СРЦ, по поводу соблюдения прав детей, а также профилактики несчастных случаев, которые, к сожалению, имеют место быть из-за элементарной халатности, по недосмотру родителей. После посещения семей дети и родители находятся на постоянном контроле межведомственной комиссии.

Совместный патронаж семей позволяет вовлекать семью в специально организованную работу, где принимают участия все субъекты социального партнерства. Цель патронажа состоит в том, чтобы организовать и реализовать сотрудничество с семьей, направленное на самопознание ее членов, самоуправления ими собственными межличностными отношениями, на поиск внешних и внутренних ресурсов для необходимых преобразований, а также возможностей их эффективного использования. Данный патронаж осуществляется специалистами в раз в месяц.

Все технологии социального партнерства дополняют друг друга. В совокупности они обеспечивают оказание комплексной помощи несовершеннолетним и семьям.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учебное пособие [Текст] / Л. В. Байбородова, Т. С. Лебедева, И. Ю. Тарханова. – Ярославль : Канцлер, 2015. – 183 с.
2. Грекова, Г. И. Тенденции формирования и проблемы развития социального партнерства в России [Текст] / Г. И. Грекова, М. В. Евдокимова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2006. – № 37. – С. 4–7.
3. Деревцова, Е. Н. Роль и место партнёрских отношений в профессиональной деятельности социального педагога [Текст] / Е. Н. Деревцова // Крымский научный вестник. – 2015. – № 4. – С. 215–225.
4. Митрохин, В. И. Социальное партнерство [Текст] / В. И. Митрохин. – М. : ЦИЦ МФП, 1998. – 251 с.
5. Тарханова, И. Ю. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков [Текст] : дис. канд. пед. наук / И. Ю. Тарханова. – Ярославль, 2005. – 180 с.
6. Якимец, В. Н. Межсекторное социальное партнерство: основы, теория, принципы, механизмы [Текст] / В. Н. Якимец. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 384 с.

УДК 37.06

Н. Е. Бекетова, О. А. Коряковцева

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РЕГИОНЕ

Ключевые слова: стратегия развития региона, развивающая субъектная среда, региональная система непрерывного образования.

Аннотация. В статье выдвигается идея организация целостной системы непрерывного образования для достижения стратегической цели по формированию развивающей субъектной среды в регионе. Результатом

деятельности такой образовательной системы, по мнению авторов, явится успешная социализация разных групп жителей, а следовательно, повысится уровень сформированности гражданского общества.

Key words: strategy of development of the region, developing subject environment, regional system of continuous education.

Annotation. The article puts forward the idea that organization is a holistic system of lifelong education for the achievement of the strategic objectives for the formation of the developing subject environment in the region. The result of such educational system, according to the authors, are successful socialization of different groups of people, and, therefore, increase the level of development of civil society.

В Ярославской области действует долгосрочная Стратегия устойчивого развития региона (далее – Стратегия), в разработке которой принимала участие Лаборатория «Изучение гражданской идентичности молодежи: сущность, условия развития, перспективы» Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Данная Стратегия рассматривает жителей Ярославской области как главный субъект ее динамичного развития. Характеристика жителей детерминирована спецификой групп населения, культурно-историческим наследием, экономическим положением, общественно-политическими событиями прошлого и настоящего. Стремительное изменение российской ментальности как группового сознания сопряжено с быстро меняющимися потребностями и предпочтениями в обыденной жизни ярославского жителя (с учетом близости к столицам). При формировании образа региона важно учитывать проявление группового сознания жителей [4]. Для нашей области основополагающей характеристикой ментальности выступает провинциальность, которая интегрирует особенности групповых представлений жителей о своем местожительстве, в частности ментальность провинции субъективно ощущается жителями как менее развитая по отношению к «столичной». Поведенческая география жителей Ярославии отличается своим разнообразием и особенно выделяется поведение, связанное с местечковым сознанием.

Рассматривая жителей как активных участников реализации Стратегии, необходимо определиться с основными изменениями в их жизненных позициях. Основополагающая роль, которую должен играть каждый житель региона, базируется на субъектно-объектном подходе. С одной стороны, каждый житель должен быть активным субъектом в выполнении задач Стратегии. С другой стороны, он является объектом планируемых изменений, поскольку улучшение качества жизни как результат реализации стратегии предполагает сформированность следующих черт, навыков, компетентностей у современного жителя: нравственная позиция (любовь к труду, к Родине, к малой Родине, уважение старших и др.); активная позиция обустроить комфортную жизнь для себя и других; ответственное отношение к себе, к своему окружению и к среде, в которой он живет; разделяемая ценность традиционной семьи; стремление к благополучию, успешности и умение быть счастливым; развитая социальная терпимость (в том числе к национальным меньшинствам); стремление к самореализации и самосовершенствованию; нетерпимость к проявлениям асоциальных явлений (нарушения порядка в подъезде, несоблюдение правил дорожного движения, адекватное реагирование на факты нарушения Закона и др.).

Наличие указанных качеств у граждан позволит говорить о личности благополучного жителя Ярославии, а именно – здорового, успешного в профессии, имеющего благополучную семью и близкое поддерживающее окружение, осознающего личную значимость и персональную ценность. Этого можно достичь только при условии создания в области развивающей субъектной среды, и прежде всего – системы непрерывного образования, начиная с руководителей региона и заканчивая работниками ЖЭКов (дворников, слесарей и др.) [2]. Задачей руководителей всех уровней является формирование регионального заказа на непрерывное образование. Исполнителями заказа должны стать образовательные организации региона, готовые к реализации данной масштабной задачи.

Для определения целей, движителей и задач развития субъекта в рамках Стратегии были выявлены основные группы жителей: по возрастному признаку, географическому положению и месту жительства.

На основе анализа исследовательских работ современных ученых и изучения процессов, происходящих в регионе, определены позитивные и негативные проявления поведения и личностных особенностей жителей, обусловившие основные приоритеты вектора движения в рамках Стратегии.

Позитивные: предприимчивость; добросердечность; гостеприимство; достаточный уровень активности детей и молодежи; здоровый консерватизм.

Негативные: неклиентоориентированность; реактивность; инерционность и стереотипность; несоответствие уровня культуры поведения с уровнем и качеством образования; низкая социально-политическая активность; несформированная гражданская идентичность (слабо развито чувство пат-

риотизма у молодого поколения, недостаточны знания о родном крае); социальный инфантилизм; потребительство и потребление как ценность; асоциальные привычки.

Кроме того, в результате затянувшегося процесса модернизации в обществе сформировалась разобщенность поколений, то есть возник ценностный разрыв между поколениями с частичной утратой исторической памяти.

Перспективными приоритетами развития человеческого ресурса являются: создание условий для вовлечения жителей региона в процесс самостоятельного обустройства не только своей жизни, но и жизни рядом с собой; создание условий для вовлечения молодежи в социальную практику и системное информирование её о потенциальных возможностях развития региона; создание и развитие сегмента услуг для семей с детьми; активное развитие рынка социальных услуг для жителей с опорой на возможности некоммерческих организаций. Не менее важным представляется и развитие образовательного пространства для взрослого населения и неформальных образовательных практик [2].

Указанные условия действительно важны для развития региона, но как их реализовать? На наш взгляд, необходимо создание инновационной инфраструктуры с сегментацией на отрасли (для объединения науки, образования, бизнеса, общества).

Рассмотрим более подробно цели, движители и задачи Стратегии в рамках выявленных жителей и определим роль системы непрерывного образования в её реализации.

1 группа – «Дети». Одним из ключевых приоритетов развития региона является создание и поддержание развивающей среды для детей. От качества образования и уровня социализации зависит человеческий ресурс, который будет сформирован через 10–15–20 лет. Именно потому, что сегодняшние дети в будущем составят трудоспособное население, в том числе руководителей, важно создавать условия для их эффективной социализации и развития, в том числе, в рамках непрерывного образования, вовлекая в проекты и программы, предусматривающие повышение общекультурного уровня и формирование определенных правил поведения (поддержка традиций, формирование стереотипов региона).

Цель 1. Формирование современной развивающей среды для детей региона (с обязательной сегментацией «городская» и «сельская местность»).

Движители: качественное и эффективное выполнение органами власти своих функций по формированию регионального заказа на непрерывное образование и контролю за его выполнением и результатами; эффективная деятельность структуры, интегрирующей результаты усилий всех государственных и общественных институтов в сфере образования, воспитания и развития детей; педагогическое сообщество в рамках реализации системы непрерывного образования; активная позиция заинтересованных общественных организаций; активная позиция родительского сообщества; активная жизненная позиция ребенка.

Задача 1. Создание образовательных Программ для развития у детей креативных компетенций (за креативной личностью – будущее).

Предлагаем перечень формируемых компетенций: способность к проектной деятельности; умение работать в различных группах, в том числе разновозрастных и разноуровневых, и в разных условиях; потребность постоянно наращивать свой личный и профессиональный потенциалы; умение самообразовываться. В данном процессе значимым условием является формирование навыков совместной с педагогом деятельности по выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий с использованием современных информационных технологий.

Задача 2. Разработка и продвижение программ, направленных на обеспечение личной и будущей профессиональной успешности, на развитие социальной мобильности ребенка.

Задача 3. Формирование регионального заказа на разработку программ массового характера, направленных на повышение уровня знаний и навыков, значимых для безопасной жизни.

Задача 4. Формирование территориальных сетей по месту жительства на базе различных учреждений, организующих активную деятельность разнообразных групп детей в соответствии с задачей инновационного развития данной территории.

Дополнительные движители: обеспечение ресурсов для реализации этих программ, в том числе выделение грантов муниципальным учреждениям и общественным организациям, готовым выполнять эту работу; общественные советы разного уровня.

Для реализации данной цели необходим высокий уровень профессионализма как руководителей, так и исполнителей, которые обеспечивают достижение цели, в том числе – в системе непрерывного образования.

Показателями достижения цели могут служить: повышение личностного уровня развития каждого ребенка в результате реализации программ и отслеживание эффекта последствий; эффективность формирования навыков, необходимых для успешной социализации личности.

2-я группа жителей области – «Молодежь до 35 лет».

Цель 1. Развитие современной среды и инфраструктуры для молодежи – граждан Ярославии.

Движители: активная поддерживающая позиция местной власти; эффективная молодежная политика и прежде всего – образовательная; результативный менеджмент в развитии современной среды и инфраструктуры для молодежи, участие самой молодежи в создании субъектной развивающей среды; целенаправленная деятельность молодежных лидеров; поддержка молодежных общественных организаций со стороны власти и населения. Важным двигателем представляется нам и доступная, открытая и инновационная система дополнительного профессионального образования [3].

Задача 1. Создание мест занятий, соответствующих современным мировым тенденциям развития (робототехника, биотехника, информационные технологии, медиа, спорт и др.).

Задача 2. Развитие навыков, необходимых для успешной социализации: ответственное отношение к своему здоровью, владение иностранными языками, компьютерная, экономическая, юридическая, финансовая грамотность, коммуникативность (речевая культура, культура общения).

Цель 2. Развитие гражданской идентичности у каждого жителя региона, в первую очередь, у детей и молодежи.

Движители: заинтересованная власть, обеспечивающая процесс развития гражданской идентичности у детей и молодежи; научная основа для разработки эффективных технологий формирования гражданственности молодежи; инициативная группа, объединяющая креативных представителей образования, культуры, СМИ, власти для разработки Программ и инструментов развития гражданской идентичности у детей и молодежи региона; реализация Проекта «100 значимых мест в регионе!»; традиции региона (новые и старые), «Традиция – это модно»!

Подобные Стратегии создания развивающей субъектной среды с указанием целей, движителей для их достижения и задач разработаны Лабораторией и для других групп населения Ярославской области, но важнейшим условием достижения целей Стратегии является построение региональной целостной системы непрерывного образования, поскольку именно она формирует и пополняет человеческие ресурсы региона и обеспечивает динамику его развития.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т. В. Роль образования в формировании гражданина [Текст] / Т. В. Бугайчук, И. Ю. Тарханова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 235.
2. Доссэ, Т. Г. Послесловие [Текст] / Т. Г. Доссэ, И. Ю. Тарханова, Т. В. Бугайчук и др. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 332–335.
3. Коряковцева, О. А. Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета [Текст] / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2017. – № 3. – С. 28–31.
4. Кустов, Д. А. Разрабатываем региональную инвестиционную стратегию методологические аспекты формирования и реализации региональной инвестиционной стратегии [Текст] / Д. А. Кустов // Российское предпринимательство. – 2009. – № 12–1. – С. 168–172.

УДК 37.06

М. Б. Захарова

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: дети-сироты, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению выпускников детских домов по трем основным направлениям: адаптация к новому социальному статусу, адаптация к трудовому коллективу и адаптация к новому режиму жизнедеятельности

Key words: orphans, adaptation, psychological-pedagogical support

Annotation. This article presents guidelines on psycho-pedagogical support of graduates of children's homes in three main areas: adaptation to a new social status and adaptation to the workforce and adapting to a new mode of life

Любой человек, покидающий родительский дом, сталкивается со множеством бытовых, экономических, социальных, психологических и иных проблем, поэтому очень нуждается в помощи и поддержке родных. Выпускник детского дома оказывается в более сложной социальной ситуации, так как не имеет «тыла» в лице родительской семьи, поэтому в социально-педагогической практике активно складывается модель постинтернатного сопровождения выпускников детских домов.

На территории Московской области находятся шесть государственных казенных общеобразовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подведомственных Министерству образования Московской области. Формирующееся в регионе единое воспитательное пространство требует активного вовлечения этой категории воспитанников в общие процессы. Для этого систематически проводятся семинары и мастер-классы для педагогов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, со стороны профильных вузов осуществляется научно-методическая поддержка.

Кроме того, ведется активная образовательная и просветительская работа с воспитанниками и выпускниками этих учреждений. Так, 26–27 августа, впервые в Московской области пройдет «Слёт Совета выпускников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», который развернется на территории оздоровительного комплекса «Левково» (МО, Пушкинский район, село Левково). За 2 дня в одном месте соберутся 100 выпускников образовательных организаций для детей-сирот Московской области разных лет. Сегодняшние выпускники встретятся с ребятами пяти или даже 10-летнего выпуска, и каждому представится уникальная возможность рассказать о своих успехах, поделится жизненным опытом в самостоятельной жизни. Участникам организуют интерактивную конференцию, где ребята встретятся с известными людьми, добившимися успеха в различных профессиях, коммуникационный тренинг, различные мастер-классы, в том числе образовательный мастер-класс «7 Чудес Подмосковья», а вечером ребят ждет концертная программа.

В данной статье мы постарались обобщить рекомендации специалисту, сопровождающему выпускника детского дома. Мы рассматриваем процесс сопровождения как часть непрерывного, неформального образования.

Обретение статуса взрослого человека – это та область, которая должна быть осознанна выпускником детского дома. Именно при решении данной задачи возникают наибольшее количество проблем у молодых людей, что и требует сопровождения со стороны взрослого. Ни один взрослый – ни родитель, ни опекун – не могут пройти этот путь за юношу, поэтому достижение позиции взрослого, с одной стороны является задачей саморазвития личности, с другой стороны – это взаимодействие взрослого и юноши, основанное на принципах равенства и доверия.

Процесс взросления и самоопределения у выпускников детского дома может быть осложнен, так как согласно Блосу [цит. по 1] происходит «вторичный процесс индивидуализации в отрочестве». Отсутствие четко сформулированных родительских оценок, их распределенность между многими фигурами, включая опекунов, не позволяет юноше легко провести эту грань, поэтому он неизбежно будет испытывать трудности с самооценкой, самоопределением, будет подвержен влиянию извне, зависим от мнения и оценок окружающих. Все эти обстоятельства требуют психолого-педагогического сопровождения адаптации к новому социальному статусу и профессионального определения выпускника детского дома.

Для того чтобы ответить на вопрос: «В какой помощи нуждается выпускник детского дома?», необходимо выделить те изменения, которые характерны для данного этапа развития, поскольку они являются факторами, провоцирующими дезадаптивное поведение выпускников детских домов. В первую очередь, как отмечает Р. Кеган [цит. по 5], происходит перестройка структуры половых отношений. Это интерперсональная стадия. Специалист, сопровождающий выпускника детского дома, призван помочь молодому человеку осознать характер отношений с противоположным полом, прогнозируя, предупредить ситуацию, в которой беспорядочные сексуальные контакты служат средством самоутверждения и даже принижения представителей противоположного пола. Кроме того, период от 18 до 20–22 лет характеризуется реинтеграцией компонентов «Я»; то есть детская структура личности «рассыпается», ей на смену юноша должен выстроить новую модель, новый образ «Я», что сделать без внешней помощи, без поддержки и сопровождения очень нелегко.

Большинство отечественных подходов, в которых рассматриваются возрастные изменения, основываются на периодизации Л. С. Выготского [4], основной критерий которой, –

новообразования. Периоды развития отделены друг от друга кризисами. Все кризисы – это противоречия между системой отношений и новыми возможностями человека, новыми функциями, которые сложились в стабильный период, предшествующий кризису. Об этом стоит помнить специалисту, который неизбежно столкнется с негативизмом, раздражительностью у своего воспитанника, переживающего кризис взросления. В связи с этим одной из задач сопровождения выступает помощь в осознании и принятии личностных особенностей молодого человека. Знание этих закономерностей делает процесс сопровождения эффективным, а позицию опекуна – более успешной в плане оказания реальной, конструктивной помощи выпускнику детского дома в процессе адаптации к новой жизненной ситуации.

Предметом для формирования рефлексивно-прогностической позиции в процессе сопровождения профессиональной адаптации выпускника детского дома должны быть формирование представления о новом социальном статусе молодого человека как члене трудового коллектива; изменение поведения в соответствии с изменившимся сознанием; формирование навыка гибкого реагирования на новые обстоятельства; выработка качеств характера, приемов общения, выстраивания межличностных отношений. Для того чтобы юноша смог реализовать все выше названные функции общения, необходимо владение навыками рефлексивного слушания.

Для каждого человека познаваемый в общении субъект является эмоционально значимым объектом, что запускает действие стереотипов. Юноша, чье детство прошло в детском доме, в максимальной степени подвержен стереотипизации в силу ограниченности социального опыта, поэтому иные взгляды, точки зрения, модели поведения могут вызывать неприятие и даже отторжение. В связи с этим, особой темой для разговора опекуна со своим воспитанником может стать обсуждение представлений молодого человека о своих коллегах. Опекун может помочь своему воспитаннику преодолеть сложности во взаимоотношениях с коллегами на работе, а также в межличностном общении с друзьями и представителями противоположного пола, выполняя несложные задания в игровой форме, направленные на более глубокое понимание себя.

На протяжении жизни человек неоднократно претерпевает различные изменения: смена социального статуса, переход с одной работы на другую, изменение места жительства и т. п. Для выпускника детского дома изменения в характере жизнедеятельности на данном этапе – это первые серьезные изменения, что неизбежно требует помощи, поддержки и сопровождения со стороны опекуна. Но и от самого молодого человека многое зависит. Умение адаптироваться в социуме, гибко приспосабливаться к быстро меняющимся жизненным условиям в психологии принято называть социальным интеллектом. От того, насколько данная характеристика развита у юноши, во многом будет определяться его успешность в жизни, поэтому, говоря о сопровождении адаптации выпускников к новому режиму жизнедеятельности, в первую очередь, стоит делать акцент на развитие именно этого качества.

Говоря о возможных точках приложения усилий по сопровождению социальной адаптации выпускника к новому образу жизни, стоит выделить две ключевые позиции: *развитие когнитивных элементов* (оценка перспективы; понимание людей; знание социальных правил) и *формирование поведенческих элементов* (способность иметь дело с людьми; социальная приспособляемость; теплота в межличностных отношениях). Социальный интеллект не является врожденной характеристикой, это результат взаимодействия с социумом. В силу того, что круг общения в стенах детского дома имеет свои объективные ограничения, то выход на новый жизненный этап – это и стимул, толчок, новый виток в развитии социального интеллекта юноша, но и одновременно повод для межличностных и внутриличностных конфликтов. Одной из потенциальных сфер внутриличностного конфликта, на наш взгляд, является профессиональное самоопределение. Почему именно сейчас, когда молодой человек уже сделал профессиональный выбор, получил образование и начал трудиться по избранной специальности? Во-первых, выбор профессии воспитанник детского дома не всегда осуществляет осознанно. Во-вторых, обстоятельства, связанные со статусом воспитанника детского дома, накладывают некоторые ограничения на получение специальности именно в том образовательном учреждении, в котором хотелось бы учиться. В-третьих, даже, ребенок, воспитывающийся в семье и имеющие широкий круг социальных контактов, не всегда четко представляет, чем занимается человек той или иной специальности. У воспитанника детского дома возможности лично познакомиться с работой ряда специалистов просто нет. К тому же, пока человек не начнет трудиться по избранной специальности, понять все достоинства и недостатки её крайне сложно. Именно поэтому начало трудовой деятельности сопровождается у выпускника детского дома разочарованием в выбранной профессии и заставляет задуматься над проблемой профессионального самоопределения. Это чрезвычайно сложный процесс, с которым юноше не справиться одному.

Опекун нужен как партнер для выстраивания диалога, в том числе и юноше с самим собой. Без внешней помощи возможны различные, крайне негативные варианты самоопределения, например, «стагнирующий тип самоопределения», для которого характерно благополучное настоящее при неблагоприятном будущем (страх перед будущим) или «фантазийный тип самоопределения». При таком варианте жизненного самоопределения молодой человек живет как бы одним днем, не задумываясь о том, что будет завтра. Такая позиция может подтолкнуть к разнообразным формам экспериментирования, в том числе и экстремального. Другим вариантом жизненного самоопределения может быть тип, который характеризуется неблагоприятным настоящим, но позитивно планируемым будущим (бегство в будущее). В этом случае молодой человек живет некоторым ожиданием «светлого будущего», не всегда умея увидеть связь между вчерашним поступком и его сегодняшними последствиями. Часто, оказавшись без помощи и поддержки взрослого, юноша с таким типом жизненного самоопределения будет искать внешние причины неудач, не желая и не умея брать ответственность на себя.

По сути, процесс самоопределения длится даже у зрелого человека всю жизнь. Потребность в самоопределении, его уровень зависят от среды, системы отношений, в которой находится человек (в какой мере среда стимулирует подобные размышления) и от зрелости личности, готовности, мотивации человека, поэтому роль психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого специалистом с целью адаптации выпускника детского дома к новым жизненным обстоятельствам, нельзя недооценивать.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Онтогенез и жизненный путь человека [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 360 с.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Барташев, А. В. Психодиагностика способности к общению [Текст] / А. В. Барташев. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛПДОС, 1999. – 176 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 381–389.
5. Знаков, В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы [Текст] / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2004. – Том 25. – № 1. – С. 41–51.

УДК 37.06

Г. В. Марченко

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА НАСЕЛЕНИЯ ДОНЕЦКОГО КРАЯ

Ключевые слова: обучение, воспитание, патриотическое воспитание, воспитательный идеал, славяне, народная педагогика, защита родной земли.

Аннотация. В статье рассматриваются этапы формирования патриотизма населения Донецкого края на основе принципа культурно-исторической преемственности в неразрывной связи с процессом формирования славянского народа.

Key words: training, education, Patriotic education, educational ideal, Slavs, folk pedagogy, the protection of the native land.

Annotation. The article considers stages of formation of patriotism of the population of Donetsk region on the basis of cultural and historical continuity in connection with the formation of the Slavic people.

Согласно закону социальной обусловленности обучения и воспитания, эти процессы связаны с внешними социокультурными, экономическими, политическими факторами, которые в разных регионах имеют своеобразные характерные черты и особенности проявления. Все это необходимо учитывать в процессе становления образования Донецкой Народной Республики.

Донецкий край – уникальный регион со своей историей, традициями, образованием, особенности которых длительное время складывались под воздействием различных внешних факторов, определявших процесс их формирования и развития.

Долгое время освоение края связывалось с развитием промышленности Донбасса, главным образом в XIX веке, но археологические находки и исследования убедительно доказали, что заселение территории первобытным человеком происходило, начиная с эпохи палеолита (1,5 млн.–150 тыс. лет назад). На основе анализа остатков материальной культуры историки делают вывод о том, что уже в те далекие времена на территории края жили представители разных культур и народов [2–4]. Мобильность населения, несмотря на суровые климатические условия, была более активной, чем это можно было себе представить до последних результатов раскопок. И ареал связей Донецкого края был более широким, чем предполагалось ранее [8]. Несмотря на бурные события истории края, свидетельства пребывания разных этносов на территории Донецкой области все же сохранились в большей или меньшей степени. Остатки материальной культуры разных народов свидетельствуют о взаимном влиянии культур, об ассимиляционных процессах поглощения одной культуры другой, о синтезе культурных традиций. В сфере духовной культуры специалисты прослеживают влияние языческих мировоззренческих представлений скифов на мировосприятие древних славянских племен. Тот факт, что в половецких городах половцы и славяне жили рядом, также свидетельствует в пользу синтеза культур и в материальной, и в духовной сферах, что не могло не сказываться на системах воспитания указанных народов.

В разные исторические эпохи и периоды в Донецкой области находились скифы, сарматы, гунны, авары, болгары, племена так называемой салтовской культуры, печенеги, торки, половцы, восточные славяне, монголо-татары, ногайцы. С середины XVI в. возникают русские пограничные сторожи, которые основывают малороссийские крестьяне, спасающиеся от польских панов и переселенцы из центральной России. В течение последней четверти XVIII в. из Крыма в Донецкую область переселяются греки, грузины, валахи, армяне.

Культурный синтез в Донецком крае длился тысячелетия, что не могло не сказаться на развитии социальных институтов и, прежде всего, образования, поскольку каждый этнос имел свою культуру, менталитет, язык, которые в процессе постоянного взаимодействия трансформировались, влияя друг на друга. Это влияние помогает понять и топонимику, сохраняя в географических названиях свидетельства пребывания в крае представителей разных культур.

Все это говорит о том, что перед отечественной системой образования стоит задача умеренной, взвешенной, гармоничной реализации требований принципов культуросообразности и интеркультурности обучения и воспитания молодежи. Только через уважение собственной культуры, культуры ближайшего соседа можно сформировать достойного гражданина, уважающего другие народы, приобщить подрастающее поколение к сокровищнице своего и мирового культурного наследия, воспитать настоящего патриота.

Историю воспитания в Донецком регионе до XVII в. невозможно рассматривать вне связи с общим историко-культурным развитием восточнославянских народов [1].

Следует иметь в виду то, что Русь приняла христианство почти на полтысячи лет позднее Европы и к этому моменту имела развитые самобытные традиции, которые были необычайно крепки и жизненны. В итоге на Руси сформировалась специфическая педагогическая культура, принципиально отличавшаяся от западноевропейской. В сочинениях Прокопия Кесарийского (VI в.) и в других источниках отмечались типичное для «славян и антов» обостренное чувство общности и справедливости, устойчивая вера в существование верховного существа, вера в магию, добронравие, воинская обученность. «...Эти племена, славяне и анты, не управляются одним человеком, но издревле живут в народоправстве [демократии], и поэтому у них счастье и несчастье в жизни считается делом общим. ... Вступая в битву, большинство из них идет на врагов со щитами и дротиками в руках, панцырей же они никогда не надевают.... и в таком виде идут в сражение с врагами. ... но, по существу, они не плохие и совсем не злые, ...» [10]. «Племена славян и антов сходны по своему образу жизни, по своим нравам, по своей любви к свободе; их никоим образом нельзя склонить к рабству или подчинению в своей стране. Они многочисленны, выносливы, легко переносят жар, холод, дождь, наготу, недостаток в пище ...» [6].

В те давние времена существования славян, судя по имеющимся у истории, педагогики, археологии и этнологии фактам, происходило формирование аксиологической и нравственной основы народной педагогики и всей педагогической культуры русского народа. Среди ритуалов и обрядов особенный педагогический смысл несли обычаи, ориентированные на воспитание готовности сохранить и защитить свою землю, мать, старого слабого человека, беззащитного ребенка, на особое почитание старших и родителей. В сказках и былинах отражался идеал древнерусского воспитания – трудолюбивый, любящий родину и детей человек, способный защитить родную землю и соплеменников от любых врагов.

Представления народа о воспитании и обучении молодежи, его эмпирический опыт аккумуляровались в народной педагогике и ее средствах, в устном народном творчестве: в сказаниях, былинах, сказках, пословицах, преданиях, педагогических памятках той эпохи.

Одним из значимых в этом отношении является «Поучение Владимира Мономаха детям», в котором раскрывается воспитательный идеал наших предков. В «Поучении» отмечаются важные гуманистические начала взаимоотношений людей, например, нельзя давать в обиду вдов и сирот, надо оказывать гостеприимство странникам, не позволять войскам обижать мирное население, даже проходя по вражеской территории. Сильный всегда великодушен. Все эти установки вошли в плоть и кровь нашего народа, что он не раз демонстрировал в ходе своего исторического развития.

Поскольку вся история формирования славянского этноса свидетельствует о постоянной борьбе славян с иноземными завоевателями за свободу и свою землю, за возможность свободно жить на этой земле и растить детей так, как это делали их предки, то наиболее важными качествами для славян выступали мужество, храбрость, готовность защитить свою землю и семью от врага, помочь слабым.

Проблема патриотического воспитания всегда занимала одно из ведущих мест в отечественной педагогической мысли разных времен. Проведенный анализ исторических, философских, историко-педагогических источников позволил определить основные этапы развития идей патриотического воспитания в отечественной педагогической теории и воспитательной практике.

Первоосновы патриотического воспитания были заложены в народной педагогике, уходящей своими корнями в глубокую древность – еще во времена до основания Руси как государства. Патриотический пафос произведений русского фольклора – это любовь к Родине, желание стать на ее защиту («Где родной край, там и рай, а где чужбина – там руина», «Человек без Родины – что соловей без песни», «За родной край жизнь отдай» и др.). В народном фольклоре всегда воспевались подвиги народных героев во славу родной земли, народа. Эти произведения воспитывают у детей любовь к Родине, преданность ей, гордость за ее силу, могущество и славу; любовь к своему народу, уважение к его обычаям, силу воли и духа, милосердие, трудолюбие, честность и т. п.

Вторым этапом формирования патриотических идей можно считать период возникновения и становления государства – Киевской Руси (IX–XIII в.). Особенности и содержание патриотического воспитания в этот период основательно раскрываются в исторических памятниках: летописях и сказаниях, повестях и былинах, поучениях и молитвах, житиях святых и т. п. Эпоха Киевской Руси имеет богатое и высокодуховное наследие, которым могла бы гордиться любая цивилизованная держава мира. Анализ исторических памятников Киевской Руси доказывает, что все размышления древних авторов нацелены на возвеличивание родной земли, воспитание любви к ней, пробуждение гордости за ее величие, заботу о единстве ее народов и т. п. В основе педагогической концепции «Повести временных лет» лежит борьба добра и зла, которое обязательно будет наказано, а добро всегда победит.

Составляющими нравственного идеала Владимира Мономаха являются патриотизм, борьба за счастье родной земли, формирование высокой морали, рыцарских добродетелей, государственных качеств. Детей, подростков, юношество воспитывали на героических традициях, религиозных идеях, ценностях и мудрости фольклора, героики былинного эпоса. Дети всегда восхищались высокими качествами, стойким характером, силой воли и духа победоносных русичей-богатырей, русских витязей Добрыни Никитича, Ильи Муромца, Алеши Поповича, Дуная Ивановича и др.

Молитва Владимира (из «Слова о законе и благодати» Иллариона Киевского) повторялась в наиболее критические моменты древнерусской жизни.

Идея единства всех русских земель, пылкий патриотизм наших предков, их высокий моральный, боевой дух, рыцарская доблесть раскрыты в «Слове о полку Игореве» с необыкновенной художественной силой и образной яркостью. Д. Лихачев подчеркивает: «Поразительной силой сказались народные основы патриотизма, который опирается на живое чувство любви к Родине, как к живому существу» [5, с. 61].

Подводя итоги, можно утверждать, что воспитательный идеал древнерусской эпохи, составной частью которого выступает патриотическое воспитание, имеет такие основные черты: любовь к Богу и Родине; бескорыстное служение Отчизне; защита родной земли, гордость за ее величие; борьба за единство славянских народов, забота о собственном народе, о своей Родине.

Таким образом, педагогическая мысль Киевской Руси имеет глубокий общечеловеческий смысл, выступает фундаментальной основой отечественной педагогической науки и культуры в целом. Патриотические достижения времен Киевской Руси жили в духовной жизни народа, воскрешали в нем надежду на независимость, сохранение своей самобытности в культуре, образовании, педагогической мысли.

Третий этап становления идей патриотического воспитания в истории отечественной мысли занимает время освобождения от татаро-монгольского нашествия и период становления Российской империи (XIV–XVIII вв.). На этом историческом этапе большое внимание уделялось воспитанию у подрастающего поколения любви к родной земле, уважения к героическим подвигам предков, готовности к защите своего народа и Отечества. В борьбе за свой народ и веру огромную роль сыграли православные братства (XV–XVII вв.). Помня слова Иисуса Христа: «Возлюби ближнего, как самого себя», члены братств открывали «госпитали», где жили бедные старики, школы, из которых выходили настоящие патриоты, готовые к борьбе за веру, народ и Отечество. Школы воспитали новую плеяду представителей славянского народа, образованных, творческих, мужественных, истинных патриотов, носителей и пропагандистов идей государственности, утверждения человеческого достоинства.

Следующий этап формирования основ патриотического воспитания целесообразно отнести к XVIII веку, когда Петр I, стремящийся сделать Россию великой и могучей державой, огромное внимание стал уделять развитию образования, так как поставленные им задачи обуславливали необходимость подготовки образованных людей и в большом количестве. В определенной степени эта задача была решена, поскольку во времена царствования Петра появилась целая плеяда патриотично настроенных людей из разных сословий, чьим девизом стали слова «Душу – богу, сердце – даме, жизнь – государю, а честь – никому». Формированию специалистов и патриотов способствовали открываемые учебные заведения. На пользу Отечества действовали такие известные в области просвещения лица: В. Н. Татищев, И. Т. Посошков, Ф. Прокопович, М. В. Ломоносов и др.

Вся жизнь и деятельность выдающегося русского ученого-патриота – это служение к пользе и процветанию своего отчества. Он подчиняет образование и воспитание патриотической идее служения своему народу, задаче возвышения своего отчества и укрепления своей национальной культуры. Патриотизм был источником и побудительным мотивом творчества Ломоносова. Поэзия М. Ломоносова славит ратные подвиги и великие дела миролюбивого русского народа, который считает священной войну против любых захватчиков, посягающих на нашу Родину [9].

Еще одна важная веха в становлении основ патриотического воспитания связана с именем патриарха отечественной педагогики К. Ушинского, писавшего: «Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особая национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели». Принцип народности воспитания педагог считал самым важным. Высоко оценивая педагогическую мудрость русского народа, К. Ушинский крайне осторожно относился к вопросу заимствования чужого опыта: «Воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом». Очень жаль, что псевдореформаторы образования 1990-х гг. по неведению или по злему умыслу проигнорировали творческое наследие великого педагога.

К. Ушинский писал, что воспитание существует ... в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, подчеркивал, что воспитание должно иметь приоритет над образованием, ибо нравственность возвышает и способствует развитию ума, воли и чувств ребенка. Педагогическая система любой страны должна обладать неповторимой национальной спецификой и отражать душу народа.

В 30-е годы XX в. русский философ И. Ильин, которого и его современники и более поздние поколения исследователей называли пророком, в своей книге «Путь духовного обновления», в главе «Путь национального воспитания», по сути, соглашается с педагогом: «Преклонение перед святым и героем возвышает душу; оно дает ей сразу – и смирение, и чувство собственного достоинства, и чувство ранга; оно указывает ей и задание, и верный путь». Характерной чертой народной школы К. Ушинский называет воспитание в учениках священного начала Родины, любви к Отечеству, которая «дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными и семейными родовыми наклонностями» [7].

Таким образом, проведенный анализ историко-педагогических источников дает возможность говорить о наличии определенной преемственности в формировании основ патриотического воспитания у славянского народа, неотъемлемой частью которого является и народ Донбасса.

Библиографический список

1. Воспитание и обучение у древних славян [Электронный ресурс]. – URL: http://studopedia.ru/3_150664_vospitanie-i-obuchenie-u-drevnih-slavyan.html (Дата обращения 18.06.2016).

2. Климов, А. О., Намдаров, Г. М. Наш край у давнину. Першвідомості з історії нашого краю (кам'яний вік) [Текст] / А. О. Климов, Г. М. Намдаров // Освіта Донбасу. – 2001. – № 1 (87). – С. 23–27.
3. Красильников, К. И., Апареева, Е. К. Общие вопросы неолита. Средний и поздний неолит. Часть II [Текст] / К. И. Красильников, Е. К. Апареева // Освіта Донбасу. – 2004. – № 1 (102). – С. 5–11.
4. Красильников, К. И., Апареева, Е. К. Поселения с «культурной мозаикой». Предполагаемый путь этноистории конца каменного века Подонцовья. Часть III [Текст] / К. И. Красильников, Е. К. Апареева // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2 (103). – С. 14–19.
5. Лихачев, Д. С. Национальное самосознание Древней Руси [Текст] / Д. С. Лихачев. – М.-Л.: Из-во Акад. наук СССР, 1945. – 200 с.
6. Маврикий Стратег о славянах и антах (к. VI в.) [Электронный ресурс] // Мишулин А. В. Древние славяне. ВДИ. – 1941. № 1. – С. 253–257. – URL: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/3/hist/chrest/x2_1_2.html (дата обращения 18.06.2016)
7. Народная педагогика в трудах К. Д Ушинского и С. А. Рачинского как основа системы социального воспитания школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uchportal.ru/publ/12-1-0-976> (дата обращения 6.08.2017)
8. Неизвестное об известном: краеведческие очерки [Текст] / сост. З. П. Капраленко. – Донецк: Донбасс, 1978. – 182 с.
9. Очерки по истории педагогики [Текст]: сборник статей / под ред. проф. Н. А. Константинова. – М.: Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1952. – 756 с.
10. Хрестоматия по истории СССР. Т. I / сост. В. Лебедев и др. [Электронный ресурс] // Прокопий Кесарийский «Война с готами» / пер. С. П. Кондратьева. – М., 1940. <http://his95.narod.ru/doc00/prokop.htm> (дата обращения 18.06.2016)

УДК 37.06

Л. Р. Раупова, Н. М. Зарипбоева

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевое слово: язык, культура, общество, чтение, современные технологии, воспитание, эстетика, глобализация.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли новых современных технологий в воспитании молодого поколения. А также приводятся мнения ученых о значимости языка и культуры, их взаимосвязи в современном образовании, о книгах и чтении в процессе цивилизации.

Key words: language, culture, society, reading, modern technologies, upbringing, esthetics, globalization.

Annotation. This article considers the role of new modern technologies in forming new generation. Views of scientists on importance of language and culture, interrelation of them in modern education, on books and reading in the process of civilization are summarized.

Процесс общения является сложной системой, возникшей единством различных языковых и неязыковых факторов. В процессе общения объединяются элементы, принадлежащие различным уровням и системам, и составляют одну обособленную систему – систему общения. В любом общении говорящий и слушающий принимают участие как необходимые части, то есть элементы, непосредственно и косвенно участвующие в процессе общения, обмена мнениями, разговора.

С. М. Муминов в своей работе единицу общения условно разделил на две группы: единицы внутреннего воздействия (национальность, пол, возраст, социальные признаки, степень близости к единице воздействия) и единицы внешнего воздействия (время, ситуация, положение, социальное положение).

Н. И. Формановская разделяет общение на следующие виды: 1) по состояния коммуникантов в отношении пространства и времени: контактное и дистантное общение; 2) по наличию или отсутствию посредственного «аппарата»: непосредственное и посредственное; 3) по формированию языковых единиц: устное и письменное общение; 4) по позиции говорящего и слушающего: диалогическое и монологическое общение; 5) по количеству участников общения: межличностное и массовое общение; 6) по условиям общения и взаимодействия коммуникантов: официальное и неофициальное [2].

М. С. Каган мир общения классифицирует следующим образом: 1) общение с реальным собеседником: межличностное, групповое общение, представительское общение; 2) общение с иллюзор-

ным собеседником: общение с животным миром и предметами; 3) общение с воображаемым собеседником: общение с вторым «я» и образом нереального человека. По данному описанию видно, что общение является источником многостороннего исследования как любой предмет, событие, происшествие, свойство, отношение объективного мира, и его можно классифицировать различными подходами.

Известно, что подход к источнику исследования как безграничная сторона, аспект, свойство, отношение и комплекс причастностей («мажмуиасмовасифот») является самым основным принципом диалектической (и просветительско-мистической) гносеологии, одним из самых основных принципов в раскрытии и описании сущности языковых явлений в узбекском субстанциальном языковедении. Классификация по различным аспектам источника исследования позволяет глубоко вникать в источник исследования является самым правильным способом [3].

Действительно, если с точки зрения принципов подобного диалектического толкования подойти к классификациям, предоставленным Н. И. Формановской, М. С. Каган и С. М. Муминовым в каждой классификации увидим открытие новой еще одной грани общения – эти классификации дополняют друг друга с отрицанием друг друга. Поэтому мы подошли с точки зрения субстанциального толкования, и можем сказать «речевое общение является комплексом, совокупностью свойств и отношений, выделенных во всех этих классификациях». Необходимо отметить, что сущность речевого общения не только является комплексом признаков, выделенных в этих классификациях, в нем имеется множество не раскрытых и вносимых в эту совокупность аспектов, сторон, отношений и причастностей. Эти взаимосвязи должны и необходимы быть исследованы и анализированы.

Роль говорящего и слушающего в речевом общении крайне велика, каждая из сторон имеет самостоятельную цель. Говорящий в любом речевом общении имеет цель что-либо сказать, эта цель в воображении слушающего состоит из того зачем и для какого говорится. Эффективность общения связана с взаимным соответствием и взаимным дополнением этих двух аспектов – говорящего и слушающего. При передаче слушающему определенной информации говорящий ставит перед собой цель представления его в различных формах.

А целью слушающего является слушание. Знаменитый американский оратор психолог Дейл Карнеги когда говорил, что «Хороший собеседник – это не собеседник, хорошо знающий говорить, а собеседник, хорошо знающий слушать», подразумевал развитие в человеке именно этой способности.

Слушание самый важнейший компонент общения. Неспособность слушать может привести к тяжелому духовному и значительному экономическому ущербу. К сожалению, во многих случаях участники общения забывают, что слушание является сильным психическим средством. Мы слышим слова нашего собеседника, но слышать и слушать не одно и то же.

Слушание – является активным процессом, из-за того, что оно включает в себя такие процессы как стремление понять смысл мыслей и цели говорящего является сопредельным с пониманием. Слушание можно разделить на две группы: рефлексивное и нерефлексивное. Нерефлексивное слушание применяется при переживании сильных эмоциональных переживаний (несчастье, страдание или наоборот радости) и при необходимости понимающего слушающего, то есть используется при обмене переживаниями с собеседником. При нерефлексивном слушании ответы минимизируются. Ответы должны быть нейтральными, призывающими к продолжению своих мыслей собеседника. Самыми широко распространенными являются следующие: «Вот так?», «Продолжайте, это очень интересно», «Да, да я понимаю», «Я очень рад слушать это», «Ну, ну и как», «Что вы говорите!». Подобные ответы вдохновляют собеседника.

При рефлексивном слушании адресат обращает внимание на понимание мысли говорящего, вникание, давать понять свои отношения (в основном, понимание, усвоение, удивление, непонимание) различными выразительными способами (разным состоянием лица, глаз и других органов). При рефлексивном слушании мысли адресата органически связываются со словами коммуникатора (говорящего).

Имеются различные способы слушания и техники разговора. Например: дословное повторение и толкование по-другому. Первое означает поддержку собеседника. А второй способ – это выражение основной идеи слов говорящего по-своему. Кроме того, в процессе слушания призываем собеседника говорить такими словами как: «Неужели», «Неужто?», «Молодец», «Ну и ну», «Браво!».

Как установили специалисты, работающие люди тратят 45 % времени на слушание кого-либо, а постоянно общающиеся с людьми работники торговли, связисты, руководители, корреспонденты 35–45 % своей зарплаты получают за слушание людей. Значит, способность слушать, которая является самой сложной сферой коммуникации приносит людям больше пользы чем говорить.

Слушать тяжелее, чем говорить, что можно увидеть в следующей легенде: *«Однажды к греческому философу Аристотелю пришел болтливый молодой парень и попросил обучить его искусству ораторства. После того, как он долго говорил, спросил сколько придется ему платить за обучение.*

– От вас будем брать плату в двойном размере» – ответил угрюмо философ.

– Почему? – удивился парень.

– Потому что, с Вами придется работать дважды: перед тем как Вас обучить говорить, прежде необходимо вас обучить молчать...».

Слушание осуществляется только при наличии гармоничность в целях коммуникантов. Если отсутствует гармоничность среди собеседников, если сказать народным словом, беседа не сложится или прервется, то есть процесс общения не достигнет цели. Языковед С. Муминов привел пример как сидя в чайхане, чтобы прекратить разговор на нежелательную тему для Юсуфжонкизик – о жалобах на сватью, он встал и поздоровался с собакой. Также, можно привести пример из произведения Тохира Малика «Шайтанат» о персонаже по имени Жамшид, говорящему о характере человека. Как автор описал: *«Жамшид признавал больше дело, чем слова. За десять дней, спросит четырежды, если захочет, ответит дважды, если не захочет, не ответит вовсе. ... Жамшид привык всегда говорить конкретно».* Подобного неразговорчивого человека писатель описал следующим образом:

Элчин, чтобы его разговорить:

– Можно покурю? – спросил. Жамшид не убирая глаза с дороги ответил: «Да».

– Здоров ли Бек, вот уже десять лет как его не видел, – сказал Элчин.

Жамшид посмотрев на него, промолчал. Значить, положение плохо, подумал Элчин.

Если отсутствует гармоничность в целях коммуникантов – во многих случаях адресат не принимает цели адресанта – общение прерывается. В зависимости от культурного уровня, социально-духовного мира коммуникантов и прочих факторов общение прерывается в различных формах. В примере, приведенной из «Шайтанат» адресат совсем не приступил к общению. Общение может быть резко, даже грубо прекращено адресатом [1].

Как известно, значение филологии в системе классического университетского образования определяется вовсе не грекофилией, а, прежде всего, верой в образовательные, воспитательные и коммуникативные функции письма и чтения. Речь и письмо, как открыл Августин в своей «Исповеди», не просто кого-либо могут информировать, но одновременно они также гуманизируют и социализируют. Одним словом, вырывают из животной жизни и приводят человека в культурное состояние, постольку система классического образования была одновременно и воспитанием, причём патристическим. Именно это обстоятельство и заставляет нас сокрушаться, когда мы видим её распад. Конечно, печально наблюдать очевидный упадок книжности, но тяжелее всего мириться с бескультурьем и безнравственностью.

Одной из важнейших задач гуманитарного образования, как правило, всегда было не только чтение и письмо текстов, но их комментирование и интерпретация. Сегодня мы наблюдаем упадок этих способностей, и причина тому – новые технологии. Говорят, они вообще не учат мыслить, ибо они приспособлены для приёма, хранения и передачи информации: прочитал, откомментировал смайликом и передал дальше, в силу того, что нет времени на осмысление и понимание. Отсюда приходится писать кратко, информативно и утвердительно, при этом обычно пользуются спросом такие знания и советы, которые можно непосредственно использовать и лишь поэтому снова популярны энциклопедии.

Из вышеизложенного можем сделать заключение, что понятие речевого общения по сути связано с целью говорящего, который должен приспособить свою деятельность к слушающему, а слушающий знает уровень говорящего, быть готовым к слушанию, несмотря на то, что каждый из них своеобразен. Если отсутствует гармоничность в целях, общение прекращается. Процессы образования и воспитания неразрывно связаны между собой, они восполняют и предполагают друг друга. В процессе образования традиционно уделяется внимание и воспитанию слушателей или учеников. Одной из составных частей воспитательного процесса является культура общения. Человек, будучи продуктом природы и общества, в то же время воплощает все самое лучшее в них, отражает вселенную в своем сознании в качестве события или явления, мыслит и анализирует. В данном процессе немаловажное значение имеет такое средство общения, как язык. Культура общения человека является его преимуществом, красит его.

Библиографический список

1. Мўминов, С. М. Ўзбекмулоқотхулқининг жимой-лисоний хусусиятлари [Текст] : автореф. дис. ... фил. н. – Ташкент, 2000. – 320 с.
2. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н. И. Формановская. – М. : Высшая школа, 1989. – 236 с.
3. Каган, М. С. Мир общения [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.

Секция 2–2

Формальные, неформальные и информальные формы непрерывного образования

УДК 37.02

В. П. Голованов

СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ПРОСТРАНСТВО ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТСТВА

Ключевые слова: образование, дополнительное образование, формальное образование, неформальное образование, детство, пространство детства, воспитательный потенциал, взаимодействие, сетевая организация.

Аннотация. В данной статье речь идет об особенностях и специфике развития современного дополнительного образования детей как пространства формального и неформального образования детства. Основной акцент делается на сетевое взаимодействие общего и дополнительного образования детей. Раскрываются проблемы формализации современного дополнительного образования детей.

Key words: additional education, formal education, informal education, childhood, childhood space, educational potential, the interaction network organization.

Annotation. In this article we are talking about features and specifics of development of modern secondary education of children as space of formal and non-formal education childhood. The emphasis is on networking basic and further education of children. Specifically disclosed problems formalization of contemporary children additional education.

В современной сфере дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени. В условиях перехода к политике непрерывного образования, дополнительное образование детей может стать площадкой (ресурсным центром), технологией, «стягивающей» такие составляющие системы образования, как формальное, так и неформальное образование в континуум непрерывного образования. Принято считать, что общее образование развивается как формальное (ему предъявляется стандарт), а дополнительное – как неформальное (за рамками стандарта). Вместе с тем сегодня и общее, и дополнительное образование приобретают формальные и неформальные черты [4; 6].

По большому счету, формальное (основное) и неформальное (дополнительное образование) не должны существовать друг без друга, ибо по отдельности они односторонни и неполноценны. Как целостен отдельный ребенок во всем многообразии его потребностей и способностей, так и образование обязано быть комплексным, обеспечивающим полноценное развитие ребенка во всем богатстве его запросов и интересов. Создание формального и неформального образовательного (воспитательного) пространства Детства, пространства перспективного и безопасного Детства, которое обеспечивает детям возможности для разностороннего развития способностей, подчинение педагогической сверхзадаче развития ребенка как человека является главной целью развития современного дополнительного образования детей, которое помогает ребенку использовать ресурс детства, ресурс свободного времени детства в интересах развития собственной личности. Необходимо осознавать, что образование не может состоять из «основного» и «дополнительного», ведь это единый целостный процесс, в котором очень сложно спрогнозировать приоритеты: что станет в итоге главным для ребенка? [1; 2; 3].

В условиях модернизации российского образования дополнительное образование детей расширяет возможности всей системы непрерывного образования, играет существенную роль в его

развитии, а именно в обеспечении преемственности образовательных программ, усилении личностной, творческой, практической и социальной составляющих содержания образования. Формальное (основное) и неформальное (дополнительное образование детей) могли бы стать равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами и тем самым создать единое образовательное пространство детства, необходимое для полноценного личностного (а не только интеллектуального!) развития каждого ребенка. Смысл дополнительного образования детей: оно помогает раннему самоопределению, дает возможность ребенку полноценно прожить детство, реализуя себя, решая социально значимые задачи. У детей, которые прошли через дополнительное образование, как правило, больше возможностей сделать безошибочный выбор в более зрелом возрасте [3].

Пространство свободного времени детства постоянно открыто для негативных влияний на процесс социального формирования ребенка. Дети не просто часть населения микрорайона – это та его часть, которой жить завтра в условиях, созданных сегодня.

Характерной чертой образовательного пространства дополнительного образования детей сегодняшнего дня являются социокультурные практики, с которыми выходит образовательная организация. Использование разных смысловых значений слова «дополнительное» позволяет признать дополнительное образование детей мотивированным, актуальным, востребованным, ситуативным, контекстным, фоновым, вспомогательным, периферийным, параллельным, аксессуарным, комплементарным, субъектным, субсидиарным, резервным, запасным, ресурсным, межпредметным и междисциплинарным, при этом совсем не обязательно оно должно быть внешкольным в значении «осуществляемым вне школы» [1].

Дополнительное образование детей – неотъемлемая часть непрерывного вариативного образования: сложившуюся структуру образования, ориентированную на дальнейшее развитие жизненных деятельностно-коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности в принятии обоснованных решений, в контроле над жизненными проблемами, на самосознание детей, их выбор образа жизни, самоудовлетворенность и ощущение радости жизни; зону перспективного развития каждого человека, семьи, образовательной организации, образовательной системы в целом; уникальное образовательное сообщество, где все участники – равноправные субъекты, реализующие свое сущностное право на свободный выбор, на свободное определение своего «Я», где доминируют уважение к разнообразию и ценности индивида, неформальность ценностей и смыслов совместной деятельности и творчества; социокультурную технологию, интегрирующую педагогические возможности с личностным развитием ребенка и формирующую индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении.

Пространство формального и неформального образования детства предполагает постоянное обновление содержания образования: переход от традиционного содержания (стандартов) к содержанию, соответствующему новым ожиданиям заказчиков образования; расширение воспитательного потенциала системы общего образования за счет организации сетевого взаимодействия дополнительного образования детей и других видов образования [2; 5].

Персонифицированное по своей природе дополнительное образование детей объективно наделено потенциалом создания условий для удовлетворения и развития потребности человека в образовании, адекватном его творческой индивидуальности.

Содержание дополнительного образования детей определяется в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами, хотя их отсутствие не означает отказ от анализа качества образовательных услуг, реализуемых в той или иной организации (центре или доме творчества). Дополнительное образование детей предусматривает возможность получения образования в индивидуальном объеме. Содержание образования при этом определяется в образовательных программах на двух уровнях – общем для всех, обязательном к усвоению и необходимом для перехода на другой уровень, и вариативном, соответствующем творческой индивидуальности личности, её образовательным возможностям.

Модульная основа дополнительных образовательных программ позволяет предлагать детям учебный материал в опережающем по отношению к уже усвоенному образовательному курсу режиме или следовать за ним, выполняя расширительные и коррекционные функции. Модульная структура позволяет вводить в состав дополнительной общеобразовательной программы неограниченный объем материала, подлежащего усвоению, как в индивидуальном режиме, так и в коллективной работе в учебной группе. Дополнительное образование детей не только допускает, но и поощряет достижение каждым ребенком своего образовательного уровня.

Выстроенные в логике модульного принципа образовательные программы дополнительного образования детей позволяют создавать персонализированные пространства образовательных возможностей, культивируя способность ребенка к постижению тайны познания и творчества.

Сегодня общее образование при всей вариативности учебных планов и образовательных программ ограничивает возможность познавательного выбора и выбора практической деятельности, а также не может уделять достаточного внимания созданию необходимой среды общения и развития, организации досуга детей. В новой образовательной ситуации общее образование находит в дополнительном образовании: широкий диапазон дополнительных образовательных услуг, значительно расширяющих и углубляющих основные стандарты образования; компенсацию отсутствия или недостаточного количества часов тех или иных учебных курсов; новые возможности для творческого развития ребенка, его самоопределения и самореализации; условия для освоения детьми духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов.

Дополнительное образование детей характеризуется отсутствием жестких (формализованных) структур, преобладанием неформальной, нерегламентированной структуры, свободой входа и выхода из нее на добровольных началах, выбора видов, характера и направлений деятельности; широким диапазоном и многообразием форм разновозрастного общения, сложной многоуровневой системой контактов, взаимоотношений с детьми разного возраста, с родителями, с другими взрослыми. Для педагогов-внешкольников важно знать, что современное дополнительное образование детей есть территориальное образование. Организация дополнительного образования детей, прежде всего, своей деятельностью формируют образовательное (воспитательное) пространство детства, основой которого является Конвенция ООН о правах ребенка.

Детство – развивающийся общественно-значимый мир, главным смыслом которого является взросление – освоение, присвоение, реализация взрослости. За последние двадцать лет дети стали более импульсивными, сосредоточенными на специфических интересах своей возрастной группы, прагматичными, менее управляемыми.

Нельзя не учитывать особенности современных детей, среди которых можно выделить: острую ориентированность на достижение социального успеха, получение престижных специальностей; расширение проблемного поля ребенка (потребность в опеке, закомплексованность, тревожность, связанные с наличием социального расслоения в детской среде); взаимоотношения с окружающим миром внешне приобретают независимый характер; пространство «социальных» желаний расширяется в соответствии с современной ситуацией в обществе.

Признание детства особым периодом в жизни человека, а не подготовкой к ней, изменяет представления о способах организации образовательного процесса, дополняя освоенную педагогами трансляцию образцов «жизнеосуществления» включением ребенка в их обсуждение и проверку на прочность. Основными направлениями в формировании образовательного пространства детства мы считаем: сохранение и поддержку сложившейся практики обучения основам правовых знаний в образовательных организациях дополнительного образования детей; включение в систему базового образования факультативных курсов по отдельным отраслям права; подготовка квалифицированных педагогов дополнительного образования соответствующего профиля; изменение уклада жизни образовательной организации таким образом, чтобы в процессе воспитания и обучения закреплялись гражданско-правовые основы ее деятельности, возрастал компонент дополнительного правового образования детей.

В современных условиях определяются ценностно-смысловые, целевые, содержательные и результативные приоритеты развития дополнительного образования детей в Российской Федерации. Меняются представления о сущности человека, меняются педагогические системы, но остается «душа народа», его духовность, которая не позволяет оборваться нити культуры и дает возможность восхождения к истокам. С позиций ценностно-смыслового подхода идеал образованности соотносится с целостной культурой и ее ценностями как образцами отношения к миру – предметному и социальному. Формальное (основное) и неформальное (дополнительное образование детей): несут две разные функции: основное общее – воспроизводство культуры нации, дополнительное образование детей – развитие потенциала к самореализации каждого человека в этой культуре.

В проектировании современного дополнительного образования детей видятся следующие проблемы: поиск оптимальных способов мотивации в образовании ребенка и педагога; возможности несоответствия моральных норм современного общества нравственным установкам педагога; несоответствие возможностей здоровья обучающегося применяемым педагогом средств, методов и приемов (валеологический аспект); слабое взаимодействие между всеми участниками педагогического про-

цесса (родители, дети, педагог) в поиске оптимальных методов, приемов и способов обучения; отсутствие у самого педагога полной адаптации к современному обществу и социальной защищенности.

Каждый строит свой мир сам, начиная с морального облика и заканчивая физическим, поэтому важно не только найти, но и не потерять себя в потоке постоянных изменений.

Библиографический список

1. Буданова, Г. П., Буйлова, Л. Н. Обновление содержания дополнительного образования детей в контексте федеральных образовательных стандартов нового поколения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.moscons.ru/file.php/1/2009/dop_obrazov/builova_stand_dop.htm#_ftnref2#_ftnr (дата обращения 27.09.17)
2. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – № 3. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/1223.htm> (дата обращения 27.09.17)
3. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование детей в свете идей непрерывного неформального образования [Текст] / Л. Н. Буйлова // Научные труды SWorld. – 2013. – Т. 14. – № 1. – С. 25–33.
4. Груздев, М. В., Золотарева, А. В. Интеграция формального и неформального образования: новый сценарий развития [Текст] / М. В. Груздев, А. В. Золотарева // Народное образование. – 2014. – № 8. – С. 34–39.
5. Жалсанова, Т. Д. Педагогические условия личностного самоопределения старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей [Текст]: автореферат дис. ... к. п. н. / Т. Д. Жалсанова. – Улан-Уде, 2003 г.
6. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик [Текст] / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46–53.

УДК 37.02

М. В. Боковая, Л. В. Попова

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: субъектность, сопровождение, мониторинг, модель, технология, педагогические условия.

Аннотация. В статье обоснована актуальность процессов педагогического сопровождения развития субъектности учащихся в организации дополнительного образования; представлена модель педагогического сопровождения развития субъектности ребёнка; обозначены функции педагогической деятельности, направленной на создание условий для развития субъектности учащихся.

Key words: subjectivity, maintenance, monitoring, model, technology, pedagogical conditions.

Annotation. The article substantiates the relevance of the process of pedagogical support of development of subjectivity of students in further education institutions; the model of pedagogical maintenance of development of subjectivity of a child, the prescribed functions of pedagogical activity, aimed at creation of conditions for development of subjectness.

Наряду с общеобразовательными и профессиональными образовательными организациями задачи непрерывного образования способны качественно решать и организации дополнительного образования детей. Добровольность участия подталкивает использовать демократический стиль работы, включающий позитивную направленность на обучающихся, умение слышать и поддерживать собственное оригинальное мнение, вовлекать детей в планирование и регулирование совместной деятельности.

В особой среде дополнительного образования детей, свободной от классно-урочной системы и образовательных стандартов, дети на основе свободного выбора каждой образовательной программы, детского объединения, педагога, режима работы, области знаний, выходящих за рамки обязательного образования, имеют возможность обогащать свой субъектный опыт как опыт пережитого и переживаемого поведения; осваивать опыт организации жизни через широкий спектр предметной и общественно-полезной деятельности, участие в детском самоуправлении; учатся ответственно работать [1].

Вместе с тем анализ проблемы педагогического сопровождения развития субъектности ребёнка показывает, что ещё не достигнута полнота научного знания в этой области именно в

системе дополнительного образования; имеющиеся исследования не сведены в целостную педагогическую концепцию. В связи с недостаточной разработанностью в педагогике дополнительного образования теоретических основ и педагогических технологий развития субъектности обучающихся внедрение в практику результатов исследований не носит системного характера.

В этой связи изучение педагогического сопровождения развития субъектности ребёнка в системе дополнительного образования на экспериментальной площадке федерального уровня на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» (далее – Дворец пионеров) вносит вклад в целостное представление о педагогической деятельности, направленной на создание условий развития субъектности обучающихся.

Согласно договору о сотрудничестве об организации и сопровождении деятельности экспериментальной площадки Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования на базе Дворца пионеров проводился эксперимент по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности ребёнка в дополнительном образовании». Идея проекта состояла в предположении о том, что педагогическая деятельность способствует эффективному развитию субъектности обучающихся в системе дополнительного образования детей.

В ходе эксперимента нами исследовалась проблема: каковы должны быть условия и методические средства (технология, методы, формы, приёмы), обуславливающие эффективность развития субъектности ребёнка в системе дополнительного образования. В процессе опытно-экспериментальной работы была разработана модель педагогического сопровождения развития субъектности ребёнка в дополнительном образовании детей, а в ней прописана технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности учащегося в данной системе образования. Мы не просто разработали модель, но и апробировали идеи и процессы, заложенные в ней.

Модель педагогической деятельности, направленной на создание условий для развития субъектности обучающихся в системе дополнительного образования детей, отличается вариативностью; персонифицированностью целей, содержания, организационных форм и педагогических условий; преобладанием динамических характеристик над статическими. Технологический компонент модели обеспечивает развитие активности и рефлексивности учащихся, осознанность ими ценностных ориентаций и обусловлен последовательным движением субъекта по ступеням: осознание проблемы (трудности, обиды, противоречия) – поиск вариантов решения проблемы – выбор варианта – реализация/проба – рефлексия/анализ – преобразование – коррекция [2].

Основными педагогическими средствами технологии педагогического сопровождения развития субъектности учащихся в системе дополнительного образования детей определены: индивидуальная программа развития субъектности, общественно-полезная деятельность, портфолио «Развитие социальной активности», методы рефлексии и анализа, тренинговые формы работы, «социальные пробы», кейс-метод, коучинг, проблемное обучение, работа с информационными источниками.

Модель предполагает комплексное рассмотрение развития субъектности учащихся как рефлексивного процесса, связанного с осознанием молодыми людьми своей субъектности, и как средового педагогического процесса, ориентированного на диалог субъектов педагогического взаимодействия в образовательной среде. В модели представлено новое содержание рассматриваемой педагогической деятельности по направлениям – аналитико-проектирующее, которое предполагает совместные с ребёнком обсуждение и анализ проблемного поля и возможной работы по развитию субъектности; консультирующее и координирующее – в формате педагогического сопровождения реализации учащимся индивидуальной программы развития его субъектности; организующее и конструирующее – по созданию ситуаций событий и значимой повседневности, организации «социальных проб», процессов самооценки, взаимодействия детей и педагогов.

Модель отражает гибкость содержания и отсутствие стандартов в системе дополнительного образования; вариативность как возможность выбора программ, видов деятельности, педагога, режима занятий, форм общения; профильность; диалоговое взаимодействие внутри разновозрастного детского объединения; насыщенность среды событиями; возможность перевода ситуаций повседневности в ситуации событийности.

В модели представлены функции педагогической деятельности, направленной на создание условий для развития субъектности учащихся.

Аналитико-рефлексивная педагогическая функция предполагает организацию мониторинга индивидуального развития субъектности каждого ребёнка, диагностику сущности возникшей проблемы, анализ информации о её сути и путях решения; развитие рефлексивных способностей обучающихся в выбранных видах деятельности и общении; организацию и стимулирование процессов рефлексии.

Прогностико-проектировочная педагогическая функция включает в себя совместное с обучающимися выстраивание и сопровождение их индивидуальных программ развития субъектности, создание проекта взаимодействия с ребёнком, выбор протяжённости, формы, глубины общения с учащимся; обоснование прогноза изменений у конкретных детей в социуме.

Организационно-коррекционная педагогическая функция включает в себя создание ситуаций осуществления «социальных проб», ситуаций разрешения противоречий на основе выбора; использование организуемых педагогом ситуаций, событий для разрешения проблем.

В модели мы рассматриваем технологию педагогического сопровождения развития субъектности учащихся. Цель данной технологии – создать условия для введения молодого человека в режим развития субъектности, поддержать его, снабдить инструментарием развития собственной субъектности.

Содержание разработанной технологии отражает три аспекта: рефлексивный – связан с осмыслением юношами и девушками своих субъектных характеристик, готовности к развитию субъектности; интегративный – направлен на проявление субъектности как интегративного качества в образовательной среде, где осуществляются процессы интеграции общего и дополнительного образования детей; идентификационный – предполагает, что сопровождающий и сопровождаемый осознают и принимают свои субъектные позиции. Технология обеспечивает субъектную включённость обучающихся в педагогическое сопровождение.

Системообразующее основание данной технологии – разработка и дальнейшая реализация учащимся индивидуальной программы развития субъектности, что предполагает последовательность самостоятельных действий обучающегося через его включённость в выбранные виды деятельности и общение. В процессе сопровождения такой программы педагог помогает ребёнку из области переживания выйти в область сознания; от констатации и переживания нежелательных фактов перейти к пониманию порождающих их причин; перейти из состояния управляемого – в самоуправляемое [2].

В модели представлены основные педагогические средства технологии педагогического сопровождения развития субъектности учащихся в системе дополнительного образования детей: общественно-полезная деятельность, проектный метод (разработка и реализация индивидуальной программы развития субъектности учащегося, портфолио «Развитие социальной активности», социальное проектирование, социальное творчество); тренинговые формы работы, в основе которых заложено рассмотрение жизненной проблемы с опорой на субъектный опыт участников; «социальные пробы»; кейс-метод; коучинг; проблемное обучение; организация дискурсов и дискуссий; технологии интеграции общего и дополнительного образования детей; исследовательская работа, работа с информационными источниками; студии; педагогическая мастерская «Workshop»; методы рефлексии и анализа.

Мы конструировали в ходе инновационной деятельности и проверяли эффективность педагогических условий педагогического сопровождения развития субъектности обучающихся в системе дополнительного образования детей. Надеемся, что акцент на этих условиях – наличие субъектной позиции у обучающихся и педагогов; центрирование на развитии субъектности учащихся; обеспечение перехода от управляемого педагогом к сознательно управляемому самим ребёнком процессу развития собственной субъектности; осуществление процессов развития субъектности детей с учётом их ценностных ориентаций; приоритет педагогических средств, стимулирующих процессы рефлексии; целостность компонентов модели, в основе которой субъектно-субъектное взаимодействие обучающихся и тьюторов – поможет педагогическим работникам оптимизировать процессы развития субъектности обучающихся в образовательных организациях дополнительного образования.

Особую значимость в современных условиях приобретает субъектная позиция обучающегося, способного преодолевать мировоззренческую неопределённость общества. Данная позиция повышает готовность обучающегося к самоопределению и определению вектора его дальнейшей жизненной самореализации. Особый акцент на развитии субъектности обучающихся придает этой деятельности не только смысл личностного развития молодого человека, но и является важной частью его непрерывного образования.

Библиографический список

1. Голованов, В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования [Текст] / В. П. Голованов. – М. : Владос, 2004. – 239 с.
2. Гущина, Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося [Текст] / Т. Н. Гущина // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 50–57.

УДК 37.02

Г. Л. Степанян

ИСКУССТВО ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: чтение, образование, искусство чтения, понимание, обучение, методика преподавания литературы.

Аннотация. Статья рассматривает роль чтения и проблемы обучения искусству чтения, решение которых позволит обеспечить рост и качество непрерывного образования.

Key words: reading, education, the art of reading, understanding, teaching, methods of teaching literature

Annotation. The article examines the role of reading and the problem of teaching reading skills, the solution of which would ensure the growth and quality of continuing education.

Читайте, выделяйте важное, учитесь и растите духовно
Книга общей молитвы

Непрерывное образование связано с вопросами не только профессионального, но и личностного роста.

В наше время доступной информации актуален вопрос: что понимать под процессом обучения и образования? М. Адлер объясняет суть обучения так: «Под словом «учиться» я подразумеваю «понимать больше», а не запоминать новую информацию, которая по сложности не отличается от уже имеющейся в нашем багаже» [1, с. 41]. Иными словами, задача специалистов, работающих в образовательной системе, – не столько дать информацию, сколько обучить с ней работать.

Чтение – это один из самых эффективных способов развить навык понимания, то есть осмысленного восприятия информации, ее анализ и нахождение места в общем мировоззрении. Уровень развития общества, его готовность воспринимать или не воспринимать гражданские идеи и общечеловеческие ценности, его возможность контактировать с обществами других культур напрямую зависит от навыков чтения его членов. М. Адлер отмечает, что «социальное и политическое значение чтения не так слабо, как это часто представляют» [1, с. 315]. Он обращает внимание на то, что одна из ключевых проблем образования в наше время заключается в том, что естественным наукам, непосредственному наблюдению отводится большая роль, нежели искусству обучения гуманитарному знанию, в то время, как «...открытие – это искусство чтения природы, а обучение (с учителем) – это искусство чтения книг или (если включить сюда и процесс слушания) искусство учиться благодаря словам» [1, с. 50]; или «...преподавание следует отличать от открытия, когда человек узнает нечто самостоятельно, наблюдая и размышляя, а не получая информацию от кого-то со стороны...» [1, с. 55].

В результате навыки учения с помощью слова в наше время развиты очень слабо. М. Адлер отмечает это, говоря о состоянии современного образования в Америке: «Было доказано, что среднестатистический старшеклассник практически не в состоянии выделить главную мысль прочитанного отрывка или расставить смысловые акценты в дискуссии (...) Добавлю, что и после колледжа ситуация сильно не меняется» [1, с. 72].

По М. Адлеру, образовательные организации эффективны только тогда, когда они дают возможность продолжать обучение на протяжении всей жизни: «Искусство чтения и методика исследования – основные инструменты обучения и открытия нового. Именно поэтому они должны быть основной целью разумной системы образования» [1, с. 83]. Но проблема современного подхода к образованию заключается в том, что «нет ни малейших признаков того, что школы развивают устойчивый интерес к чтению в свободное время» [1, с. 73].

Главная функция гуманитарного образования – это обучение чтению как искусству, развитие навыков анализа и интерпретации текстов. Говоря о чтении, мы имеем в виду не только изучение художественных текстов на занятиях по литературе. Мы настаиваем на широком понимании этого слова, так как техники, читательские цели и методики чтения художественных и нехудожественных книг различны, но в равной мере необходимы для человека любой профессии.

В парадигме глобализации и информационного потока, при котором только квалифицированный читатель и слушатель сможет отличить информацию от пропаганды, а ложь от правды, очень остро ощущается социальная потребность в думающем читателе, способном к самостоятельному анализу текста. Для удовлетворения этого заказа необходимо организовывать курсы чтения, принципиально отличные от курса литературы: в рамках такого курса слушатели получают возможность знакомиться вместе с преподавателем с выдающимися книгами из разных научных областей и учиться творчески их осмысливать, вырабатывая необходимые навыки анализа любого текста. Преподаватель в этой системе выступает не как транслятор информации, а как собеседник, помогающий найти нужные вопросы, чтобы обучающиеся могли самостоятельно выделить главные идеи любого текста.

Современная методика преподавания литературы предлагает следование принципам обучения, которые можно использовать не только на занятиях по литературе, но и в обучении стратегиям чтения:

1. Принцип «читателецентричности»: мы стремимся сформировать квалифицированного читателя, умеющего выбирать собственные стратегии чтения;
2. Принцип направленности на понимание;
3. Принцип коммуникативного контекста обучения. Необходимо учитывать реальные интересы и потребности обучающихся, обусловленные контекстом их деятельности;
4. Принцип деятельностного контекста обучения. Это значит, что учитывается читательская активность и этапы ее роста;
5. Принцип диалогичности. Мы рассматриваем чтение как диалог. По ориентирам, данным в тексте, читатель воспроизводит модель, созданную автором, входя в диалог с самим автором и с другими читателями (преподавателем, другими студентами, критиками и т. д.). «Итогом этого диалога становится создание собственной интерпретации текста как реплики в диалоге культур» [2, с. 51].

Итак, обучение чтению не может быть самоцелью, как и любой вид деятельности. Чтение – это одно из самых надежных средств для того, чтобы «жить достойно, являясь свободным человеком и гражданином» [1, с. 307].

В современном обществе наблюдается рост интереса к книгам не только как к источнику информации, но и как к инструменту, позволяющему работать над собой, дающему возможность стать лучше не только в профессиональном, но и в личностном отношении. Подтверждением тому служит возникновение сообществ по примеру московского тематического проекта «Люди и книги». В рамках этого объединения выработана программа чтения, включающая книги по самой разносторонней тематике: от классики по психологии и этологии до «Одиссеи». Цель чтения – не только ознакомление с содержанием книг, но и сопоставление его с собственным жизненным опытом, а также выработка тех технологий мышления и возможностей описания жизни и мира, которые бы позволили найти новые смыслы и возможности решения возникающих житейских и профессиональных вопросов. При этом, хотя сообщество включает в себя разноплановую аудиторию, в среднем ее можно охарактеризовать как социально и финансово успешную. Это свидетельствует о том, что время, когда бизнес-элиту интересовали только деньги, проходит, и чтение понимается как необходимый инструмент для самореализации и построения успешных проектов.

Библиографический список

1. Адлер, М. Как читать книги [Текст] / М. Адлер. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 344 с.
2. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе [Текст] / Е. С. Романичева. – М. : Флинта: Наука, 2012. – 208 с.

И. Ю. Фришман

**95-ЛЕТИЕ ПИОНЕРИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ДЕТСКО ЮНОШЕСКИЕ
ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:
ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ ВО ИМЯ БУДУЩЕГО ОТЕЧЕСТВА**

Ключевые слова: общественные организации детей, пионерские организации, формы самоорганизации детской жизни, социальная активность подрастающего поколения.

Аннотация. В статье представлены обобщенные результаты круглого стола, состоявшегося 16 мая 2017 года, инициированного рядом общественных организаций при поддержке Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; рассмотрены подходы к развитию современных детско-юношеских общественных организаций.

Key words: public organization children of the pioneer organization, self-organization of child life, social activity of the younger generation.

Annotation. The article summarizes the results of the round table, held on 16 May 2017, initiated a number of public organizations with the support of the Institute for the study of childhood, family and upbringing RAO, considered approaches to the development of modern children's and youth public organizations.

19 мая 2017 года исполнилось девяносто пять лет со дня принятия решения о создании Всероссийской пионерской организации на конференции Российского коммунистического союза молодёжи. Звучало оно следующим образом «...Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и о применении в нём реорганизованной системы скаутинг. Учитывая опыт московской организации, конференция постановляет: распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ, под руководством ЦК». Дата принятия этого решения – 19 мая 1922 года, которая с 1957 года после восьмого пленума ЦК ВЛКСМ «О мероприятиях по улучшению работы пионерской организации имени В. И. Ленина» стала днём рождения пионерии и вошла в календарь праздничных дат.

Накануне празднования 95-летия пионерии по инициативе Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых; Международного союза детских общественных объединений «СПО-ФДО»; Московского городского совета ветеранов пионерского движения; Педагогического общества России 16 мая 2017 года в организации дополнительного образования города Москвы Дворец детей и молодежи «На Стопани» состоялся круглый стол, целью которого стало обсуждение вопросов связанных с празднованием 95-летия пионерии как значимой памятной даты Российской истории, как события, объединяющего мечты прошлого, настоящего и будущего о мире Детства без границ, возможностью объективного анализа наследия и современного социального капитала пионерии через призму востребованности и перспективности для развития современного общественного движения детей и юношества.

Экспертами круглого стола являлись исследователи, ветераны пионерского и детского движения, научные сотрудники, представители детской прессы, лидеры современных детских общественных объединений.

Состоявшийся круглый стол позволил определить приоритеты развития общественной активности юных граждан.

Больше десяти десятилетий, прошедших с момента признания целесообразности опыта общественной жизни для подрастающего поколения – это определенный исторический водораздел, который совпал со временем демократических изменений в России в 90-х годах XX века. Исторический путь пройденный пионерией объединившей всех детей Советского Союза до сих пор является актуальной темой для межпоколенного диалога в интересах детей, поводом для серьезной научной и социально-педагогической дискуссии в обществе, основанием для консолидации позитивных общественных сил.

За прошедшие 27 лет после принятия решения X слёта пионерии в Артеке «О преобразовании Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в Союз пионерских организаций – Федерации детских организаций и признание его правопреемником ВПО имени В. И. Ленина» накоплен бо-

гатый опыт развития детской инициативы поддержки интересов и потребности детей способствующих их позитивной социализации.

Это не случайно. Развитие российской государственности и гражданского общества определяют те, кого сегодня называют детьми и кто составляет достаточно многочисленную и перспективную часть сегодняшнего населения страны. Заказ общества и государства на становление социально активной личности объективно и на самостоятельных началах выполняют общественные объединения детей.

Современные детские объединения – это начальная ступень демократии, исток гражданского общества, зачаток творческого потенциала каждого человека, это организованная (и не только взрослыми!) социальная активность детей, различающаяся содержанием, направленностью деятельности определенных видов объединений и организаций, степенью их скоординированности. Новые явления в детском движении связаны с тенденциями усиления в нем общественных начал, превращения общественных формирований в самостоятельные общественные структуры; становления правовых основ функционирования общественных объединений; развития форм государственной поддержки организованной социальной инициативы и активности детей, в значительной мере вызванные нынешним отношением государства и взрослого сообщества к детскому движению. С другой стороны, новые процессы в самом движении характеризуются тенденциями развития в нем демократических и гуманистических начал, массового использования программно-вариативного подхода как ведущего механизма реализации целей, задач и содержания уставной деятельности; создания новых общественных формирований на основе действующих в организациях программ.

Вместе с тем активизацию процесса развития детских общественных объединений, укрепления, возрастания их влияния на детскую среду сдерживает дефицит поддержки со стороны общества и государства, что по сути означает неэффективное использование в массовой практике потенциала, предпочитаемого самими детьми – социального института детские общественные объединения.

Причина, на наш взгляд, отсутствие продуманной политики государства в этой области, прежде всего недооценка важности сохранения самостоятельного характера объединений. Под самостоятельностью следует понимать осознанную и добровольную реализацию участниками своих потребностей и целей в деятельности детских объединений в соответствии с ценностями гражданского общества.

Реальная потребность детей в участии в деятельности общественных объединений (по результатам различных исследований до 70 % подростков указывают на это), социальная и государственная ценность объединений как организованной позитивной социальной активности детей, специфические воспитательные возможности самостоятельных детских сообществ, необходимость обеспечения действенной государственной поддержки детских общественных объединений особо актуализируют детское движение как важную экономическую, политическую, социальную проблему.

В этой связи необходимо изучить педагогический феномен такого взаимодействия детей и взрослых, при котором ребенок постепенно становится субъектом собственного развития, то есть начинает осознанно и добровольно заниматься саморазвитием. То, что большая часть населения страны не готова жить в рыночных условиях, а именно нести ответственность за результаты своего труда и уровень своего благосостояния, свидетельствует об отсутствии субъектных проявлений. Это требует выработки приоритетных направлений государственной поддержки, которые, с одной стороны, учтут запросы и проблемы сегодняшних объединений, а с другой – объективно оценят эффективность форм государственного влияния на детскую организацию, и адекватность их новому устройству страны. Данная проблема – государственная, имеющая конкретное, в том числе и педагогическое, решение.

Современные детские общественные объединения в своем большинстве – это не что иное, как живое детско-взрослое сообщество (частица социокультурной среды, явление гражданского общества), которое живёт и действует благодаря своей социально значимой миссии, расширенному влиянию на детскую среду, сочетанию индивидуального и коллективного видов творчества, использованию технологий подготовки лидеров детских общественных объединений.

Особенности становления и формирования идей детского движения в России описаны во многих научных источниках: многообразие форм самоорганизации детской жизни, сменившееся организационным оформлением единой пионерской организации детей под руководством политической партии взрослых; естественный и закономерный распад этой монополии на детство в начале 90-х годов XX века, повлекший за собой создание десятков и сотен общественных организаций, участники которых были долгое время лишены материальных условий, методического и педагогического

обеспечения, но находились в постоянном поиске научных практических основ добровольного объединения детей и взрослых.

90-е годы XX века стали точкой отсчета качественных преобразований в детском движении на всех уровнях взаимодействия государства и общества в контексте реализации основных положений Конвенции ООН о правах ребенка: правовом, экономическом, содержательно-деятельностном, психолого-педагогическом, организационном. Эти же тенденции характерны и для мирового детского движения. Оно стало рассматриваться как движение в интересах детей.

Современное детское движение необходимо рассматривать как социальное явление, разворачивающееся в историческом пространстве, в реальном времени детского и подросткового возраста, испытывающее на себе влияние социально-политических условий общества. Детские общественные организации и объединения являются наиболее стабильной и структурированной частью детского движения, представляя собой особый социальный институт воспитания. В отличающихся гуманистическим характером и ориентацией на общечеловеческие ценности целях детских общественных организаций и объединений заложена высокая нравственная составляющая. Особенности организационного строения детских организаций связаны с реализацией следующих содержательных положений:

- уважение к личности, ее правам;
- развитие стремления к самопознанию, самосовершенствованию, самореализации;
- формирование у детей опыта межличностного взаимодействия, способности к социальному творчеству;
- повышение уровня гражданской социальной ответственности в коллективных формах деятельности.

Основы явления «детское общественное объединение» составляют устойчивые взаимообусловленные связи с целью создания условий и реализации прав, декларированных в совместно принятых документах, ориентированных на правила совместной жизнедеятельности; с целью духовной регуляции (участники детского объединения придерживаются общих норм, ценностей, принципов поведения); с целью координации в рамках социальной группы (детское объединение институализируется и приобретает управляемый характер).

Социально-педагогический потенциал детских общественных объединений представляет собой объективные резервы, способные проявить себя, обеспечив качественно новый позитивный результат, как с государственной точки зрения, так и с позиции личностного роста юного гражданина.

Признавая и защищая реальное право каждого ребенка на объединение со сверстниками, закрепленное Конвенцией о правах ребенка, учитывая двадцатисемилетний опыт деятельности Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО-ФДО), можно оценивать решение о его создании, принятое делегатами X слета пионеров в Артеке исторически обоснованным и оправданным. Последующие ассамблеи, сборы, встречи представителей СПО-ФДО, международный форум лидеров детских общественных объединений неоднократно подтверждали правильность выбранного пути.

За годы совместной работы лидеры детских общественных объединений убедились, что определяющими условиями развития детской общественной организации являются – учет интересов и потребностей детей, предоставление каждому возможностей для самореализации, продуманная деятельность органов самоуправления, защита интересов всех членов организации, доверие лидерам организации.

Каждый вступивший в детскую общественную организацию является субъектом собственного развития в специфических условиях, связанных с национальной, культурно-этнографической, социальной средой. Забота и внимание к проблемам позитивного социального становления формирующейся личности, неуклонного роста лидерского и творческого потенциала ребенка, возможность самостоятельного выбора той или иной формы объединения позволяют сохранять многообразие организационных форм детской инициативы в едином международном союзе.

Положительно оценивания результаты деятельности предшественников, и критически анализируя опыт, созданный усилиями всех детских общественных объединений в двадцатом веке, видим губительность для судеб детских организаций единообразия, глобализма, монополизма, массового охвата детей без учета их интересов и потребностей. Противовесом этим негативным явлениям выступают четкость, ясность, конкретность содержания их деятельности.

Вариативно-программный подход, утвердившийся в практике деятельности детских общественных объединений, позволяет направить усилия детей и взрослых на решение приоритетных задач в осуществлении защиты прав ребенка, которые заключаются:

- в оказании помощи ребенку в овладении способами реализации своих прав в государстве и обществе;
- в создании условий для расширения опыта межнационального общения детей разных национальностей;
- в формировании гражданской, патриотической позиции растущей личности возможностями детского коллектива;
- в обучении ребенка выбору стратегии жизненного пути, успешной профессиональной деятельности.

Выявленные содержательные и организационные приоритеты позволяют СПО-ФДО успешно развивать международное сотрудничество детских общественных объединений, активизируя взаимодействие с международными (европейскими и региональными) организациями и институтами, расширять программы обменов и вести поиск различных форм диалога в интересах детей. Подтверждением этому, в частности, является фестиваль «Детство без границ», ежегодно проводимый СПО-ФДО в Москве, благодаря объединению усилий единомышленников.

Уважая традиционные и поддерживая новаторские подходы к организационному строению существующих сегодня различных детских сообществ, историческая миссия СПО-ФДО заключается:

- в сохранении опыта лучших пионерских коллективов;
- в развитии системы взаимозависимости и баланса, содержательного наполнения детских интересов, влияния детских организаций на личность ребенка;
- в обеспечении преемственности деятельности детских и молодежных организаций, исходя из многообразия программ профильных объединений, ассоциаций, движений, входящих в Союз.

Сегодня важно не только активизировать деятельность первичных детских организаций и коллективов, но и целенаправленнее и эффективнее работать над созданием привлекательного имиджа детских объединений в обществе, оказывая разнообразную помощь лидерам создаваемых детских организаций, разрабатывая совместно с различными средствами массовой информации и коммуникации варианты очно-заочных акций, конкурсов, смотров, соревнований.

Наиболее актуальной при этом является проблема организационно-научного характера, связанная с изменением отношений к сущности взаимодействия государства и детских общественных объединений. Суть этих отношений можно представить следующим образом. Государство заинтересовано в активности и социальной лояльности подрастающего поколения, ребенку же необходимо пространство для самореализации. Следовательно, детские общественные объединения нужны государству и представляют собой поле самореализации детей самых различных социальных, этнографических, половозрастных групп населения. В идеале государство создает условия для существования самых различных детских общественных организаций, объединений и не вмешивается в их внутренние дела. Регламентировать же отношения двух сторон могут договоры о совместной деятельности, которая необходима государству и полезна, интересна для участников детских общественных объединений.

Поставив задачу усилить влияние государства на подрастающее поколение, аппарат управления власти заинтересован в максимальном упрощении процесса управления, способного обеспечить интеграционные процессы, связанные с искусственным и формальным объединением существующих самостоятельных детских общественных объединений и организаций. Между тем историей доказано, что детское движение не может быть ни приватизировано, ни национализировано. Его идеи не могут прорасти вне детской среды, равно и не могут насаждаться сверху. Только доверием к детской инициативе и реальным включением детей и подростков в общественные процессы могут быть укреплены основы гражданского общества, сформулированы основы реальной общественной практики подрастающего поколения.

Тревожась и осознавая, что детская инициатива в реализации своих прав на объединение зависима от перемен в мире взрослых, СПО-ФДО готов предложить лидерам детских объединений надежную основу сотрудничества детских общественных объединений между собой и государством. Данная основа включает в себя договоренности, связанные с подходами к управлению и взаимодействию, соподчиненностью и упорядоченностью при выполнении обязательств; контролируемостью выполнения принятых решений.

Предметом этих договоренностей могут быть следующие направления:

- привлечение молодых кадров и сохранение опытных специалистов – организаторов детского движения;
- внедрение в практику накопленного международного опыта работы с добровольцами, волонтерами;

- использование грантовой поддержки проектов и программ детских общественных объединений, направленных на интеграцию детей и подростков в общество;
- организация региональных, межрегиональных тренинг-семинаров, конференций, встреч для овладения специфическими средствами, присущими общественной детской организации.

В этом случае развитие и укрепление партнерских отношений в процессе взаимодействия с государственными органами управления образованием, молодежной политики, социальной защиты, расширят практику заключения многосторонних и двусторонних договоров для формирования эффективного механизма государственной поддержки молодежных и детских объединений.

В теоретическом плане это означает необходимость разработки учеными обширной, объективной многообразной аргументации значимости для ребенка участия в общественной деятельности, которая привлекательна для него, его сверстников и взрослых.

Именно поэтому современные научные исследования в сфере детского движения характеризуются многообразием концепций, противоречивостью понимания движущих сил развития движения, особенностей его участников, роли и места в структуре государства и общества. Тем не менее, можно зафиксировать три основных подхода к изучению процессов, происходящих в общественных объединениях:

- социологический – внимание концентрируется на изучении специфики форм общественной жизни детей, средств, способствующих овладению детьми социальным опытом, формированию определенной социальной позиции в окружающем мире, самореализации детей в статусе созидательного социального субъекта);
- институциональный – предметом рассмотрения является история детского движения как специфического социального института общества в его конкретных хронологических рамках, регионально-страноведческих, видовых, типологических структурах или в личностном аспекте (лидеры, руководители);
- науковедческий – выявление социально-экономических, политических, психолого-педагогических предпосылок, генезиса теории общественных движений детей, а также исследования историографического и источниковедческого характера.

Научный анализ тенденций, этапов развития и изучения истории детского движения, теоретическое осмысление наработанного, обобщение всего ценного позволяет скоординировать усилия всех заинтересованных ученых, современных исследователей системы институтов воспитания. Позитивные многолетние традиции в области детского движения свидетельствуют, что их проблематика может и должна строиться на широком междисциплинарном подходе, в рамках разных наук: социологии, философии, истории, педагогики, психологии, юриспруденции, демографии, этнографии, экономики и других. При этом исследования с позиции той или иной науки могут иметь как самоценное значение, так и входить в единый комплекс с другими.

Гармонизация отношений детей и взрослых на основе совместной общественной деятельности – путь конструктивного диалога разных поколений, имеющих свой опыт индивидуальных и коллективных отношений, несомненно, является актуальным предметом и объектом научного поиска. Общественный характер объединения детей определяет возможность естественного сочетания личных интересов, социальных нужд подрастающего поколения с оформившейся стратегией российского государства и общества.

К числу принципиально новых теоретико-методологических проблем детского движения третьего тысячелетия необходимо отнести проблемы активности детей в условиях глобализации. Существует немало частных, не менее актуальных вопросов детского движения, которые балансируют между теорией и практикой, а в исследованиях – между теоретико-методологическими и эмпирическими уровнями познания.

Сегодня можно утверждать, что для исследователей детского движения нового века открылись уникальные возможности научного осмысления практики с целью разрешения сложившихся противоречий:

- между требованиями, которые предъявляет современная социальная ситуация к растущему человеку и неспособностью социальных институтов общества (в том числе и детских организаций, объединений) реализовывать свои социальные функции, способствующие выполнению этих требований;
- между широкими возможностями воспитательного, развивающего потенциала детских общественных организаций, объединений и отсутствием общепринятых на государственном уровне научных основ их деятельности в современных условиях;

– между сложившимися устойчивыми понятиями, принципами научных исследований, методами практической работы детских общественных объединений и потребностью современного детского движения в практико-ориентированных научных разработках и современном научном аппарате проводимых исследований в детской среде.

Созданный в 1991 году Научно-практический центр СПО-ФДО является одним из немногочисленных центров, аккумулирующих усилия исследователей-общественников. За последнее десятилетие вокруг НПЦ СПО-ФДО сформировалась группа ученых и специалистов, ведущих активную работу, связанную с реализацией концепции социализации ребенка в детских общественных объединениях, обоснованием идеи детского общественного объединения как особого социального института. НПЦ СПО-ФДО успешно сотрудничает с ЮНИСЕФ, другими неправительственными объединениями и организациями, но его усилий явно недостаточно.

Этим обосновывается необходимость создания совместной программы исследовательской деятельности ученых в следующих направлениях:

– поиск оптимальных основ взаимодействия детских общественных объединений, органов государственной власти;

– формирование технологий и принципов управления социальными процессами в детской и молодежной среде;

– обоснование методов работы с конкретными группами детей, находящимися в трудных жизненных ситуациях;

– анализ путей конструктивного диалога общества и власти в интересах защиты детей, дифференциации детских и молодежных групп, создающих условия для профилактики негативных влияний на детей и подростков.

Данные направления научного поиска, на наш взгляд, позволят обосновать тенденции развития детских общественных объединений в условиях всеобщей глобализации.

Следующей актуальной проблемой является поддержка социальных инициатив подрастающего поколения. Формирование активной позиции, составляющей основу лидерского потенциала личности, связано с наличием у нее позитивного отношения к жизни, готовностью взять на себя ответственность, развитием способностей к рефлексии, организаторских навыков, умением объединять людей для решения социально-значимых проблем.

Детские, творческие, образовательные и общественные объединения, вносят существенный вклад в разностороннее развитие детей и подростков, и формирование у них гражданской позиции и правовой ответственности. Многообразие видов и форм общественной практики подрастающего поколения, закрепленное законом Российской Федерации «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», по своей сути создает широкие возможности содержательно насыщения свободного времени ребенка, дает реальный шанс каждому молодому человеку научиться осознанному выбору, сформировать и реализовать свой интерес, быть активным.

Проблема объединения усилий различных общественных объединений в интересах дальнейшего накопления подрастающим поколением лидерского потенциала, общая тревога за судьбы будущего, необходимость диалога и взаимодействия являются побудительными причинами научного и практического поиска.

От инициативы юных граждан зависит мирное завтра и добрососедские отношения народов разных стран. В период всеобщей глобализации детские общественные объединения являются гарантиями безопасности, и утверждают, что у мира Детства нет границ, что его основные действия направлены на умножение и сочетание, а не на деление и вычитание.

Библиографический список

1. Волохов, А. В. Искры добрых дел [Текст]: научно-методическое пособие / А. В. Волохов. – М.: Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» СПО-ФДО, 2012. – 133 с.
2. Волохов, А. В. Стратегия и тактика развития детского общественного объединения как особого института социального воспитания [Текст] / А. В. Волохов, И. И. Фришман // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 63–70.
3. Евладова, Е. Б., Логинова, Л. Г. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей [Текст] / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Том 20. – С. 132–135.
4. Загладина, Х. Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России [Текст] / Х. Т. Загладина // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 111–114.

А. Е. Абылгазина, А. К. Тастанова

ИЗ ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Ключевые слова: образование, формальное, неформальное, интеграция, обучение, компетентность.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интеграции формального и неформального образования, признания результатов неформального обучения в условиях непрерывного образования.

Key words: education, formal, informal, integration, training, competence.

Annotation. The problems of integration of formal and informal education, recognizing the results of informal learning in the context of lifelong education are considered in the article.

Как известно, одно из самых обширных сфер человеческой деятельности в современном обществе является образование. От его направленности и эффективности во многом зависят перспективы развития человечества. Образование, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Концепция «непрерывного образования», созданная в 1965 г. крупнейшим теоретиком Полом Ленграндом, ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. При этом по-новому рассматриваются этапы жизни человека – устраняется традиционное деление жизни на период учебы и труда. Несомненно, инновационные технологии и социальные достижения оказали большое влияние на потребности и способы обучения. Образование больше не может разделяться на место обучения и на время получения знания (это школа, колледж, вуз) и на место и время для применения полученных знаний (в данном случае – работа). Обучение необходимо рассматривать как процесс, который осуществляется постоянно, через ежедневные взаимодействия с другими людьми и с миром вокруг нас. Обучение может быть формальным, неформальным и информальным [1].

С формальным образованием в принципе все понятно, оно отвечает пяти основным требованиям: реализуется в специально предназначенных для обучения организациях обучения; обучение проводится специально подготовленным персоналом; ведет к получению общепризнанного документа об образовании; эта форма обучения – систематизированная и характеризуется целенаправленностью обучающихся.

Рассмотрим другие формы образования: неформальное и информальное.

В общественных науках и в практике современной педагогики термин «неформальное образование» используется наряду с понятиями «непрерывное образование», «дополнительное образование» «самообразование» при описании реалий современного мира, где процесс овладения новыми знаниями и навыками сопровождает человека на протяжении всей жизни, принимая разнообразные формы. Можно выделить основные отличия неформального образования от официального: обучение с учетом потребностей, связь с практикой, гибкие программы, расписание и выбор места проведения. Неформальное образование обычно сориентировано на пополнение знаний и умений в области любительских занятий и увлечений в какой-то области науки или искусства, со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту, в сфере межличностных отношений, для компетентного участия в различных видах социальной деятельности [2]. В документах Болонского процесса, публикациях ООН, ЮНЕСКО, Европейского Союза, Совета Европы высшее неформальное образование определяется как опережающее.

Информальное образование является общим термином для образования за пределами стандартной образовательной среды. Это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности индивидов в окружающей его культурно-образовательной среде; общение, чтение, посещение организаций культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д. Информальное образование может относиться к различным формам альтернативного образования, такие как: самообучение, молодежная работа, участие в молодежных

движениях, волонтерское движение, СМИ (включая телевидение, видео игры, журналы), музеи, театры, библиотеки, зоопарки, и т. д. [3].

Результаты неформального образования никак не оформляются документально и обычно не получают официального признания со стороны других институтов общества. В сущности, не столь важно, каким путем человек приобрел знания и умения, необходимые для эффективной деятельности, важно, чтобы они у него были. В связи с этим в ряде стран обсуждается вопрос о сертификации результатов неформального образования, то есть о признании обществом реальной, а не только документально удостоверенной академической и профессиональной квалификации [4].

Современный мир диктует необходимость признания всех результатов образования через систему квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности, и в результате как формального, так и неформального и спонтанного обучения. При этом под интеграцией формального и неформального образования понимается процесс, направленный на обеспечение полноты и цельности образования путем преодоления межпредметной разобщенности, основанный на взаимодействии и расширении возможностей аудиторной и внеаудиторной деятельности всех субъектов образования, характеризуемый гармонией их взаимоотношений и согласованностью интересов, осуществляемый как по вертикали, так и по горизонтали в специально созданном целостном образовательном пространстве. Таким образом, интеграция в данном случае это не просто согласование учебных программ профессионального образования разного уровня и направлений подготовки как компонента образовательного процесса, а обусловленный задачами непрерывной подготовки специалистов переход к такой структуре и содержанию обучения, которые отвечали бы педагогически адаптированному опыту профессиональной деятельности [5].

Изучив зарубежный опыт подтверждения знаний и умений, приобретенных при неформальном и информальном обучении во Франции, Великобритании, Финляндии, Германии, Австралии, Бельгии, Испании и др., можно сделать следующий вывод. Практика признания результатов неформального и спонтанного обучения осуществляется на основе Европейских принципов валидации неформального и спонтанного обучения (2004 г.), Европейских принципов обеспечения качества образования и обучения и Рекомендаций к Европейской эталонной структуре по обеспечению качества в профессиональном образовании и обучении.

В условиях рыночной экономики новый опыт и новые навыки становятся ценнее и значимее на рынке труда, чем аналогичные знания, навыки и опыт, приобретенные 10–15 лет назад. Еще большую актуальность данное утверждение получает в процессе формирования «общества, основанного на знаниях» [6].

Касательно казахстанской системы образования, неформальное и информальное образование, при всей их распространенности, еще не имеют должного официального признания. С 2016 г. в республике стартовал проект «Развитие трудовых навыков и стимулирование рабочих мест», в рамках которого ожидается внедрение системы независимой оценки и сертификации квалификаций, обеспечение доверия общества к их результатам будет обеспечиваться ведущей ролью отраслевых объединений работодателей в управлении независимыми сертификационными центрами [7]. Планируется, что в рамках Проекта до 2019 г. будут разработаны инструменты оценки для признания неформального и информального обучения, определены этапы, процедуры и методология признания обучения. Для адаптации процедуры признания необходимо будет решить вопросы создания условий и предпосылок к использованию методик признания, выявить проблемные области на национальном уровне.

Вместе с тем эффективными шагами во внедрении процедур признания неформального и информального обучения может стать акцент на определенной целевой группе и результатах обучения, определении роли и функции процесса признания, организации процесса прозрачным. Основой качества методологии признания могут быть стандарты, согласованные с работодателями: (1) стандарты анализа и оценки; (2) стандарты признания, включающие методологические правила, порядок деятельности комиссии и т. д.; (3) стандарты сертифицирования (критерии для выдачи сертификатов, правовые аспекты деятельности членов экспертной комиссии и др.).

Таким образом, признание неформального обучения важно для развития общества и экономики в целом, так как способствует снижению уровня безработицы, обеспечивает равный доступ к получению квалификаций, а также играет положительную роль в устранении несоответствия спроса и предложения умений на рынке труда.

Библиографический список

1. Чен, Г. Ц. Взаимодействие между системой профессионально-технического образования и муниципальной системой обучения взрослых в контексте непрерывного образования (опыт Китая) [Текст] / Г. Ц. Чен // Материалы 14-й межд. конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития». – СПб., 2016 г. – С. 36–41.
2. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования [Электронный ресурс] // Наука, Педагогика, Общая педагогика, 2012 г. – URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26456-formalnoe-neformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения 26.09.2017)
3. Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>(дата обращения 26.09.2017)
4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26455-predmet-obrazovaniya-vzroslyh.html>(дата обращения 26.09.2017)
5. Гринберг, Г. М., Ивкина, Л. М., Пак, Н. И. Интеграция формального и неформального образования студентов и школьников [Электронный ресурс] // Красноярск. – URL: <http://www.openclass.ru/node/317382> (дата обращения 26.09.2017)
6. Грудзинский, А. О., Машина, И. А. Признание результатов «неформального обучения» в контексте трансформации функций социального института образований [Текст] / А. О. Грудзинский, И. А. Машина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2007 г. – № 4. – С. 11–20.
7. Бейсенова, З. Международный опыт признания неформального и информального обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.enbek.gov.kz/ru/node/344694> (дата обращения 26.09.2017)

УДК 37.02

Т. Ф. Асафова

МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

Ключевые слова: дополнительное образование, сельский социум, модели, доступность образования, сельские дети.

Аннотация. В статье на примере Костромской области как одного из регионов российской провинции, где около 66 % образовательных организаций расположены в сельской местности, представлены подходы к повышению доступности дополнительного образования для сельских детей, а также модели дополнительного образования детей из сельской глубинки.

Key words: additional education, rural community, model, education, rural children.

Annotation. In article on the example of the Kostroma region as one of the regions of the Russian province, where about 66 % of educational institutions located in rural areas, presents approaches for increasing the accessibility of additional education for rural children, as well as models of additional education of children from the rural hinterland.

Дополнительное образование – значимый ресурс развития сельских детей. Качественное дополнительное образование может существенно повлиять на качество жизни детей и их семей, если оно нацелено на формирование и раскрытие творческого потенциала развивающейся личности, побуждает её к достижениям личностно значимых и общественно-значимых результатов. В Костромской области педагоги организаций дополнительного образования, руководствуясь задачей личностного развития детей из сельской глубинки, постоянно работают над поиском новых подходов, моделей развития дополнительного образования в сельском социуме.

Дополнительное образование детей в регионе с дотационной экономикой, с большим территориальным разбросом населенных пунктов имеет свои особенности, которые следует рассматривать не только через призму трудностей, но и преимуществ воспитания детей в среде с особыми условиями жизнедеятельности. Выделим эти особенности.

Первая особенность связана с необходимостью сохранения и развития исторически сформировавшейся в регионе тесной взаимосвязи дополнительного образования детей с жизнью села. Такое взаимодействие – изначальное условие перемен, первый ресурс преобразований в дополнительном образовании детей.

Вторая особенность: функции организаций дополнительного образования в сельском социуме не ограничиваются вопросами обучения и воспитания детей. Деятельность этих организаций оказывает огромное культурное влияние на духовно-нравственное состояние сельских сообществ, развитие

социальной жизни населения сёл и деревень. Заметим, что влияние дополнительного образования на социализацию детей в условиях сельского социума значительно выше, чем в городе. На селе более устойчивы духовные и культурные традиции.

Третья особенность: в сельской местности имеются большие возможности для взаимодействия детей и взрослых. А значит, есть реальные условия объединения усилий детей и взрослых для решения актуальных проблем села – социальных, культурных. Очень часто системная деятельность организаций дополнительного образования находит отражение в делах и событиях села, и при этом многие специалисты, работающие на селе, – краеведы, библиотекари, экологи, лесничие, журналисты – как общественные воспитатели принимают участие в работе с детьми: проводят занятия с детьми и семьями, различные культурные акции.

Четвертая особенность: для многих сельских школьников источником приложения творческих сил, материалом для исследовательского поиска и преобразований служит сельская местность, её природа, история и культура края. Эта особенность сельского социума максимально используется педагогами дополнительного образования для развития у детей патриотических чувств, ценностного отношения к малой родине, трудовых, исследовательских, творческих навыков.

Костромской областной Дворец творчества, имеющий богатые историко-педагогические традиции работы в области дополнительного образования с детьми из отдалённых сельских поселений, сегодня, как и все годы его деятельности, находится в состоянии педагогического поиска наиболее эффективных способов социально-педагогической поддержки детей, проживающих в сельской глубинке, реализации инновационных моделей, обеспечивающих доступность сельских детей к качественному дополнительному образованию.

Родителей, детей, педагогов, руководителей разного уровня сегодня волнуют вопросы: как не утратить социальные функции образования в экономическом, культурном и духовном развитии села? Как через дополнительное образование, воспитание объединить людей? Как сформировать социально-педагогическую среду, благоприятствующую развитию не только ребенка, но и взрослого? Где найти доступные ресурсы для жизненного и профессионального развития растущего человека? Поиск ответов на эти вопросы стал важным шагом на пути к созданию новой образовательной политики в сельском социуме.

Выделим приоритеты в деятельности нашего Дворца творчества по повышению доступности детей к качественному дополнительному образованию:

– качественная, многообразная подготовка учащихся к самостоятельной жизни на селе, основанная на сформированных компетенциях и мотивации молодежи к жизни и деятельности на своей малой родине. В этих целях дополнительное образование воспитывает в детях трудолюбие, ответственность, инициативу, организованность, понимание значимости труда в сельской местности;

– реализация права детей, живущих в сельской местности на свободный выбор предметных, межпредметных дополнительных общеобразовательных программ в объёме и темпе, адекватном творческой индивидуальности, включение детей в познавательную, творческую, исследовательскую, проектную деятельность на основе идеи свободного выбора;

– становление организации дополнительного образования как духовного, культурного, социального центра жизни села, насыщенного творческой, интеллектуальной, досуговой, спортивной жизнью, основанной на современном качественном образовании и богатых народных традициях;

– профилизация образования – расширение возможностей профессионального самоопределения старшеклассников за счет включения в этот процесс возможностей дополнительного образования;

– организация внеурочной деятельности учащихся в рамках ФГОС по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые, научно-исследовательские, общественно-полезные практики и т. д.;

– общественная открытость дополнительного образования, реализация идеи общественно-активного образования на основе тесной связи с жизнью села.

Названные приоритеты и зарекомендовавшие себя варианты развития дополнительного образования детей стали для педагогов Дворца творчества методологическими основаниями при разработке ключевых положений моделей дополнительного образования в сельском социуме.

Модель «Интеграция». Характерная черта модели – объединение внутренних ресурсов дополнительного образования и интеграция с другими отраслями социальной сферы. Муниципальные системы образования самостоятельно выбирают способы интеграции внутренних ресурсов дополни-

тельного образования с другими отраслями социальной сферы. В практике дополнительного образования более эффективно внедряются социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих организаций максимально учитывают особенности социума. В основе объединения – создание единого пространства взаимодействия, в котором происходит формирование социального опыта обучающихся с выходом на образовательный результат, на основе связи обучения и социальной практики. Это позволяет усложнившиеся сегодня задачи дополнительного образования решать в содружестве с социальными институтами. Результат реализации модели – накопление детьми опыта гражданского, демократического поведения, основ культуры, самооценности личности, осознанного выбора профессии.

Модель «Сетевое взаимодействие». Суть модели – создание сети заинтересованных партнёров в реализации проекта. Его участниками становятся не только образовательные организации, но и представители бизнеса, социальной сферы. Решение образовательных задач, которые не под силу одной организации, осуществляется во взаимодействии с бизнесом и социальными институтами. Взаимодействие генерирует новые формы работы: образовательный комплекс, совместные образовательные программы, сетевое взаимодействие между организациями дополнительного общего и профессионального образования и др.

Модель «Дистанционное обучение». Характерная черта модели состоит в том, что обучающийся оказывается в ситуации доступа ко всем образовательным компонентам дистанционного «блога» для удовлетворения своих образовательных потребностей при разработке индивидуального образовательного маршрута. Действия в рамках модели: использование современных технологий, собранных в кейсы: содержание, инструментарий, методические рекомендации. Кейсы объединены в единый образовательный дистанционный «блог», реализуемый при включении всех участников образовательного процесса с выходом на индивидуальный образовательный маршрут.

Модель «Дополнительное образование на базе школы». Эта модель используется, когда внутрисферное развитие системы дополнительного образования на селе крайне затруднительно. И потому педагоги стремятся к поиску путей расширения культурно-образовательного пространства воспитания и подготовки детей к самостоятельной жизни, расширяя возможности общего образования за счет использования кадрового потенциала дополнительного образования. Модель способствует оказанию помощи ребёнку в вариативном выборе индивидуального образовательного маршрута, а технологии дополнительного образования позволяют учащемуся реализовать себя в творчестве на основе интересов и увлечений.

Модель «Профильное обучение». Модель реализуется при условии тесного взаимодействия организаций дополнительного и профессионального образования. Оно осуществляется за счет многообразия и вариативности программ дополнительного образования, что повышает конкурентоспособность выпускников профессиональных образовательных организаций, расширяет возможности профессионального выбора детей в общеобразовательной организации.

Модель «Проект». Эта модель представляет собой комплекс взаимосвязанных проектов при наличии социального партнерства для реализации программ внеурочной деятельности. Педагогические действия в рамках данной модели предполагают включение обучающихся в отношения с окружающим миром посредством организации различных программ, коллективных действий, акций. Такие действия педагогов приводят к расширению поля включенности сельских детей в творческую, спортивную, социально-значимую деятельность на селе, представляют сельским детям возможность для выбора различных видов деятельности с учетом интересов и способствуют созданию для них площадок демонстрации своих достижений. Например, региональный проект «Приглашаем к сотрудничеству» предусматривает организацию разнообразных программ, коллективных действий, акций, расширяющих поле включенности детей в социальное творчество, в преобразование Костромского края.

Модель «Деятельные события». Модель ориентирована на создание спектра современных конкурсных форм образовательной деятельности, создающих условия для жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников. Для учащихся, живущих на селе, важно чувствовать причастность к большим событиям региона. По замыслу педагогов, для каждого ребенка должна быть создана площадка демонстрации своих достижений на разных уровнях, свой круг общения по интересам. Как пример, отметим межрегиональную конференцию «Мир детства, мир открытый, творчества, достижений». Здесь дети наравне с взрослыми в открытом диалоге излагают свои взгляды на проблемы свободного времени, связывая образование вне общеобразовательной организации с приобретением жизненного опыта, с движением на пути к личному успеху.

Отметим, что за счет ресурсов дополнительного образования детей целенаправленно создаются условия для позитивной социализации сельского ребёнка в семье, в локальных и региональном социокультурном пространстве. Во внешкольном пространстве села, благодаря активно-творческой работе с детьми на основе дистанционного, сетевого взаимодействия, проектной деятельности, происходит значительное расширение возможностей для жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников. Проведение досуговых, обучающих, творческих занятий с детьми, праздников с использованием местных культурных традиций, сопровождение образовательной и творческой деятельности в детских творческих коллективах, реализация исследовательских, социально-значимых и творческих программ в условиях социального партнерства организаций дополнительного и общего образования способствует развитию сельских детей.

Все представленные выше модели свидетельствуют о том, что дополнительное образование как социальный институт, ориентированный на потребности детей из сельской глубинки, не может существовать без поддержки окружающего сообщества, отдельно от нужд и потребностей жителей села.

УДК 37.02

В. О. Гусакова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическая мастерская, духовно-нравственное воспитание, ценности, смысл, истина.

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность педагогической мастерской в духовно-нравственном воспитании, осуществляемом в процессе непрерывного образования. Важным условием определено открытие Истины, в процессе которого происходит освоение ценностей, преобразование их в смыслы, самосовершенствование и самостроительство.

Key words: pedagogical studio, spiritual and moral education, value, significance, the truth.

Annotation. In the article is describes the expediency of pedagogical studio in the spiritual and moral education in the Lifelong Learning. Important condition determines the discovery truth, in process of which mastered of values, their transfiguration into the significances, the self-perfection and self-improvement.

Технология «Педагогических мастерских» – одна из самых востребованных в непрерывном образовании, потому что: во-первых, открывает своим участникам, независимо от их возраста, возможности решения экзистенциальных задач, а во-вторых, может использоваться в системе среднего общего, дополнительного, высшего и постдипломного образования. В духовно-нравственном воспитании педагогическая мастерская является оптимальной технологией потому, что: во-первых, способствует переводу интеграции найденных знаний в смыслы; во-вторых, устанавливает правилом безоценочную деятельность по отношению к другому, но всегда актуализирует самооценку. Осознание смыслов на рефлексивном этапе мастерской может стать импульсом для раскрытия человеком своего предназначения, обнаружения своих возможностей, талантов, умений и навыков для самореализации во благо в любом возрасте. Безоценочная деятельность подразумевает взаимоуважение друг друга и признание права каждого на ошибку. В мастерской нет осуждения или порицания.

Поиск Истины сопряжен с почитанием заповедей, одна из которых: «Не судите, да не судимы будете, ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какою мерою мерите, такую и вам будут мерить» (Мф. 7:1–2). Нельзя судить того, кто ищет Истину за то, что он идет к ней иным путем, а в мастерской все участники объединены идеей отыскания Истины, но все движутся к ней по самостоятельному проторенной дороге, на которой возможны сомнения, трудности и ошибки. Самооценка – является обязательным компонентом мастерской. От ее глубины и справедливости зависит эффективность мастерской и ее педагогическая целесообразность в духовно-нравственном воспитании личности. Самооценка должна носить позитивный характер, побуждающий человека к самосовершенствованию, и несколько не способствовать потере уверенности в возможности открытия Истины.

Ключевую задачу мастерской можно определить так: открытие нового в традиционном, непостижимого в постигнутом, неизведанного в изведанном, а результатами: творческое преобразование

открытого и найденного в жизненно важное; определение путей к новым знаниям и открытиям; попытка разрешить проблему своего предназначения и самоопределения. Название технологии – «мастерская» призвано указать, что ее участники совершают открытие в сотворчестве и сотрудничестве с другими участниками мастерской, а педагог (организатор или модератор мастерской) исполняет роль мастера (консультанта, советника, друга). Мастер – как функционально-ролевая позиция педагога в мастерской обладает рядом преимуществ в духовно-нравственном воспитании личности в процессе непрерывного образования. Мастер – это тот, кто не только постиг секреты мастерства (перенял опыт предыдущих поколений и его ценностное содержание), владеет этим мастерством свободно и обогащает его новыми современными приемами, но и тот, кто умеет передавать его последующим поколениям. Умение передавать, а не показывать (смотри, как надо!) свидетельствует, что мастер способен создавать оптимальные условия и находить возрастосообразные методы для освоения учащимися.

Традиции преемственности учительства (наставничества, мастерства) восходят к древности. Тогда почитаемых в роду, племени или народе мудрецов, могущих поделиться опытом с молодым поколением, передать ему свою мудрость – сакральное знание (жизненные ценности) – и наставить на истинный путь, именовали «Учитель», а почитали как «Мастера». Мастер не поучает, а создает поучительные ситуации, не задает вопросы, а помогает их сформулировать и найти на них ответы; не оценивает, а открывает возможности для самооценки. Не случайно, в преданиях, мастер говорит с учениками языком притч, которые в аллегорической и занимательной форме содержат жизненную мудрость, завет.

Идеологи технологии мастерской – французские ученые А. Валлон, П. Ланжевен, Ж. Пиаже, утверждали, что объяснение предмета навязывает учащемуся чужой опыт освоения мира и лишает его возможности самостоятельного усвоения знаний и извлечения из них смыслов. В мастерской все участники открывают мир, используя личный жизненный опыт и актуализируя свой интеллектуальный и творческий потенциал, а их взаимодействие между собой и с мастером основано на взаимном уважении и поддержке и осуществляется в позитивном русле с учетом отечественных традиций организации совместной деятельности.

Тогда «французское ателье» можно уподобить русской артели иконописцев, которые в совместном труде и соборной молитве совершали раскрытие божественного образа на иконе, выполняя при этом конкретную работу и решая определенный только им круг задач. «Раскрытие божественного образа» можно рассматривать буквально, как использование приема роскрыши – заполнения рисунка, нанесенного на левкас, основными красками – «роскрышками»; и символически, как молитвенную встречу иконописца с изображаемым святым, в ходе которой происходит открытие еще одного жизненного пути к Истине. Иконный ставленник или младший ученик, поступив в иконописную артель, осваивал секреты иконописания, лично участвуя во всех этапах от приготовления иконной доски до нанесения пробелов. Постепенно он переходил с одной ступени на другую и становился подмастерьем (помощником, который сам еще писать иконы не может), затем иконником (могущим написать икону под руководством старшего мастера), после – изографом (самостоятельно пишущим иконы, но по готовым прорисям и рисункам) и, наконец, мастером-иконописцем или иконотворцем (пишущим иконы и разрабатывающим новые прориси).

В таком понимании педагогическая мастерская будет способствовать и саморазвитию каждого своего участника, и выработке у него устойчивой мотивации к дальнейшему «восхождению к себе», которое можно рассматривать как преодоление своих недостатков, предрассудков, слабостей, и приумножение добродетелей. «Восхождение к себе» человек осуществляет на протяжении всей жизни; это процесс непрерывного самообразования и самовоспитания, который бесконечен, так как конечный его пункт – идеал – недостижим, но ориентация на него позволяет достичь небывалых высот. Отсюда цель педагогических мастерских, направленных на выработку их участниками системы идеалов, можно обозначить следующим образом: самостоятельное открытие жизненных смыслов в судьбах тех, кого в традициях принято считать идеалами – святыми, и нахождение ответов на вопросы: «Кем быть? Каким быть? Как стать волевым? Как быть добрым? Как научиться любить, прощать, идти к цели, хранить верность?» и т. д.

Вопрос «кем быть?» в педагогической мастерской, как правило, побуждает участника к поиску неоднозначных ответов и не сводится к выбору профессиональной деятельности, но затрагивает полоролевое, семейное, гражданское самоопределение. Открытие жизненных смыслов в мастерской может стать импульсом для ценностной дифференциации: общечеловеческие, народные (национальные), семейные и их интеграции в «мои ценности». Для этого ее участнику в мастерской требуется выработать три навыка работы с ценностью: навык осмысления – извлечения уже заложенного предками в ценность смысл (репродуктивный); навык осмысливания – наделение значимым для себя са-

мого и соответствующим своему времени смыслом (рефлексивный); навык переосмысливания (где приставка «пере» тождественна «пре») – выделения новых высших, самых значимых, приоритетных смыслов, определяющих жизненное целеполагание и проектирование (творческий). Навык переосмысливания указывает на важное условие педагогической мастерской: чтобы ценность была усвоена «стала своей», она должна быть обретена и пережита участником самостоятельно.

Организация педагогических мастерских в духовно-нравственном воспитании имеет еще одно преимущество, так как на каждом этапе способствует актуализации внутренней работы каждым участником.

Первый этап – «индукция» – направлен на создание эмоционального настроения, мотивирующего участников на дальнейшую деятельность. Индуктором может служить слово, стихотворение, прозаический текст, цитата, образ, картина, музыкальное произведение – все то, что способствует переживаниям, ассоциациям, воспоминаниям и т. д.

Второй этап – «реконструкция» – связан с созданием творческого произведения, которым может стать рисунок, эскиз идеи, гипотеза, модель и т. д. Важно учитывать, что такое произведение создает каждый участник, но в группе оно становится компонентом единого коллективного результата.

Этот результат обнаруживает вклад каждого и работу всех. Он предъявляется всем участникам на третьем этапе, который носит название – «социализация». Здесь каждый участник и его группа знакомятся с произведениями других групп. После социализации уместна промежуточная рефлексия для самооценки своего вклада, внутренней оценки деятельности окружающих, осмысления своих переживаний и открытий, сопоставление их с переживаниями и открытиями другого.

Как правило, одной реконструкции в мастерской недостаточно. За промежуточной рефлексией может последовать еще несколько «реконструкций», в ходе которых участники мастерской улучшают уже созданное произведение или создают новые для него компоненты. В процессе духовно-нравственного воспитания важным представляется не столько добывание новых знаний, сколько обогащение ценностно-смысловой сферы, поэтому в реконструкциях уместно обращение к мемуарной литературе, поэзии, музыке, художественному образу, философии – то есть тому, что отражает искания Истины нашими предшественниками.

Все открытое, обретенное и созданное (рисунки, эссе, чертежи, проекты, тексты, театральные сценки и т. д.) представляется участниками на этапе «афиширование». За ним следует «разрыв», который в педагогической литературе имеет название «озарение, инсайт, понимание». В духовно-нравственном воспитании ему может соответствовать «откровение». «Разрыв» – психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, закона, явления, образа, отношения. Путем «озарения» он приходит к качественно новому повороту истины. Если на обычном уроке ученик приводится учителем к новому логично, постепенно, многоступенчато и доказательно, то в мастерской самостоятельный вывод, обобщение, закономерность или новый образ появляются чаще всего как прозрение. Происходит разрыв между старым и новым. «Разрыв» – необходимый и важнейший элемент мастерской, ее ядро... Если участник мастерской не переживает ни одного «разрыва», для него мастерская не состоялась» [1].

Завершающий этап мастерской – «рефлексия». Именно на этом этапе происходит осознание участниками своего открытия, которое в духовно-нравственном воспитании должно происходить в самом себе. Это могут быть новые ощущения, переживания, чувства, взгляд на какое-то событие своей жизни, окружающих людей и взаимоотношения с ними. Важно, чтобы открытие стало для человека, независимо от его возраста, возможностью самореализации во благо или ступенькой в самосовершенствовании личности.

Сегодня педагогические мастерские могут стать ведущей технологией духовно-нравственного воспитания в непрерывном образовании, потому что дают своим участникам возможности межпоколенного взаимодействия, направленного на самостроительство каждого, укрепления сотрудничества и сотворчества, в ходе которого происходит освоение ценностей и преобразование их в необходимые на всем жизненном пути смыслы.

Библиографический список

1. Мухина, И. А. Что такое педагогическая мастерская [Электронный ресурс]. – URL: ipk74.ru/files/vmk/keup/ped.mast.doc (дата обращения: 25 июля 2017 г.).

Э. Э. Жумаев

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ключевые слова: личность, структура, сознание, новообразования, концепция, модель общения.

Аннотация. В работе рассматриваются аспекты развития личностных структур сознания и разработанная методика формирования самосознания в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте.

Key words: personality, structure of consciousness, neoplasms, concept, model of communication

Annotation. The paper discusses aspects of personality structures of consciousness and developed features of formation of self-awareness in primary school, adolescence and early adulthood,

Личностные структуры сознания – это идеальные новообразования, возникающие в индивидуальном сознании, способствующие пониманию личностью самой себя, своих отношений с другими людьми и миром (цели, мотивы, ценности, смыслы, самооценка, рефлексия и др.), регулирующие деятельность, общение, поведение личности и опосредующее накопление ею субъектного опыта [1].

Мы считаем, что целесообразно перед описанием особенностей формирования самосознания в младшем школьном возрасте очень кратко рассмотреть особенности дошкольного формирования идентичности, так как особенности психосексуального развития и осознания себя представителем того или иного пола в этом возрасте оказывают серьезное влияние на все последующее индивидуальное поведение человека.

Е. И. Петанова отмечает, что к 3–4 годам ребенок знает о своей половой принадлежности к определенному полу и ясно различает пол окружающих его людей. Т. А. Репина показывает, что в дошкольном возрасте формируется система потребностей, интересов, ценностных ориентации и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, а также намечаются различия у мальчиков и девочек в некоторых их личностных качествах. Мы абсолютно согласны, что дошкольный возраст является важным периодом в развитии личности ребенка, когда закладываются основные личностные механизмы поведения и формируются его первые представления о своем мальчишке или девочке. В дошкольном возрасте происходит первичная идентификация. Ребенок уже понимает, что пол не изменяется с течением времени при смене одежды, рода занятий или других внешних признаков. Дети также усваивают, что в зависимости от пола к человеку предъявляются разные требования, что влияет на содержание личных сценариев будущего. В младшем школьном возрасте происходят критические преобразования многих сторон гормональной, нейрофизиологической и нейропсихологической половой дифференциации. Одним из важнейших факторов формирования гендерной идентичности в этом возрасте, отмечает Л. А. Григорович, выступают полоролевые установки самих детей и их связь с семьей.

Мы в своем исследовании рассмотрим четыре системы отношений, влияющих на формирование самосознания школьников: (1) отношения с взрослыми своего пола; (2) отношения с взрослыми противоположного пола; (3) отношения со сверстниками своего пола; (4) отношения со сверстниками противоположного пола.

Взаимоотношения и характер общения между супругами, степень субъективной удовлетворенности браком также оказывают влияние на специфику отношения матери и отца к ребенку своего и противоположного пола. Если отношения гармоничные, то отец больше внимания уделяет воспитанию детей, подчеркивая фемининные качества дочери и своим поведением в отношении матери воспитывая у сына маскулинные качества (автономию, ответственность, настойчивость, направленность на достижения). Если отношения между супругами достаточно сложные, то могут возникать межпоколенные коалиции «мать и дочь против отца», «отец и сын против матери», что приводит к нарушениям в личностном развитии детей. Другим следствием холодности и дисгармоничности отношений между супругами может стать отвержение родителем ребенка противоположного пола по механизму проекции (матерью – сына, отцом – дочери). Более редким вариантом является делегирование сыну матерью нетипичных функций – поддержки, опоры, ответственности за благополучие семьи, по сути, делегирования сыну функций супруга. Когда в семье один ребенок, отец уделяет ему больше внимания, если это мальчик, а когда двое детей – внимание родителей распределяется с предпочтением к ребенку своего пола.

Таким образом, можно отметить, что система взаимоотношений ребенка с взрослыми своего и противоположного пола играет важную роль в развитии различных сфер индивидуальности мальчика и девочки,

Взаимоотношения ребенка со сверстниками своего пола имеет огромное значение в становлении индивидуальности, так как формируют представления о себе как представителе определенного пола. Девочки и мальчики младшего школьного возраста испытывают потребность утвердить себя, что проявляется в стремлении быть принятыми в среде однополых сверстников. Осознание половой принадлежности мальчиками и девочками совпадает с выбором по собственной инициативе разных игр и партнеров, проявлением разных интересов, стилей поведения и т. д. Такая стихийная сегрегация (однополые компании) способствует кристаллизации и осознанию половых различий. Таким образом, система взаимоотношений однополых сверстников способствует позитивной и негативной тендерной социализации детей, а родители и воспитатели, могут способствовать позитивному тендерному развитию ребенка, своевременно придавая этим взаимоотношениям гуманистическую направленность, не допуская их развития по деструктивному руслу.

Важным фактором позитивного гендерного развития ребенка является опыт разностороннего общения с раннего детства между мальчиками и девочками. Коммуникативные свойства личности, ее способность к эмоциональному сопереживанию и душевной открытости во многом зависят от дружеских отношений с лицами противоположного пола в детстве. И. С. Кон считает, что не нужно бояться детских влюбленностей, хотя они подчас предоставляют взрослым много хлопот, однако в долгосрочной перспективе отсутствие таких контактов гораздо опаснее».

На основе приведенных данных и наших исследований можно сделать вывод, что младшие школьники в основном стихийно познают специфику мужского и женского поведения, однако на практике гендерному воспитанию уделяется очень мало внимания. Негативными факторами гендерного развития мальчиков и девочек является феминизация школы, где практически нет моделей мужского поведения, так как учителя в основном женщины. При этом отмечается: неадекватная оценка естественной активности мальчиков, а также не учитываются особенности мальчиков и девочек в учебно-воспитательном процессе. Исследование показало значимость изучения особенностей гендерной сегрегации и конвергенции полов, что является малоизученным в педагогической науке явлением. Этот феномен вскрывает проблему формирования навыков совместной деятельности мальчиков и девочек. Мы считаем, что совместная деятельность мальчиков (юношей) и девочек (девушек), организованная педагогом с учетом принципов и с использованием методов творческого подхода, способствует: (а) получению детьми позитивного творческого опыта, расширению знаний о моделях творческого поведения, установлению искренних, доверительных, уважительных человеческих взаимоотношений между полами, отработке навыков саморегуляции творческого поведения; (б) развитию коммуникативных навыков, способности к любви, эмпатии, а также формирует уважительное отношение к лицам обоего пола, что способствует проявлению гибкости во взаимоотношениях с лицами своего и противоположного полов, основанными на взаимопонимании, взаимодоверии, взаимоуважении.

УДК 37.02

Н. А. Савотина

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: технологический подход, педагогическая технология, технология воспитания, непрерывное образование.

Аннотация. В статье раскрываются перспективы использования воспитательных технологий в непрерывном образовании. Показана их специфика в образовании взрослых, цели использования технологий воспитания, достоинства и границы применимости воспитательных технологий в непрерывном образовании.

Key words: technological innovation, educational technology, technology education, continuing education.

Annotation. The article describes prospects for the use of educational technology in lifelong education. Shown their specificity in adult education, the purpose of the use of technology in education, advantages and limits of applicability of educational technologies in continuing education.

В педагогической практике на сегодняшний день существует немало форм, средств, методов и технологий воспитания, которые способны придать непрерывному образованию стабильность развития, стимулы для позитивной индивидуализации личности, обеспечить непрерывность

профессионального роста человека, его мотивирования к образованию в течение всей жизни. В такой деликатной сфере, как образование взрослых, процесс использования воспитательных технологий значительно тоньше, чем в других сферах деятельности. В его основе лежат отношения, которые требуют умения построить целенаправленное взаимодействие, создать комфортную среду для личностного и профессионального развития без манипулятивного воздействия на личность. При таком подходе к непрерывному образованию необходимо понимание важности этической компоненты в этом процессе, создания доверительной атмосферы в отношениях между всеми субъектами образовательного процесса. В таком контексте непрерывное образование способно внести ощутимый вклад в саморазвитие взрослого человека, обогатить его опыт, мотивацию к образованию в течение всей жизни.

И все же, по настоящее время остается приоритетной ориентация на функциональную учебную деятельность, в результате чего остаются невостребованными духовно-нравственные, правовые, творческие и другие ресурсы человека, способные «запустить» механизмы непрерывного профессионально-личностного саморазвития. Это, в конечном счете, негативно сказывается на качестве решения профессиональных задач, самообразовании человека, обогащении профессиональной компетентности и культуры, становлении устойчивого сообщества. Решение организационных проблем непрерывного образования сегодня связано с гармонизацией социального заказа к образованию и индивидуальных запросов человека, решением проблем формирования социально полезной и успешной личности вне зависимости от возраста.

Воспитательная технология в таком контексте способна придать не только новую оболочку образовательной деятельности, но и позволяет в значительной степени через использование воспитательного потенциала человека усилить эффект и результаты самообразования как формы образования в течение всей жизни. В условиях конкуренции предпочтительными шансами обладает тот, кто умеет создавать и воплощать модельные представления, учитывающие потребности участников образовательного процесса и ожидания социальных заказчиков. Это не только важная составляющая профессионального мастерства, но и возможность «выжить» в условиях нарастающей конкуренции. Важность использования воспитательных технологий определяется еще и тем, чтобы каждый обучающийся имел возможность быть социальным технологом для себя, своих близких; участвовал в реализации социальных технологий разных уровней, содействуя формированию собственной созидательной, а не потребительско-иждивенческой позиции.

Выбор воспитательного арсенала различных технологий в ходе образовательного процесса определяется не только удачным выбором воспитательной технологии, но, в первую очередь, четкой формулировкой цели, в которой заложена модель развития личности при условии ее осознания обучающимся и перерастанием ее в личностный смысл, являющийся внутренним мотивом образования.

Современный опыт использования воспитательных технологий в образовательной практике и дополнительном образовании свидетельствует о том, что важной задачей использования технологий воспитания становится развитие у человека качеств, позволяющих ему самому создавать качественно новое социальное пространство. На это были всегда нацелены авторитетные методики, сегодня пользующиеся статусом воспитательных технологий: технологии коллективного воспитания А. С. Макаренко, гуманного коллективного воспитания В. А. Сухомлинского, воспитания на основе системного подхода (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), педагогической поддержки О. С. Газмана и др. Сегодня, на наш взгляд, наиболее перспективными в этом плане, независимо от категории возрастной группы, являются технологии гражданского воспитания, воспитания социально активной личности, социального проектирования, добровольческой деятельности и досуговой деятельности, экологического воспитания и здоровьесбережения. Наиболее востребованы в молодежной среде: кейс-технологии, веб-квесты (технология работы с информационными интернет-ресурсами или проект с использованием интернет-ресурсов), геокешинг, флешмоб и др. Результаты исследований применения данных технологий свидетельствуют о мобилизации воспитательного потенциала вовлеченных в их использование, отмечают повышение уровня общей культуры человека в работе над собой, успешности и мобильности в жизни и профессии [2; 3].

Использование воспитательных технологий в условиях непрерывного образования имеет свою специфику, которую нельзя игнорировать при реализации в практике: (а) воспитательная технология не должна быть жестко детерминирована, она должна предусматривать вариативность условий, возможность корректировки использования разных методов, если того требует ситуация личностного или профессионального благополучия обучаемого; (б) в использовании воспитательных технологий в работе с гражданами «третьего возраста» важную роль играет обратная связь. Ее позитивность и интенсивность показывает правильность пути решения проблем личностного плана и профессионального совершенствования в ходе образовательной деятельности; (в) при определении алгоритма воспитательной технологии необходимо учитывать многофакторность влияния внешних

условий; (г) недопустима абсолютизация инструментальной функции воспитательной технологии: эффективность ее использования и влияния на личность необходимо оценивать не через набор определенных качеств личности, подвергаемых сравнению с другими, а через отслеживание динамики личностного роста и гармоничности отношений в образовательной среде; (д) обеспечить многогранное влияние на личность возможно в том случае, если воспитательная технология плавно вписывается в логику организации образовательного процесса; (е) эффективность технологии воспитания зависит от того, насколько концептуально продуманы и увязаны между собой цели и содержание деятельности.

Мы видим, что преимущества воспитательной технологии в некоторых положениях не бесспорны, но технологический подход обладает рядом несомненных достоинств: (1) благодаря предварительному моделированию технология воспитания позволяет свести к минимуму ситуации выбора и экспромта, сокращая путь к цели [1, с. 25]; (2) оптимально используя имеющиеся в распоряжении информационные и технические ресурсы, технологический подход позволяет анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт для комплексного решения социально-педагогических проблем; (3) аппарат диагностирования технологии является гарантом надежности и точности научной организации воспитательного процесса; (4) технология позволяет педагогу экономить свои силы, освобождает время для индивидуального развития обучающегося, перекладывая часть функций преподавателя на технические и информационные средства; (5) творчество предполагается в любой технологии на уровне отдельных операций, использования методических приемов и действий.

В контексте заявленной темы важен вопрос о границах применимости воспитательных технологий в непрерывном образовании. На наш взгляд, они определяются следующими положениями: (а) универсальных технологий воспитания не существует, а потому их перспективность определяется качеством результатов, работающих на решение проблем личностного плана или социальных проблем, приобретающих характер тенденции (одиночество, суицид, жестокость, наркомания, национальная нетерпимость, общественная пассивность и др.); (б) наличие позитивной образовательной среды, в которой организуется воспитательный процесс и может эффективно функционировать технология воспитания; (в) работа с педагогами по расширению воспитательной компетентности: знание традиционных методов и технологий; развитие способностей диагностировать и прогнозировать ситуацию развития личности, потенциал воспитуемости; пополнение организационно-технологического потенциала педагога; (г) наличие инструментально-технического обеспечения в образовательном учреждении (учебно-методическая, программная обеспеченность, наличие современного оборудования, научная дееспособность обучающихся); (д) тщательная продуманность набора оценочных критериев и показателей результативности воспитательной технологии, характеризующихся отношением к личности, ее собственным усилиям, уровню усвоения этических знаний и желанию их использовать в дальнейшей жизни.

Таким образом, перспективы использования воспитательных технологий в условиях непрерывного образования определяются эффективностью технологического обеспечения, направленного на решение проблем личностного и профессионального благополучия человека, созданием определенных условий в образовательном учреждении, мотивирующих к образованию в течение всей жизни, соблюдением необходимых требований, предъявляемых к организации образовательного процесса с использованием воспитательных технологий.

Библиографический список

1. Фомин, Н. В. Инновационные педагогические технологии [Текст] / Н. В. Фомин. – Брянск, 2009. – 403 с.
2. [Электронный ресурс]. – URL: http://sch700.mskzapad.ru/activity/educational_program/ (дата обращения 26.09.2017)
3. [Электронный ресурс]. – URL: <http://gymnasium41.spb.ru/page/meropriyatiya> (дата обращения 26.09.2017)

С. В. Бадмаева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЙ X И Y

Ключевые слова: система непрерывного образования, теория поколений, поколение X, поколение Y, ценности, образовательные технологии.

Аннотация. В статье автор представляет результат сравнительного анализа характеристик, потребностей и ценностных предпочтений представителей поколений X и Y, а также выделяет особенности по организации процесса обучения и выбору образовательных форм и технологий обучения представителей поколений X и Y в системе непрерывного образования.

Key words: continuous education system, theory of generations, generation X, generation Y, values, educational technology.

Annotation. In article the author presents the comparative analysis of the characteristics, needs and value preferences of generations X and Y, and selects the features for the organization of the learning process and the choice of educational forms and technologies of training of the representatives of generations X and Y in the system of continuous education.

В настоящее время профессиональное обучение для современного человека на протяжении всей жизни является необходимым условием для развития его профессионального потенциала. В конце XX и начале XXI веков с усложнением профессиональной деятельности в результате бурного развития научно-технического прогресса остро встал вопрос о непрерывности образования: об обучении взрослых людей, уже давно вышедших из студенческого возраста. Это связано с тем, что знания и умения, полученные в детстве и в юности, вскоре морально устаревают. Обнаружилась потребность в выработке нового подхода к обучению взрослого человека.

Образование в течение жизни является одной из характерных примет современного общества, а научные и бытовые представления об этом явлении становятся неотъемлемой принадлежностью картины мира цивилизованного человека. На фоне перехода к многоуровневому обучению и развития академической и профессиональной мобильности словосочетание «непрерывное образование» всё шире применяется в качестве термина. Из стихийно накапливающегося в общем информационном пространстве массива разнородных и разноязычных данных постепенно складывается единое поле социальных и педагогических представлений о непрерывном образовании как глобальном явлении. Совокупные понятия о природе и способах обучения в течение жизни, формируясь на разных уровнях общественного сознания, со временем получают то или иное концептуальное оформление. Однако, несмотря на распространение в мире идеи обучения в течение всей жизни и постепенное формирование неких общих образовательных принципов такого обучения, единой педагогической концепции непрерывного образования пока не сформировалось.

Для максимально эффективного достижения целей непрерывного образования необходимо деление взрослых по различным возрастным категориям (поколениям). Например, социальная наука выделяет три возрастные категории взрослых: от восемнадцати до двадцати пяти лет, от двадцати пяти до сорока пяти лет, свыше сорока пяти лет.

Первая категория взрослых делится на две группы – имеющие и не имеющие профессионального образования. Соответственно людям необходимо получить это образование, чтобы включиться в профессиональную деятельность.

Вторая категория взрослых имеет профессиональное образование и опыт работы, для нее актуально профессиональное развитие, реализация интеллектуального и профессионального потенциала. Следует создавать условия для повышения профессионального уровня представителей данной категории.

Третья категория взрослых, несмотря на то, что она достигла определенного социального и профессионального статуса, также требует постоянного, адаптивного по характеру обучения, но это обучение во многих случаях невозможно без взаимодействия с первой и второй категорией взрослых, в ходе которого осуществляется взаимообучение.

В 1991 г. американскими учеными демографом Нейл Хоув (Neil Howe) и историком Уильям Штраус разработана теория поколений. Учёные ушли от традиционной социальной интерпретации

различий только на основе возраста и охарактеризовали поколения, исходя из глубинных ценностей. В результате появилась следующая классификация XX, а позднее XXI веков: поколение Строителей (GI), Молчаливое поколение, поколение беби-бумеров, поколение X, поколение Y и поколение Z.

Проведём сравнительный анализ особенностей представителей двух поколений «X» и «Y» в процессе обучения (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика поколений X и Y (разработано автором)

<i>Название поколения</i>	<i>Годы рождения</i>	<i>Ценности</i>	<i>Характеристика</i>
Поколение X	1963–1984	Готовность к изменениям, возможность выбора, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов	Это люди, которые верят, что блестящую карьеру можно построить только упорным трудом. Они привыкли начинать с «низов» и постепенно подниматься по карьерной лестнице. Поколение X – целеустремленные и ответственные работники, на которых можно положиться. Для X очень важны социальные гарантии и уверенность в завтрашнем дне. Именно поэтому представители поколения X могут по несколько лет работать в одной и той же компании
Поколение Y	1984–2000	Уверенность в себе, разнообразие, немедленное вознаграждение, гражданский долг, наивность, баланс между личной жизнью и трудовой деятельностью, возможность работы в команде, использование современных технических средств	Верят в собственную удачу и рассчитывают на быстрый успех. Не привыкли долго чего-то ждать и добиваться, хотят получить все и сразу. Основная мотивация в работе для поколения Y – денежное вознаграждение и материальные блага. «Игрекам» сложно работать за идею, им необходимо видеть реальные результаты своего труда, желательно в денежном эквиваленте. При этом «Игреки» способны выполнять огромный объем работы в максимально сжатые сроки, если знают, что в конце получат за работу достойное вознаграждение

В последние годы многие образовательные организации сталкиваются с тем, что представители разных поколений по своим ценностным предпочтениям, мотивации, характеру труда кардинально отличаются друг от друга, что приводит к необходимости трансформации методов, способов и подходов к обучению в разных группах обучающихся.

При организации процесса обучения в системе непрерывного образования необходимо для каждой категории представителей поколений X и Y устанавливать определенные цели, подходы, методы и средства обучения.

Для разработки и подбора современных образовательных технологий формирования профессиональных компетенций и создания благоприятных условий для обучения у представителей поколений X и Y, автором, на основе имеющихся научных и информационных источников, в систематизированном виде представлены основные ценности изучаемых поколений в таблице 2.

Таблица 2

Основные ценности поколений X и Y (систематизировано автором)

<i>Основные ценности</i>	<i>Характеристика</i>	
	<i>X</i>	<i>Y</i>
Способ коммуникации	Активно общаются и обмениваются информацией непосредственно в живом общении. Предпочитают общение с небольшим количеством знакомых людей.	Активно общаются и обмениваются информацией посредством современных IT-технологий. Общаются с большим количеством знакомых и незнакомых людей. Постоянно находятся в социальных

Основные ценности	Характеристика	
	X	Y
	Используют профессиональные социальные сети	сетях
Общительность.	В процессе коммуникаций избирательны и активны в ситуациях, в которых присутствует личная заинтересованность Необходимость поделиться своими знаниями и опытом	Постоянно находятся в процессе коммуникации, любой обмен опытом должен быть активным Необходимость высказывания своего мнения, обсуждения его с другими
Обмен информацией	Защита информации от незнакомых людей. Готовность делиться информацией только для определенного круга людей	Постоянно и открыто делятся друг с другом музыкой, фильмами, ссылками, материалами. Важно, чтобы то, что интересно, стало доступно друзьям, знакомым и незнакомым людям. Готовность делиться информацией и знаниями и того же ждут от других
Демократичность, равноправие	При оценке деятельности важно, чтобы учитывался статус и опыт работы, возраст, полномочия и т. д.	Вне зависимости от статуса, опыта работы, возраста или полномочий у всех должны быть равные возможности, и оценка должна производиться согласно реальному вкладу, а не «реглациям»
Скорость и изменения	Ценят качество сделанной работы, готовы потратить дополнительное время на проверку и сверку данных, достоверность новой информации При работе с новой информацией нацелены на ее анализ, ее хранение и запоминание	Очень ценят свое время и предпочтут быстрее поделиться и быстрее получить информацию, нежели тратить время на «редактуру». Иначе работают с информацией: скорее нацелены на поиск, нежели на хранение, и скорее «будут знать, где искать», нежели «запомнят»

Изложенные особенности, ценностные ориентации и компетенции, имеющие иное структурное содержание, говорят о целесообразности формирования новых методологических и образовательных технологий, наиболее адекватно отражающих реализацию интересов и особенностей поколений X и Y.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при обучении представителей поколений X и Y необходим дифференцированный подход в выборе образовательных форм и технологий (таблица 3).

Таблица 3

Образовательные формы и технологии обучения (систематизировано автором)

Поколение X	Поколение Y
Лекция Мозговой штурм Смешанное обучение Изучение конкретных ситуаций (кейсы) Тренинги, консультации	Смешанное обучение Геймификация Социальное обучение Порталы для обмена опытом Инфографика

Формирование конкурентных преимуществ субъектов экономических отношений, достижение наиболее эффективных технологий функционирования на рынке труда и закрепление наиболее высоких рыночных позиций невозможно без формирования личностных и профессиональных компетенций у сотрудников различных организаций в процессе их непрерывного профессионального образования. Для повышения качества системы непрерывного образования для взрослых необходимо корректировать программы и технологии обучения с учетом факторов внешней и внутренней среды, среди которых существенное место занимает ориентация на особенности ценностей представителей поколения X и Y.

Библиографический список

1. Бадмаева, С. В. Экономическая социализация людей разного возраста в современных условиях [Текст] / Отв. ред. А. Н. Лебедев // Экономическая психология в современном мире : сборник научных статей. – М. : Экон-информ, 2012. – С. 9–29.
2. Власова, О. И. Социологический анализ поколений: научное наследие и современное состояние [Электронный ресурс] // Вопросы управления. Уральский институт – филиал РАНХиГС. – 2013. – № 3 (24). – URL: <http://vestnik.uara.ru/ru-ru/authors/1588/> (дата обращения 31.08.2017).
3. Протасова, И., Теслинов, А. Образование по-взрослому. Дух андрогогии развития [Текст] / И. Протасова, А. Теслинов. – М. : Флинта, Наука, 2016. – 190 с.
4. Соколова, Н. Поколение Игрек [Текст] / Н. Соколова // Профиль. – 2010. – № 34. – С. 685–693.
5. Шатилова, Е. Поколение Y: управление со многими неизвестными [Электронный ресурс]. // – 2012. – URL: <http://www.brainity.ru/business/lunch/15057/> (дата обращения 09.08.2017).

УДК 37.02

А. Г. Хаймина

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: социальная компетентность, образовательное пространство, образовательные технологии.

Аннотация. В статье представлен опыт обеспечения развития социальной компетентности старшеклассников средствами дополнительного образования в практике работы муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» по программе развития социальной активности старшеклассников «Молодой Ярославль». Описаны возрастные особенности и условия развития социальной компетентности в подростковом и юношеском возрастах. Обозначены принципы и технологии организации образования, работающие на развитие социальной компетентности обучающегося.

Key words: social competence, educational environment, educational technology.

Annotation. The article presents the experience of development of social competence of senior pupils by means of additional education in the practice of municipal educational institution of additional education «Yaroslavl city Palace of pioneers» program of development of social activity of senior pupils «Young Yaroslavl». Described age features and conditions of development of social competence in adolescence and early adulthood. The principles and technologies of the organization of education, working on the development of social competence of the student.

Один из главных механизмов построения непрерывного образования – соединение и развитие возможностей общего, дополнительного, профессионального и других систем образования.

Современная образовательная политика акцентирует внимание на возможностях и ресурсах дополнительного образования: это вариативность образования, свобода выбора ребенком траектории своего развития, разнообразие форм и методов обучения, индивидуализированность образования, обеспечение личностных результатов образования, одним из которых является социальная компетентность ребенка. Все системы и уровни образования заинтересованы в выпускнике, который успешно адаптировался в социуме, конкурентоспособен на рынке труда, готов к активному построению своей карьеры и жизни, конструктивному диалогу с окружающими, активно и ответственно включается в общественную жизнь. Значение социальной компетентности в последние годы возросло как в российской школе в связи с определением Федеральным стандартом личностного типа образовательных результатов, так и в профессиональной области в связи с преобладанием проектного, группового характера деятельности. Советом Европы были определены пять групп ключевых компетенций, которыми, по мнению ЮНЕСКО, должны обладать выпускники общеобразовательной организации. В первую группу включены социальные компетенции, овладение которыми позволяет выпускникам школы брать на себя ответственность, активно участвовать в выработке совместного решения, уметь урегулировать конфликтные ситуации позитивным путем, эффективно участвовать в деятельности различных демократических институтов. Актуальность задач развития социальной компетентности молодежи подчеркивает и большое количество исследований этой проблематики в социологии, педагогике, психологии, осуществленных в последние годы.

Социальная компетентность отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия и занимает особое место в ряду различных видов психологической компе-

тентности, исследуемых в современной психологии. Структура социальной компетентности в современных исследованиях представлена в следующем виде: оперативная социальная компетентность, вербальная и коммуникативная компетентность, социально-психологическая и эго-компетентность. В отечественной психологии разные авторы по-разному интерпретируют данное понятие и выделяют его различные функции. Так, А. В. Брушлинский, развивая идею связи социальной компетентности с наличием субъектной позиции индивида, подчеркивает связь социальной компетентности с высоким уровнем осознания существования социальных проблем, эффективных способов взаимодействия с различными агентами общественной системы. В. Н. Куницына определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и себе, социальных умений и навыков взаимодействия, поведения в стандартных социальных ситуациях, что способствует адаптации, целесообразному принятию решений и максимальному использованию обстоятельств [1; 2]. То есть, социальная компетентность – это интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку адекватно и быстро адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением, результативно разрешать проблемы в социальной среде [2].

Нам импонирует понимание компетентности как совокупности знаний, умений, навыков и ценностей личности, поскольку неотъемлемой составляющей компетентности становится отношение личности, разделение ею ценностей социального взаимодействия и сотрудничества. Социальной компетентности нельзя научить, она формируется и проявляется в практической деятельности. Компетентность – это знание в деятельности (в действии) совместно с прогнозированием её результатов и ответственность за них. Компетентность невозможна без опыта деятельности и знания своих собственных прав в этой деятельности или сфере жизни [3]. Именно поэтому образовательное пространство дополнительного образования обладает большими возможностями для развития социальной компетентности ребенка, включая его в различные социальные группы, обогащая опытом самостоятельного выбора, самостоятельной, проектной деятельности, транслируя ценности социальной активности и ответственности и т. п.

Процесс формирования и развития социальной компетентности в разные возрастные периоды имеет как общие, так и особенные черты, и предполагает различные механизмы ее развития.

Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте определяется задачами этого возраста и обусловлено потребностью подростка в самоутверждении, самоопределении и включает развитие качеств личности, способствующих общению, развитию социальных умений и навыков, усвоению социальных ролей и полоролевых стереотипов. Развитие собственной социальной компетентности – достаточно трудная задача для подростков, так как высокая потребность подростков в общении вступает в противоречие с элементарным неумением общаться, слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать себя и высказывания и действия других людей. Для взрослеющего человека развитие социальной компетентности представляет собой самостоятельную задачу, требующую организации реальной практики и взаимодействия с различными людьми, группами – взрослыми (родителями, педагогами, малознакомыми и незнакомыми), сверстниками и младшими. Одним из решений этой задачи является участие в общественно значимой деятельности в рамках разнообразных социальных ролей. Для социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия. Юноши продолжают активно приобретать социальный опыт отношений, старшеклассники обладают высокой мотивацией к познанию себя и изменению, усовершенствованию окружающего социума, решая задачи своего профессионального и личностного самоопределения.

В Ярославском городском Дворце пионеров реализуется программа по развитию социальной активности старшеклассников «Молодой Ярославль». Результаты реализации программы свидетельствуют об эффективности развития социальной компетентности старшеклассников средствами дополнительного образования.

В первую очередь, принципы организации образовательного пространства в «Молодом Ярославле» обеспечивают развитие предпосылок социальной компетентности личности. Это принципы свободы и активности, учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, принцип конструирования индивидуальной развивающей образовательной среды ребёнка, принцип организации рефлексии, принцип «соавторства» педагогов и детей. При реализации дополнительных общеобразовательных программ приветствуется свободное выражение старшеклассниками собственного мнения, независимость суждений и поступков, самостоятельность; свобода выбора, проявляющаяся в возможности изменить степень своей активности, роль в реализации тех или иных упражнений в образовательном процессе. Принцип активности подразумевает опору на жизненный опыт старшеклассников, их интересы при организации деятельности и использовании активных методов обучения; поощ-

рение проявлений инициативы, целеустремлённости, отстаивания собственных интересов; предоставление учащимся возможности высказывать свою точку зрения, пробовать и ошибаться.

Принцип организации рефлексии важен потому, что именно рефлексия позволяет извлечь из любой деятельности максимальный эффект для собственного развития. Только в ходе анализа успехов и неудач, а также собственных переживаний могут быть запущены процессы коррекции поведения и личностного роста. Реализации этого принципа способствуют специально организованные групповые процедуры рефлексии после занятий, важных дискуссий, организация обратной связи на занятиях, обучение старшеклассников навыкам рефлексии. Обратная связь может быть организована как основной процесс на отдельных этапах, как процесс, сопровождающий реально разворачивающееся общение. Она может касаться личности, отдельных качеств и умений, различных аспектов общения и практической деятельности обучающихся. Эффективность организации обратной связи на занятиях повышает применение ее в различных формах: индивидуальной и групповой, устной и письменной, прямой и построенной на ассоциациях, личной и анонимной.

Второй момент, который направлен на развитие социальной компетентности обучающихся, это практикоориентированность программы «Молодой Ярославль». В программе существуют различные объединения для подростков и старшеклассников: «Редакция газеты ярославских старшеклассников «В курсе», «Дискуссионный клуб», «Детская общественная организация «Молодой Ярославль», «Добровольческий центр», «Школа вожакого», «Студия фото и видео мастерства», «Психология общения» и другие. При разном содержании все объединения отличает практикоориентированность образования, обучающиеся пробуют реализовать полученные знания сразу же в практической деятельности, сами планируют и организуют акции и проекты, издают газету, участвуют в дебатах и дискуссиях, работают волонтерами. Только при активном участии в реальном событии, становясь инициатором этого события, обучающиеся приобретают собственный опыт социальной практики.

Образовательные технологии, применяемые в программе «Молодой Ярославль» также направлены на активное формирование социальных навыков и социальной компетентности подростков и старшеклассников. Это практика применения различных форм сетевого взаимодействия в рамках одной дополнительной общеобразовательной программы или в целом, принципа организации образовательного процесса для старшеклассников. Технологии, которые признаны наиболее отвечающими целям развития социальной компетентности – групповые, проектные и игровые [1; 4], основные в образовательном процессе объединений «Молодого Ярославля». В образовательном процессе активно применяются элементы проблемного обучения. Основное преимущество проблемного обучения – развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей обучающихся. Проблемные задания позволяют достигать целей развития самостоятельности и активности старшеклассников, гибкости, критичности мышления обучающихся, творческого подхода к ситуации, развития личности, имеющей своё отношение и мнение о той или иной стороне действительности, развития умения быть субъектом как образовательной деятельности, так и жизни в целом. Дополнительным развивающим моментом является то, что деятельность по освоению дополнительной общеобразовательной программы разворачивается в форме межличностного и межгруппового взаимодействия в разновозрастных коллективах.

Таким образом, образовательное пространство дополнительного образования обладает широким спектром возможностей и ресурсов, которые, как правило, отсутствуют в общеобразовательной организации, для проявления и развития социальной компетентности старшеклассников. Помимо технологической составляющей образовательного процесса, ценностно-смысловая насыщенность образовательной среды в организации дополнительного образования, влияние личности педагога, развивающий потенциал группы и опыт практической деятельности позволяют эффективно решать задачи развития социальной компетентности личности.

Библиографический список

1. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения [Текст] / Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16–21.
2. Прямикова, Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики [Текст] / Е. В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126–132.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 600 с.
4. Савина, О. О., Смирнова, О. М. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач [Текст] / О. О. Савина, О. М. Смирнова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 241–246.

О. Н. Мачехина

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, интеграция, глобализация.

Аннотация. В статье на широком теоретическом материале автор исследует интеграцию формального и неформального образования, отталкиваясь от их понятий и определений, выделяет комплекс обязательных мероприятий по ходу интеграции и делает выводы о формировании новой системы отношений в интегрированном образовании.

Key words: formal education, informal education, integration, globalization.

Annotation. In theses on wide theoretical base the author investigates integration of formal and non-formal education, making a start from their concepts and definitions, allocates a complex of obligatory actions, on the course of integration and, in conclusion, draws conclusions about formation of new system of the relations in the integrated education.

Сегодня, в условиях интенсивно протекающего процесса глобализации, к образованию предъявляются особые требования. Поиск ответов на эти вызовы ведется по многим направлениям, одним из которых выступает совмещение различных образовательных практик, в частности, формального и неформального образования. Вопрос интеграции этих сосуществующих в современной цивилизации образовательных сфер занимает мировую педагогическую общественность достаточно давно. Однако следует констатировать, что наиболее плотно зарубежная педагогика подошла к его изучению в середине и второй половине семидесятых годов XX века, когда сразу несколько крупных американских педагогов опубликовали исследования о неформальном образовании, поднимая вопрос о возможностях его совмещения с формальным [6, с. 7].

В своих исследованиях они исходили из единого понимания образования как процесса и результата, но не явления, трактуя его по-разному, в контексте личного взгляда и национальных научных парадигм различных специалистов. Тем не менее, применительно к выявлению соотношения формального и неформального образования и построения модели их совмещения, как признано в западном педагогическом дискурсе, наиболее подходящими выступают два основных подхода.

Первый подход отражает мнение авторского коллектива под руководством С. Джексона, предлагающего понимать образование как процесс передачи и приобретения знаний, навыков и освоения различных форм социальных отношений через формы обучения и самообучения в целях подготовки людей к гражданской жизни в обществе [5].

Вторым выступает подход, предложенный несколько ранее японским исследователем Г. Ишуми. В рамках этого подхода образование воспринимается, скорее, как социальный капитал или, по словам самого автора, в виде «важного актива, который служит фундаментом и средством повышения социального, экономического и культурного уровня граждан, развития их самосознания, познания окружающей среды и снабжает их необходимыми навыками и идеологией для решения проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни» [4].

Идентично такому пониманию образования сегодня существует большое количество точек зрения по вопросу определения формального и неформального образования и того, что включать в эти разделы. Тем не менее, обобщая наиболее распространенные точки зрения, можно констатировать ряд следующих моментов:

– во-первых, термин «формальное образование» определяет тот тип образования, которое структурировано и осуществляется на основе установленного и утвержденного государством или другим актором учебного плана. Отталкиваясь от такого понимания, формальное образование характеризуется как «иерархически структурированная, хронологически периодизированная образовательная система, включающая в себя все общественные образовательные институты от начальной школы до университетов, равно как и, в дополнение к общим образовательным программам, множества специализированных программ и учреждений для полного обучения и профессиональной подготовки» [1; 2];

– во-вторых, неформальное образование относится к тому типу образования, которое осуществляется за пределами официально организованной школы, на всех уровнях. Оно реализуется прежде всего как повышение личной грамотности и дальнейшего образования для взрослых и допол-

нительного образования обучающихся, которые не обязательно преследуют цель получения диплома или сертификата.

ЮНЕСКО, в частности, характеризует неформальное образование как «любую организованную и постоянно осуществляемую образовательную деятельность, которая не относится напрямую к формальному образованию» [7]. В сферу неформального образования можно включить любой вид образовательной деятельности, организованной различными акторами и институтами для конкретной целевой аудитории и более широкого круга населения, особенно взрослых, вне структуры формального образования, для обеспечения усвоения информации и выработки навыков конкретного типа.

Связанным весьма тесно с неформальным образованием предстаёт перед нами сегодня неофициальное образование. Оно включает в себя, по сути, все виды практик получения информации и приобретения навыков, которые люди сознательно или несознательно реализуют по ходу своей жизни. Таким образом, неофициальное образование реализуется в форме накопления личного опыта, знаний, умений и навыков, приобретения представлений об отношениях в обществе и в понимании окружающей природной и социальной среды на основе событий повседневной жизни [3]. Источниками такого обучения выступают семья, соседи, работа и игра, повседневное межличностное общение, библиотеки и средства массовой информации.

Обобщенно дифференциация между формальным и неформальным образованием может быть определена и по ряду некоторых параметров. Главным параметром выступает фактор цели. В соответствии с ним формальное образование является долгосрочным, имеет общий характер и преследует получение диплома или сертификата. В свою очередь, неформальное образование – краткосрочно и направлено на получение специфических знаний, однако не предполагает обязательную сертификацию.

По фактору времени формальное образование предполагает длинные циклы, постоянную подготовку, полный рабочий день, тогда как неформальное реализуется по коротким циклам, осуществляется по повторяемым программам, по неполному рабочему дню.

По содержанию формальное образование стандартизировано, академично и предполагает входные испытания для формирования контингента обучаемых, неформальное образование – индивидуализированное, практичное, где учащиеся сами выбирают, что и как им изучать.

По способу получения формальное – институировано, изолировано от окружающей среды, иерархически структурировано, ориентировано на преподавателя, неформальное – средоориентировано и обусловлено потребностями социума, гибко ориентировано на обучающегося и ресурсоёмко.

Рассматривая на этой основе модели совмещения формального и неформального образования, следует отметить, что вне зависимости от специфики национальных образовательных систем такая интеграция предполагает определенный диапазон обязательных мероприятий. В формальных структурах процесс ориентирован на преподавателя и школьную систему, в неформальном же образовании в центре внимания находится обучающийся и его образовательные цели. В таком ракурсе учебные программы, методология и методика обучения формируются на основании их потребностей и особенностей. Таким образом, в любой интегрированной образовательной системе глобальная стратегия функционирования и развития ориентирована на обучающегося, что отражается и в преподавании, и в разработке учебных материалов. В таком случае, главный вектор совмещения формального и неформального образования заключается в перемещении «центра тяжести» от процесса преподавания и школьной системы к обучающемуся.

Отправным моментом объединения выступает тот факт, что эти формы образования «объективно» находятся в диалектической взаимосвязи, учитывая тот факт, что личность, в конечном итоге, формируется в результате большого количества воздействий и процессов, а не только изолированного образования или самообразования, поэтому систематическое образование должно извлечь и интеллектуальную, и практическую выгоду из всех позитивных воздействий как формального, так и неформального образования, а также нивелировать отрицательные факторы по мере их возникновения. Таким образом, учитывая, что национальная школа, за редким исключением, есть открытая социальная система, можно выявлять и начинать активизировать взаимосвязи между формальным и неформальным образованием, которые уже имеются.

В таких условиях на передний план в качестве основных акторов интеграции выходят именно учителя, а не руководство, так как, вне зависимости от административных указаний, при сопротивлении педагогического состава, интеграция либо будет идти замедленно или вообще не будет продвигаться. При этом одним из главных тезисов совмещения этих систем образования выступает отношение конкретного учителя и всего педагогического сообщества в целом, к результатам формального и неформального образования, которые при равном качестве и эффективности должны оцениваться равнозначно. В то же время, существует ряд причин, которые могут побудить и подвигнуть педагогическое сообщество на интенсивную интеграцию формального и неформального образования. Сре-

ди них: потребность адекватно реагировать на сложные ситуации; идентификация новых социально-образовательных ситуаций и учебных потребностей отдельных обучающихся и групп; повышение адекватности поведения педагогов в стрессовых ситуациях; повышение эффективности функционирования образовательной организации и повышение эффективности национальной системы образования в целом.

В таких условиях интеграционный процесс следует рассматривать как проект, разрабатываемый конкретной образовательной организацией. В разделе целесообразных задач такой проект обязательно должен включать в себя следующие узловые мероприятия: специальный курс (семинар) для учителей о том, что такое неформальное образование, почему с ним необходимо интегрироваться и как это сделать; проведение практического обучения педагогического сообщества у специалистов по интеграции; посещение образовательных организаций, компаний и пр. для перенимания у них положительного опыта интеграции; поддержка и стимулирование интереса, проявленного к неформальному обучению и интеграции со стороны администрации; включение показателей интеграции в качественную оценку результатов действия конкретного преподавателя по итогам года; обязательная активизация применения междисциплинарного подхода в преподавании; налаживание образовательного партнерства, вовлекающего местное сообщество в содействие решению проблем интеграции; введение факультативных предметов, с обязательным указанием их в учебном плане и использование полезных примеров и опыта в целом, которые предоставляет сектор неформального образования (новые подходы к передаче знаний, изучение предметов на основе совмещения аудиторного образования и самообразования, введение элементов автономного обучения и экстерната).

Подводя итог, следует констатировать, что в условиях глобализации образования, которая будет характеризоваться его диджитализацией, активизацией онлайн обучения и дальнейшей эволюцией самообразования (англ. self-direction learning), интеграция формального и неформального образования – закономерный и объективный процесс. Однако он предполагает не только привнесение в стандартное гражданское образование неформальных черт и элементов, но и во многом предполагает смену его сути, в частности, повышение ответственности обучающегося за ход и результаты собственной образовательной деятельности, в процессе которой он становится равным с прочими субъектами.

Библиографический список

1. Baguma, G. & Oketcho, P. Linking Formal and Nonformal Education: Implications for Curriculum. London. Fairway Press. 2010.
2. Coombs, P. H., Prosser, C. and Ahmed, M. New Paths to Learning for Rural Children and Youth, New York: International Council for Educational Development. 1993.
3. Etlling, A. What is Informal Education? // Journal of Agricultural Education, 1993, pp. 12–76.
4. Ishumi, G. M. Education and development. Dar es Salaam: UN International Development Association, 1987.
5. Jackson, S. (n.d.). The Definition of Education in Education: the theory and practice. San Francisco. Helium Press. 1980.
6. Kleis, J., Lang, L., Mietus, J. R. & Tiapula, F. T. S.. Toward a contextual definition of non-formal education. Non-formal education discussion papers, East Lansing, MI: Michigan State University, 1973, pp. 3–16.
7. UNESCO. Educating for sustainable future: A Trans disciplinary Vision for concerted Action, Report of the International Conference: Education and Public awareness for Sustainability, Thessaloniki, Greece. 1997.

УДК 37.02

А. С. Саблева

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: социализация, тяжелые нарушения речи, коррекционно-развивающая среда, социально-коммуникативное развитие, профессиональная компетентность.

Аннотация. Социализация детей с тяжелыми нарушениями речи является общепедагогической проблемой. Процесс социализации ребенка с тяжелыми нарушениями опосредован взаимосвязью имеющихся у него речевых нарушений, особенностей психофизического развития и характера протекания деятельности, общения и самопознания. Автором актуализируется проблема преодоления трудностей социализации таких детей; затрагиваются вопросы готовности педагогов к созданию коррекционно-развивающей среды,

центрированной на ребенке как субъекте активности и общения и являющейся фактором преодоления данных трудностей.

Key words: socialization, speech disorder, correctional-developing environment, socio-communicative development, professional competence.

Annotation. Socialization of children with severe speech disorders is a General pedagogical problem. The process of socialization of the child with heavy violations mediated the relationship existing speech disorders, special needs and character of the course activities, communication and self-knowledge. Author actualizarea problem coping socialization of such children; addresses the issues of teachers ' readiness to create a development environment centered on the child as the subject of activity and communication and is a factor in overcoming these difficulties.

Зарубежный и отечественный опыт свидетельствует о распространенности различных отклонений в развитии детей. По данным международной организации по образованию ЮНЕСКО, в мире насчитывается двести миллионов детей с умственными и физическими недостатками. В настоящее время 1,6 млн детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Из них 362,9 тысяч детей посещают группы дневного пребывания в массовых детских садах, группы и учреждения компенсирующего вида дошкольного образования.

На наш взгляд, на современном этапе развития системы образования выявляется ряд противоречий, касающихся воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. С одной стороны, наблюдаем специфические трудности, которые испытывают дети с тяжелыми нарушениями речи, обусловленные в большой степени их недостаточной коммуникативной готовностью при переходе на школьную ступень образования, с другой – требования высокого уровня социальной адаптации и готовности таких детей на момент школьного обучения. Также мы видим многообразие педагогических, логопедических технологий, внедрение средств обеспечения непрерывности содержания дошкольного и начального общего образования. В то же время их несистемное объединение приводит к перегрузке коррекционно-развивающего процесса, нарушению единства применения педагогических средств и целостности общего развития ребенка.

Владение навыками речевого общения является одним из важнейших условий успешной социализации ребенка и имеет первостепенное значение для адаптации выпускника логопедической группы. Процесс социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи идет при взаимосвязи имеющихся у него речевых нарушений, особенностей психофизического развития и характера протекания деятельности, общения и самопознания. Так результаты нашего исследования свидетельствуют, что процесс социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи характеризуется взаимообусловленностью трудностей коммуникативного взаимодействия и негативных проявлений в эмоционально-поведенческой сфере, приводящих к снижению социоадаптивных способностей ребенка [1].

Исходя из этого, под трудностью социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи мы понимаем комплекс затруднений в освоении им позиции субъекта межличностного взаимодействия на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности. Ребенок находится в ситуации противоречий между объективно обусловленными требованиями со стороны социального окружения, необходимостью ориентироваться в различных ситуациях, адаптироваться к изменяющимся условиям и его возможностями, ограниченными в силу тяжести речевого дефекта. Сами затруднения социального характера также могут препятствовать успешной компенсации и коррекции речевого дефекта как в период накопления языковых средств, так и в процессе их продуцирования в межличностном взаимодействии. Взаимосвязь данных трудностей в определенной степени препятствует достижению значимых для личностного роста ребенка-дошкольника потребностей и стремлений, обуславливает трудности адаптации к новой социальной ситуации.

Одним из факторов преодоления трудностей социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи, на наш взгляд, является коррекционно-развивающая среда его жизнедеятельности при условии ее организации всеми субъектами коррекционно-педагогического процесса (педагогами, специалистами, родителями) с учетом выявляемых особенностей социально-личностного развития детей. Коррекционно-развивающая среда является системообразующим началом в процессе воспитания и обучения детей с речевой патологией.

Специально организованная среда как фактор социализации ребенка с тяжелым нарушением речи характеризуется нами на основе идей непрерывного развития ребенка в педагогически организованной среде. Средовой подход в образовании, представляет собой в научном плане теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности; в инструментальном – систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Данные положения, на наш взгляд, определяют возможность рассматривать специально созданную среду

в условиях дошкольной образовательной организации как фактор социализации ребенка, а технологию опосредованного влияния на ребенка с тяжелыми нарушениями речи в решении проблемы предупреждения и преодоления трудностей данного процесса.

Специфика коррекционно-развивающей среды для детей с речевой патологией проявляется в совокупности общественных, материальных и духовных условий жизнедеятельности ребенка, способствующих максимальной коррекции, компенсации речевого дефекта, профилактике вторичных нарушений развития, и тем самым содействует предупреждению отклонений в формировании личности, дезадаптивности функционирования ребенка в социуме.

Технология организации коррекционно-развивающей среды опирается на представления о ней как динамической педагогической системе, функционирующей на основе личностно-ориентированного и коммуникативного взаимодействия, включает обеспечение диагностичности спроектированных целей и средств. Коррекционно-развивающая среда, с профессионально-деятельностной точки зрения, представляет собой процесс и результат продуманного педагогического переконструирования всеми субъектами педагогического процесса окружающей ребенка социальной и культурной среды в рамках образовательного коррекционно-педагогического процесса, ориентированного на интегративные характеристики личности ребенка с проблемами в развитии.

Проектирование коррекционно-развивающей среды включает разработку процедур контроля и оценки достижения спроектированных образовательных целей. Диагностичность коррекционно-развивающей среды обеспечивается: на уровне продвижения ребенка в среде по индивидуальной траектории его социально-личностного развития на основе метода педагогической оценки, карт педагогического наблюдения; на уровне функционирования ее компонентов, непосредственно связанных с деятельностью субъектов коррекционно-педагогического процесса (педагогов, родителей детей) с использованием оценочных листов и профессиональной карты педагога.

Анализ функционирования компонентов коррекционно-развивающей среды предполагает оценку на основе совокупности критериев: качество функционирования компонентов коррекционно-развивающей среды, выделенных с профессионально-деятельностной точки зрения и содержания деятельности ребенка (профессионально-деятельностный критерий); педагогическая компетентность педагогов, их готовность к реализации личностно-ориентированного взаимодействия с детьми в коррекционно-педагогическом процессе (профессионально-компетентностный критерий); оценка средовых условий дошкольной образовательной организации родителями, вовлеченными в коррекционно-педагогический процесс (критерий внешней оценки).

Профессионально-деятельностный критерий предполагает оценку среды на основе таких групп показателей: структурная организация помещения группы, материалов и оборудования; система планирования занятий с детьми; организация наблюдения за эффективностью образовательных воздействий на ребенка; межличностное взаимодействие педагога с детьми. Широкий спектр показателей позволяет конкретизировать недостатки и достижения по каждому компоненту на основе заполнения оценочных листов (самоаттестация) педагогическим коллективом с последующим обсуждением.

Средовое продуцирование воспитательного результата предполагает совокупность деятельностей каждого педагога, специалиста, выполняющего в коррекционно-развивающей среде интегрирующую функцию, и от профессиональной компетентности которого зависит эффективность преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи. В этой связи важна процедура конкретизации требований к педагогу (экспертная оценка перечня профессионально значимых качеств и умений) и выявление его готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми, прогнозированию их личностного развития на основе заполнения «Профессиональной карты педагога».

Матрица критериев педагогической компетентности включает следующие разделы: личностные качества и педагогические способности; когнитивный уровень; мотивационно-ценностный уровень; шесть групп технологических умений на операционально-деятельностном уровне: организационные умения; диагностические умения; контрольно-оценочные умения; владение коррекционно-развивающими технологиями; коммуникативные умения; психотерапевтические умения; уровень психолого-педагогической комфортности отношений; индивидуально-творческий уровень.

Таким образом, педагогическое обеспечение коррекции речи, развитие ее социальных функций и навыков социально-коммуникативного взаимодействия у ребёнка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи возможно при условии организации коррекционно-развивающей среды, centered на ребенке как субъекте активности и общения на основе личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. Поддержание равновесия между образовательными воздействиями на ребенка с тяжелыми нарушениями речи и его индивидуально-потенциальными возможностями является неременным условием успешности его социализации, преодоления труд-

ностей данного процесса. Возможно это лишь в динамичной коррекционно-развивающей среде, организованной по принципу вариативности и диагностичности. Эффективность преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи обеспечивается при условии готовности педагогов и специалистов системы образования к проектированию такой среды.

Библиографический список

1. Саблева, А. С. Характеристика трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [Текст] / А. С. Саблева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Серия гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Социогенетика. – 2006. – Т. 12. – № 3. – С. 177–179.

УДК 37.02

Е. М. Шibaева

РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ – ИНТЕНСИВНЫЙ ПУТЬ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ РЕГИОНА

Ключевые слова: детское движение, лидеры, самореализация, школа лидерства, социальная активность.

Аннотация. Российское движение школьников в Костромской области успешно развивается. Наличие организации всероссийского уровня с Уставом, с символикой, содержательными направлениями, в которых каждый учащийся раскроет свой талант и научится верить в свои силы даёт ориентиры для большой созидательной работы, для творчества, для сотрудничества.

Key words: youth movement leaders, self-actualization, leadership training, social activity.

Annotation. Movement of the Russian school in Kostroma region is developing successfully. The presence of the organization at the national level with the Charter, symbols, meaningful directions in which each student will discover their talent and learn to believe in yourself gives guidelines for the creative work, for creativity, for collaboration.

Российское движение школьников – уникальная форма включения юных граждан в активную деятельность, оно предоставляет возможность многим детям проявить и реализовать себя, развить качества активного гражданина. Перед Российским движением школьников стоит стратегическая государственная задача воспитания лидеров. С ее решением связаны надежды на прогресс региона, его будущее. Российское движение школьников формирует у молодых людей ответственность и самостоятельность, уважение к людям, дает устойчивую динамику на совершенствование, осознание целенаправленного развития личностных качеств. Движение предоставляет каждому обучающемуся школьного возраста возможность приобретать навыки по всем направлениям деятельности Российского движения школьников и принимать участие в творческих конкурсах, тематических днях, фестивалях, встречах. Совместные усилия семьи, общеобразовательной организации и общественных организаций приведут к тому, что подрастающее поколение получит хороший социальный опыт, а человек с активной гражданской позицией будет качественно работать на любом профессиональном поле деятельности

И если у молодого человека есть хороший список личных достижений и участия в социальных проектах, он всегда будет востребован в социальной сфере. А для этого важно вовлечь обучающихся в яркие события, демонстрирующие причастность к единой российской организации. При этом наша практика доказывает, что детям необходимо предоставить широкий выбор социально-значимых проектов и программ, набор социальных ролей, дающих возможность всем найти дело по душе. И мы многое делаем для этого.

Акция «Зажги синим», конкурс фотографий «История семьи в истории страны», конкурс сочинений «Мой личный дневник», «Урок патриота», акция по изготовлению кормушек и скворечников для птиц «Сделано с заботой», акция по сбору и утилизации батареек «Ёжики должны жить», проект «Новый год идет в больницу», фото-флешмоб «Мои активные каникулы», праздник «Мамино счастье» и многие другие дела и проекты Российского движения школьников дали возможность детям проявить себя и раскрыть свой внутренний потенциал. Мы начали формировать образовательные блоки по каждому из проектов, чтобы даже самые удаленные от областного центра общеобразовательные могли включиться в нашу работу.

Большую роль в воспитании лидеров играет профильный лагерь актива детских общественных организаций «Соколенок». Смена «Соколенка – 2017» прошла под девизом «Время героев», и главный содержательный акцент в смене был сделан на использование потенциала детского общественного движения в организации общественно-значимой деятельности в регионе.

Ключевое мероприятие смены – региональный форум «Движение активных», в котором приняло участие свыше двухсот пятидесяти человек: это активисты детских и молодежных общественных организаций, педагоги, вожатые, члены детского общественного совета при уполномоченном по правам ребенка при Губернаторе Костромской области, представители общественности, организаций образования, культуры. Форум приветствовали костромские депутаты – Иван Анатольевич Богданов, Сергей Анатольевич Деменков, Юрий Петрович Кудрявцев.

На форуме работали дискуссионные площадки: «Преобразуем и изучаем свой край», «Здоровое поколение – сила нации!», «На старте активных действий», «Я – гражданин Великой страны!», «Молодежь и информационное пространство». Участниками разговора с ребятами стали известные в области общественные деятели, журналисты, руководители – Полномочный представитель по правам ребенка при Губернаторе Костромской области Марина Леонидовна Соколова, директор областного Дворца творчества Светлана Павловна Иноземцева, победитель конкурса «Точка роста» Мария Борисова, председатель Клуба активных костромичей Татьяна Жукова, заместитель директора музея-заповедника «Костромская слобода» Сергей Пиляк, журналист Роман Залуев.

В «Соколенке» родилась идея проведения «Губернской экспедиции», которая даст возможность всем активистам поглубже узнать нашу землю, собрать материал о жителях Костромской области, об уникальных памятниках архитектуры и природы, познакомиться с обрядами, традициями каждого района. Но самое главное – организовать конкретные дела, направленные на преобразование нашего края. И это будет большой вклад в Книгу добрых дел детских организаций, Российского движения школьников в целом. Предстоит не просто исследование, а активные социальные преобразования в регионе.

Смена «Соколенка» – это творчество, общение, встречи, яркие дела, события, занятия по интересам, творческие конкурсы, спортивные соревнования. Каждое дело – это маленькая ступенька к успеху. И у каждого «соколёнка» была возможность на практике погрузиться в содержание своего направления, принимая участие в подготовке, проведении и обсуждении больших и малых дел смены.

Школа лидерства «Соколенка» – это практикумы, «соколятские» часы, самоаттестация, дискуссии, система самоуправления, деловые и ролевые игры и многое другое.

Большое место в системе лагеря отведено подготовке и реализации социальных проектов разной направленности: организация спортивных соревнований и конкурсов, запуск соколятского радио и новостей, организация мероприятий для младших ребят, обустройство территории, охрана природных объектов, организация различных услуг и создание доброго настроения.

Показатель результативности смены – готовность соколят принять участие в конкурсе «Лидер – 2017». В нём приняло участие шестьдесят пять мальчишек и девчонок, которые смогли продемонстрировать лидерские качества и навыки организаторской деятельности, полученные в «Соколёнке». Финалисты конкурса примут участие в профильной смене Российского движения школьников в международном детском центре «Артек» в декабре 2017 года.

Смена «Соколенка» продолжается в совместных делах «соколят» в онлайн-общении, в работе штаба «Лидер», в активном участии в акциях и проектах Российского движения школьников.

Общие дела, программы, проекты детских общественных организаций, Российского движения школьников дают возможность молодым людям региона почувствовать себя нужными, проявить свою позицию, сплотиться вокруг большого значимого дела.

Малая конференция 3

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 37.08

Н. В. Тамарская

ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО: ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ И НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ключевые слова: будущее образования, система, непрерывное педагогическое образование, компетенции педагогов, профессиональный стандарт педагога, моделирование.

Аннотация. На основе анализа тенденций развития образования, некоторых положений профессионального стандарта педагога обосновывается актуальность формирования педагогических компетенций, востребованных будущим образованием (профильно-ориентированная, управленческая, инклюзивная компетенции), раскрываются подходы к моделированию программ повышения квалификации педагогов.

Key words: the future of education, the system, continuous pedagogical education, the competence of teachers, the professional standard of the teacher, modeling.

Annotation: Based on the analysis of educational development tendencies, some provisions of the teacher's professional standard, the urgency of the formation of pedagogical competencies, demanded by the future of education (profile-oriented, managerial, inclusive competence) is grounded, approaches to the modeling of teacher training programs are revealed.

«Будущее не приходит, оно создается», – один из главных тезисов современности. Над созданием будущего образования форсайт-методом трудятся научные коллективы, которые уже разработали такие документы как Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Профессиональный стандарт педагога, Форсайт «Образование 2030», Форсайт «Компетенции 2030» и другие.

Рассмотрим, как же представлена картина текущих и будущих преобразований в сфере образования в материалах форсайта «Образование 2030». Форсайт разработан таким образом, что по выявленным проблемам в сфере образования предлагаются решения, которые, как правило, основаны на уже существующих тенденциях или являются заведомо прорывными и отражают стремления общества динамично двигаться к новой реальности. Что еще важно знать о Форсайтах? А то, что именно на основе форсайтов создаются «дорожные карты», по которым работают министерства и ведомства, реализуя конкретные мероприятия, заложенные в них.

Двигаться в будущее образования можно только в режиме постоянного совершенствования и развития, что связано с обучением через всю жизнь и непрерывным образованием. Если попытаться разделить эти понятия, то обучение через всю жизнь будет с акцентом на саморазвитии, а непрерывное образование – на возможностях государства для обеспечения стремления человека обучаться в течение жизни.

Необходимость обучения в течение всей жизни определяется важнейшим тезисом будущего – портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций.

В документах, в которых описано будущее образования, предполагается, что к 2025 году будут преобладать два типа учителей:

- тьюторы, отвечающие за целостное развитие, самоопределение школьников, индивидуальные образовательные траектории, и
- интеграторы, подбирающие образовательный контент под конкретные запросы школы, класса или школьника.

Такая ситуация действительно будет возникать, поскольку уже сейчас урок не безальтернативен, и многие школьники активно изучают онлайн-курсы и конкретные уроки, которые проводятся в сети интернет другими, иногда не школьными преподавателями. Именно эта ситуация будет в дальнейшем все активнее востребовать новые функции педагога и самого нового педагога – тьютора и интегратора.

Учитывая, что интеграторы призваны будут создавать информационный контент для конкретного учащегося и школы в целом в зависимости от ее миссии, предметной ориентации, контингента и прочее, встает вопрос о специфике знаний, умений педагога, скорости их обновления и направленности. В этом смысле педагогу, ведущему такую работу, необходимы как знания в области информационных технологий, так и профильно-ориентированная компетенция (А. Н. Силанов).

Обладающий такой компетенцией педагог [5, с. 10] будет ориентирован на профильное содержание образования в соответствии с потребностями школьника; введение профильно-ориентирующих предметов, элективных курсов; организацию работы школьников с дополнительной литературой, творческие задания, руководство научно-исследовательской деятельностью школьников, организацию работы с компьютерными программами, Интернет ресурсами, применение индивидуальных образовательных маршрутов и будет не только преподавать свой предмет, но, прежде всего, формировать у школьника востребованные завтрашним днем компетенции, ведущей среди которых является человековедческая.

Тьюторы и интеграторы являются не просто специалистами в какой-либо предметной области, от них требуются вовлеченность в судьбу ребенка, совместное принятие решения о главном выборе жизни – профессиональном. Такая ответственность может быть квалифицирована как выполнение миссии. Таким образом, перед системой непрерывного образования встает задача не просто повысить квалификацию преподавателя химии или физики, дать ему приемы и методы преподавания дисциплин, а предоставить возможность переосмысления своей педагогической роли. Конечно, и в настоящее время есть педагоги, предъявляющие и обсуждающие с учащимися смыслы и ценности, но смыслообразующая функция сейчас не обязательна, потому что, преподавая математику или химию (с литературой – сложнее), можно и не предъявлять ребенку свои смыслы и не формировать его ценности.

Ярославский государственный педагогический университет, будучи в авангарде развития образования, уже готовит тьюторов. Система подготовки тьюторов актуализирует технологии индивидуализации образования, которые являются основой тьюторской работы [2]. Создание индивидуальной образовательной траектории подразумевает и создание индивидуальной траектории развития ребенка, что возможно спрогнозировать на основе концептуальной базы, ориентированной на его индивидуальность. В этом контексте наиболее эффективной является концепция педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюка, Т. Б. Гребенюк), в которой целостно представлено развитие индивидуальности ребенка [4], описаны его этапы и технологии с позиций сопряжения психологии и педагогики.

Важными в педагогике индивидуальности являются положения, которые акцентируют внимание на переходе развития в саморазвитие школьником собственной индивидуальности. В этом смысле актуальной является практическая работа, проводимая гимназией № 32г. Калининграда, где концепция педагогики индивидуальности реализуется не только педагогами, но в активную деятельность по изучению себя, своих семи сфер индивидуальности вовлечены школьники, что делает процесс обучения и развития осознанным для каждого обучающегося.

Между тем, стандартизация требований к результатам обучения, выразившаяся в едином государственном экзамене, формах его проведения и технологиях подготовки к нему несколько отодвинули эти идеи и заставили педагога ориентироваться, в значительной мере, на учебный материал. Однако возникшие проблемы обнажили необходимость снова вернуться к идеям приоритета развития ребенка перед натаскиванием. Таким образом, педагогическая практика снова отправляет запрос педагогической теории на концепции, содержащие метапредметное человековедческое знание.

Именно такое знание востребовано уже сегодня и будет еще более востребованным в будущем, поскольку современный мир меняется чрезвычайно быстро, предметная информация устаревает стремительно, информационное поле разрослось до невероятных размеров. Уже сейчас, а в будущем еще в большей степени, информационные технологии становятся основой роста онлайн-решений и развития «гибридной» педагогики. Появляются системы «смешанного обучения», где школьники работают в классе каждый за своим компьютером под управлением учителя. Компьютерная программа позволяет обучающемуся изучать конкретный материал по теме с учетом

его интересов и успеваемости, а учитель дает рекомендации и оказывает помощь в сложных ситуациях. Зарождающаяся «гибридная педагогика» объединяет одновременную работу учителя в классе и в онлайн, актуализирует управленческую функцию учителя и необходимость формирования **управленческой компетенции педагога**, управления развитием и саморазвитием школьника.

Еще одним трендом будущего образования является расширение инклюзивного образования, цель которого не только в предоставлении равных прав всем гражданам страны в получении образования, но на него, прежде всего, возлагаются надежды, связанные с гармонизацией и гуманизацией отношений в обществе. Реализация инклюзивного образования требует от системы непрерывного образования конкретных разработок по формированию **инклюзивной компетенции педагога** [8, с. 75].

Реализация системного подхода предполагает создание определенной концептуальной базы (разработка подходов, принципов), отбора на ее основе содержания и методов обучения педагогов, моделирования процесса повышения квалификации, определения условий и результативности формирования инклюзивной компетенции педагога в процессе повышения его квалификации. Профессиональный стандарт педагога, как документ, рассчитанный на перспективу, позволяет образовательной организации сориентироваться в планировании повышения квалификации педагогов и активизировать те ее направления, которым ранее уделялось недостаточно внимания.

В этих условиях с необходимостью встает вопрос о моделировании программ повышения квалификации педагогов, обеспечивающих формирование определенных компетенций. Такая задача может быть решена при условии взаимодействия процессов формирования и саморазвития. Представим деятельность администрации и педагогов как сопряженную в виде таблицы.

Таблица 1

Характеристика деятельности администрации и педагогов

Деятельность администрации по управлению процессом повышения квалификации, развивающим компетенции педагога	Деятельность педагога по саморазвитию компетенций
Диагностика сформированности заданной компетенции как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом	Самодиагностика уровня сформированности компетенций и определение потребности в дальнейшем развитии определенных компетенций
Определение возможностей учреждения в создании мотивационно-целевых и практических условий для овладения педагогом заданной компетенцией	Разработка педагогом программы саморазвития определенной компетенции и учетом возможностей учебного заведения
Создание психолого-педагогических условий в процессе повышения квалификации для развития и саморазвития заданной компетенции	Реализация программы саморазвития, осознанная включенность педагога в процесс повышения квалификации, направленный на обеспечение овладения педагогом определенной компетенцией
Создание системы мониторинга по отслеживанию владения педагогом заданной компетенцией	Самооценка, самоанализ достижений. Создание портфолио компетенций

Таким образом, в структуре программы выделяются два параллельно реализующихся блока, отличающиеся целевой аудиторией (педагоги и руководители), но имеющие общую сопряженную содержательно-методическую основу.

Результативность формирования компетенции определяется следующими условиями:

- к анализу сформированности компетенции привлекается сам учитель, оценивающий свое движение и профессиональное развитие;
- резервы мотивации и целеполагания находятся в объективно существующей закономерности соответствия предлагаемого содержания повышения квалификации профессиональным и нравственным потребностям личности педагога;
- организация процесса формирования компетенции должна приоритетно опираться на стихийно сформированные знания и умения, обеспечивающие начальный уровень сформированности компетенции;
- необходима максимальная ориентация на самоконтроль и самодиагностику;
- регулирование и корректировка процесса формирования компетенции должны быть своевременными и оперативными.

Говоря о формировании в процессе повышения квалификации определенных компетенций педагога, востребованных модернизацией образования, и имея в виду уже известный факт, что формирование – это управление развитием, следует отметить, что, поскольку мы заинтересованы в переходе его в саморазвивающийся процесс, необходимо сделать его осознанным. Степень осознанности этого процесса будет зависеть от участия в нем самого субъекта формирования определенной компетенции, то есть от педагога.

Необходимо отметить, что программы по развитию компетенций педагога должны отвечать критериям целостности, завершенности и адекватности. Программа будет отвечать критерию целостности, если:

а) ее структура предполагает единство организации развития определенной компетенции педагогов и обучение администрации реализации управленческих функций по руководству повышением квалификации;

б) накопленный в образовательной организации эклектичный опыт развития определенной компетенции может быть структурирован и имеет потенциал для достаточно полного развития этой компетенции.

Критерий завершенности выполняется в случае, если содержание повышения квалификации позволяет в структурном и функциональном аспектах диагностировать сформированность определенной компетенции высокого уровня. Программа соответствует критерию адекватности, если:

а) ее содержание отвечает потребностям личности педагога;

б) максимально соответствует потребностям модернизации российского образования и образовательного пространства образовательной организации.

Тезис будущего образования «портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций» актуализирует портфолио педагога и заставляет рассмотреть его в качестве системообразующего документа, определяющего компетентность педагога, и пополняющегося и обновляющегося в течение всей жизни. Конкурентоспособное портфолио педагога должно определяться миссией школы и ее спецификой в образовательном пространстве региона.

Как показывает исследование, проведенное в образовательных организациях г. Калининграда, педагоги видят потребность и необходимость в повышении квалификации по направлениям, детерминированным будущим образованием:

–87 % педагогов подтвердили необходимость формирования у них профильно-ориентированной компетенции, мотивируя это как требованиями новых образовательных стандартов, так и соображениями о том, что профессиональная деятельность в будущем все больше должна ориентироваться на самореализацию человека;

–91 % респондентов высказались в пользу управленческой компетенции, поскольку такую потребность они ощущают уже сегодня, организуя процесс обучения, особенно с учащимися с повышенной способностью к обучению, владеющими информационными технологиями и выраженной мотивацией;

–15 % педагогов используют в своей работе гибридное обучение и желают получить в этом направлении больше знаний;

–51 % педагогов испытывают потребность в инклюзивной компетенции как условии гуманизации образовательного процесса и будущего образования.

Портфолио педагога в настоящее время, по мнению респондентов, скорее обуза, чем стимул для совершенствования и осознания миссии школы и собственного профессионального выбора. Педагоги считают, что при рассмотрении портфолио как «портфолио компетенций» для них будет более понятна их компетентность в целом и соответствие требованиям той или иной школы. Таким образом, системой непрерывного образования должны быть учтены объективные потребности педагогов, детерминированные будущим образованием.

В целом, учитель будущего – это постоянно развивающийся и самосовершенствующийся профессионал, который осваивает актуальные для реализации будущей компетенции и формирует свое портфолио в зависимости от потребностей и специфики деятельности определенной школы. Задача непрерывного педагогического образования как системы институтов состоит в том, чтобы предоставить учителю возможность формировать компетенции, востребованные будущим образованием.

Библиографический список

1. Алёхина, С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. В. Алёхина – URL: http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka_ped_kadrov_alehina_s_v_.doc, (дата обращения 31.03.2017 г.)
2. Байбородова, Л. В., Артемьева, Л. Н., Кривунь, М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.
3. Безрякова, О. Н., Володина, И. С. Мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога [Электронный ресурс] / О. Н. Безрякова, И. С. Володина. – URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489>, (дата обращения 25.03.2017 г.)
4. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст] : учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
5. Силанов, А. Н. Социально-педагогические условия моделирования программы профессиональной подготовки учителя для работы в профильной школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Силанов. – Калининград, 2006. – 24 с.
6. Тамарская, Н. В. Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки [Текст] : монография / Н. В. Тамарская. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 160 с.
7. Тамарская, Н. В. Учителю об управлении [Текст] : учебное пособие / Н. В. Тамарская. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 245 с.
8. Тамарская, Н. В., Черняева, М. Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога [Текст] / Н. В. Тамарская, М. Г. Черняева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2(32). – С. 74–77.
9. Тамарская, Н. В., Шестакова, Д. В. Конкурентоспособность как фактор успешного трудоустройства выпускника вуза [Текст] : учебно-методическое пособие для студентов вузов / Н. В. Тамарская, Д. В. Шестакова. – Калининград : Абрис, 2012. – 148 с.
10. Форсайт «Образование 2030» [Электронный ресурс]. – URL: <http://asi.ru/molprof/foresight/12254/>. (дата обращения 17.09.2017.)
11. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с.
12. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 391 с.

УДК 37.08

А. В. Золотарева

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ КАДРОВ

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; профессиональное развитие; принцип преемственности; высшее образование, дополнительное профессиональное образование.

Аннотация. В статье представлен принцип обеспечения преемственности подготовки и профессионального развития педагогических кадров. Показано состояние подготовки кадров в Российской Федерации в системах среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО), профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования (ДПО).

Key words: teacher training; Professional Development; the principle of continuity; higher education, additional vocational education.

Annotation. The article presents the principle of ensuring the continuity of the training and professional development of teaching staff. The state of training of personnel in the Russian Federation in the systems of secondary vocational education (VET) and higher education (VO), professional development of cadres in organizations of additional vocational education (DPO) is shown.

В России создан определенный опыт подготовки кадров в системах среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО), профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования (ДПО). В системе среднего профессионального образования существует сеть педагогических колледжей, которые готовят педагогические кадры для сферы образования по направлениям ФГОС СПО. В вузах России также есть богатый опыт

подготовки педагогических кадров по направлениям ФГОС ВО. Целая сеть учреждений дополнительного профессионального образования (ИПК, ИРО, ИУУ и др.) реализуют программы переподготовки и повышения квалификации кадров образования.

Можно отметить ряд проблем, мешающих сегодня обеспечить необходимое качество профессиональной подготовки педагогических кадров:

- недостаточно исследовано состояние кадрового обеспечения сферы образования в РФ;
- в регионах пока не ведется исследований заказа рынка труда на педагогические кадры; каждый вуз сам выделяет цифры приема на профили подготовки педагогов; процесс фактически не управляемый;

- недостаточно учитываются положения модернизации педагогического образования в Российской Федерации; существующие модели подготовки слабо ориентированы на реализацию требований профессиональных стандартов педагога, недостаточно вариативны, не обеспечивают мобильность и персонализацию обучения, не предлагают варианты подготовки по новым профессиям и квалификациям, например, тьютора, модератора, медиатора и др.;

- отсутствуют разработки новых моделей, структур, паспортов компетенций педагога, соответствующих требованиям, предъявляемым современной нормативной базой, практически не проводятся исследования сформированности и дефицитов компетенций педагогов, необходимых для реализации государственной образовательной политики;

- недостаточно организовано взаимодействие учреждений высшего образования, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования по вопросам подготовки и развития кадрового потенциала; не разработаны механизмы, обеспечивающие преемственность развития компетенций педагогов в вузе (ссузе), ДПО, образовательных организациях, в процессе аттестационных процедур;

- педагоги и руководители не готовы к реализации требований профессиональных стандартов и новых задач обновления содержания и технологий общего образования;

- наблюдается низкий уровень инициативности руководителей образовательных организаций в развитии кадрового потенциала и сопровождения профессиональной карьеры педагогов;

- в системе ДПО недостаточно разработаны и апробированы модульные программы формирования новых компетенций, соответствующих новым трудовым функциям и новым задачам педагогов;

- слабо реализуются возможности муниципальных методических служб и внутрифирменных форм ОО для развития кадрового потенциала;

- аттестационные процедуры слабо ориентированы на актуальные проблемы государственной образовательной политики, не соответствуют требованиям профессиональных стандартов;

- наблюдается низкий уровень профессиональной активности педагогов по созданию и деятельности профессиональных сообществ, направленных на решение их профессиональных педагогических проблем;

- и др.

Для обеспечения преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров можно предложить, некоторые меры, представленные ниже.

1. Разработка компетентностной модели педагога, реализуемой в регионе на основе изучение регионального, институционального и личностного заказа на развитие педагогических кадров, а также, исследования их профессиональных дефицитов, обусловленных новыми требованиями профессиональных стандартов и задач обновления содержания и технологий образования.

Преемственность может быть обеспечена, если будут согласованы ООП СПО, ВО, программы ДПО в части формируемых компетенций. Скорее всего, в рамках ООП СПО и ВО можно формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции с учетом специфики вида педагогической деятельности. В рамках программ ДПО акцент должен быть сделан на развитие специальных профессиональных и метапредметных компетенций, изменяющихся в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования.

2. Разработка и согласование профилей ООП СПО и ВО, тематики программ ДПО в соответствии с региональным заказом на подготовку педагогических кадров.

Тематика программ ДПО должна быть направлена на формирование новых профессиональных компетенций педагога и обновление содержания и технологий образования. Программы *повышения квалификации* должны быть представлены в *модульном режиме*, чтобы варьировать тематику и содержание курсов в связи с изменением актуальных проблем развивающегося образования, запросами слушателей, степени их подготовленности. Программы переподготовка и повышение квалифи-

кации педагогических кадров должны быть направлены, в первую очередь, на устранение профессиональных дефицитов педагогов.

3. Разработка и реализация комплекса оценочных процедур, направленных на выявление профессиональных дефицитов педагогов.

Для выявления дефицитов разных компетенций педагогов в ярославском Институте развития образования разработан и апробирован инструмент в виде *компьютерного теста*. В результате каждый тестируемый получает средний балл оценки по каждой компетенции, характеризующий уровень ее освоения; а также получает лист рекомендаций в соответствии и с выбором ответов по каждой компетенции [3]. Администрация образовательной организации получает информацию для принятия решения о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению профессиональных дефицитов.

4. Разработка и реализация комплекта модульных программ по профилям подготовки кадров образования.

Инвариантные модули являются обязательными для каждого студента (слушателя) и направлены, в основном, на формирование общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК), профессиональных прикладных (ППК), определенных в соответствии с требованиями ФГОС ВО (СПО). Вместе с тем они также должны формироваться и в дисциплинах вариативных модулей.

Вариативные модули направлены на формирование специальных профессиональных и метапредметных компетенций (МК), определенных в соответствии с требованиями стандартов, а также актуальными задачами обновления содержания и технологий образования.

5. Создание региональных моделей развития кадрового потенциала системы образования на основе принципов сетевого и межведомственного взаимодействия.

В ситуации возможности широкого взаимодействия, вместо традиционной линейной модели подготовки кадров должна формироваться интегративная сетевая модель, в результате построения которой на уровне региональной сети подготовки педагогических кадров создается разветвленное взаимодействие между учреждениями образования, культуры, спорта, науки и др. [1].

Все участники сети должны иметь лицензии на образовательную деятельность, ресурсы для объединения в сеть, готовность к использованию своего ресурса для достижения общих целей. В процессе реализации преемственности программ подготовки и профессионального развития кадров сферы ДОД, организации вступают в разные отношения друг с другом.

Таким образом, организация преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров является одним из важных условий повышения качества профессионального образования и реализации государственной образовательной политики в сфере образования. Разные варианты взаимодействия и обеспечения преемственности деятельности позволят расширить возможности отдельных организаций и повысить эффективность развития кадрового потенциала системы образования в регионах.

Библиографический список

1. Золотарева, А. В. Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст] / А. В. Золотарева // Образование личности. – 2014. – № 3. – С. 18–26.
2. Золотарева, А. В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А. В. Золотарева // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. – М. : ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2017. – Ч. 1. – С. 20–30.
3. Золотарева, А. В. Профессиональное развитие кадров региональной системы образования на основе комплекса оценочных процедур [Текст] / А. В. Золотарева // Образовательная панорама: научно-методический журнал. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017. – № 1(7). – С. 6–14.
4. Золотарева, А. В. Развитие кадрового потенциала сферы дополнительного образования детей: региональные модели на основе сетевого взаимодействия [Текст] / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 1. – С. 21–28.
5. Лебедев, Е. В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Лебедев. – Ярославль, 2009. – 184 с.
6. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей [Текст] : учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.] ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 315 с.

7. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования [Текст] : коллективная монография / Под ред. Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им К. Д. Ушинского, 2016. – 320 с.

УДК 37.373

В. Н. Белкина

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, профессиональная компетентность педагога дошкольного образования, направления изучения проблемы непрерывной подготовки и переподготовки педагога.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов непрерывного профессионального образования воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Обсуждается опыт разработки структуры профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, специфики содержания подготовки и повышения их квалификации в условиях колледжа, вуза, системы дополнительного профессионального образования.

Key words: continuous teacher training, professional competence of a pre-school teacher, continuous training and retraining of pre-school teachers.

Annotation. The article is devoted to consideration of issues of continuing professional education of pre-school teachers, to experiences in structuring the professional competence of pre-school teachers, specifics of contents of their training and upgrading in colleges, universities and in additional professional education system.

Суть педагогической концепции, которая разрабатывалась нами в течение ряда лет на примере области подготовки педагогов дошкольного образования, заключается в раскрытии природы непрерывного профессионального образования воспитателя детского сада посредством анализа целеполагания, содержания, методов, форм обучения, конкретных образовательных технологий, механизмов управления процессом подготовки и критериев эффективности образовательного процесса.

В качестве теоретической базы исследования выступило представление ряда ученых о сути непрерывности профессиональности образования, в частности, В. Л. Аношкиной, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, О. В. Купцова, В. Г. Осипова, Н. К. Сергеева, В. А. Сластёнина, Г. А. Ягодина и др.

На основании анализа теоретических разработок выделены три основные составляющие процесса непрерывного образования: по отношению к личности (человек учится постоянно), образовательным процессам (преемственность образовательной деятельности) и образовательным учреждениям (через систему сетевого взаимодействия учреждений) [1]. Кроме того, согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на следующих основных принципах: многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, многофункциональности [3].

Институциональная характеристика подготовки педагогов дошкольного профиля складывается из нескольких вариантов построения системы их непрерывного профессионального образования.

Во-первых, выпускники школ, поступающие в высшее учебное заведение, приобретают профессию в условиях реализации многоуровневой модели: бакалавриат, магистратура, возможно – аспирантура. В этом случае для вуза в качестве основных могут быть определены, как минимум, две базовые задачи: фундаментализация педагогического образования и одновременно его практикоориентированность. Для системы дошкольного образования это крайне важно.

Во-вторых, выпускники педагогических колледжей обучаются в вузе по особым программам, что может быть связано и с созданием специальных организационных структур. Речь идет, в частности, о функционировании учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы.

В-третьих, современные идеи мобильности высшего профессионального образования в первую очередь связаны с магистерской подготовкой бакалавров и специалистов, а также с дополни-

тельным профессиональным образованием выпускников вузов. Это тоже вполне можно считать ступенью непрерывного профессионального образования.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования является одной из приоритетных, носит комплексный междисциплинарный характер и находится в стадии глубокого осмысления представителями различных научных областей.

Ставя задачу изучения процесса непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного профиля, мы определили несколько ее аспектов: с одной стороны, учитывая специфику деятельности воспитателя детского сада, с другой – особенности и преемственность образовательных уровней (педагогический колледж-вуз-система повышения квалификации практиков и система дополнительного профессионального образования).

В основу моделирования процесса, об этом мы подробно говорим в ряде научных работ [2,5,6], были положены три основополагающие теоретические идеи – гуманизация образования, выступающая общим принципом процесса современного образования на всех его ступенях, в том числе и профессионально-педагогического, рефлексивный подход как ведущий механизм образования, компетентностный подход, определяющий результат образования. Сама же модель предполагает наличие уже упомянутых нами компонентов: целеполагания, технологической составляющей, системы мониторинга результатов образования.

Одним из базовых выступает целеполагание, которое может быть рассмотрено, прежде всего, с точки зрения достижения результатов образования, то есть формирования у студентов профессиональных компетенций, обладающих интегративностью, универсальностью, мобильностью, индивидуальной выраженностью, иерархизированностью, а также повышения профессиональной компетентности практика дошкольного образования. Процесс целеполагания в непрерывной педагогической подготовке студентов выполняет две основные функции. Первая связана с ориентированием процесса обучения на развитие у будущих педагогов, в данном случае, педагогов дошкольного образования, структуры профессионально значимых интегративных умений и свойств личности. Вторая – с упорядочиванием содержательной и технологической сторон подготовки профессионала.

Как мы уже неоднократно подчеркивали, несмотря на сложность процесса систематизации технологий обучения с учетом, во-первых, специфики образовательных ступеней, во-вторых, содержания и задач формирования определенных компетенций в условиях изучения студентами каждой дисциплины, в-третьих, авторского права преподавателей выбирать наиболее адекватные собственным профессиональным установкам технологии, некоторые подходы к классификации технологий все же можно осуществить.

Первую группу таких технологий составляют те, которые ориентированы на овладение будущим педагогом профессиональными знаниями (технологии полного усвоения, предполагающие прохождение студентом законченного цикла приобретения знаний; технологии, основанные на дифференциации и индивидуализации обучения; технологии концентрированного и модульного обучения, где прямым образом отражена идея интеграции предметных областей).

Вторая группа технологий направлена на развитие профессионального интеллекта, а, следовательно, способности будущего педагога к анализу, обобщению, интерпретации педагогической действительности и процесса развития ребенка (технология развития критического мышления; технология проблемного обучения; технология портфолио; технология контекстного обучения и др.). Смысл их использования состоит в развитии у студентов аналитических, проективных, конструктивных и др. способностей.

К третьей группе мы отнесли технологии, ориентированные на формирование собственно компетенций (коммуникативных, рефлексивных, организаторских и т. д.). В частности, в зарубежной профессиональной школе широко используется *технология обучения на основе опыта* (модель Д. Колба, модель К. Мелландера) [4, 9]. Эффективны с позиций развития педагогических интегративных умений так называемые симуляционные технологии (конфликтные и деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.).

Возникает вопрос о специфике использования технологий на разных образовательных уровнях. В частности, на уровне педагогического колледжа, как показывает опыт, значительное место в арсенале обучающих методов и приемов отводится технологиям первой и третьей группы: усваиваемые знания проецируются практически сразу на педагогические процессы в детском саду (наблюдение за деятельностью воспитателя, собственные педагогические пробы, их анализ под руководством педагогов). Вторая группа становится актуальной в рамках вузовской подготовки, что меняет акценты и при анализе педагогических задач, в профессиональных пробах. На уровне дополнительного профес-

сионального образования технологии отбираются самим практиком с целью развития, совершенствования, коррекции индивидуального стиля педагогической деятельности.

В контексте компетентностного подхода фиксация знаний и даже первоначальных умений у студента является лишь частью целостной системы мониторинга развития его готовности к будущей деятельности. Значительно важнее отследить процесс переноса знаний и простейших педагогических умений в практику решения профессиональных задач.

В качестве наиболее важных принципов отбора содержания, организации и смыслообразования мониторинга профессионального развития студентов выступают следующие: системность как наиболее общий принцип формирования целостной профессиональной личности (на этапе обучения в колледже и вузе – ее основ); комплексность; прогнозируемость; включенность в деятельность; принцип развития; принцип вариативности; принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля.

Технологическую и мониторинговую составляющую мы рассматриваем как две взаимосвязанные стороны одного процесса формирования профессиональных компетенций у педагогов дошкольного образования, хотя каждая из этих сторон имеет свое содержание. В самом деле, если возвратиться к классификации технологий обучения студентов, взаимосвязь технологий и методов оценивания результатов их использования в образовательном процессе становится очевидной.

Первая группа технологий обучения предполагает использование в учебном процессе таких оценочных средств, которые носят дифференцированный и индивидуальный характер, ориентированы на выявление базового, достаточного, минимального уровня знаний: терминологический диктант, тестирование, собеседование, контрольная работа и т. д.

Специальной разработки требуют методы оценивания результатов применения второй группы методов обучения студентов, направленных на развитие профессионального интеллекта. Уместны здесь и тесты, и решение педагогических (и психологических) задач с анализом и объяснением вариантов, обсуждение результатов изучения ребенка.

Третья группа технологий наиболее сложна с точки зрения эффективности использования. Однако сегодня широко применяются индивидуальные и групповые проекты, взаимооценка проведения различных мероприятий с детьми, творческие работы и презентации и т. д.

Очевидно, что мониторинг достижений учащихся, студентов не может иметь смысла, если он не будет являться точкой отсчета их дальнейшего продвижения вперед.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования, в том числе и педагога дошкольного профиля, требует серьезных усилий в плане как теоретического ее осмысления, так и решения прикладных вопросов – и в направлении разработки содержания и структуры компетентности педагога, и в направлении изучения преимущественности использования в образовательном процессе технологий и способов оценки их результативности.

Библиографический список

1. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Текст] / В. Л. Аношкина, С. В. Резканов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Белкина, В. Н., Карпов, А. В., Ревякина, И. И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии [Текст] : монография / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – 332 с.
3. Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования [Текст] / Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990. – 281 с.
4. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: Пер. с англ [Текст] / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 255 с.
5. Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов [Текст] / Монография. – Ярославль, 2011. – 138 с.
6. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования [Текст] / Монография. – Ярославль, 2012. – 218 с.
7. Купцов, О. В. Непрерывное образование: подходы и решения [Текст] / О. В. Купцов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 9. – С. 37.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002 (англ. 1984). – 80 с.
9. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М., 2003. – 352 с.
10. Ягодин, Г. А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование [Текст] / Г. А. Ягодин // Политическое самообразование. – 1986. – № 7. – С. 37.

Л. В. Байбородова

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическое образование, уровни образования, индивидуальная образовательная деятельность.

Аннотация. Рассматриваются сущность, внешняя и внутренняя стороны индивидуализации, характеризуются принципы, предлагаются педагогические средства индивидуализации образовательного процесса, определяются уровни педагогического образования и особенности использования средств индивидуализации на этих уровнях.

Key words: pedagogical education, the levels of education, individual educational activity

Annotation. The article reveals the essence, inner and outer sides of individualization, characterizes the principles, offers the pedagogical means of pedagogical process individualization. The author defines the levels of pedagogical education and specific features of using the means of individualization at these levels.

Существуют самые разные определения понятия «индивидуализация». В учебниках по педагогике второй половины прошлого века чаще всего индивидуализацию рассматривали как принцип обучения и воспитания. С развитием идей педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк) индивидуализацию ученые связывают с процессом становления индивидуальности ребенка.

Обобщая разные точки зрения, мы попытались выделить, на наш взгляд, самую главную, сущностную основу индивидуализации: это **преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации.**

Индивидуализацию образовательного процесса можно представить как педагогический процесс. Всякий педагогический процесс характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней его сторон. Поэтому и индивидуализация рассматривается нами как двусторонний процесс. *Внешняя сторона индивидуализации* включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности, а также развитие мотивации, которая способна побудить обучающегося к изменению себя и переменам в своей деятельности.

Внутренняя сторона индивидуализации – это направленность обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Фактором проявления внутренней индивидуализации является осознаваемая потребность, стремление качественного изменения себя.

Следует подчеркнуть тесную взаимосвязь и взаимообусловленность внешней и внутренней сторон индивидуализации. По мере становления индивидуальности, субъектности обучающихся объективно уменьшается необходимость внешней индивидуализации и возрастает роль внутренней индивидуализации.

Успешность индивидуализации образовательного процесса зависит от того, как реализуются общепедагогические принципы и специальные принципы индивидуализации. Авторы различных публикаций по-разному представляют эти принципы, которые можно сгруппировать и конкретизировать, рассмотреть их с позиций педагога или ребенка. Перечислим некоторые из этих принципов:

- динамичности, вариативности, свободы выбора и самоопределения обусловленный необходимостью создания избыточной образовательной среды, реализация его обеспечивает возможности для самостоятельного выбора и самоопределения в образовательном процессе;

- стимулирования самостоятельности обучающегося и мотивационного обеспечения его индивидуальной образовательной деятельности, предполагающий поиск и применение субъектно-ориентированных технологий, педагогических средств, удовлетворяющих интересы и потребности учащихся;

- поддержки индивидуальности обучающегося и развития его автономности, утверждающий приоритет развития индивидуальности обучающегося и обретение им автономности в качестве специально проектируемой цели;

– позитивной перспективы и самоактуализации, означающий определение обучающимся осознанных перспектив на основе его представления о себе в настоящем и будущем, формирование системы привлекательных и реальных целей.

Вышеназванные принципы конкретизируются принципом обеспечения субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе, что означает самостоятельное принятие ребенком решений и активную, осознанную реализацию этих решений на всех этапах организации образовательной деятельности.

Поддержкой вышеуказанного принципа является принцип стимулирования самоанализа, рефлексии и самооценки, которые должны пронизывать образовательную деятельность ребенка.

Очевидно, что невозможно осуществить индивидуализацию образовательного процесса без таких общеизвестных педагогических принципов как опора на положительное в обучающемся и создание ситуации успеха.

В связи с тем, что индивидуализацию можно рассматривать с двух сторон, мы попытались выделить условно две группы средств: средства внешней стороны, которые используют педагоги; средства, используемые обучаемым для организации собственной образовательной деятельности (схема 1) Разделение средств весьма условно. Например, портфолио, индивидуальные программы, планы, маршруты, которые сегодня рассматриваются как важнейшие средства индивидуализации, могут быть отнесены к педагогическим средствам индивидуализации и средствам организации индивидуальной деятельности обучающегося, что зависит от степени его самостоятельности.

Кратко охарактеризуем основные средства индивидуализации.

Одним из главных и необходимых педагогических средств индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности учащегося является *вопрос*.

Индивидуализация образовательного процесса возможна, если используются соответствующие технологии. К таким технологиям мы относим субъектно-ориентированные технологии [2,3].

Таблица 1

Общая субъектно-ориентированная технология

<i>Этапы</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Что не знаю?», «Что не умею?» и т. п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения обучающимся поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов, неудач и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия

Предложенные принципы и технологию индивидуализации преподавателям важно использовать на всех уровнях педагогического образования. Только освоив процесс индивидуализации на собственном опыте, педагог сможет обеспечить индивидуализацию образовательного процесса в профессиональной деятельности.

Отметим, что способы реализации вышеизложенных принципов, а также педагогические приемы реализации субъектно-ориентированной технологии зависят от уровня образования обучающихся, их субъектности и самостоятельности.

Многоуровневость педагогического образования является объективной характеристикой, которую можно рассматривать в различных аспектах. С формальной точки зрения это: допрофессио-

нальное образование; бакалавриат; магистратура; аспирантура; *в дополнительном профессиональном образовании* – повышение квалификации кадров, переподготовка кадров (педагогических и непедагогических направлений) к педагогической деятельности в сфере образования.

Предполагается, что по мере перехода от одного уровня образования к более высокому уровню повышается роль внутренней индивидуализации. Однако, на практике не всегда так происходит, поскольку развитие индивидуализации образовательного процесса, соотношение внешней и внутренней индивидуализации зависят от позиции преподавателя, его способности использовать субъектно-ориентированные технологии.

С точки зрения субъектности и самостоятельности обучающегося уровни образовательной деятельности можно условно представить следующим образом: обучаемый, учащийся, обучающий или: «меня учат», «я учусь сам», «я учусь учить других», «учу других».

При высоком уровне субъектности в процессе обучения обучающиеся достаточно свободны в определении своих образовательных задач и выборе способов их достижения: они сами ставят задачи на основе анализа предыдущих достижений, соответственно выбирают уровень сложности индивидуальной работы, способов ее организации, а также форму отчетности, затем анализируют и оценивают свои личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для дальнейшей образовательной деятельности.

Особое значение имеет сопровождение обучающегося в ситуациях выбора, когда он должен осознанно принять решение. При высоком уровне субъектности обучающемуся не нужны варианты для выбора, предоставляемые педагогом, он сам находит и обосновывает нужный ему вариант и принимает самостоятельное решение в проблемной ситуации. В этом случае преподавателю важно скрыто отследить действия студента и проконтролировать целесообразность принятого решения, а в случае сомнения – задать вопросы, позволяющие убедиться ему и самому обучающемуся в правильности решения и соответствующих действий.

Важным средством индивидуализации образовательного процесса являются технологические карты, которые на первом этапе составляются педагогами, а затем самим обучающимся с учетом своего индивидуального маршрута.

Распространенным средством индивидуализации является портфолио обучающегося, оформление которого позволяет ему осознавать свои достижения, анализировать результаты образовательной деятельности, отслеживать процесс продвижения к поставленным целям. Способы составления портфолио, характер взаимодействия преподавателя и обучающегося в этом процессе свидетельствуют об уровне индивидуализации, соотношении внешней и внутренней стороны индивидуализации.

Индивидуализацию образовательного процесса обеспечивают различные способы организации целеполагания, аналитической, оценочной, рефлексивной деятельности студентов. Важнейшим средством индивидуализации является проектирование обучающимися своей собственной образовательной деятельности, результатом которого являются индивидуальные программы, планы, маршруты. Использование этих средств индивидуализации необходимо и возможно на всех уровнях педагогического образования, при этом важно развивать характер, способы и средства сопровождения образовательной деятельности обучающихся, повышать роль внутренней индивидуализации.

Однако на практике, часто эти процессы либо игнорируются, либо организуются формально. Так, например, сегодня является обязательным при обучении в магистратуре составление индивидуальных планов студентов. Однако, анализ опыта показывает, что чаще всего эти планы составляются по шаблону, предложенному преподавателем, что не имеет никакого отношения к индивидуализации. Чтобы магистранты были готовы к самостоятельному и неформальному составлению индивидуальных образовательных проектов, необходимо осуществлять подобную работу, начиная с обучения в бакалавриате, а более правильно – с допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников.

Для решения этой проблемы преподаватели кафедры педагогических технологий ЯГПУ организуют проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов первого курса магистратуры. Тьюторами, сопровождающими указанного процесса, являются студенты второго курса, которые обучаются по программе «Тьюторство в сфере общего и профессионального образования». Они помогают первокурсникам актуализировать и осознать свои образовательные потребности, обоснованно сформулировать цели и задачи на основе самодиагностики уровня своей подготовленности к обучению и определить запрос на образования, а также индивидуализировать программу обучения по каждой дисциплине. Только в этом случае можно говорить о «запуске» внутренней стороны индивидуализации образовательного процесса в магистратуре.

Тем более внутренняя сторона индивидуализации должна доминировать при определении курсов повышения квалификации, когда педагог приходит обучаться с индивидуальным планом, осознанно выбирая образовательную программу.

В завершении отметим, что нами обозначены лишь некоторые общие средства индивидуализации образовательного процесса, которые целесообразно использовать на всех уровнях педагогического образования. Естественно, в практике существуют частные случаи использования рассмотренных выше средств, а также специальные технологии, методы, способы организации и стимулирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в зависимости от уровня педагогического образования.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Мысль 1979. – 334 с.
2. Байбородова, Л. В. Артемьева, Л. Н., Кривунь, М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.
3. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст] / Л. В. Байбородова. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – 281 с.
4. Бурлакова, Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в вузе [Текст] / Т. В. Бурлакова. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.

Секция 3–1

Российские национальные традиции и зарубежный опыт непрерывного педагогического образования

УДК 37.07

Л. Н. Данилова

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: сравнительная педагогика, педагогическая терминология, непрерывное образование.

Аннотация. В результате лингвопедагогического анализа автор доказывает, что первый термин, обозначавший непрерывное образование, появился в английском языке ещё в 20-х гг. прошлого века, а не в 70-х гг., как принято считать в отечественной научной литературе, и до сих пор не имеет чёткого определения, что усиливает терминологические расхождения и понимание сущности непрерывного образования в русском языке.

Key words: comparative education, pedagogical terminology, lifelong education, adult education, continuing education, permanent education, recurrent education.

Annotation. As a result of lingual and pedagogical analysis, the author proves that the first term for continuous education appeared in English in the 1920s in the 20th century, but not in the 1970s, as it is commonly believed in Russian scientific literature. It still has not any common accepted definition and that increases terminological differences and troubles in understanding of lifelong education's nature in Russian.

Несмотря на то, что концепция непрерывного образования существует уже не одно столетие (одним из первых проектов образования, длящегося всю жизнь, считается проект Я. А. Коменского [7; 8 и др.]) и что соответствующее понятие давно активно используется в науке и практике, очевидно, что как термин «непрерывное образование» до сих пор не имеет единого общепринятого определения и однозначного понимания. Содержательные и терминологические расхождения в вопросах непрерывного образования существуют в отечественной педагогике (они обозначены в работах последнего десятилетия [1; 2; 4; 6 и др.]). В масштабе мирового опыта расхождения значительно усиливаются.

В России принято считать, что термин «непрерывное образование» (lifelong education) был впервые употреблен в 1968 г. в материалах конференции ЮНЕСКО [2 и др.]. Однако это не совсем

так: согласно данным англоязычной литературы [9 и др.], это понятие появился в английском ещё в 20-х гг. в рамках обсуждения образования скандинавских стран, где уже существовали модели обучения взрослых. Действительно, в Швеции, к примеру, образование взрослых возникло в XIX в. в виде народных высших школ, уникальных учреждений неформального открытого образования взрослых [3]. Их деятельность велась в рамках педагогической концепции «folkbildning» (дословно «народное образование»), смысл которой заключается в возможности добровольного объединения взрослых людей в группы для получения некоего образования, не предполагающего получения официальных подтверждений о полученной квалификации). Аналогичное понятие и явление есть и в датской системе – «folkeoplysning» (общее образование для взрослых). Финская система построена по образцу шведской, здесь для взрослых также действуют народные высшие школы.

Итак, скандинавский опыт, а вместе с ним и национальная терминология легли в основу понимания непрерывного образования в англоязычных странах (и только затем – в документах ЮНЕСКО). Разумеется, может возникнуть вопрос, почему в таком случае английский термин «lifelong education» семантически отличается от folkbildning, folkeoplysning и прочих из данного ряда, которые дословно переводятся лишь как «народное образование» и не выводят на значение продолженности, длительности, непрерывности. Ответ заключается в специфичности скандинавских понятий (как и явлений) и их труднопереводимости на английский. «Пытаться объяснить иностранцу понятие «folkeoplysning» – дело рискованное. Это трудно объяснить даже на датском языке. Это не учреждение, а скорее отношение. Справочники здесь ничем не помогут» [5]. «Lifelong education» не является калькой со скандинавских языков, а представляет собой опосредованное заимствование, и в этом заключается первый вывод: модели непрерывного образования существовали в северных странах на практике ещё задолго до того, как соответствующая концепция стала разрабатываться экспертами ЮНЕСКО.

Мало кто знает, что впервые понятие «непрерывное образование» встречается в работах Бейзила Йексли [13] и Эдуарда Линдемана [10], рассматривавших его как непрерывное качество повседневной жизни человека. В 1929 г. Б. Йексли опубликовал книгу уже с одноимённым названием «Непрерывное образование: зарисовки масштаба и значимость движения за образование взрослых» [14]. В этих работах авторы сформулировали основные положения непрерывного образования: жизнь предоставляет образовательные возможности; образование не ограничено образовательным учреждением; альтернативой общему и профессиональному образованию является дополнительное; образование человека должно опираться на его жизненный опыт; оно не заканчивается с окончанием общей или профессиональной школы, а продолжается в условиях его повседневного опыта и потребностей. В последующие годы это понятие использовалось как синонимичное «образованию взрослых», чему способствовали объективные социально-политические условия. Деколонизация, национально-освободительное движение по всему миру, рост национального самосознания в послевоенный период требовали расширения образовательных возможностей и решения проблемы массовой неграмотности населения в Африке, Азии и Южной Америке. Понятие «образование взрослых» как нельзя лучше вписывалось в концепт проблемы, а её решением занялась ЮНЕСКО, разрабатывая концептуальные основы образования и обучения взрослых. Итогом этой работы и стали доклад П. Ленгранда «Ведение в непрерывное образование» (1970) и доклад комиссии ЮНЕСКО под руководством Э. Фора «Учиться быть: Мир образования сегодня и завтра» (1972 г.), широко известные сегодня специалистам непрерывного образования, где вновь использовался данный термин, провозглашаясь в качестве ключевого принципа образовательных реформ и инноваций во всём мире. Отсюда можно сделать вывод, что они ввели понятие в научный оборот, а в 60-х оно получило дальнейшее обоснование и распространение, причём уже в международном масштабе.

Вслед за этим в 70-х гг. появляются понятия непрерывного обучения «Lifelong learning», возобновляемого образования «Recurrent education», народного (общедоступного) образования «popular education», перманентного образования «Permanent education», продолжающегося образования «Continuing education». При этом ключевое значение после доклада Фора приобрел именно термин непрерывного обучения, потеснив «непрерывное образование», а в 80-х, согласно анализу П.–Дж. Саттона, по употребимости они уступили место «образованию взрослых» [11]. Вероятно, объяснить подобную смену можно кризисом, с которым столкнулась экономика стран Центральной и Юго-Восточной Европы в середине 80-х гг., и резким ростом безработицы, актуализировавших потребность граждан в повышении и получении другой квалификации. В 90-х гг. непрерывное обучение вновь стало главным, более широким и объединяющим в себе другим понятием, и здесь нельзя не заметить разницу подходов к данным понятиям в отечественной и западной педагогике: в России традиционно именно образование считается более широким понятием, включая в себя обучение. При

этом и национальные, и международные документы оперировали обоими понятиями, а в Европе термины, смежные с «непрерывным образованием» («перманентное», «возобновляемо» и т. д.) в 90-х были вытеснены под влиянием американской педагогики сочетаниями «lifelong learning» и «continuing education» [12].

Опыт зарубежных стран в сфере непрерывного образования показывает, что оно способствует решению социально-экономических проблем и отвечает запросам личности, а потому требует дальнейшего развития своей теоретической основы. Это развитие осуществляется в различных регионах и странах неравномерно, и одно из затруднений представляет собой расхождение терминологии. Уточнено, что сам термин «непрерывное образование» в английском языке используется уже около 100 лет, введён в англоязычную педагогическую литературу в попытках описания уникальной системы образования взрослых в скандинавских странах, а потому часто используется как синонимичное понятие к «образованию взрослых». В 70х гг. он вошёл в международный научный оборот как инновационная идея и ведущий принцип глобального образования, однако до сих пор не имеет однозначного определения, что вызывает его нередкую идентификацию со смежными понятиями терминологического поля непрерывного образования. Примечательно, что русский термин «непрерывное образование» является более широким в сравнении с английским «lifelong education», от которого он был произведён, а также более конкретным понятием, поскольку отражает ключевую характеристику понимания непрерывного образования в отечественной науке – преэминентность целей, задач, содержания, ступеней и форм образования – что и создаёт семантику непрерывности.

Библиографический список

1. Жарикова, Л. И. Генезис понятия «непрерывное образование» [Текст] / Л. И. Жарикова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 7–2. – С. 146–149.
2. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения [Текст] / О. В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – С. 106.
3. Зотова, Т. П. Использование шведского опыта образования взрослых в отечественной педагогической теории и практике [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. П. Зотова. – Ульяновск, 2006. – 248 с.
4. Ильинская, Я. А. Теоретико-методологические подходы к изучению понятия «дополнительное непрерывное образование» [Текст] / Я. А. Ильинская // Известия Южно-Федерального университета. – 2014. – № 4. – С. 43–53.
5. Исаев, В. А., Иванов, Д. П. Образование для взрослых в Дании и понятие «folkeoplysning» [Электронный ресурс] / В. А. Исаев, Д. П. Иванов // Дополнительные материалы к тренингу «Метод конкретных ситуаций: разработка и применение» в рамках проекта «Adult Learning for Local Action» / В. А. Исаев, Д. П. Иванов [и др.]. – URL: <http://www.minevi.ru/nuda/programma-po-obrazovaniyu-dlya-vzroslih-i-folkeoplysning-1984/main.html> (дата обращения 04.11.2017)
6. Кожан, В. И. Непрерывное профессиональное образование: основные положения, структурное содержание его элементов [Текст] / В. И. Кожан // Vedecko vydavatelске centrum Sociosfera-CZ. Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 54. – С. 94–97.
7. Якубяк, К. О происхождении концепции непрерывного образования [Текст] / К. Якубяк // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества. – СПб. : ЛГУ, 2009. – С. 25–30.
8. Belanger P., Federighi P. The transformation of the state's role. [Tekst] / Belanger P., Federighi P. // Unlocking people's creative forces: A transnational study of adult learning policies. – Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2000. – Pp. 140–163.
9. Hasan A. Lifelong learning. [Tekst] / Hasan A. // The International Encyclopedia of Adult Education and Training. – Oxford: Pergamon, 1996.
10. Lindeman E. The meaning of adult education. – New York: New Republic, 1926.
11. Sutton P.-J. Lifelong and Continuing Education [Tekst] / Sutton P.-J. // The International Encyclopedia of Adult Education and Training. – Oxford: Pergamon, 1996. – P. 27–33.
12. Wang V. C. X. Handbook of Research on Technologies for Improving the 21st Century Workforce: Tools for Lifelong Learning (2 Vols.). – IGI Global, 2013. – 551 p.
13. Yeaxlee, B. A. An Educated Nation. [Tekst] / Yeaxlee, B. A // – London : Oxford University Press, 1921. – 80 p.
14. Yeaxlee, B. A. Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement. [Tekst] / B. A. Yeaxlee // – London : Cassell, 1929. – 166 p.

Л. Н. Данилова, Е. В. Проничева

РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФРГ

Ключевые слова: педагогическое образование, реформы высшего образования, образование в ФРГ, сравнительная педагогика.

Аннотация. В статье рассматриваются реформационные процессы в высшем образовании Германии период с 90х до 2015 г., изучаются проблемы системы подготовки учителей в ФРГ.

Key words: teacher training, tertiary education reforms, education in Germany, comparative education.

Annotation. The article deals with reform processes in tertiary education in Germany in the period from the 90s to 2015, with some problems of teacher training system in Germany.

Общепризнано, что образовательные реформы непременно должны сопровождаться усовершенствованием качества деятельности педагогов: от их квалификации зависит эффективность педагогического процесса, проведения образовательных реформ, воспитания нового поколения граждан. По этой причине в развитых государствах, занятых сегодня обновлением национальных образовательных систем, значительное внимание уделяется высшему педагогическому образованию. В задачи сравнительной педагогики, среди прочего, входит оперативное и планомерное изучение путей повышения эффективности педагогического образования за рубежом для выявления его перспектив, избегания ошибок и осознания места российской модернизации педагогического образования в мировом контексте. Первичным в таких исследованиях является выявление содержания и основных тенденций текущих изменений, которые и составляют основу для дальнейшего изучения.

В Германии несовершенство системы педагогического образования обсуждается ещё с конца 90-х годов. Дискуссии были вызваны осознанием противоречий между бурным социокультурным развитием государства, обусловившим новые требования к школе и учителям, и традиционной, в значительной мере консервативной системой подготовки педагогов. Основная критика приходилась на своеобразную структуру педагогического образования, низкую практическую ориентацию университетской подготовки, преобладание специальных наук перед общепедагогическими и психологическими.

Реформирование образования в ФРГ традиционно сопровождается громкими заявлениями, бурными дискуссиями, повышенным интересом к проблеме со стороны СМИ, политиков и граждан. Дело в том, что законодательные особенности государства не позволяют федеральному правительству спускать образовательные реформы «сверху», и они возникают из социально-образовательных потребностей, хотя и под влияние крупных заинтересованных и лоббирующих их групп. В силу крайней децентрализации образования ФРГ, реформирование в каждом регионе осуществляется по-разному, в соответствии с местными традициями, возможностями и первоочередными задачами. Принцип культурного суверенитета привёл также к тому, что в различных землях значительно отличается и педагогическое образование. Дополнительное различие создаётся дифференциацией в подготовке педагогов для разных типов школ и классов. Нормативно-правовая база этой системы в регионах тоже различна.

В подобных условиях культурного разнообразия важным условием координации в образовательной сфере является наличие некоего центрального органа, выполняющего данную задачу. Министерство образования в отношении школьного образования, например, решает её лишь опосредованно, поскольку его прямые указания о развитии школы будут рассматриваться как вмешательство в данную область. В итоге ключевым органом межрегиональной координации политики общей и высшей профессиональной подготовки в Германии является Конференция министров образования (КМК). Она выполняет функции информирования и сотрудничества земель в этой сфере, однако её решения, как и в случае Министерства, не имеют обязательного статуса и выполняются, только если поддерживаются на местном уровне. В 2001 г., после пугающе низких результатов немецких школьников в PISA, Конференцией был разработан тезисный документ по развитию национального общего образования. В нём указывались 7 центральных областей реформирования, в том числе «улучшение профессионализма педагогического персонала, в особенности их методических и диагностических навыков».

По заказу КМК было проведено исследование «Перспективы педагогического образования в Германии», где анализировались его преимущества и недостатки. В частности, сильной стороной университетского обучения был назван высокий уровень специальной предметной подготовки, при этом «общепедагогическая и дидактико-методическая составляющая подготовки учителей, напротив, оставляет желать лучшего» [2, с. 9]. Авторы экспертизы пришли к выводу, что структура образования учителей в целом приемлема, но её возможности используются системой недостаточно, что сказывается на качестве. Поэтому рекомендации по усовершенствованию педагогического образования справедливо касались всех его фаз, а потому стали ведущим документом стартовавшей впоследствии реформы.

Здесь необходимо уточнить, о каких фазах идёт речь. В Германии педагогическое образование имеет ступенчатую структуру: вузовская подготовка как 1-я и 2-я фазы – обучение и рефендарият (двухгодичная стажировка), а затем повышение квалификации и продолженное образование. Первая фаза осуществляется в университетах. Продолжительность обучения составляла от 6 до 8 семестров, после чего студенты сдавали первый государственный экзамен. Рефендарият ведётся на учительских семинарах и в школах, к которым прикрепляются студенты, готовясь к сдаче второго госэкзамена. Во время этой профессиональной педагогической подготовки они посещают уроки и учатся давать собственные занятия.

В 2006г. КМК и профсоюз выпустили совместный документ, ориентированный на политиков, учителей и родителей. В нём подтверждался новый взгляд на педагога, что означало перемены в самой профессии учителя: от учителя требуется раннее распознавание индивидуальных особенностей учеников, профессиональное обращение с гетерогенностью класса, конструктивная работа с результатами контроля, взаимодействие с другими субъектами воспитания, ориентация на национальные образовательные стандарты, постоянное профессиональное развитие [1]. Реформы педагогического образования прошли во всех землях, и важнейшими мерами при этом стали: усиление практической ориентации подготовки; интенсификация взаимосвязей между отдельными направлениями подготовки; усиление методико-диагностической стороны подготовки будущих педагогов; перераспределение часов педагогических дисциплин в содержании образования; обновление и модуляция содержания; создание центров педагогического образования; реструктуризация образования в соответствии с требованиями Болонской декларации; модернизация экзаменационной системы; реформирование системы стажировки; создание концепции перехода выпускника вуза к профессиональной деятельности.

Например, специфика изменений в сфере подготовки педагогов проявилась, прежде всего, во введении стандартов педагогического образования, подготовленных КМК в конце 2004 г. [3]. Это указания на компетенции педагогов или квалификационные требования, которым они должны удовлетворять в ходе своей профессиональной деятельности. Уже со следующего учебного года стандарты стали вводиться в образовательный процесс университетов. Введение стандартов для первой и второй фаз было большим шагом в системе педагогического образования, так как проясняло, что именно должны знать и уметь молодые педагоги по окончанию вуза. Благодаря усилению методической и диагностической подготовки студентов педагогических вузов это позволило серьёзно усилить профессионализацию педагогического образования в ФРГ. Одновременно стандарты были важным элементом системы гарантирования качества работы школы. Впоследствии было заключено межрегиональное соглашение, по которому на основе общих стандартов земли договорились регулярно проводить эвалюацию подготовки педагогов. Под эвалюацией понимается освещение, анализ и оценка процессов, протекающих внутри системы для определения вектора её дальнейшего развития, что помогает лучше видеть преимущества и недостатки педагогического процесса и эффективнее добиваться улучшения результатов образования.

Главной проблемой современного педагогического образования в ФРГ многие считают крайне низкую практическую ориентацию подготовки. В рамках её преодоления почти во всех землях в курсе педагогики была увеличена доля методики и теории воспитания. На предмет «педагогические науки» в университетах отводилось до четверти учебного времени, сейчас оно возрастает. Исторически сложилось, что университетская подготовка учителей пренебрегала практикой. Сбалансировать это соотношение призваны различные модели проведения практического обучения студентов. Так, обеспечить практическую ориентацию в отдельных землях, призвана ассистентская практика (несколько недель), которая проводится ещё в начале обучения с целью самоидентификации студента с выбранной специальностью.

Наибольшие дискуссии в ФРГ вызвал вопрос о создании центров педагогического образования. Было признано, что в университете педагогическое образование должно занимать центральное место, решить эту задачу попытались с помощью специальных центров, создаваемых по всей стране

при университетах. Они ответственны за координацию подготовки по различным специальностям и за обеспечение необходимого уровня его практической ориентации. Однако их функции, компетенции и концепции по стране весьма отличаются. Где-то они представляют собой лишь канцелярии, ответственные за педагогическую практику, где-то являются научными учреждениями. Только в Берлине создание центров не нашло активной поддержки правительства.

Модернизация референариата заключается в основном в сокращении его продолжительности до 18, а кое-где даже 12 месяцев (Берлин, Северный Рейн-Вестфалия и др.), а также в создании возможностей прохождения педагогической практики (не стажировки) во время учёбы. Университетское образование и референариат развивались независимо друг от друга, а потому оторванность этих систем друг от друга вполне закономерна, однако ошибочна, так как на практике ведёт к разногласию деятельности субъектов образования обеих фаз. В задачу реформы входит приблизить учителей-практиков и представителей университетской науки.

Сегодня после проведения реформ во всех землях наблюдаются определённые перемены, но насколько они позитивны и оправданы, покажет время. На сегодняшний день с уверенностью можно говорить о таких достижениях, как стандартизация педагогического образования, рост интереса к педагогике и педагогическим специальностям в самих вузах, активизация развития методик преподавания различных предметов, усиление взаимодействия между первой и второй фазами подготовки. Очевидно, что стране необходима такая система подготовки педагогических кадров, при которой учителя будут уметь работать с разными категориями учеников, владеть методическими и диагностическими компетенциями, заниматься воспитательной работой, постоянно отслеживать эффективность своей деятельности и быть ответственным за её результат. Реформа педагогического образования в значительной мере способствовала решению подобных задач.

Библиографический список

1. Fördern und Fordern eine Herausforderung für Bildungspolitik, Schule und Lehrkräfte: Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary29170/GemErkl191006.pdf>. (дата обращения 26.09.2017)
2. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission [Текст] / E. Terhart (Hrsg.) // Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000. – 160 S.
3. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (дата обращения 26.09.2017)

УДК 37.07

Т. Н. Гаврилова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ)

Ключевые слова: вальдорфский учитель, профессиональная подготовка, Периодический семинар, курсы повышения квалификации.

Аннотация. Статья посвящена формам подготовки и повышения квалификации учителей вальдорфских школ. Рассмотрены особенности вальдорфской педагогики, которые позволяют понять специфику подготовки учительских кадров для этих школ, ее отличия от традиционной педагогической подготовки. Анализируется российский опыт организации Периодических семинаров.

Key words: a Waldorf teacher, vocational training, a Periodical seminar, refresher courses.

Annotation. The article is concerned with the forms of training and professional development of teachers in Waldorf schools. It dwells on the special features of Waldorf pedagogy which help us to understand the specific character of Waldorf teacher training and its difference from traditional teacher education. In the article Russian experience of organizing Periodical seminars is analyzed.

Одной из зарубежных педагогических концепций, появившихся в начале XX века и не ставшей «историческим эпизодом», активно развивающейся до настоящего времени, является вальдорф-

ская педагогика. Ее автором был немецкий мыслитель, философ Рудольф Штайнер. Сегодня вальдорфская педагогика – международное педагогическое движение, включающее в себя детские сады, школы, семинары и высшие школы по подготовке воспитателей, учителей, социальных и лечебных педагогов. На всех континентах существует около 1000 школ, 2000 детских садов и более 500 лечебно-педагогических инициатив [5]. Не осталась безучастной к этому движению и Россия. Сегодня в Российской Федерации существует около сорока вальдорфских инициатив (детские сады, школы), в том числе одна из старейших – в городе Ярославле.

Эта, альтернативная государственной, модель школьной жизнедеятельности основана на принципах свободы, демократизма и гуманности. Учащихся здесь готовят к жизни не только путем овладения ими определенных знаний, умений и навыков, но и развития их духовного потенциала, творческих способностей, воспитания в духе ненасилия, доброжелательности, толерантности и социальной ответственности. А это в иерархии проблем современного образования является весьма востребованным.

Р. Штайнер придавал большое значение подготовке учителей для вальдорфской школы. Пять его последних докладов в Штутгарте в апреле 1924 года были посвящены теме «Методика преподавания и условия воспитания». Они легли в основу построения курса подготовки учителей. Вальдорфская школа в гораздо большей степени построена на личности самого учителя, от которого требуется кроме широкой профессиональной подготовки, выходящей за рамки знаний на уровне педагогического института или университета, большая человеческая отдача.

Вальдорфской школе необходим не просто учитель-предметник, а педагог, хорошо понимающий индивидуальность ребенка, его сложную телесно-душевно-духовную организацию. Традиционная университетская педагогическая подготовка, направленная в первую очередь на получение теоретических знаний в области педагогики, психологии и отдельных учебных предметов, недостаточна и не соответствует требованиям вальдорфской школы. Здесь главное – пробудить в будущем учителе вдохновение, энтузиазм в отношении к своей профессии, основанный на понимании растущего, становящегося человека, и способность к плодотворному взаимодействию с ним. Девизом учителя вальдорфской школы являются слова Р. Штейнера: «Принимай ребенка с благоговением, воспитывай его любовью, выпускай свободным».

Особенности подготовки учителя вальдорфской школы определяются, прежде всего, отличительными чертами ее организации и жизнедеятельности, установленными в свое время Р. Штейнером: коллегиальное управление школой, автономия школы в решении основных вопросов, закрепление за каждым классом одного учителя (классного учителя), который ведет школьников с первого по восьмой год обучения, строгая ритмичность школьного дня и урока, преподавание «эпохами», отказ от селекции учащихся, безотметочное обучение, особый акцент на образном, художественно-эстетическом элементе преподавания, включение детей обоего пола в рукоделие и ремесленный труд, тесная кооперация с родителями и т. д.

Подготовка учителей включает в себя подробное изучение антропософии, как методологической основы педагогики вальдорфских школ, углубленный предметно-научный курс, курсы различных видов искусств, посещение занятий в вальдорфской школе и практику в ней.

В настоящее время существует большое количество центров и семинаров для антропософской подготовки учителей по всему миру. В Германии такие центры есть в Штутгарте, Мангейме, Виттене, Нюрнберге, Гамбурге, Киле. Есть семинары и во многих других европейских и неевропейских странах. В 1990г. появился центр вальдорфской педагогики в Москве, а в 1992 г. – аналогичный в Санкт-Петербурге.

За рубежом в зависимости от уже имеющейся педагогической подготовки слушателей вальдорфского семинара существуют учебные курсы с разной продолжительностью обучения. Те, кто получили высшее образование, проходят одногодичный курс подготовки для работы в качестве классного учителя и учителя предметника по иностранному языку, музыке, рукоделию, физкультуре (гимнастике Ботмера), ремеслу и рукоделию. По дисциплинам, преподаваемым в старших классах, обучение на той же образовательной базе длится полтора года (семинары в Штутгарте и Касселе). Для тех, кто имеет незаконченное высшее образование, курс обучения длится два года (семинары в Штутгарте и Мангейме), для остальных – четыре года (семинары в Штутгарте и Виттене). Специалиста по предмету эвритмия, который существует только в вальдорфской школе, готовят пять лет в Академиях эвритмии (например, в Дорнахе – Швейцария, Гааге – Голландия) [1].

Как отмечалось выше, подготовка учителя вальдорфской школы в корне отличается от подготовки педагогов государственной школы, так как кроме предметных знаний она наполнена еще и духовным содержанием благодаря изучению сложного учения Р. Штейнера – антропософии. Он считал,

что благодаря именно методам данной науки учитель в состоянии познать самого себя, развить свои духовные способности, и лишь после осознания своей сущности он получает возможность правильно понимать другого человека, а в педагогическом плане – правильно его воспитывать.

В подготовке учителя вальдорфской школы отвергают предметноцентристское изучение материала, так как учебный материал не должен стоять выше ученика. В каждом отдельном предмете учитель, прежде всего, должен найти путь к душевно-духовной сфере учащихся, соотнести учебную информацию с природой детей, показать взаимосвязь предметных областей и, тем самым, помочь ребенку сформировать целостный взгляд на мир [2].

Один из руководителей учительского Вальдорфского семинара в Штутгарте Эрнст Михаил Краних пишет: «Педагогическое творчество учителя сегодня может иметь верное направление только тогда, если свои задачи он определяет природой самого ребенка, если он исходит из человека, а не из тех требований, которые предъявляют со стороны внешних институтов и отношений. Последние, конечно, должны серьезно учитываться и ставиться на службу воспитанию, но они не могут быть первичными» [3].

Важнейшим элементом системы профессиональной подготовки учителя вальдорфской школы является цикл занятий различными видами искусства (живопись, драматическое искусство, пластицирование – художественная лепка, театр, художественная речь, игра на деревянной флейте, пение), в которых будущие вальдорфские педагоги упражняются постоянно на протяжении всего обучения. Освоение художественных образов является профессиональной необходимостью педагога, так как чем глубже он погружается в мир искусства, тем ближе он к педагогическому искусству. Музыкальность и артистичность – два основных качества, которые, согласно Штайнеру, должны быть присущи вальдорфскому учителю.

Спрос на места в вальдорфских школах неуклонно растет. Но как справедливо отмечает М. Шаскальская: «...во всем мире основная причина, сдерживающая рост вальдорфских школ, – нехватка соответствующих учителей. Вальдорфский учитель – «штучный товар»... будущие «вальдорфские» учителя слушают курс о развитии сознания в истории человечества о древнегреческой мифологии и египетских храмах, проводят физические опыты, лепят из глины, поют в хоре, вяжут на спицах и крючком, узнают о тонких различиях в строении костей человека и животных...» [6].

Где и в каких формах в России готовят учителей вальдорфских школ? Наиболее жизнеспособной формой подготовки вальдорфских учителей в нынешних реалиях России, как показала многолетняя, с 1990 года, практика, является Периодический семинар, который существует во многих городах, например, в Москве, Санкт-Петербурге, Ярославле, Самаре, Ростове-на-Дону, Жуковском, Воронеже, Зеленограде, Казани, Рязани. Периодический семинар так и не оформился, как привычная образовательная организация (институция). Он не застыл в каком-то конкретном месте, конкретном здании. Преподавание на семинаре осуществляется опытными учителями вальдорфских школ России, Германии, США, Швейцарии, Голландии, Швеции, Дании, Австрии, Норвегии, Великобритании, Новой Зеландии.

Примером может служить московский Периодический семинар, дающий базовое вальдорфское образование классного учителя за четыре года и предполагающий сессионную работу (12 сессий по три в год). Продолжительность каждой сессии – 9 дней. В периоды между сессиями ведущие преподаватели семинара посещают школы и вальдорфские инициативы, оказывая консультационную и кураторскую деятельность на местах. Кроме того, периодический семинар предусматривает курсы повышения квалификации по проработке методики преподавания какого-либо предмета с 1 по 8 классы. Они проводятся два раза в год – в осенние (начало ноября) и весенние (конец марта) школьные каникулы и предназначены для тех, кто уже имеет базовое вальдорфское образование и опыт работы в вальдорфской школе. В рамках курса повышения квалификации проходят исследовательские семинары для опытных учителей по теме: «Углубление педагогического искусства: к новому пониманию учебного плана, методики обучения и воспитания в вальдорфской школе.»

Следует отметить устойчивую и динамическую составляющую семинара. Первая связана с постоянством его руководителей, преподавателей, учителей школ, которые на протяжении многих лет приезжают на семинар, содержанием базового четырехгодичного курса, местом проведения. Вторая – разными преподавателями, приезжающими со всех концов мира, новыми учителями, не только из школ, существующих несколько лет, но и только открывшихся, меняющейся тематикой курсов повышения квалификации, исходя из запросов вальдорфского движения в России [5].

Периодический семинар является уникальной формой подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей вальдорфских школ, родившейся в особых жизненных условиях России.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т. Н. Педагогика вальдорфских школ [Текст]: методическое пособие / Т. Н. Гаврилова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – С. 22–23.
2. Зинькова, Н. К., Ракова, Н. А. Особенности подготовки учителя вальдорфской школы [Текст] / Н. К. Зинькова, Н. А. Ракова // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. – Витебск, 2008. – 375 с.
3. Краних, Э. Подготовка учителей для свободных школ [Текст] / Э. Краних // Учительская газета. – 1991. – № 48. – С. 16.
4. О вальдорфской педагогике – Вальдорфская школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yarwald.ru/school/o_valdorfskoj_pedagogike (дата обращения 19.09.2017)
5. Периодический семинар для учителей вальдорфских школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.waldorf-seminar.ru/about> (дата обращения 19.09.2017)
6. Шаскальская, М. Где учат на Вальдорфского учителя [Текст] / М. Шаскальская // Учительская газета. – 1994. – 22 марта. – С. 6.

УДК 37.07

А. Б. Тишко

ЖЕНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ (XIX–XX ВВ.)

Ключевые слова: история непрерывного педагогического образования, женское образование, подготовка учителей.

Аннотация. В статье представлена характеристика образовательных маршрутов, моделей и учреждений педагогического образования для женщин, действовавших в Российской империи во второй половине XIX в. до революции.

Key words: history of continuous teacher education, female education, teacher training.

Annotation. The article presents some characteristics of educational routes, models and institutions of pedagogical education for women arised in the Russian Empire between the second half of the 19th century and The October Revolution.

До революции педагогическое образование делилось на мужское и женское. Отметим, что они существенно отличались как по типам учебных заведений, так и по особенностям подготовки.

Например, большую роль в подготовке учительниц для начальной школы сыграли духовные женские училища, в которых учились только дочери священников. Епархиальные женские училища готовили потенциальных будущих жен священников к тяжелой работе в сельской школе. В училищный 6-летний курс было введено преподавание педагогики, однако практика также показала целесообразность обучения дидактике. Педагогический курс (педагогические классы) предполагал изучение особенностей детского возраста, религиозно-нравственное, умственное и физическое воспитание, знакомство с устройством и внутренней организацией школы, то есть на рубеже XIX–XX вв. будущим учительниц уже обучали общей педагогике, школоведению, дидактике и возрастной психологии. Теоретические знания подкреплялись практической работой – занятиями воспитанниц с детьми в школе под наблюдение опытной наставницы и подготовкой под ее руководством к пробным урокам в базовых школах.

К сожалению, выпускницы духовных училищ не могли выдержать конкуренцию с гимназистками, которым читался специальный педагогический курс. Для решения этой проблемы в 1907 г. выходит «Положение о 7-м дополнительном педагогическом классе при епархиальных училищах». Основной задачей этого специального педагогического класса было дать ученицам теоретическую и практическую подготовку к успешному обучению детей в начальной школе через изучение общеобразовательных предметов и разработку дидактических приемов. Позже был открыт 8-й педагогических класс. На деле обучение в 7-м классе состояло из практических занятий: в первом полугодии ученицы только посещали уроки русского языка, арифметики, географии, а во втором – давали сами пробные уроки с их последующим обязательным анализом. Благодаря такому нововведению выпускницы духовных женских училищ уравнивались в образовании с окончившими женские гимназии. Отсюда можно сделать вывод, что структура подготовки учительниц в период 1880–1917 гг. уже в целом соответствовала современной.

Этот вывод подтверждает и факт наличия некой системы возобновляемого педагогического образования: Церковь не забывала о повышении квалификации учителей церковно-приходских школы. С 1891 по 1911 г. под руководством епархий устраивались педагогические курсы, где большая часть времени отводилась практическим занятиям. К тому же, на курсах знакомили слушателей и слушательниц с новинками литературы, разрешенными церковью к использованию.

Для провинциальных городов, например, Ярославля и Костромы, было характерно создание двухлетних земских школ для образования учительниц. Обучение в этих профессиональных школах было направлено на общее образование и развитие, а также на сообщение сведений, касающихся воспитания и обучения. Однако популярность эти школы не получили, так как содержались за счет земств, которые нерегулярно выделяли деньги на содержание этих учебных заведений.

Еще одной возможностью получить среднее педагогическое образование для женщин стали учительские семинарии, открытые в России по проекту К. Д. Ушинского только после его смерти. История женских учительских семинарий начинается в конце 19 – начале 20 в. Например, в 1909 году в Костроме такое учебное заведение было открыто в составе трех классов. Уже со второго класса предполагалась практика при семинарской начальной школе. В течение месяца семинаристам показывали образцовые уроки, таким образом знакомили на практике с наиболее рациональными методами обучения. Затем ученицы самостоятельно давали уроки по материалу, который распределялся преподавательницей с учетом индивидуальных особенностей семинаристок. Каждая ученица в итоге должна была провести за полугодие не менее 15 уроков.

Популярными в провинции были педагогические курсы, которые работали в двух режимах: временные, которые имели статус «временного учебного заведения» и работали в каникулярное время, а также постоянные двухгодичные педагогические курсы. В 1907г. Министерство народного просвещения принимает «Правила о педагогических курсах для приготовления учителей и учительниц». На них принимались лица, окончившие учебные заведения, программы которых соответствовали гимназической. Исключение делалось только для практиковавших учителей со стажем работы не менее трех лет. Курсы по своей программе значительно отличались тем, что ставили задачи воспитания в учителях более широкого мировоззрения и раскрытия перед учащимися общественного значения учительской профессии. На курсах преподавались следующие предметы: богословие, психология, русский язык и литература, русская история, математика, физика, химия, зоология, анатомия человека, ботаника, минералогия с геологией, география, астрономия, гигиена общая и школьная, педагогическая психология, история педагогических идей, методика русского языка, методика математики, методика истории, методика географии и природоведения, рисование и лепка, гимнастика. Слушатели вели практические занятия в начальной школе при курсах, готовили наглядные пособия.

Для пополнения количества учительниц в прогимназиях и гимназиях стали создавать педагогические классы. Целью этих классов была теоретическая и практическая подготовка к деятельности учительниц начальных училищ. Теоретическая часть строилась на повторение пройденного по общеобразовательным предметам, а также в усвоении основ педагогики, дидактики и методики начального обучения. Практические занятия состояли в посещении уроков и составлении отчетов, в пробных уроках по предварительно составленному плану, в разборе этих уроков. По окончании прогимназии необходимо было проработать шесть месяцев в школе для того, чтобы получить учительское свидетельство или удовлетворительно выдержать испытания, которые бы заменили практику.

В 60-х гг. подобные педагогические классы (7-й и 8-й классы) были открыты в женских гимназиях двух ведомств: учреждения Императрицы Марии и Министерства народного просвещения. Выпускницы Мариинских гимназий без сдачи специального экзамена получали звание домашних наставниц, в то время как окончившие правительственные гимназии удостоивались лишь аттестата учительниц начальных училищ. 8-й класс гимназий включал педагогику, психологию и логику – по 2 урока в неделю, методика специальных предметов – 2 урока в неделю, история педагогики, включавшая философию – 2 урока в неделю.

Высшее педагогическое образование для женщин в России было представлено государственными вузами (Санкт-Петербургский женский педагогический институт с физико-математическим и историко-филологическим факультетами, Институт им. П. Г. Шелапутина, Женский богословско-педагогический институт в Скорбященском монастыре и др.), а также негосударственными педагогическими вузами (Московские педагогические курсы при обществе воспитательниц им. Д. И. Тихомировой, Педагогическая академия Лиги образования в Санкт-Петербурге, Педагогическое отделение Санкт-Петербургского частного университета при Психоневрологическом институте, Киевский женский фрёбелевский институт и др.). Эти женские профессиональные учебные заведения

представляли интегральную модель педагогического образования, в которой профессиональная подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому.

Таким образом, женское педагогическое образование в России до революции было представлено довольно широкой сетью разноуровневых учебных заведений, а подготовка в них имела схожую с современной внутреннюю структуру, куда входили не только лекционные и семинарские занятия, но также самостоятельная практическая работа. Начальное профессиональное образование можно было получить в педагогических классах женских епархиальных училищах и женских прогимназиях и гимназиях. Среднее профессиональное учебное заведение в России давали женские учительские семинарии и педагогические курсы. Высшее педагогическое образование носило интегрированный характер.

УДК 37.07

С. Л. Троянская

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕДИАПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Ключевые слова: медиакомпетентность, педагогическое образование, медиapedagogический процесс.

Аннотация. В статье представлен медиapedagogический процесс как целостный педагогический процесс воспитания, обучения и развития обучающихся, посредством использования медийного пространства, в том числе сети Интернет. Определены понятия «медиapedagogический процесс», «медиакомпетентность».

Key words: media competence, pedagogical education, mediapedagogical process.

Annotation. The article presents to mediapedagogical process as a holistic process of education, training and development of students use of media space, Internet. The author concepts to mediapedagogical process, media competence, sets targets for their development in education.

Отсутствие традиций осознанного медиапотребления и эффективной переработки информации весьма негативно отражается на качестве формирования общей и профессиональной культуры будущего педагога. В целях предупреждения такого рода явлений в образовательных учреждениях необходимо осуществлять целенаправленный педагогический процесс развития культуры безопасного потребления информации, медиакомпетентности и критического мышления у обучающихся. Медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля Интернета, телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, развивать свою общекультурную компетентность. Медиакомпетентность формируется в процессе медиаобразования.

Соглашаясь с мнением А. В. Федорова, под медиаобразованием мы понимаем процесс становления личности на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [1]. В задачи медиаобразования входит: подготовить молодых людей к жизни в современных информационных условиях, научить человека понимать информацию, осознавать последствия воздействия на психику, овладеть безопасными способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. Медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [1].

Медиapedagogический процесс – это специально организованное, целенаправленное, развивающееся взаимодействие педагогов и обучающихся, ориентированное на формирование медиасредствами в современной информационной среде творчески развитой и критически мыслящей, целостной личности. Рассмотрим психологический, педагогический и деятельностные аспекты целостного медиapedagogического процесса, включающего в себя процессы воспитания, обучения и развития (см. табл. 1).

При составлении таблицы использовались идеи М. Т. Громковой о целостности и многоаспектности образовательного процесса [2].

Выделим задачи развития медиакомпетентности посредством включения обучающихся в медиапедагогический процесс: (1) расширение медиакультурного пространства; (2) адекватная оценка ценностно-смысловой нагрузки медиапродуктов, информационных сообщений, выделение ключевых смыслов и сопоставления вкладываемых в них ценностей с собственной системой ценностей; (3) развитие умений медиаконструирования с инновационным и креативным подуровнями [3].

Таблица 1

Психологический, педагогический и деятельностные аспекты целостного медиапедагогического процесса

<i>Медиапедагогический целостный процесс</i>	<i>Психологический аспект</i>	<i>Педагогический аспект</i>	<i>Деятельностный аспект</i>
Воспитание	Управление собственными медиапотребностями	Специально организованный процесс выращивания из потребностей целей	Самоопределение в деятельности, принятие решений в конкретных ситуациях
Обучение	Усвоение новой информации об окружающем мире, в том числе, в сети интернет и о себе в чатах и сайтах общения	Специально организованный процесс усвоения знаний в области медиа и умений использовать и передавать сообщения в различных формах	Овладение критериями, нормами, правилами деятельности в медийном пространстве
Развитие	Выращивание способностей воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством	Специально организованный процесс овладения информационно-коммуникативными методами для выращивания способностей	Выращивание способностей через овладение способами деятельности в медийном пространстве

Непрерывному педагогическому образованию сегодня неправомерно игнорировать вызовы реальности, поэтому организация медиапедагогического процесса во всех его аспектах есть насущная необходимость и этот процесс наглядно представляет собой сочетание традиций и инноваций в образовании. Хочется надеяться, что проектирование и реализация медиапедагогического процесса, направленного на развитие общекультурных компетенций, самоопределение и формирование медиакомпетентности в профессиональную подготовку приведет к повышению уровня общей и профессиональной культуры будущих педагогов.

Библиографический список

1. Федоров, А. В. Медиаобразование [Текст] / А. В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – Т. 17. – М. : 2012. – 480 с.
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. – М. : 2012. – 447 с.
3. Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в образовании: учеб. пособие [Текст] / С. Л. Троянская. – Ижевск : Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

УДК 37.07

А. Жамолов, Н. Баратов, Х. Эргашев

РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Ключевые слова: качества образования, образовательная траектория, интеграция уровней образования, отделения ССПО, институт непрерывного образования, модель развития

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития среднего специального профессионального образования (ССПО) в Республике Узбекистан, отражаются преимущества отделения ССПО как структурного подразделения ССПО.

Key words: quality of education, educational trajectory, integration of education levels, offices of SVPE, institute of continuous education, development model.

Annotation. In article features of development of the secondary vocational professional education (SVPE) in the Republic of Uzbekistan are considered, advantages office of SVPE as structural division of SVPE are reflected.

Сегодня в условиях быстро меняющегося мира даже очень хорошего образования может быть недостаточно. Постоянно изменяются и цели образования, связанные с возможностью человека приспособиваться к постоянно меняющимся условиям жизни. Постепенно концепция «образование на всю жизнь» заменяется концепцией «образование через всю жизнь». Действительно, непрерывное образование – это постоянное совершенствование знаний, умений и навыков человека, обусловленное необходимостью «идти в ногу со временем», стремлением быть востребованным в существующей профессиональной и социальной среде.

Развитие системы непрерывного образования – одно из важнейших направлений образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов в системах дошкольного, общего среднего специального, начального, среднего специального, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Эффективность и возможность образовательной деятельности определяются взаимосвязями между различными стадиями инновационного цикла, производителями и потребителями услуг, рынком, государством и другими социальными партнерами. Непрерывное образование может рассматриваться и как часть структуры «обучения в течение всей жизни» [1], направленной на обеспечение адаптации человека к постоянно меняющимся условиям не только профессиональной деятельности, но и социальной среды путем предоставления возможностей организации индивидуальной образовательной траектории в течение всей жизни. Развитию системы непрерывного образования уделяют большое внимание во всем мире. Реформирование образовательной системы в Республики Узбекистан также привело к осознанию необходимости развития системы непрерывного образования, которое в XXI в. становится крайне необходимым.

Концепция модернизации образования в Республики Узбекистан предусматривает опережающее развитие среднего специального профессионального образования, проведение его структурной перестройки с учетом региональных рынков труда. В условиях модернизации образования создаются различные варианты образовательных линий, обеспечивающих реализацию образовательных программ различного уровня. Появление новых видов образовательных учреждений, альтернативность и вариативность содержания обучения, изменения нормативной базы управления, новшества в статусе и функциях руководителей – все это требует нестандартных управленческих подходов, новых решений и действий. Подготовить конкурентоспособного специалиста на рынке труда – важнейшая задача любого учебного заведения, в том числе и среднего профессионального. Ведь уровень профессиональной компетентности специалиста – важнейший фактор социальной защищенности в условиях рыночной экономики. Профессионал своего дела сегодня – это не просто высококвалифицированный работник, но и предприимчивый, мобильный, деловитый, трудолюбивый, быстро адаптирующийся к изменяющимся условиям, самостоятельный, постоянно стремящийся к самообразованию, саморазвитию и самореализации [2]. При таком подходе роль и значение системы СПО вполне определены: (а) высокое качество образования; (б) широкие системы знания по избранной профессии; (в) приобретение прикладных навыков, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности; (г) краткий срок обучения; (д) раннее включение в трудовую деятельность.

Среди всех проблем реформирования среднего специального профессионального образования в настоящее время на первый план выходят проблемы дополнительной подготовки и переподготовки населения, исходя из реально востребованных потребностей рынка труда. Происходит формирование новых моделей многоуровневых учебных заведений непрерывного образования, позволяющим вузам успешно интегрироваться в европейское пространство профессионального образования и обучения. В настоящее время система среднего специального профессионального образования включает в себя 1,5 тыс. государственных средних специальных заведений Республики Узбекистан.

Большое значение для становления, развития и совершенствования системы непрерывного образования имеет развитие системы среднего специального профессионального образования, создание факультетов СПО на базе вузов, совершенствование системы дополнительного образования путем создания институтов непрерывного образования. Развитие системы среднего специального, профессионального образования является важнейшим предпосылкой для развития экономики страны, а также является основным компонентом и звеном интеграции уровней образования, входящих в систему непрерывного образования, способствуют переходу от «обучения на всю жизнь» к «обучению в течение всей жизни».

Библиографический список

1. Пережовская, А. Н. Развитие в России среднего профессионального образования, институтов непрерывного образования как составляющих системы непрерывного образования [Текст] / А. Н. Пережовская // Образование и воспитание. – 2015. – № 2. – С. 13–16.
2. Жамалов, А. К. Формирование профессиональной компетентности учащихся медицинского колледжа [Текст] / А. К. Жамалов // Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 15-й (юбилейной) междунар. конф. – Вып. 15. – Астана : НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – Ч. I. – С. 116–120.

УДК 37.07

А. Т. Тилегенов

РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: интеллектуальная, деятельность, развития человека, образований, высокий уровень, абстракция, научного развития, задача, умений и навыков.

Аннотация. Интеллектуальная деятельность соответствует высокому уровню развития человека. Она составляет основу его теоретической деятельности, включающей использование сложных систем знаковых образований, и предполагает достаточно высокий уровень абстракции от предметов деятельности.

Key words: intellectual, activity, developments of the person, formation, high level, abstraction, scientific development, problem, skills and skill.

Annotation. Intellectual activity corresponds to the high level of the development of the person. She forms the base his (its) theoretical activity, including use the complex systems of the sign formation, and expects it is enough high level to abstractions from subject of activity.

Творческая активность младших школьников проявляется в том, что они, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, полученный в результате опыта или другим путем, сами получают из него новую информацию. Творческая активность школьника возникает в процессе его работы, если он поставлен в соответствующие условия – условия интеллектуального поиска. Примером таких условий может быть ситуация, когда учащиеся, при ознакомлении с новым, сами вынуждены сравнивать факты, сопоставлять их и противопоставлять, или когда им приходится использовать свой практический опыт выполнения заданий и они обнаруживают, что им не хватает знаний. Чтобы учащиеся проявляли активность и самостоятельность в познании (чтобы им хотелось это делать), необходимо, как отмечают педагоги и методисты, формирование у них познавательных интересов, выступающих как ценнейшие мотивы учения. Активность личности – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении. Поэтому по отношению к школьнику важно рассмотреть понятие «активность поисковая».

Активность поисковая – поведение, направленное на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза его результатов, но при постоянном учете степени его эффективности. Определение творческой деятельности может быть дано через систему признаков, например, таких как: (1) творческая деятельность направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области или у субъекта не только способа решения, но и специфических знаний; (2) творческая деятельность связана с созданием на осознанном или неосознанном уровне новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для разработки способа решения; (3) творческая деятельность характеризуется неопределенной возможностью разработки новых знаний и на их основе способа решения задач.

Под творческой деятельностью школьников понимается такая деятельность, результат которой имеет субъективную новизну и (или) в процессе которой использованы субъективно новые пути решения той или иной проблемы. Субъективно новые знания, так же как и субъективно новые пути решения проблемы, могут быть получены при помощи обобщенных умений или сами представляют собой обобщенные умения (обобщенные способы действий). Умение – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. При решении какой-то математической задачи младшие школьники получают конкретный результат.

Одновременно с этим они должны овладеть общим способом решения всех задач из данной совокупности. Ориентация учащихся смещается на овладение ими общих способов деятельности. Интеллектуальные умения являются обобщенными умениями, если они охватывают достаточно широкий класс конкретных задач. Творческие умения младшего школьника – это те обобщенные умения, которые способствуют выполнению следующих видов деятельности: (а) выделению главных, наиболее существенных признаков понятия, факта, явления; (б) нахождению рациональных решений проблемы, задачи; (в) видению проблемы в целом, установлению внутренних и внешних связей рассматриваемого понятия, факта; (г) переносу знаний и умений в новую ситуацию.

Интеллектуальное творчество в детском возрасте – это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. Нам известно, что, обучение путем подражания, обучение в игре, обучение в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), обучение в ходе осуществления элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Учебная деятельность является ведущей деятельностью. В процессе подражания сначала используется аналогия буквальная, и лишь постепенно в процессе упражнений учащиеся отходят от копирования, обучаются рассуждениям по аналогии, которая является весьма действенным методом. В психологии различают наглядно-действенное (предметно-действенное), наглядно-образное и абстрактное понятийное (словесно-логическое) мышление.

Особенностью младшего школьного возраста является превалирование образного мышления над словесно-логическим. Образное мышление есть сложное психическое образование, не привязанное к какой-либо чувствительности по своей природе, основная функция которого состоит в оперировании образами. Мыслительные образы являются опорой мышления. В них сохраняются существенные свойства отражаемых объектов в связях с другими объектами и их свойствами.

Опираясь на теорию интуитивных процессов, отметим некоторые важные моменты, которые целесообразно учителю учитывать в развитии творческой личности младшего школьника: (а) знание этапов творческого процесса и использование этого знания в работе с детьми; (б) отбор нужных сведений для решения задачи и определение места для каждого из них; (в) продумывание (поиск) связей между элементами знания, ведущих к цели; (г) получение многообразия путей решения задачи, их критическая оценка, выбор главного; (д) достраивание нерешенной проблемы; (е) выход за пределы исходного знания посредством охвата максимально возможного разнообразия элементов знания и переоценки их познавательной ценности. В связи с этим намечаются следующие пути развития интуиции: объективные, интеллектуальные и субъективные, личностные.

Понимание сущности творческого процесса обосновывает необходимость высказывания большого количества гипотез, догадок, на которые так богаты младшие школьники, их помощниками в этом служат присущие им воображение и фантазия. Доказано, что в младшем школьном возрасте дети вносят элементы фантазии в познание: для них характерны неожиданные сопоставления, необычные предположения. Сама новизна предлагаемой им умственной работы требует интуиции и своеобразной умственной инициативы. Воображение сложный психический процесс, заключающийся в создании новых представлений и мыслей на основе имеющегося опыта. Процесс воображения состоит в избирательном расчленении (диссоциации) ранее выработанных связей и образовании из выделенных элементов воображение поставляет пищу для мышления.

Таким образом, развивать младшего школьника как творческую личность означает способствовать овладению им творческими умениями, развивать его творческое воображение, побуждать к творческой активности.

**Индивидуализация на разных ступенях
непрерывного педагогического образования**

УДК 37.04

Т. Б. Гребенюк

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МАГИСТРА ПЕДАГОГИКИ

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуальность магистра педагогики, модель индивидуальности магистра педагогики.

Аннотация. Рассматривается понятие «индивидуальность магистра педагогики» в соотношении с готовностью к исследовательской деятельности, выделяются соответствующие компетенции, которыми должен овладеть будущий магистр, представлена модель индивидуальности магистра педагогики, включающая комплекс свойств и качеств, обеспечивающих компетентную научно-исследовательскую деятельность.

Key words: individuality, Master's individuality in Pedagogy, model of Master's individuality in Pedagogy

Annotation. The notion "Master's individuality in Pedagogy" is considered in comparison with the readiness to research activities. The necessary competences that the future Master should possess are presented. The model of Master's individuality in Pedagogy is shown with the complex of characteristics providing competent scientific research activity.

Понятие «индивидуальность» в современной педагогике активно исследуется, в практике применяется чаще всего в качестве образовательной цели. Под индивидуальностью человека мы понимаем характеристику его психических сфер. В соответствии с концепцией педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк) содержание данного понятия включает комплекс свойств и качеств, отражающих суть семи сфер психики: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции.

Индивидуальность будущего магистра педагогики характеризуется развитием таких компонентов психических сфер, которые отличают ее от индивидуальности любого другого субъекта – школьника, студента бакалавриата, человека любой другой профессии. Поскольку магистр педагогики должен обладать способностями проектировать, организовывать и осуществлять научно-педагогическую деятельность, выполнять научное исследование, то важной задачей профессиональной подготовки магистра является формирование и развитие соответствующих компонентов названных выше сфер психики.

Анализ научно-исследовательской деятельности, которой должен овладеть магистрант, позволяет выделить комплекс требований к соответствующим знаниям, умениям, качествам личности (они в определенной мере представлены как компетенции в Федеральном государственном образовательном стандарте). Значительное место среди компетенций занимают по понятной причине компетенции в области методологии и методов научно-педагогического исследования, при этом состав таких компетенций достаточно обширен – от знаний сущности исследовательской деятельности и умения выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности до способности представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций и пр. Овладение всеми компетенциями позволяет обеспечить магистранту готовность к научно-педагогическому исследованию.

Научно-теоретический элемент готовности (знания) представляет собой тезаурус педагогического исследования, то есть систему новых понятий о нем, которым должен овладеть будущий магистр. Структура учебного тезауруса, с одной стороны, представляет собой информационно-семантическую систему (денотат, дескриптор, означаемый параметр), с другой – логическую структуру, включающую в себя внутренние и внешние коммуникативные элементы (А. А. Мирошниченко). Магистрант должен овладеть особым блоком знаний о сущности педагогического исследования, его типологиях и классификациях, методологических характеристиках, методах педагогического исследования и т. п. для того, чтобы вооружиться

правильным методологическим подходом к исследованию педагогической теории и практики. Иначе говоря, будущий исследователь должен получить научно-теоретическую подготовку в рассматриваемом аспекте.

Практический элемент готовности, с точки зрения деятельностной концепции (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), включает исследовательские умения, которые в научном исследовании классифицируются на научно-информационные; методологические; теоретические методы (способы) исследования как умения; эмпирические методы (способы) исследования как умения; письменно-речевые умения при оформлении результатов выполненного исследования; коммуникативно-речевые умения при публичном обсуждении и защите результатов педагогического исследования. Кратко охарактеризуем каждый блок практических исследовательских умений.

Научно-информационные умения определяются как умения, с помощью которых осуществляется научно-информационная деятельность (библиографирования, чтения, письменной переработки печатной научно-педагогической информации и создания вторичного документа: плана, конспекта, аннотации, рецензии, реферата, аналитической таблицы и т. п.). \

Под *методологическими умениями* в учебно-научном педагогическом исследовании понимается способность обосновать систему его методологических характеристик, основанная на знаниях и рефлексивной деятельности по выявлению логико-смысловых связей между этими характеристиками.

Теоретические умения могут рассматриваться как способности обосновать выбор и реализовать теоретические методы в педагогическом исследовании.

Эмпирические умения рассматриваются как способности обосновать выбор и реализовать в собственном педагогическом исследовании эмпирические методы педагогического исследования. Теоретические и эмпирические умения в педагогическом исследовании являются сложными умениями и включают в себя последовательности более простых умений в виде операций, процедур и приемов.

Под *письменно-речевыми умениями* понимается способность оформить результаты педагогического исследования в виде научной рукописи с соблюдением определенных нормативных требований. К ним относятся умения библиографического описания источников; составление библиографического списка; оформления экстралингвистического материала; рубрикация научного текста; научно-педагогический стиль речи; соблюдение жанровой специфики текстов (сообщение, доклад, реферат, тезисы, статья, отчет, диссертация).

Под *коммуникативно-речевыми умениями* подразумевается способность выполнить монологическое (композиционное, реферативное, «позадачное», проблемное) сообщение о ходе и результатах исследования, привлечь внимание аудитории, участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии.

У будущего магистра педагогики необходимо сформировать потребность в исследовательской деятельности, ее мотивы, сопровождающие ее чувства и эмоции. Что касается творческих качеств личности студента-исследователя, то в их состав включаются основные нетождественные свойства: положительная Я-концепция; способность к рефлексии, мысленному обсуждению противоречий, замысла, логики и методов педагогического исследования; открытость новому знанию; стремление к достижениям, успеху; воля; эмоциональная устойчивость; способность к концентрации мышления; неконформность (свобода мысли, самостоятельность); способность к догадке, инсайту, озарению; эрудиция, общая культура; стремление к системному видению педагогической действительности; эстетический вкус; трудолюбие.

Названные группы компетенций являются общими для представленных выше основных составляющих научно-исследовательской готовности – научно-теоретической, практической и психологической (см. Табл. 1).

Таблица 1

Научно-исследовательские компетенции

Основные составляющие компетенций	Основные компетенции		
	Научно-теоретические	Практические	Психологические
Научные	Способности определить методологическую и теоретическую базу исследования, адекватную	Способности видеть связи между методами исследования, их возможности; умения их реализовать	Способности к определению собственной научной позиции (выбору научной базы), концепция «Я-исследователь»

Основные составляющие компетенций	Основные компетенции		
	Научно-теоретические	Практические	Психологические
	проблеме		
Аксиологические	Способности к целеполаганию в исследовании, выбору оптимальной цели, установлению теоретической значимости результатов исследования	Способности к определению задач исследования, установлению практической значимости результатов исследования; способность осуществить исследование	Наличие исследовательских ценностей (научный поиск, самосовершенствование, развитие профессионализма, повышение авторитета и др.), понимание важности апробации результатов исследования, их публикации
Рефлексивные	Знать требования и критерии оценки диссертационных исследований	Способности к самоанализу, самокритике	Способности оценивать собственные возможности и достижения, видеть недостатки
Коммуникативные	Способности к научному диалогу, дискуссии; видение научной области, предмета обсуждения. Знание научного этикета.	Способности к постановке вопросов и высказываниям в области научных знаний (умение научно обоснованно отвечать на вопросы и замечания)	Стремление к отстаиванию собственной научной позиции, толерантность в научной среде, уважение к персоналиям и научным школам.
Оформительские	Способности к логическому изложению материалов исследования, обобщению, прогнозам	Способности научно грамотно формулировать положения, выносимые на защиту, выводы, изображать таблицы, схемы и пр.	Стремление к оформительской культуре (соблюдению требований ГОСТа), самооценка собственных способностей к оформлению

Рассмотренные выше компетенции позволили нам представить модель индивидуальности магистра педагогики, отразив в ней «научно-исследовательскую» специфику характеристики каждой сферы психики:

в интеллектуальной – способности овладевать знаниями методологии и методики научно-педагогического исследования, научных подходов к исследованию, вырабатывать представления о научно-понятийном аппарате исследования, этапах и методах исследования, о современных научных проблемах в образовании; научно-педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в исследовательских ситуациях), способности видеть проблемы и формулировать исследовательские гипотезы; способности определить методологическую и теоретическую базу исследования, адекватную проблеме

– в мотивационной – мотивация исследовательской деятельности (потребности в поиске нового знания, в разрешении проблемных ситуаций в образовании, стремление овладеть всеми известными методами научного исследования, желание изучить передовой исследовательский опыт, нацеленность на достижение высокого уровня научно-исследовательской компетентности, мотивы достижения успеха в научно-исследовательской деятельности, стремление получить признание у своих коллег в педагогическом коллективе благодаря научным достижениям и т. д.);

– в предметно-практической – коммуникативные способности (способности к научному диалогу, дискуссии; соблюдению научного этикета, способности к постановке вопросов и высказываниям в области научных знаний, умение научно обоснованно отвечать на вопросы и замечания), оформительские (способности к логическому изложению материалов исследования, обобщению, способности научно грамотно формулировать положения, выносимые на защиту, выводы, изображать таблицы, схемы и пр.), оформительская культура (соблюдение требований ГОСТа), профессиональное этическое поведение; научно-исследовательские умения (научно-информационные, методологические, теоретические, эмпирические, письменно-речевые, коммуникативно-речевые), владение практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных;

– в экзистенциальной – способности к определению собственной научной позиции (выбору научной базы), концепция «Я-исследователь», наличие исследовательских ценностей (научный поиск, самосовершенствование, развитие профессионализма, повышение авторитета и др.), понимание важности апробации результатов исследования, их публикации, способности оценивать собственные возможности и достижения, видеть недостатки, стремление к отстаиванию собственной научной позиции, толерантность в научной среде, уважение к персоналиям и научным школам, наличие ценностей

самообразования, осознанное отношение к себе как к исследователю, свобода в проявлении себя как индивидуальности в исследовательской деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой;

– в сфере саморегуляции – способность к исследовательской рефлексии, самоанализ и самооценка научно-исследовательской деятельности и себя как исследователя, самоанализ мотивов и потребностей в области научно-педагогического исследования; умение на основе знания требований и критериев оценки диссертационных исследований соотносить свою научную деятельность с опытом творческой исследовательской деятельности ведущих ученых-педагогов и психологов, умение определять собственные достоинства и недостатки в научно-исследовательской деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего исследовательского роста, умение регулировать свою исследовательскую деятельность и отношение к ней; самодиагностика и коррекция научно-исследовательской деятельности;

– в волевой – терпение и владение собой на всех этапах исследования, целеустремленность и настойчивость в осуществлении исследовательских процедур, в реализации и проверке замысла исследования, способность преодолевать различные затруднения в научном поиске, находить выход из затруднительных ситуаций, саморазвитие (работа над собой);

– в эмоциональной – способность к саногенному мышлению (самоубеждение в реальной возможности осуществить исследование, проявление уверенности в достижении планируемого результата), эмпатия (сопереживание), толерантность, умение управлять своими чувствами, сопровождающими исследование, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе.

Значение данной модели индивидуальности мы видим в том, что она обеспечивает целевую направленность профессиональной подготовки магистра педагогики, при этом на основе этой модели возможна диагностика (самодиагностика) важных для исследователя компонентов сфер индивидуальности.

Библиографический список

1. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст] : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Гребенюк, Т. Б., Любишина, С. А. Педагогика индивидуальности [Текст] : учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т. Б. Гребенюк, С. А. Любишина ; под науч. ред. Т. Б. Гребенюк. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2014. – 80 с.
3. Гребенюк, Т. Б., Брызгалова, С. И. Научно-исследовательская компетентность педагога: постановка проблемы [Текст] / Т. Б. Гребенюк, С. И. Брызгалова // Проблемы компетентного подхода в средней и высшей школе: колл. монография; науч. ред. проф. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 113 с.

УДК 37.04

К. Р. Хачатурова

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

Ключевые слова: Педагогическое творчество творческие способности, творческий потенциал.

Аннотация. Творчество рассматривается как процесс создания субъективно нового и требует безусловного учета возрастных особенностей школьников и творчества педагогов при организации учебного процесса.

Key words: teaching creativity, creativity, creativity.

Annotation. Creativity is seen as a process of creating new subjective and demands of unconditioned into account age peculiarities of students and creativity of teachers during the educational process

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования второго поколения современное школьное образование организуется так, чтобы в школьные годы каждый обучающийся смог не только реализовать и развить свои способности, но и преумножить свои потенциальные возможности. Выпускники школы должны уметь читать, писать, говорить

(в том числе и на иностранных языках), считать, анализировать информацию, представленную в форме таблиц или диаграмм, петь, рисовать, плавать и многое. Из этого многообразия навыков трудно выбрать действительно важные. Что важнее – петь, писать или считать? Древние греки не противопоставляли эти умения, они говорили: «Он неграмотный: он не умеет ни читать, ни плавать». Так, Пифагор не только прекрасно доказывал теоремы, но и стал олимпийским чемпионом по кулачному бою; великий Эйнштейн прекрасно играл на скрипке для собственного удовольствия, а не для увеличения суммы своих знаний.

Сегодня образование должно давать не только знания, которые понадобятся в будущем взрослому, но также знания, умения и навыки, способные уже сегодня помочь ребёнку в решении его насущных жизненных проблем. «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [5, с. 8].

Одна из задач общего образования заключается в формировании творческого потенциала обучающихся, так как творческий потенциал человека становится одним из ключевых педагогических понятий для осмысления личности как системной целостности в связи с ее развитием и наиболее полной реализацией внутренних сущностных сил. В соответствии с этим, учителю важно уметь создавать такие ситуации в процессе учебной деятельности не от случая к случаю, не стихийно, а систематически, тем самым реализуя системно-деятельностный подход в процессе обучения.

Современный урок – это не только главная организационная форма обучения, но и форма взаимодействия учителя и учащихся, определяющая характер преподавания, учебную деятельность учеников и стиль общения педагога и воспитанников. Эта форма взаимодействия рассматривается сейчас как сотрудничество, направленное на формирование у учащихся знаний и умений, а также их духовных потребностей и ценностных ориентаций и позволяет решать важную задачу по усвоению учащимися необходимого объема знаний, помогает формировать универсальные учебные действия и предметные умения и знания, развивает познавательные процессы, мышление и, как результат, помогает развивать творческий потенциал личности учителя и ученика. Творческий потенциал человека явился одним из ключевых педагогических понятий для осмысления личности как системной целостности в связи с ее развитием и наиболее полной реализацией внутренних сущностных сил. Являясь достаточно сложным образованием, творческий потенциал личности не имеет однозначного толкования, общепризнанного определения.

Проявление творчества педагога предполагает следующее: рационализацию, совершенствование, модернизацию созданного ранее, известного опыта согласно новым задачам и требованиям; эффективное применение в новых условиях созданного ранее опыта; усвоение и развитие научных разработок; проявление гибкости в неожиданных ситуациях в процессе выполнения запланированного; использование удачной импровизации как на основе точного компетентного расчета и знания, так и благодаря развитой интуиции; способность обосновывать и интуитивные решения, и ранее подготовленные; умение видеть дальнюю, среднюю, ближнюю перспективу в работе; способность развивать идеи, воплощать их в определенных условиях; определять разные варианты решения одной проблемы; использовать чужой опыт; изменять под свои условия теоретические положения научной публикации и методические рекомендации и др.).

Библиографический список

1. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование как фактор социализации. 2000 [Электронный ресурс] / С. Г. Вершловский // Общество «Знание» России. – Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreiv_obraz.html (дата обращения 04.11.2017)
2. Донина, И. А. Возрастные особенности развития творческого потенциала старших подростков в учебной деятельности [Текст] / И. А. Донина, К. Р. Хачатурова, Р. М. Шерайзина // Психологическая культура личности : коллективная монография. – Ульяновск, 2017. – С. 106–119.
3. Ивах, С. М. Педагогические условия формирования творческой личности подростка в современной общеобразовательной школе [Текст] / С. М. Ивах. – М. : Педагогика, 1992. – 234 с.
4. Степанова, Г. Н. Актуальные проблемы обновления содержания и технологий обучения физике в основной школе: монография [Текст] / Г. Н. Степанова. – СПб/ : Валери-СПД, 2000. – 154 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.
6. Шерайзина, Р. М. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя. В помощь руководителям городских и сельских образовательных учреждений [Текст] / Р. М. Шерайзина, Т. А. Каплунович. – Великий Новгород : НовГУ – 1994. – 58 с.

7. Шерайзина, Р. М. Мотивационно ориентированная образовательная среда как фактор развития одаренности школьников [Текст] / Е. А. Медник, С. Е. Рыбакова, Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, Б. Г. Шерайзин // Инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей. – Ульяновск, 2017. – С. 22–34.

УДК 37.04

Л. М. Панова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА КАК ФОРМЫ ВВЕДЕНИЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование, индивидуальный проект, научно-исследовательская деятельность.

Аннотация. Автор статьи раскрывает специфику организации и проведения индивидуального проекта со студентами первого курса педагогического колледжа на примере по специальности Музыкальное образование.

Key words: educational support, vocational education, individual project, research activities.

Annotation. The Author reveals the specifics of organizing and conducting individual project with first-year students of the pedagogical College for example, majoring in Music education.

Критерием успешности для будущего специалиста становится не столько результативность в изучении учебных предметов, сколько отношение человека к возможностям собственного познания, приобретение личностного и профессионального опыта в процессе обучения, выработка у студентов стремления и умения самостоятельно добывать и использовать новые знания.

При традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, достичь это в полном объеме невозможно [5]. Необходимо вовлекать каждого студента в активный познавательный процесс, создавать учебно-предметную среду, которая обеспечивала бы возможности свободного доступа к различным источникам, работать в сотрудничестве при решении разнообразных проблем. Наиболее перспективным является осуществление студентами педагогических колледжей проектной деятельности.

В настоящее время проектная и исследовательская деятельность студентов – это не только неотъемлемая часть образования, но отдельная система в образовании, одно из направлений его модернизации.

Для студента проект – это возможность максимального раскрытия творческого потенциала, средство самореализации. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально, попробовать свои силы, приложить знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектной деятельности, а также совместный поиск информации, самообучение, исследовательская и творческая деятельность. Преподавателю в рамках проекта отводится роль координатора, эксперта, консультанта. Он сопровождает студента в процессе работы над индивидуальным проектом.

Рассматривая понятие «педагогическое сопровождение», обратимся к учебному пособию под редакцией В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой [2].

Педагогическое сопровождение – процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном участии педагога. Оно подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении. Педагогическое сопровождение рассматривается как одна из форм педагогической поддержки.

С позиции социально-профессионального самоопределения С. Н. Чистякова определяет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней [6].

В Ростовском педагогическом колледже на протяжении уже двух лет все студенты первого курса работают над выполнением проекта. Данная форма предполагает, прежде всего, овладение студентами основ научного исследования.

Рассмотрим, как происходит педагогическое сопровождение студентов, обучающихся на специальности «Музыкальное образование». Получение профессионального образования по данной специальности предъявляет к организации ее реализации особые требования [1]. Сегодня студенты, обучающиеся на первых курсах в педагогических колледжах, в соответствии с требованиями ФГОС изучают общеобразовательных дисциплин. Мы считаем, что студенты специальности «Музыкальное образование» должны ориентироваться в выборе тематики проектной деятельности на специфику будущей профессии – учитель музыки [4].

Ввиду того, что «Музыка» как учебная дисциплина на первом курсе колледже не изучается, возникает вопрос о прикреплении проекта музыкальной направленности к определённому предмету. Мы предлагаем выходить на уровень межпредметного проекта, например, истории («Пионерские песни в СССР»), литературы («Стихи М. Ю. Лермонтова в музыке»), обществознания («Музыка кино») и др.

Преподаватель совместно со студентом может организовать совместную продуктивную познавательную деятельность в дидактическом диалоге при выполнении практико-ориентированных проектов. Например, учащимся общеобразовательных школ в процессе организации проектов на уроках музыки предлагается работать над темой «Музыка на мобильных телефонах». Уровень обучения в колледже преобразует это направление в тему «Изучение музыкальных предпочтений студентов на мобильных телефонах».

Выполнение проекта сопряжено с определением его конечного продукта. Далекое не всегда это будет текстовый документ, иллюстрирующий более или менее удачное изложение цитат из различных источников. Работа над проектом предполагает результат – анализ проведенного исследования, подкрепленный цифрами, графиками, сравнительным материалом, подборкой и записью песен определенного исторического периода и др.

Проектная деятельность способствует формированию у студентов творческого и критического мышления, самостоятельности и способности применять знания при решении разнообразных проблем, а также грамотности в работе с информацией. То есть формируются те качества личности, которые в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым современным обществом к образованию. Проектная деятельность открывает большие возможности для студента, он может раскрыть свой творческий потенциал в максимальной степени при создании исследовательского продукта. Она позволяет раскрыть индивидуальные особенности каждого студента, способствует развитию интереса к профессиональной деятельности [3].

Рассмотрим поэтапно, как создается и реализуется проект в форме исследовательской работы. Исследовательский проект, посвященный году кино – «Музыка в кино».

1 этап: Выбор темы и типа проекта. Как показывает приобретенный опыт – выбор темы проекта зависит от интересов студента и исходит из заданной темы. Научный руководитель на данном этапе может увлечь идеей проекта, его перспективностью.

2 этап: Планирование проекта – определение источников информации, способов сбора и ее анализа. Студента первого курса необходимо предусмотреть и представить индивидуальный план работы над проектом со сроками его реализации. На данном этапе педагог координирует и контролирует в дальнейшем выполнение проекта.

3 этап: исследование проекта включает в себя сбор источников информации, выделение главных идей и тенденций, которые будут определять ход работы. Из темы проектной работы следуют цели, задачи и методы исследования. Научный руководитель помогает студенту в поиске информации, разрабатывает вместе с ним последовательность проведения опроса среди студентов в выборе Топ-5 отечественных кинофильмов. Педагог и студент в совместной деятельности отбирают информацию. Руководитель обучает студента обрабатывать полученные данные, учит научному стилю изложения материалов проекта.

4 этап: результаты и выводы. Для исследовательского проекта формулирование выводов самому студенту выполнить сложно. Педагогическое сопровождение направлено на оказание помощи и консультирование студента.

5 этап: защита проекта в форме публичного выступления на заседании секции обществоведческого направления научно-практической конференции студентов 1 курса «Я – исследователь».

Особого внимания требует завершающий этап проектной деятельности – презентация (защита) проекта. Как показывает опыт работы над проектами, студентам сложно применять знания ИКТ в

исследовательской деятельности. Вновь педагогическое сопровождение необходимо. Педагог помогает и направляет студента в составлении и подготовке презентации и текста защиты. Психологически готовит молодого исследователя к публичному выступлению.

Анализ работы над данным проектом показал, что студенты были по-настоящему заинтересованы проектом, что позволило избежать такой распространенной проблемы, как формализм процесса и результата работы. Им удалось создать качественный проектный продукт.

Активное применение в учебном процессе СПО проектной деятельности способствует формированию и повышению профессиональных компетенций обучающихся. К таким компетенциям следует отнести проблематизацию, целеполагание, планирование деятельности, рефлексии и самоанализ, презентацию и самопрезентацию, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самообучение, исследовательскую и творческую деятельность [3].

Технология педагогического сопровождения относится к культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребёнка. Главное правило педагогического сопровождения: дать возможность преодолеть очередное препятствие, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал и дать почувствовать себя в новом качестве – человеком, способным на самостоятельное решение.

Таким образом, педагогическое сопровождение предполагает непрерывную, заранее спланированную деятельность, направленную на предотвращение трудностей и формирование навыков научного исследования в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта [Текст] : учебное пособие / под ред. Э. Б. Абдуллина. – СПб., 2014. – 368 с.
2. Воспитательная деятельность педагога [Текст] : учебное пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 334 с.
3. Куракина, Л. Н., Сидорук, И. С. Психологические аспекты проектной деятельности [Текст] : программы, конспекты занятий с учащимися / Л. Н. Куракина, И. С. Сидорук. – Волгоград : Учитель, 2010. – 191 с.
4. Исследовательская деятельность педагога-музыканта [Текст] : учебно-методич. пособие / под ред. О. М. Фалетровой. – Ярославль : ЯГПУ, 2006. – 39 с.
5. Чернявская, А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов [Текст] / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль : ЯГПУ, 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 313–316.
6. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст] : учебное пособие / под ред. С. Н. Чистяковой. – М. : Академия, 2007. – 128 с.

УДК 37.04

Л. П. Совина

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Ключевые слова: индивидуализация, профессиональные стандарты, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория.

Аннотация. Статья посвящена осмыслению и структурированию новых понятий в образовании, заявленных в педагогических профессиональных стандартах, в основе которых заложены принципы индивидуализации образования. Автор представляет сетевую модель подготовки педагогов к деятельности в новых стандартах, институциональным ядром которой становится индивидуальная образовательная программа педагога.

Key words: individualization, professional standards, individualized education program, individual educational route, individual educational trajectory.

Annotation. The article is devoted to the understanding and structuring of new concepts in education, stated in pedagogical professional standards, which are based on the principles of individualization of education. The author presents the network model of training teachers for activities in the new standards, the institutional core is the individualized education program of the teacher.

Пересмотр и расширение содержания педагогической деятельности, обновление функций и ролей, реализуемых педагогом, становятся институциональными и обусловлены переходом на профессиональные стандарты педагогических профессий. Отличительной характеристикой Профессионального стандарта педагога является то, что в них обозначены трудовые действия, направленные на индивидуализацию образовательной деятельности. Российское образование приходит к международным стандартам, главной задачей которых «на современном этапе развития человеческой цивилизации является создание условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов» [1].

В условиях реальной педагогической практики, для педагогов, многие годы работавших в знаниевой парадигме, такая перестройка представляется не просто сложной, но и не нужной, так как подготовиться к единому государственному экзамену возможно, по их мнению, используя привычные технологии.

Поэтому такие трудовые действия, как способность «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся», «...проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных)» [2], становятся сложной задачей подготовки педагогов к деятельности в условиях применения данных стандартов.

Однако эти трудовые действия не случайно вошли в профессиональные стандарты. Зарождались они в инновационной педагогике России с конца прошлого века как тьюторские практики, формировались и складывались в инновационной деятельности в ходе институционализации профессии «тьютор» в начале XXI века. Сегодня же вошли во все педагогические профессиональные стандарты, и, в частности, в профессию «тьютор» обобщенной трудовой функцией определяется «педагогическое сопровождение реализации обучающимися... индивидуальных образовательных маршрутов, проектов» [3].

Обратимся к теоретическому значению новых терминов профессиональных стандартов. Говоря о понятии «индивидуализация», мы будем опираться на формулировку Т. М. Ковалевой, которая определяет ее как «новый подход к образованию, где изменяется позиция ученика – он становится субъектом, а не объектом образования. Это процесс, при котором активным в выборе содержания своего образования становится сам ребенок» [4]. И тогда целью индивидуализации становится развитие целостной личности, которое не может осуществиться в состоянии изоляции, оно предполагает и включает коллективные взаимоотношения (Карл Юнг).

Индивидуализация образования влечет за собой новые формы организации образовательной деятельности, обозначенные в профессиональных стандартах, но теоретически не раскрытые для педагогов. Так «индивидуальные образовательные маршруты» (ИОМ), «индивидуальные образовательные программы» (ИОП), «индивидуальные учебные планы» (ИУП), «индивидуальные образовательные траектории» (ИОТ) складываются в цепочку новых терминов, которые педагогу самостоятельно сложно осознать и структурировать. Обобщая труды ученых и нормативные документы, мы выстроили следующую логику взаимодействия данных понятий.

Для того чтобы определиться с направлением своего развития обучающемуся необходимо сделать выбор необходимых предметов, курсов, которые будут закреплены в образовательной организации в качестве ИУП и обеспечивать институционально реализацию принципа индивидуализации образования. ИУП это «рабочий документ, фиксирующий логически связанный набор учебных курсов различных уровней (базовых общеобразовательных предметов, профильных общеобразовательных предметов, элективных курсов), проектно-исследовательских и творческих работ, выбранных обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального базисного учебного плана» [5].

Следующим шагом обучающегося становится разработка индивидуальной образовательной программы (ИОП), которая поможет объединить ресурсы образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, предприятий, бизнеса в соответствии с потребностями и запросами обучающегося. По определению Е. А. Волошиной ИОП – это механизм индивидуализации образования, связывающий для обучающегося воедино намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели [6].

Далее рассмотрим понятие «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) в опоре на труды А. В. Хуторского, который лаконично определяет его как «результат реализации личностного

потенциала ребенка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности». В нашей логике ИОТ является способом реализации ИОП, которая объединяет в себе запросы обучающегося, ресурсы, необходимые для его реализации, в том числе ИУП. Исходя из вышесказанного, «индивидуальная образовательная траектория» выстраивается как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании», как процесс, в котором находится обучающийся по реализации замысла своего образования при взаимодействии с окружающей действительностью. «Траектория – след от движения. Программа – ее план» А. В. Хуторской [7].

Объяснив понятия, связанные с индивидуализацией образования, вошедшие в педагогические профессиональные стандарты, мы понимаем, что возникает необходимость перестройки системы дополнительного профессионального образования педагогов, которая в основу подготовки педагогов должна положить принципы индивидуализации и тогда формами организации образовательной деятельности становятся индивидуальные учебные планы, индивидуальные образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты саморазвития педагогов.

В данном контексте изменяются и роли преподавателя этой системы, который становится и наставником, и координатором, и консультантом, и тьютором, сопровождающим познавательную деятельность, помогающим сделать самостоятельный выбор при составлении индивидуальной программы развития педагога.

Подготовка педагогов, в таком случае, должна строиться на основе создания сетевых структур, в которые войдут ресурсы образовательных организаций различного уровня, их административный и кадровый потенциал, что обеспечит освоение теоретических основ профессиональных стандартов и практическую отработку теоретических знаний в ресурсной базе сети на стажерских площадках.

Условием существования подобной структуры, по словам П. Г. Щедровицкого, является наличие другого институционального ядра: индивидуальной образовательной программы (ИОП) как сформулированного образовательного заказа педагога на повышение квалификации [8]. Адаптируя модель ИОП Щедровицкого к системе дополнительного профессионального образования, мы предлагаем модель индивидуализированного педагогического образования как сетевой формы образования педагогов (рис. 2).

Первым элементом данной модели являются индивидуальный учебный план (ИУП) педагога, который формируется на основе его образовательного запроса на преодоление профессиональных дефицитов, связанных с трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями профессиональных стандартов. Формируется такой план с использованием ресурсов сетевых образовательных организаций различного типа. Следующим элементом модели становится индивидуальная образовательная программа (ИОП) педагога, которая обогащается внешними ресурсами: практиками, программами, проектами, тренингами и т. д. по выбору педагога. Третьим элементом модели становится индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который является способом реализации всего выше обозначенного и сформулированного в ИОП. Условиями реализации ИОМ становятся: среда, в которой сконцентрированы необходимые ресурсы для реализации маршрута; сопровождение индивидуальной образовательной программы тьютором или наставником; организационно – управленческие условия образовательной деятельности, которые создаются образовательной организацией, направляющей на обучение и организацией дополнительного профессионального образования, выдающей документ об успешном освоении ИОП педагогом.

И тогда результатом индивидуализации педагогического образования становится индивидуальная образовательная траектория как «персональный путь», пройденный педагогом в ходе освоения новых компетенций педагогических профессиональных стандартов и возможность постановки новых задач собственного развития.

Сетевое взаимодействие в этом случае помогает выстраивать систему горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивает доступность, вариативность, открытость образования, способствует эффективной подготовке педагогов к решению задач индивидуализации системы образования в соответствии с педагогическими профессиональными стандартами.

Таким образом, преимуществами сетевой модели индивидуализированного педагогического образования является то, что она дает возможность выбора и формирования индивидуального образовательного заказа; образовательные учреждения, участники сети, могут стать ресурсными центрами; уменьшается изолированность и расширяются границы профессионального общения; активизируется педагогическая рефлексия; развивается профессиональное сотрудничество педагогов; используются гибкие и разнообразные формы обучения.

Библиографический список

1. Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке «Образование: сокровище» [Электронный ресурс]. – URL: <http://obrazovanie21.narod.ru>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 18.07.2017)
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://academy-prof.ru> (Дата обращения: 18.07.2017)
3. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – URL: <https://academy-prof.ru>. (Дата обращения: 18.07.2017)
4. Лекция «Индивидуализация образования», Т. М. Ковалева [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eurekanet.ru> (Дата обращения: 18.07.2017)
5. Словарь рабочих терминов по предпрофильной подготовке [Электронный ресурс]. – URL: <http://didacts.ru/slovari>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 18.07.2017)
6. Основные образовательные результаты – Мегаобучалка [Электронный ресурс]. – URL: <http://megaobuchalka.ru/2/34783.html>. (Дата обращения: 18.07.2017)
7. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] : учебное пособие / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
8. Щедровицкий, П. Г. Смена институционального ядра сферы образования и подготовки кадров – индивидуальная образовательная программа [Электронный ресурс]. – URL: <http://studopedia.ru> (дата обращения: 18.07.2017)

УДК 37.04

Е. И. Смирнов

ФУНДИРОВАНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В НАУКЕ

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 16–18–10304)»

Ключевые слова: фундирование опыта, современные достижения в науке, обучение математике.

Аннотация. В статье определены методологические и методические основы профессионального развития педагога-математика средствами фундирования опыта личности в процессе актуализации и адаптации к школьной математике современных достижений в науке.

Key words: founding of experience, modern achievement in science, teaching mathematics.

Abstract. In this article the methodological and methodical bases of professional development of teacher-mathematician by means of personality experience funding in a process of modern achievements updating and adaptation to school mathematics in science are defined.

Введение. Профессиональное мастерство педагога неразрывно связано с уровнем знания, владения содержанием учебного предмета, в частности математики. К сожалению, часть педагогов – математиков ограничивает свою профессиональную деятельность содержанием школьной математики с небольшим расширением спектра решаемых стандартных и нестандартных задач практико-ориентированной направленности. Однако реальная жизнь ставит перед выпускниками средней школы профессиональные проблемы и предпочтения, основанные на стремительно врывающихся в науку, экономику, коммуникации, производство комплексов инноваций, которые требуют нового качества владения обобщенным содержанием школьного предмета. Причем, как правило, такие инновации связаны с использованием информационных технологий и требуют определенного уровня развития интеллектуальных операций: моделирования, ассоциаций, аналогии, обобщения, абстрагирования и др. В экономике и производстве активно используются элементы fuzzy logic, фрактальная геометрия, кодирование и шифрование информации, нейронные сети и стохастические процессы, нелинейная динамика и т. п. Уже сейчас выпускник западной школы не в состоянии поступить в престижные университеты, и в лучшем случае вынужден заниматься самообразованием для реализации успешной жизненной карьеры. Эти тенденции в определенной степени коснулись и российского математического образования: нижняя граница балла ЕГЭ опускалась в 2014 году до 20 баллов, а в последние

годы держится на низком уровне в 27 баллов. Наши всегда передовые команды школьников в Международных математических олимпиадах в последние годы не поднимаются выше 7 места, а в 2017 году заняли 11 место, пропустив вперед команды Китая, Сингапура, США, Вьетнама, Южной Кореи и других стран. В то же время молодые люди получили больше возможностей для определения и реализации своих способностей, самовыражения и самоактуализации в учебной и профессиональной деятельности, стали более открытыми для общения и выбора жизненных ситуаций. Подростающее поколение стало более нетерпимым к проявлениям догматизма, отсутствию гибкости в обучающих воздействиях, стало прагматичным и осознанно оценивающим личностные предпочтения и перспективы саморазвития в прогнозе своей будущей жизни. Данные тенденции предъявляют к педагогу повышенные требования совершенствования своих познаний в современном содержании математики и освоения средств математического и компьютерного моделирования, применяемых в других науках.

Методология, методы и результаты. В контексте реализации мероприятий Концепции развития математического образования в России 2013 года надо обратиться к предмету самой математики, анализу ее современного состояния, ее достижений и внедрения в науку, технику и реальную жизнь, тенденциям развития, структуре и социальной значимости математического образования. Данные современные математические знания тем более важны для педагога так как он создает базис к освоению и использованию математики для разных групп школьников: естественников и гуманитариев, математиков и экономистов. И от него зависит, в том числе, будет ли математика для будущего профессионала эффективным инструментом для личностного интеллектуального развития и самообразования, равно как и для успешного овладения выбранной профессией. При этом, прежде всего, возрастает потребность в актуализации в процессе обучения математике обобщенных конструкций и отношений *современного научного знания (сложных задач) и их последующей адаптации* к предметному содержанию школьного и профессионального образования как механизмов и основы для развития универсальных учебных действий и интеллектуальных операций (А. Г. Асмолов, В. Д. Шадриков, В. В. Давыдов, А. Н. Подъяков, П. Я. Гальперин и др.).

1. Рассматривая математику как педагогическую задачу, приходится сталкиваться с проблемами адекватного представления, различения, становления, устойчивости восприятия и воспроизведения математического знания и выявления специфических особенностей феномена математического мышления. Отметим, что в последние десятилетия возникла принципиально новая ситуация, благоприятствующая реальным шагам к возрастанию интереса к математике, в том числе как педагогической задаче и эффективному средству развития интеллекта школьников. Современный этап развития науки характеризуется усилением и углублением взаимодействия отдельных её отраслей, формированием новых форм и средств исследования, в том числе математизацией и компьютеризацией познавательного процесса. Потребности общества в математическом образовании граждан сильно изменились за последние десятилетия. С одной стороны, теория игр, фрактальная геометрия, fuzzy-logic искусственный интеллект, стохастика, теория информации и другие области новейшего математического знания становятся все более доступными для массового исследователя, все более значимыми в практическом приложении, но фактически они еще не представлены в математическом образовании школьника. С другой стороны, именно эти новые знания дают мощный мотивационный заряд к изучению математических дисциплин; как следствие, повышается интерес к профессии учителя математики, поскольку математическое образование способствует развитию теоретического и математического мышления (сравнение, эвристика, аналогия, интуиция, анализ, синтез и т. п.), его отличают доминирование логической схемы рассуждений, лаконизм, четкая распределенность хода рассуждений, умение выделить главное, способность к обобщению, анализу, синтезу. Важнейшим компонентом становится выявление сущности сложного математического знания, сценариев и процедур в контексте выстраивания иерархий, множественности целеполагания и анализ побочных решений, поиск бифуркационных переходов и бассейнов притяжения в исследуемых процессах, согласование информационных потоков в появлении новой продукта. В этом плане развитие математики, образование общенаучных понятий, наметившуюся тенденцию к всестороннему отображению объектов природной и социальной действительности, следует рассматривать в контексте с единым тотальным процессом синтеза научного знания, являющимся отображением единства материального мира. С другой стороны, эффективным инструментом освоения сложного знания может являться исследование и адаптация к школьной или вузовской математике современных достижений в науке, ярко и значимо представленных в приложениях к реальной жизни, развитию других наук, высоким технологиям и производствам. Разработка философской концепции сложности (И. Кант, Г. В. Гегель, И. Пригожин, Г. Хакен, В. В. Орлов, И. С. Утробин, Х. Альвен, Т. С. Васильева и др.) опосредована обширным экспериментальным материалом, практикой и взаимозависимостью интегративных процессов в науке,

технологиях, экономике, социальных преобразованиях и образовательных парадигмах. Поливалентность, множественность, многополярность, непредсказуемость, эмерджентность и неравновесность современного мира не может не быть увязана с категориями развития сущности объектов, явлений и процессов посредством проявления закономерностей переходов на более высокие уровни сложности как составляющих конкретно-всеобщей теории развития (В. В. Орлов, Ст. Бир, Н. Винер, Дж. фон Нейман и др.). Исследователи делают вывод о том, что сложность является интегрирующей характеристикой способности к самоорганизации при достижении определенных критических ее уровней. «Сложность материального мира как бесконечное многообразие «преобразуется» в систему единства многообразий, связанных между собой механизмом усложнения и определенных направлений в сторону роста сложности характера развития...» [1]. Так Френч П. А. и Функе Д. [2] определяют РСЗ как многошаговую поведенческую и когнитивную активность, направленную на преодоление большого числа заранее неизвестных препятствий между нечеткими, динамически изменяющимися целями и условиями. Известный российский ученый Г. С. Альтшуллер [3], работая над идеей изобретательского творчества (ТРИЗ) и проблемой ускорения изобретательского процесса, исключив из него элементы случайного (инсайт, метод проб и ошибок, эмоциональное состояние и т. п.) выявил 76 стандартов решения изобретательских задач. Психологические особенности освоения сложного знания детально исследовались А. Н. Подъяковым [4]. Нами далее исследуются направления педагогической поддержки освоения сложного знания обучающимися на основе адаптации современных достижений в науке к школьной и вузовской математике с проявлением синергетических эффектов.

2. Базовым понятием представленной концепции профессионального развития педагога-математика является понятие фундирования как философской категории, педагогической технологии и психологического механизма развития личности [5]. Фундирование (нем. Fundierung – обоснование, основание) – термин, используемый в феноменологии (и в других науках) для описания отношений онтологического обоснования. Согласно феноменологическому учению Э. Гуссерля все комплексные высокоуровневые акты и предметности фундированы в изначальных простых актах и предметах. В педагогику впервые понятие фундирования было введено В. Д. Шадриковым и Е. И. Смирновым в 2002 году [6] как процесс создания условий для поэтапного углубления и расширения знаний в направлении профессионализации и формирования целостной системы научных и методических знаний. В связи с выявленными тенденциями авторами было предложено углубить теоретическую и практическую составляющие математического образования будущего учителя естественнонаучного профиля, изменив содержание и структуру естественнонаучной и методической подготовки в направлении усиления школьного компонента естественнонаучного образования с последующим фундированием знаний и опыта личности на разных уровнях. Теперь, начиная со школьного предмета, через послыжное фундирование его в разных теоретических дисциплинах, объем, содержание и структура предметной подготовки должны претерпеть значительные изменения в направлении практической реализации теоретического обобщения школьного знания. Такое фундирование знаний выводит на уровень, когда педагог вместе со студентом, уже владеющим предметной стороной, начинает отрабатывать с ним методическую сторону преподавания. Школьные знания станут выступать структурообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания из предметной области более высокого уровня, через которые происходит фундирование школьного знания. Другой слой фундирования может образовать совершенствование и углубление практических умений, постановки эксперимента, исследовательского поведения студентов, проектируемых ориентировочной основной учебной деятельности. Целостность и направленность проектируемой дидактической системе придает развертывание спиралей фундирования базовых школьных учебных элементов посредством построения родового теоретического обобщения и технологического осмысления видовых его проявлений.

Проблема, однако, связана с тем, что обобщенная сущность сложна и с трудом осваивается многими обучающимися. Например, теоретическим обобщением для спирали фундирования понятия производной является производная Фреше как линейный оператор в банаховом пространстве [7]. Для школьника – это комплекс абстрактных понятий, доступных для изучения в элективных и факультативных, конкретизация которых и их понимание представляют отдельные нетривиальные процедуры. Понятно, что подобные ситуации не способствуют повышению качества освоения математики и требуют введения специальных процедур и способов когнитивной деятельности студентов для возможности актуализации параметров порядка в этом «хаосе» математических понятий. Именно вскрытие сущности средствами наглядного моделирования таких «проблемных зон» в математическом образовании возможно проектированием диалога математических, информационных, естественнонаучных и гуманитарных знаний с проявлением синергетических эффектов.

Нам представляется следующая коррекция последовательности инструментальных составляющих *технологии профессионального развития педагога в контексте освоения современных достижений в науке*:

– диагностика наличия синергетических эффектов в инновационном содержании математики и наличного состояния личностных предпочтений педагога в способах освоения математического содержания;

– определение критериев отбора, объема, структуры и содержания «проблемных зон» в освоении математического знания школьниками, обладающих потенциалом сложности и возможностями проявления синергии в обучении математике;

– определение методики исследования образцов научных проблем (на эталонном и ситуативном уровнях) с проявлением синергии сложного знания средствами математики на основе реализации ИКТ – средств поддержки математического образования в различных формах учебной и внеучебной деятельности школьников;

– актуализация атрибутов и параметров синергии научной проблемы современного знания в малых группах школьников и создание условий для выстраивания индивидуальных маршрутов освоения школьниками инноваций с детализацией, анализом, особенностями и этапами;

– создание педагогических условия и диалога математических, информационных, гуманитарных и естественнонаучных знаний и методов в ходе исследования «проблемной зоны» обучения математике в контексте интеграции, этапности и вариативности проявлений когнитивной деятельности.

Заключение. В настоящем исследовании данную проблему предлагается решать методами выстраивания и адаптации обобщенных конструктов сложного знания, лежащих в основе «проблемных зон» математического образования. Этими конструктами оказываются образцы современных достижений в науке: фрактальная геометрия, теория нечетких множеств, обобщенные функции, теория кодирования, теория хаоса и катастроф и т. п., решаемые средствами математического и компьютерного моделирования и адаптированные к наличному уровню математической компетенции школьников. В этом отношении параметрами порядка в математическом образовании выступают также технологии фундирования опыта личности и наглядного моделирования объектов, процедур и явлений, актуализирующие аспект теоретического обобщения, выстраивающие иерархии и этапы понимания существа математических понятий и процедур, способствующие развитию интеллектуальных операций и проявлению синергетических эффектов в обучении математике.

Библиографический список

1. Утробин, И. С. Роль категории сложности в перестройке философии [Текст] / И. С. Утробин // Стратегия ускорения и философия науки. – Пермь, 1990.
2. Функе, И., Френш, П. А. Решение сложных задач: исследования в Северной Америке и Европе [Текст] / И. Функе, П. А. Френш // Иностранная психология. – 1995. – Т. 3. – № 5. – С. 42–47.
3. Альтшуллер, Г. С. Основы изобретательства [Текст] / Г. Альтшуллер. – Воронеж : Центрально-Чернозёмное изд-во, 1964. – 240 с.
4. Подьяков, А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Текст] / А. Н. Подьяков // Психологические исследования. – М. : Высшая школа экономики, 2015. – С. 6–10.
5. Смирнов, Е. И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога [Текст] / Е. И. Смирнов. – Ярославль : Канцлер, 2012. – 654 с.
6. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы [Текст] / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.
7. Смирнов, Е. И., Богун, В. В., Уваров, А. Д. Синергия математического образования педагога: введение в анализ [Текст] / Е. И. Смирнов, В. В. Богун, А. Д. Уваров. – Канцлер, 2016. – 308 с.

Организация непрерывного педагогического образования

УДК 37(01)

А. А. Безносюк

ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ И АЛГОРИТМЫ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: опорный конспект, графические символы, алгоритмы, опорный сигнал, непрерывное образование.

Аннотация. В статье проанализирована методика, основные требования к форме записи и порядок составления опорного конспекта. Опорный конспект – это структурированная конструкция опорных сигналов, которые наглядно представляют систему знаний, понятий и идей, как взаимосвязанных элементов. Под опорным сигналом понимается ассоциативный символ (знак, слово, рисунок), который заменяет смысловое значение и позволяет мгновенно восстановить в памяти ранее усвоенную информацию, что очень важно при самостоятельном обучении и непрерывном образовании.

Key words: reference abstract, graphics, algorithms, reference call, continuous education.

Annotation. Been analyzed in the article the method of compilation, basic requirements for the entry form and procedure for making a reference notes. Reference abstract – a structured design of a reference signal, which clearly represent a system of knowledge, ideas and concepts as interrelated elements. Under the reference signal refers to the associative character (character, word, image), which replace the meaning and allows you to instantly restore the memory previously learned information that is very important for self-training and continuous education.

В условиях модернизации современной профессиональной школы повышаются требования к качеству подготовки студентов, увеличивается объем знаний. В этих условиях будущие профессионалы сталкиваются с огромным потоком информации, которую он имеет возможность почерпнуть из различных источников, что особенно важно при самостоятельных занятиях в режиме непрерывного образования. Сложность и объемность материала, который должен усвоить студент, существенно затрудняет его целостное восприятие и осмысление. Информационная перенасыщенность и недостаточное структурирование учебного материала ставят перед ним проблему запоминания и усвоения теоретических и практических знаний, получаемых в профессиональной школе. Форсированное прохождение материала (чаще всего традиционными методами) препятствует усвоению, главным здесь выступает прохождения программы. Для того чтобы помочь студентам в изучении насыщенной и объемной информации и сделать процесс ее запоминания и обобщения более эффективным, целесообразно использование опорно-логических схем в виде опорного конспекта.

Н. Е. Ерганова отмечает, что в основу конструирования информации для опорных конспектов закладываются знаково-символические формы переработки учебной информации. Поэтому в определениях опорного конспекта его основа и суть передаются через наглядность, отражающую сведения, содержащий оценку значительного события, явления или признака.

Опорный конспект, по мнению Н. Е. Ергановой, – это наглядное представление основного содержания учебного материала в логике познавательной деятельности учащихся. В качестве наглядных средств автор рекомендует применять средства, произведенные в техническом знании, искусственные знаковые системы, метаплан-технику и их сочетания. Идея сочетания опорных сигналов в систему и создания новой дидактической единицы – опорного конспекта принадлежит известному донецкому учителю-новатору В. Ф. Шаталову. Фундаментальные основы этой технологии определены еще классиками педагогики. Так, Я. Коменский пришел к выводу, что знания должны быть не только «восприняты слухом, надо зарисовать их, чтобы через зрение предмет закрепился в воображении». По результатам психологических исследований установлено, что 83 % информации человек воспринимает зрением, 12 % – слухом, 5 % – другими рецепторами. Исследование памяти свидетельствуют, что человек запоминает 20 % услышанного, 30 % – увиденного, 70 % – одновременно увиденного и услышанного, 80 % – увиденного, услышанного и проговоренного, 90 % – увиденного, услышанного, проговоренного и активно выполненного.

Одним из методических приемов является использование на занятиях опорных конспектов, способствующие улучшению представлению информации, ее усвоению и развития мышления студентов. Работа с опорными конспектами, составление структурно-логических схем способствуют представлению всего объема материала в сжатом виде, настраивают студентов на вдумчивую и сосредоточенную работу на занятии. В них развиваются память, логическое, аналитическое, пространственное мышление, достигается высокая степень усвоения материала, формируются состояние «могу и умею».

Все это, в конечном счете, способствует повышению уровня самооценки студентов, способствует повышению профессиональных качеств будущих специалистов. Применение опорных конспектов в обучении значительно облегчает труд преподавателя и студента, способствует целостному восприятию предмета учебной дисциплины, развивает умственные способности студентов, обеспечивает высокое качество представления знаний. Обучение рациональным приемам обработки информации, то есть овладение приемами мнемотехники (искусственные приемы для запоминания) и эйдотехники (образное мышление) позволяет у студентов выработать навыки грамотной обработки информации.

Использование в процессе обучения приемов мнемотехники способствует: (а) выработке у студентов приемов умственного труда, обучению их методам и приемам рациональной обработки получаемой информации; (б) развитию и оптимизации основных мыслительных процессов (памяти, внимания, мышления, воображения); (в) развитию общих способностей на основе овладения приемами и методами запоминания и обработки информации; (г) развитию творческого, нетрадиционного видения мира.

В ходе занятий с использованием мнемотехники у студентов вырабатывается навыки культуры умственного труда в течение всей жизни: (а) системность, взаимосвязь любой информации, умение устанавливать связи, образовывать зацепы; (б) выделение главного, умение анализировать, выделение опорных точек, осознание логики построения материала, поиск закономерностей. Данная технология позволяет подобрать индивидуальный «ключ» запоминания и обработки информации с учетом индивидуальных особенностей мышления.

Мнемотехника – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, организация учебного процесса в виде игры. Использование мнемотехники в настоящее время становится актуальным. Основной «секрет» мнемотехники очень прост и хорошо известен. Когда человек в своем воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. В дальнейшем при воспоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы. Хорошо известно, что речь мозга – это зрительные образы. Если обращаться к мозгу на его языке, он выполнит любые наши команды, например, команду «запомнить». Но где взять такие программы, которые позволят нам общаться с мозгом и будут кодировать телефоны, даты, номера автомобилей на его образный язык? Мнемотехника – программа, которая состоит из нескольких десятков мыслительных операций, благодаря им удается «наладить контакт» с мозгом и взять под сознательный контроль некоторые его функции, в частности, функцию запоминания. Использование приемов мнемотехники, способствует увеличению объема памяти на протяжении всей жизни.

Опора – способ выделить существенное, главное в учебном материале, средство визуализации учебного материала, в которой кратко изображены основные смысловые вехи исследуемой темы с широким использованием ассоциаций и цветовой гаммы, других графических приемов повышения мнемонического эффекта. Она в большей степени, чем любая схема учитывает психологические особенности восприятия информации, поскольку не воспринимает жесткую структуру.

Основными требованиями к составлению опорного конспекта, по мнению В. Ф. Шаталова, являются: лаконичность, структурность, унификация, автономность блоков, использование привычных ассоциаций и стереотипов, непохожесть, простота. Остановимся подробнее на этих требованиях. Лаконичность ограничивает содержание в опорном конспекте печатных знаков, их должно быть не более 400. В методических материалах находит отражение только самое главное в этой теме, изложенное с помощью символов, схем, формул, ассоциаций. Структурность предполагает использование приема укрупнения дидактических единиц знания. Материал излагается цельными блоками (связями) и содержит 4–5 связей. Структура их расположения должна быть удобной и для запоминания, и для воспроизведения, и для проверки. Унификация, то есть использование единой символики (стандартизированные) по одному предмету и связывая с другими предметами. Бывает удобно ввести определенные знаки-символы для обозначения ключевых или часто повторяющихся слов. Автономность обеспечивает возможность воспроизводить каждый блок отдельно, мало затрагивая другие блоки. В

то же время все блоки связаны между собой логически. Привычные ассоциации и стереотипы. При составлении опорного конспекта следует подбирать ключевые слова, предложения, ассоциации, схемы. Иногда удачный образ позволяет оживить в памяти рассказ по ассоциациям. Непохожесть требует разнообразить опорные конспекты и блоки по форме, структуре, графическому исполнению, поскольку единообразие очень усложняет запоминание. Простота требует избегать вычурных шрифтов, сложных чертежей и оборотов речи. Буквенные обозначения сводятся к минимуму.

Система опорных конспектов интересна тем, что позволяет удачно сочетать новые подходы в обучении, а именно на основе опорного конспекта можно организовать различные формы учебной работы с использованием: учебника, первоисточника, наглядных пособий, особенно в условиях непрерывного образования.

Опорный конспект – не самоцель, а средство (разумеется, в совокупности с другими) для достижения цели процесса непрерывного обучения. По образному выражению психолога Л. М. Фридмана, он «является как бы фонарем», который освещает ученикам будущий путь изучения. По мнению А. Н. Щербакова, разработка опорных конспектов состоит из трех этапов:

– сбор фактического материала. Этот этап играет огромную роль в плане повышения профессионального мастерства и обогащения знаний. На этом этапе подбирается литература, необходимая для изучения данной темы, выбираются из нее исторические справки, интересные факты, касающиеся исследуемой темы в плане ее связи с жизнью, техникой, производством;

– выделение ядра основных понятий (с учебного материала отбираются только ключевые слова, символы рисунки, схемы, помогающие вспомнить весь материал);

– составление опорного конспекта (на данном этапе, на листе бумаги располагается весь подобранный материал, выраженный в графической и символической форме, во всех взаимосвязях.

При разработке опорных конспектов необходимо придерживаться основных принципов их создания. Основные требования к форме записи опорного конспекта: (а) лаконичность, (б) структурность, (в) акцентирование, (г) унификация, (д) автономия, (е) оригинальность, (ж) взаимосвязь.

Подводя итог можно отметить, что опорный конспект – это особая форма изложения мыслей авторского текста с помощью зрительных образов, схем, рисунков и слов-дескрипторов, то есть основных опорных понятий. Опорный конспект основан на ассоциациях и служит для облегчения запоминания и припоминания материала. Конспект нужен для студента, чтобы: научиться перерабатывать и «сжимать» любую информацию; выделять в информации самое необходимое и главное для решения учебной задачи; упростить, облегчить запоминание насыщенного специальной терминологией текста; сохранить логическую связь сложного материала для дальнейшего его использования. Система опорных конспектов интересна тем, что позволяет удачно сочетать новые подходы к обучению в условиях непрерывного образования. Неотъемлемой частью данной системы является рефлексия, как один из компонентов учебной деятельности учащихся, реально повышает уровень понимания и осмысления изучаемого материала. Экспресс-опрос (100 человек), свидетельствует, что такой подход является достаточно эффективным (это отметило 78 % респондентов), поскольку позволяет: (а) качественно переработать и систематизировать значительный по объему информационный материал; (б) активизирует умственную деятельность; (в) способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы; (г) активизирует коммуникативные процессы; (г) способствует формированию навыков структурирования информации.

Библиографический список

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский : в 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Шаталов, В. Ф. Учить всех, учить каждого [Текст] / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М. : 1987. – С. 159–167.
3. Казаков, А. Г. Организация самостоятельной работы студентов [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. / А. Г. Казакова. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

И. Г. Мареева

КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, общие и профессиональные компетенции, квалификационный экзамен, профессиональный модуль

Аннотация. В статье представлен опыт организации и проведения экзамена квалификационного по профессиональному модулю «Преподавание в области хореографии» специальности 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования в области хореографии»

Key words: Federal state educational standard, general and professional competencies, qualification examination, professional module

Annotation. The article presents the experience of organizing and conducting the qualification exam on the professional module «Teaching in the field of choreography» specialty 44.02.03 «Pedagogy of additional education in the field of choreography».

В Ростовском педагогическом колледже с сентября 2013 года осуществляется подготовка обучающихся по специальности 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования в области хореографии». При реализации ФГОС среднего профессионального образования по данной специальности предусмотрено освоение профессионального модуля «Преподавание в области хореографии», по результатам которого проводится квалификационный экзамен.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности «Педагогика дополнительного образования в области хореографии» в качестве результатов образования обозначены не только те, которые могут быть количественно измерены, но и те, что с трудом подвергаются аналитическому разложению, связанные в первую очередь с воспитывающей и развивающей функцией образования. В связи с этим важно подготовить студентов и к проведению диагностической работы, позволяющей оценивать планируемые результаты освоения образовательной программы дополнительного образования, использовать разнообразные методы и формы оценки эффективности деятельности, а затем проверить сформированности у студента определённые стандартом компетенции [1].

Изучение профессионального модуля ПМ 01 «Преподавание в области хореографии» предполагает освоение обучающимися следующих профессиональных компетенций: определять цели и задачи, планировать занятия в области хореографии; организовывать и проводить занятия в области хореографии; демонстрировать владение деятельностью в области хореографии и т. д.

Единственной формой квалификационной аттестации по профессиональному модулю является экзамен (квалификационный), который представляет собой совокупность регламентированных процедур, посредством которых членами аттестационной комиссии производится оценка профессиональной квалификации обучающегося или ее части (совокупности компетенций профессиональных и общих) одним или несколькими способами, что определено в разделе «Требования к результатам освоения ОПОП» ФГОС СПО. Квалификационный экзамен – это форма независимой оценки результатов обучения с участием работодателей. Условием допуска к квалификационному экзамену является успешное освоение обучающимися всех элементов программы профессионального модуля, в том числе междисциплинарного курса (курсов) и предусмотренных программой модуля практик. Условием положительной аттестации (вид профессиональной деятельности освоен) на экзамене квалификационном являлась положительная оценка освоения всех профессиональных компетенций по всем контролируемым показателям. Итогом экзамена явилось однозначное решение: «вид профессиональной деятельности освоен/не освоен».

С целью подготовки к организации и проведению квалификационного экзамена в колледже для педагогов, реализующих данный модуль, была разработана и проведена серия обучающих семинаров и индивидуальных консультаций. В результате проведения семинаров с участием преподавателей профессионального модуля обсудили процедуру проведения экзамена, были рассмотрены требования к проведению экзамена. Профессиональные и общие компетенции сгруппировали таким обра-

зом, чтобы была возможность комплексно проверить их на основании общего задания, таким образом определили форму проведения экзамена – комбинированный.

Изучены особенности формулировки практических заданий, разработаны задания и критерии их оценивания, определена структура и критерии оценки проекта и фрагмента занятия по хореографии, разработано «Положение о порядке организации и проведения квалификационного экзамена для оценки результатов освоения профессионального модуля студентами». Данное Положение определяет требования к итоговой аттестации по профессиональному модулю основной профессиональной образовательной программе среднего профессионального образования, в том числе к содержанию и процедуре экзамена.

Для проведения квалификационного экзамена в ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж составлен комплект контрольно-оценочных материалов, который включает: экзаменационные билеты, пакет экзаменатора, оценочный лист работы студента, оценочную ведомость по профессиональному модулю, экзаменационную ведомость.

Для оценки результатов обучения по профессиональному модулю 01 «Преподавание в области хореографии» используется наблюдение за деятельностью студентов, проектирование детской хореографической постановки, пробных занятий по хореографии по разделам: «Ритмика», «Гимнастика», «Классический танец», «Народный танец», «Постановка концертных номеров» на базе МБУДО Детская школа искусств г. Ростова, проверку, анализ и оценку ведения документации. Как показала практика, данные методы и способы оценки повышают эффективность обучения, которое осуществляется студентами более осознанно.

Необходимо было оценить большое количество компетенций общих и профессиональных.

Различаются два вида профессиональных компетенций – первый вид требует обязательное проведение мероприятий, предусмотренных модулем (например: проводить занятия по хореографии), второй вид – компетенции, которые можно оценить по подготовленным материалам (к примеру: продемонстрировать владение деятельностью в области хореографии). Поэтому условно, квалификационный экзамен, мы разделили на две части:

Первая часть экзамена (квалификационного) представляла собой презентацию творческого проекта (детский танец в исполнении студентов учебной группы), которая проходила на сценической площадке. Для организации проектной деятельности были подготовлены требования к разработке проекта, его защите и критерии оценивания, с которыми студенты были ознакомлены заранее и разрабатывали проект по выбранной ими теме. Каждый студент оценивался по усвоенным компетенциям, которые заложены в критериях оценивания и смог максимально раскрыть свой творческий потенциал и проявить себя, показать свои знания, продемонстрировать публично достигнутый результат на защите проекта.

Вторая часть экзамена проходила в учебной аудитории. Студентам было дано задание: разработать на основе программы по дополнительному образованию в области хореографии план-конспект занятия по одному из направлений. Продемонстрировать фрагмент данного занятия.

Таким образом, квалификационный экзамен проводился как процедура внешнего оценивания с участием представителей работодателей, а именно директор МБУДО ДШИ г. Ростова О. Л. Куликова, в целом, направлена на оценку овладения квалификацией. Серьезным вызовом стандарта стал факт значительного повышения роли работодателей в оценке квалификации студентов.

Проанализировав итоги квалификационного экзамена, нами был сделан вывод о том, что реализация программы профессионального модуля «Преподавание в области хореографии» прошла успешно.

Библиографический список

1. Организация образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных стандартов СПО [Текст] : сборник метод. рекомендаций. – М. : ГБОУ УМЦ ПО ДОгМ, 2012. – 136 с.

А. М. Мамырханова, А. Е. Абылгазина

ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагог, компетентность, сертификация, критерии, профессиональный стандарт, квалификация.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы компетенции педагога в условиях обновления содержания образования Республики Казахстан.

Key words: teacher, competence, certification, criteria, professional standards, qualification.

Annotation. The problems of competence of the teacher in the conditions of updating the content of education of the Republic of Kazakhstan are considered in the article.

В условиях обновления содержания всех уровней образования в Казахстане проблема профессионального развития педагога, повышения его уровня конкурентоспособности и мобильности напрямую связана с оценкой профессиональных компетенций педагога. Несомненно, что успешность проводимых образовательных реформ будет достигнута при условии преемственности инноваций между уровнями образования от дошкольного до послевузовского. Эффективное внедрение новых образовательных стандартов невозможно без адекватной обратной связи – системы оценки качества профессиональной компетентности педагога.

Кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе – одно из важнейших звеньев системы образования. При этом педагог становится ключевой фигурой модернизации казахстанского образования и главным отличием современного подхода является то, что акцент сделан на его профессиональное мастерство. Необходимо отметить, что оценка профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры является одним из важнейших направлений государственной образовательной политики, поэтому во многих странах сложилась достаточно устойчивая система отбора учителей и оценки их готовности к педагогической деятельности.

Изучив зарубежный опыт подходов к оценке и измерению педагогического труда, можно констатировать, что во многих зарубежных странах (Бельгия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Румыния, Словения, Испания, Великобритания, Германия) оценка качества труда педагога проводится с учетом возможностей для его профессионального и личностного роста, максимальной реализации потенциала формального и неформального обучения, включения всех форм совершенствования профессионального мастерства. В этих странах приняты стратегии и практики признания (сертификация), позволяющие систематически идентифицировать и признавать результаты обучения. К основному инструменту обеспечения признания отнесена Европейская рамка квалификаций.

Основным посылом создания общепринятой системы квалификации в Европейском пространстве явилось признание квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности и в результате как формального, так и неформального обучения. Переход к постиндустриальному обществу требует новой парадигмы общественного развития – формирования стратегии обучения в течение всей жизни, призванной предоставить максимальные возможности профессиональной и личностной самореализации граждан.

Труды российских ученых (А. Ф. Пеленов, Л. В. Орлова, О. В. Печинкина, Е. В. Пискунова, В. В. Рябов, Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, А. И. Савенков) [1] посвящены вопросу оценки профессиональных компетенций педагога. В них предпринята попытка обосновать необходимость развития системы сертификации с целью оценки профессиональных компетенций педагога и повышением качества его профессиональной подготовки. Анализ педагогических теорий и практики по проблемам оценивания труда педагога показывает, что необходимо переходить от оценки его отдельных педагогических умений к оценке его профессионализма в целом. Качество результатов обучающихся зависит от педагогических умений, навыков, знаний, а в целом – от объективной и независимой оценке педагогической компетентности учителя.

В Казахстане в настоящее время оценка деятельности педагога осуществляется через аттестацию, где основным критерием является способность аттестуемого выполнять возложенные на него

обязанности, квалификация работника анализируется на предмет установления соответствия его деятельности занимаемой должности [2]. При этом оцениваются только результаты формального обучения, без учета других форм обучения. Существующая система оценки профессиональной компетенции педагога не дает возможности оценить знания, умения и навыки, личностные качества учителя, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Поэтому на различных уровнях активно обсуждаются национальные стратегии разных стран по модернизации систем профессиональной подготовки учителей, оценке уровня их квалификации при приеме на работу и карьерном продвижении.

Согласно Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы [3] с 2019 г. планируется подготовка и переход на независимую сертификацию педагогических работников. Данная инновационная модель управления профессиональным развитием педагогов поможет решить проблемы социально-профессиональной адаптации молодых специалистов-выпускников педагогических вузов и колледжей, стимулировать профессиональный рост учителей, поднять престиж профессии педагога.

В настоящее время достижение национального образования мировому уровню возможно через интеграцию в Европейскую зону высшего образования путем приведения содержания и структуры высшего образования в соответствие с параметрами Болонского процесса. Одним из его приоритетных элементов является наличие Национальной системы квалификации (далее – НСК), гармонизированной с Европейскими квалификационными рамками. В Казахстане за последние годы проделана большая работа в области формирования НСК и утверждены: Национальная рамка квалификаций (далее –НРК), Отраслевые рамки квалификаций (далее – ОРК), разработаны профессиональные стандарты по ряду профессий.

Профессиональный стандарт педагога (далее – ПС), принятый в Казахстане, является одним из четырех основных элементов национальной системы квалификаций, который учитывает уровни НРК и ОРК. ПС служит основанием для проведения оценки квалификации и сертификации педагогических работников, выпускников организаций профессионального образования, а также стандартизации и унификации различных требований [4]. Данный документ состоит из Паспорта и карточек профессий, в которых квалификации педагога характеризуются по 12 подуровням ОРК в сфере образования и в соответствии с 5-ю уровнями НРК (с 4 по 8 уровни) по трем обобщенным показателям: «знания», «умения и навыки», «личностные и профессиональные компетенции». Дескрипторы 12 подуровней учитывают степень самостоятельности, ответственности и сложности выполняемых трудовых функций педагога: Каждый последующий уровень наращивает совокупность показателей всех предыдущих уровней. Накопительный и последовательный характер дескрипторов обеспечивает преемственность результатов обучения от уровня к уровню.

Оценка уровня квалификации требует наличия достаточно ясных критериев и показателей различных уровней квалификации. Стимулированию целенаправленного повышения квалификации педагогических работников способствует анализ и самоанализ педагогической деятельности, позволяющий ответить на следующие вопросы: «За счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетентности педагога требуют дальнейшего совершенствования?» и др.

Исходя из вышесказанного, выделим пять основных трудовых функций учителя, согласно ПС: (1) обучающая, которая транслирует учебную информацию, учит самостоятельно добывать знания; (2) воспитывающая, которая приобщает обучающихся к системе социальных ценностей; (3) методическая, осуществляющая методическое обеспечение образовательного процесса; (4) исследовательская, изучающая уровень усвоения обучающимися содержания образования и исследует образовательную среду; (5) социально-коммуникативная, которая осуществляет взаимодействие с профессиональным сообществом и со всеми заинтересованными сторонами образования.

Эти критерии концептуально важны для оценки деятельности учителя при приеме на работу и в дальнейшем его продвижении по профессиональной карьере в условиях непрерывного образования.

В промежуточный этап перехода к независимой сертификации педагогических работников предлагаемые критерии позволят решить следующие вопросы: (а) определять цели и задачи преподавания и учения; (б) планировать занятия на основе краткосрочных, среднесрочных, долгосрочных планов с целью достижения поставленных целей и задач; (в) планировать и оценивать занятия для достижения успешности обучения учеников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями; (г) разрабатывать соответствующие цели, в достижении которых будут вовлечены все ученики класса; (д) использовать методы обучения, связанные с тем, как обучаться; (е) использовать различные методы и подходы в проведении занятий, в том числе ИКТ-технологии; (ж) создавать

взаимоуважительные отношения с учениками на основе доброжелательности, установления системы ценностей, норм поведения; (з) приобщать обучающихся к системе социальных, духовно-нравственных ценностей; (и) изучать уровень усвоения обучающимися содержания образования через исследование образовательной среды и др.

Педагог, обладающий набором вышеуказанных знаний, умений и навыков сможет сформировать у обучающихся навыки обучения тому, как обучаться и, как следствие, – стать личностью независимой, самомотивированной, увлеченной, уверенной, ответственной и с развитым критическим мышлением, проявляющим компетентность в цифровых технологиях и в усвоении функциональной грамотности.

Таким образом, представленные критерии практически применимы для оценки профессиональной компетенции педагогов средней школы при аттестации, а также при организации общественно-профессиональной оценки качества образования.

Библиографический список

1. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А. Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций [Текст] / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Народное образование. – 2012. – № 8. – С. 53–57.
2. Правила аттестации педагогических работников, утвержденные приказом и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 7 августа 2013 года № 83 [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.resurs.kz/elegal/pravila-attestazii-ped-rabotnikov> (дата обращения 26.09.2017)
3. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы, утвержденная Указом президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года, № 205 [Электронный ресурс]. – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32372771 (дата обращения 26.09.2017)
4. Профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный приказом Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu-tradeunion.kz/uploads/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0/Profstandart.pdf> (дата обращения 26.09.2017)

УДК 37(01)

В. В. Ромашева, С. С. Карцева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОЦЕНИВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность (НИД), критериальный подход в оценивании, формативное и констатирующее оценивание.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы использования критериального подхода в оценивании научно-исследовательских работ студентов.

Key words: scientific-research activities (NID), a criteria-based approach to assessment, formative and summative assessment.

Annotation. The article deals with the use of a criteria-based approach in the evaluation of research works of students.

С каждым годом требования, предъявляемые работодателями к уровню профессионализма выпускников учреждений среднего профессионального образования, повышаются, наблюдается спрос на высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные задачи, прогнозировать и моделировать результаты собственной профессиональной деятельности, искать пути и средства самореализации в условиях практической самостоятельной работы.

Занятие студентов научно-исследовательской деятельностью (далее – НИД) содействуют, на наш взгляд, формированию основных компонентов готовности будущих специалистов к профессиональной мобильности, развитию «...способностей, позволяющих легко приспособиться к окружающей среде, воспользоваться её выгодами и преимуществами и устроить себе комфортную и обеспеченную жизнь» [1, с. 6]. Не случайно, научно-исследовательские компетенции, лежащие в основе познания окружающего мира, исследования его объектов, явлений и процессов, входят, в соответствии

с федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС), в число общих компетенций, которые особенно актуальны в ситуации множественного выбора, динамики перемен, многочисленных проблем, свойственных современной действительности.

В связи с актуализацией задачи обеспечения (гарантии) качества среднего профессионального образования функция оценивания в целом и научно-исследовательской деятельности студентов в частности начинает приобретать новые смыслы. Прежде всего, изменяется понимание роли оценивания в образовательной деятельности. Сегодня функция оценивания сводится не столько к выявлению недостатков, сколько рассматривается как системный анализ образовательного процесса, предполагающий определение направлений улучшения.

Переход от оценки знаний к оценке компетенций студентов привёл к необходимости формирования новой контрольно-оценочной системы в колледже, разработке новых подходов к оцениванию научно-исследовательских работ студентов.

Система оценивания и контроля НИД, являясь основным элементом управления образовательным процессом в условиях внедрения ФГОС, должна обеспечивать:

- упорядочивание, открытость и прозрачность процесса оценивания и контроля;
- формализацию процесса оценивания с целью структурирования, планирования и реализации непрерывного контроля результатов НИД;
- реализацию индивидуального подхода в процессе осуществления НИД;
- формирование у студентов мотивации к систематической работе;
- развитие у студента способностей к самооценке, как средству саморазвития и самоконтроля.

На наш взгляд, использование критериального подхода в оценивании НИД студентов позволяет в большей степени удовлетворить вышеуказанные позиции.

Рассмотрим основные вопросы критериального оценивания НИД студентов. Что мы хотим оценить и почему? Оцениваем процесс и результат выполнения научно-исследовательских работ студентов (индивидуальных проектов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ (далее – ВКР, проектов). Только при сочетании этих двух объектов оценивания оно начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь и как технология обучения (поэтапное формирование, развитие и оценивание компетенций на разных стадиях обучения студентов).

Как сделать оценивание объективным и адекватным? Объективность и адекватность применения критериального оценивания научно-исследовательских работ студентов достигается за счёт реализации на практике следующих основополагающих принципов:

- сравнение должно идти только с самим собой (вчера не умел, а сегодня получилось), но не с другими студентами – участниками НИД;
- оценивание должно быть постоянным процессом, естественным образом включенным в образовательную практику;
- контроль и оценка строятся на критериальной основе (критерии известны и преподавателю, и студенту);
- студенты должны быть включены в контрольно-оценочную деятельность, то есть знать и понимать критерии оценивания, анализировать свою работу;
- самооценка должна предшествовать оценке преподавателей: процесс оценивания строится таким образом, чтобы у студента формировалась оценка самого себя, достоинств и недостатков своих научно-исследовательских работ, своих действий и возможностей.

Объективности и адекватности оценивания научно-исследовательских работ студентов можно добиться, сочетая виды критериального оценивания: формативного (формирующего) и констатирующего (итогового).

Формативное оценивание происходит в ходе непрерывного наблюдения научного руководителя за осуществлением студентом НИД. Оно предполагает обратную связь и корректировку деятельности в целях улучшения процесса, помогает студенту осознать большую степень ответственности за результат. Формативное оценивание находит частичное отражение в отзыве научного руководителя.

Формативное оценивание осуществляется и при прохождении студентом процедуры защиты (первой и второй) ВКР, результаты которых не влияют на итоговую оценку, но позволяют корректировать индивидуальную траекторию студента, сравнивать «себя с собой».

Итоговое оценивание проводится по результатам выполнения научно-исследовательских работ в ходе процедуры публичной защиты с целью констатирования уровня сформированности компетенций у студентов к определенному периоду времени и определение соответствия полученных результатов требованиям ФГОС.

По каким критериям должна осуществляться оценка? Оценка при критериальном оценивании осуществляется методом сложения, а не вычитания, как при пятибалльной системе. При этом критерии составляются отдельно для каждого вида научно-исследовательских работ в зависимости от содержательных требований. Так критерии оценивания курсовых работ по педагогическим специальностям будут отличаться от критериев оценивания курсового проекта по специальности Прикладная информатика.

Для суммирования показателей сформированности компетенций удобно применять структурную матрицу комплексной оценки. Она может быть представлена в виде таблицы, где указывается перечень показателей, количество баллов и на каком этапе происходит оценивание, что позволяет делать процесс оценивания научно-исследовательских работ студентов максимально прозрачным. Обязательным является и перевод суммы баллов в отметку, в основу которой закладывается процент от максимально возможного количества баллов.

В настоящее время преподавателями колледжа разработаны и проходят апробацию матрицы:

- оценивания индивидуальных проектов студентов 1 курса (с отзывом руководителя);
- оценивания курсовых работ студентов 3 курса (с отзывом научного руководителя);
- оценивания первой и второй предзащиты ВКР,
- оценивания ВКР студентов 4 курса (отзыв, рецензия, защита).

По результатам апробации перечисленных выше матриц выделены следующие положительные стороны их использования:

- оценивание стало более объективным и справедливым как по мнению студентов, так и по мнению преподавателей;
- возможность своевременной корректировки НИД студентов с учётом результатов формативного оценивания;
- возможность организации процесса сопровождения НИД на основе индивидуального подхода;
- возможность студентов самим оценивать себя и других по известным критериям повысила мотивацию к осуществлению НИД;
- отсутствие у студентов претензий по вопросам выставления оценок за научно-исследовательские работы.

Несмотря на позитивный результат, также можно выделить трудности, определяющие ближайшие перспективы в разработке предлагаемой нами системы оценивания:

- необходимость предварительной подготовки преподавателей для правильной организации формативного и итогового оценивания;
- необходимость доработки критериев в разрезе специальностей;
- необходимость разработки инструкций, содержащих подробное описание механизма оценивания уровня достижений студентов и соответствующее им количество баллов.

На наш взгляд, критериальное оценивание НИР не заключается в отказе от отметки, а позволяет студенту планировать свою деятельность, определять цели, задачи, пути их достижения, оценивать результат своего труда, и в конечном итоге повышать качество своего образования.

Библиографический список

1. Нужнов, С. В., Дегтярева, Н. А. Организация научно-исследовательской деятельности студентов при формировании готовности к профессиональной мобильности [Текст]: методические рекомендации / С. В. Нужнов, Н. А. Дегтярева. – Изд-во Троицкого филиала «ЧелГУ», 2010. – 50 с.
2. Сахарчук, Е. Студент-исследователь [Текст] / Е. Сахарчук // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 145–149.
3. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В. А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Урал гос. проф-пед. ун-та, 2001. – 330 с.
4. Харисова, И. Г. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2015. – № 6. – С. 77–85.

Н. В. Коритко

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, непрерывное образование, компетентностно-контекстная модель образования.

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования и реализации модели непрерывного профессионального образования в образовательной организации, направленной на личностно-профессиональное развитие педагогов. Рассматриваются формальные, неформальные и информальные способы реализации данной модели.

Key words: personal and professional development, continuing education, competence-context model of education.

Annotation. The article presents the experience of designing and implementing a model of continuous professional education in the educational organization aimed at personal and professional development of teachers. Examines formal, non-formal and informal ways of implementing this model.

Среди прогрессивных идей конца XX начала XXI века заметное место занимает идея непрерывного образования. Ее главная цель – обеспечить каждому человеку постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование, в том числе и профессиональное, на протяжении всей жизни.

Сложившаяся практика подготовки специалистов, в том числе и педагогов, нацеленная, прежде всего, на периодическую компенсацию недостатка знаний, не отвечает потребностям непрерывного образования. В условиях непрерывного образования педагог сам определяет, что, когда и в какой форме ему делать, чтобы измениться самому и таким образом повлиять на результаты своего труда. То есть возникает необходимость приоритета субъектной позиции педагога по отношению к самому себе, что позволяет сделать его лично ответственным за уровень своего профессионализма. При таком подходе акцент смещается на профессионально-личностный рост учителя, на процесс и результат этого роста, а система непрерывного образования становится средством обеспечения этого роста. Поэтому проблема проектирования модели непрерывного профессионального образования в образовательной организации, обеспечивающей личностно-профессиональное развитие педагогов, является актуальной.

Современные стратегии профессионального развития педагогов отличаются от традиционных по месту реализации, организационным механизмам и по содержанию. Традиционно большая часть тренингов и работы по профессиональному развитию педагогов происходила в университетах, институтах повышения квалификации, центрах развития образования. Сегодня же все шире практикуется обучение в образовательных организациях, где работает специалист. Подобного рода обучение имеет как формальные, так и неформальные аспекты. На смену фиксированным эпизодам обучения – до начала педагогической карьеры, а порою и в ходе ее, приходит погружение педагога в среду меняющихся знаний и компетенций, в которой процесс профессионального развития может происходить постоянно.

Необходимость разработки и апробации модели непрерывного профессионального образования в гимназии была обусловлена потребностью в овладении педагогами новыми знаниями и компетенциями в рамках инновационной деятельности по проблеме «Организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе на основе компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания» [2], по которой гимназия работает с 2012 года по настоящее время.

Стратегическими целями проектирования и реализации модели непрерывного профессионального образования в гимназии стали:

- повышение профессиональной компетентности педагогов;
- обеспечение высокого уровня готовности педагогов к инновационной деятельности;
- достижение высокого уровня удовлетворенности потребителей (родителей, обучающихся) качеством оказываемых образовательных услуг.

На основе выявленных образовательных потребностей педагогов, анализа необходимых компетенций для реализации инновационной деятельности была разработана модель непрерывного профессионального образования как совокупность формальных, неформальных и информальных спосо-

бов профессионального развития педагогов гимназии. Представим основные формы и направления деятельности в рамках разработанной и реализуемой модели.

Формальные способы профессионального развития педагогов предполагают организацию повышения квалификации педагогов в различных формах.

На базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования все педагоги один раз в три года проходят курсы повышения квалификации в объеме 108 часов по именованным образовательным чекам:

– по инвариантному блоку, предусматривающему погружение в проблемы развития образования, проектирования образовательной деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

– по двум вариативным блокам, позволяющим педагогам выбрать индивидуально-значимые направления обучения, раскрывающие особенности педагогических технологий формирования планируемых результатов (предметных, метапредметных, личностных) освоения основных образовательных программ.

Организация внутрикорпоративных курсов повышения квалификации по проблеме: «Организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе на основе компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания», результатом проведения которых стало принятие решения педагогического коллектива гимназии об организации инновационной деятельности по данной проблеме.

Участие педагогов в научно-практических конференциях различного уровня, на которых представляется опыт работы в рамках инновационной деятельности: XIII Международная научно-практическая конференция «Здоровое поколение – международные ориентиры XXI века» (Самара, 2015), V Международная научно-практическая конференция «Технологии построения систем образования с заданными свойствами» (Москва, 2014) и т. д. Ежегодное участие педагогического коллектива гимназии в видеоконференциях Фонда поддержки образования в рамках программы «Гимназический союз России».

В рамках неформальных способов профессионального развития педагогов акцент делается на организации работы по общим интересам, формировании сообщества педагогов-инноваторов в рамках заявленной темы инновационной деятельности. Здесь необходимо заметить, что если на внутрикорпоративных курсах повышения квалификации обучалось 100 % педагогов, то организация инновационной деятельности строилась на добровольной основе с применением перечисленных ниже форм деятельности.

Наряду с деятельностью традиционных методических объединений, сформировано межпредметное методическое объединение педагогов-инноваторов, занимающихся проблемами разработки и внедрения компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, в которое вошло на первом этапе работы 8 человек.

Для членов межпредметного методического объединения научным руководителем инновационной деятельности проводится постоянно-действующий теоретический семинар по проблеме «Технологическое обеспечение компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе». Задачами проведения данного семинара являются овладение учителями-инноваторами соответствующей научной терминологией и моделью обучения, которая предлагается к реализации [1]; разработка и апробация модельных сценарных планов изучения одной темы [3]; анализ и обсуждение результатов их апробации. Особенностью проведения указанных семинаров является их открытость, то есть каждый педагог может присутствовать на заседании межпредметного методического объединения, посещать уроки, на которых апробируются разработанные сценарии и принимать участие в их обсуждении.

Работа команд педагогов по проектированию годовых учебно-тематических планов и сценарных планов изучения тем учебных предметов на основе компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. На первом этапе работы было сформировано три проектных команды из числа членов межпредметного методического объединения, которые занимались разработкой инновационных программ изучения русского и иностранного языков в основной школе, и математики в начальной школе.

Временные творческие коллективы организуются преимущественно при подготовке педагогов к конкурсам профессионального мастерства. Результатом работы данных творческих коллективов стали победы педагогов-инноваторов на городском конкурсе учителей иностранного языка: А. М Герасименко – призер (2016 год), Е. Н. Паншичева – победитель (2017 год). Стали традицион-

ными творческие отчеты педагогов-инноваторов о своей деятельности за год и педагогов-участников конкурсов профессионального мастерства.

Большую популярность у педагогов приобрели такие формы работы, как ежегодные педагогические чтения, на которых изучаются и обсуждаются научные публикации по проблемам компетентностно-контекстного образования, и педагогические клубы: «Экопедагогика», «Контекстное образование».

Расширение неформальных форм личностно-профессионального развития педагогов преимущественно в рамках инновационной деятельности позволило каждому педагогу работать в комфортном режиме, выбирать уровень погружения в инновационную деятельность. Часть педагогов выходит на высокий рефлексивный уровень: теоретически обосновывают свои действия по проектированию инновационного образовательного процесса, делают собственные открытия в способах организации новой модели образовательной деятельности, становятся тьюторами по проблеме инновации, представляют свои идеи на конкурсах профессионального мастерства, выступают на научно-практических конференциях различного уровня. Другая часть педагогов, не являясь активным участником инновационной деятельности, оказывается в нее вовлеченной через творческие отчеты, педагогические клубы и чтения. В результате такой работы количество педагогов-инноваторов увеличилось вдвое. И на сегодняшний момент их число составляет 16 человек.

Активное включение педагогов в неформальные формы работы, привело к расширению неформальных способов личностно-профессионального развития, прежде всего на уровне индивидуальных бесед в учительской. Очередной проведенный открытый семинар межпредметного методического объединения обсуждается за рамками его проведения. Вольно или невольно весь педагогический коллектив находится в курсе событий. Учителя-инноваторы активно публикуют свои материалы на своих сайтах и блогах, размещают на страницах сайта гимназии, что становится также предметом обсуждения.

На базе гимназии открыт консультационный центр по проблемам компетентностно-контекстного образования, в рамках деятельности которого научный руководитель инновационной деятельности ежемесячно организует консультации для педагогов в очной или дистанционной формах по проблемам компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания и технологиям участия в профессиональных конкурсах.

Учителя-инноваторы являются членами «Ассоциации педагогов компетентностно-контекстного образования», в рамках которой принимаю участие в ежегодном форуме педагогов данной ассоциации «Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания» и организуют совместные семинары на базе школ области, в которых реализуется данная модель образования.

В представленных формах и направлениях непрерывного профессионального образования главным субъектом собственного личностно-профессионального развития выступает сам педагог, который ставит перед собой цели, отбирает содержание и формы собственного профессионального роста, а администрация гимназии создает ему для этого все условия. При этом организованная инновационная деятельность задает вектор развития всей образовательной деятельности гимназии и ориентирует для личностно-профессионального самоопределения педагогов.

Библиографический список

1. Вербицкий, А. А., Рыбакина, Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
2. Рыбакина, Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе [Текст] / Н. А. Рыбакина // Образование и наука. – 2017. – Том 19. – № 2. – С. 31–50.
13. Рыбакина, Н. А. Организация образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа [Текст] / Н. А. Рыбакина // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 1. – С. 40–42.

М. П. Зиновьева

БАЗОВАЯ КАФЕДРА КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: подготовка педагога; взаимодействие вуза и школы; базовая кафедра; педагогическое образование; непрерывное образование.

Аннотация. В статье обсуждаются пути реализации высшего практико-ориентированного педагогического образования. Базовая кафедра представлена как один из инструментов совершенствования подготовки учителя в контексте непрерывного педагогического образования. Представлен опыт работы кафедры педагогики детства на базе образовательной организации.

Key words: teacher training; Interaction between the university and the school; Basic department; Teacher Education; Continuous education.

Annotation. The article discusses ways of implementing the highest practice-oriented pedagogical education. The basic department is presented as one of the tools for improving teacher training in the context of continuous pedagogical education. The experience of the chair of pedagogy of childhood on the basis of an educational organization is presented.

Современное общество нуждается в инициативном, способном творчески мыслить, готовым обучаться в течение жизни человеке. Совет Европы выработал компетенции, которые отражают условия перехода общества с рыночной экономикой к новому качеству образования. основополагающей задачей системы образования XXI в., в том числе и российской, становится не формирование знаний, умений и навыков учащихся, а воспитание человека как обладателя личностных качеств, необходимых для самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности на основе использования освоенного социального опыта. Реализация нового качества образования предполагает изменение подхода к подготовке педагога. Необходимо расширение деловых контактов учителя с социальными партнерами образования. Это требует изменения роли педагога – от транслирующего знания и способов деятельности к проектирующему индивидуальный маршрут интеллектуального и личностного развития каждого ребенка. Современный выпускник педагогического вуза должен ориентироваться в окружающей действительности. У него должны быть сформированы пять групп ключевых компетенций. А именно: политические и социальные; коммуникативные; социально-информационные; межкультурные; персональные [1].

Все участники образовательного процесса (работодатели, студенты, учебные заведения и государство) заинтересованы в высоком качестве образования. Однако каждый имеет свой интерес, в результате чего оценки качества образования, данные ими, различаются. На качество подготовки специалистов в области педагогики влияют как объективные, так и субъективные причины. Степень «погружения в профессию», или предоставление будущему педагогу возможности участия в реальном образовательном процессе, играет одну из важных ролей в качественной подготовке будущего педагога. В настоящее время студенты получают такую возможность лишь в период прохождения практик. При такой организации «погружения в профессию» будущие педагоги остаются сторонними наблюдателями образовательного процесса, что, в свою очередь, искажает их ожидания от будущей профессиональной деятельности.

Для изменения ситуации возможен путь сотрудничества вуза и школы. Одним из таких вариантов является создание на базе конкретной образовательной организации кафедры, которая входит как структурное подразделение в состав факультета высшего учебного заведения. В Саратовском госуниверситет в 2013 г. созданы 4 таких кафедры. Базовая кафедра является частью образовательной системы университета. Ее деятельность направлена на интеграцию высшего образования и практической деятельности в области образования. Руководство кафедрой осуществляется представителем вуза, членами кафедры могут быть как вузовские преподаватели, так и педагоги-практики. Цель создания базовой кафедры – организация и осуществление учебной, научной и методической работы на этапе специальной профессиональной подготовки студентов в рамках образовательных программ педагогических направлений. Работа направлена на формирование, закрепление и развитие профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Мы остановимся на описании опыта работы кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7». Кафедра была создана в сентябре 2016г. Функции базовой кафедры разнообразны. Деятельность кафедры охватывает все стороны образовательного процесса: научную, методическую, исследовательскую. На базе МОУ «Гимназия № 7» проводятся учебные занятия со студентами с использованием технологических возможностей образовательного учреждения. Организованы практики, предусмотренные учебным планом. Под руководством педагогов-практиков осуществляется научно-исследовательская работа студентов. Совместно с педагогическим коллективом гимназии проводятся совместные научные мероприятия: конференции, семинары. Будущие учителя начальных классов погрузились в школьную атмосферу благодаря проекту «Наставник». Сотрудники кафедры и педагогический коллектив совместно решали задачу подготовки студентов к прохождению педагогической практики, вовлечению их в образовательный процесс.

На «круглом столе» студенты и учителя обсудили вопросы ненасилия в педагогике. Затем студенты разделились на микрогруппы по 2–3 человека. Цель такого шага со стороны преподавателей – предоставления будущим учителям возможности реализации теоретических знаний в практике начальной школы. Результатом выбора студентов стало их распределение не только в классы начальной ступени гимназии, но и в классы основной и средней школы. Произошло знакомство с классными руководителями, обучающимися. Совместно с педагогами-практиками разрабатывались и проводились воспитательные мероприятия, классные часы, праздники. Произошло включение студентов в образовательный процесс как полноправных участников. Следует отметить, что в ходе педагогической практики будущие педагоги оценили значение практического опыта, подкрепленного теорией. Изменились их ожидания от будущей профессии. Большинство студентов на итоговой конференции по педагогической практике отметили, что опыт работы в обучающимся гимназии помог им наладить контакт с младшими школьниками в других образовательных организациях. Вопросы взаимодействия участников образовательного процесса обсуждались и в ходе летней педагогической школы, проведенной преподавателями кафедры. Отметим, что участие в таком формате обучения было добровольным. Образовательный процесс был организован на природе, в спортивном оздоровительном лагере СГУ «Чардым». Будущим педагогам представилась возможность испытать себя в других условиях, в другом пространстве. Студенты в неформальной обстановке пообщались с педагогами-практиками, имеющими разный опыт работы, с выпускниками университета, магистрантами. Модераторы поделились с участниками летней педагогической школы авторскими ноу-хау, обсудили с ними актуальные вопросы образовательной сферы. Третьекурсники отметили, что такая форма работы: сочетание отдыха и учебы – необычна, интересна. Это позволило им понять, как работает нынешняя система образования, прикоснуться к профессии, перенять опыт от уже действующих специалистов.

Еще одним возможным направлением совместной работы по подготовке будущих педагогов к реальной профессиональной деятельности является возможность посещения ими образовательных учреждений города. В рамках практических занятий по дисциплине «Методика обучения и воспитания в начальном образовании» студенты познакомились с системой работы 16-ти образовательных организаций одного из районов г. Саратова. Будущие педагоги побывали во всех образовательных учреждениях. В ходе знакомства с организацией образовательного процесса в школах, гимназиях, лицее студенты смогли увидеть различия в подходах к обучению и воспитанию младших школьников.

Считаем, что описанные нами формы работы базовой кафедры направлены на решение многих проблем: улучшения качества образования будущих педагогов, привлечение молодых специалистов в школы и пр. Деятельность кафедры способствует интеграции теории и практики образования, что способствует непрерывности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Зуева, М. Л. Активизация учения школьников как средство формирования ключевых компетенций [Текст] / М. Л. Зуева // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 4. – С. 26.

Т. Х. Дебердеева

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: открытое образование, управление будущим, инструменты реализации непрерывного образования в современной школе.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы реализации в современной школе модели «открытое образование» в контексте воплощения идеи непрерывного образования, обозначаются инструменты непрерывного образования, возможные в современной школе, а также проблемы их использования.

Key words: open education, management of the future, tools for implementing lifelong learning in modern school.

Annotation. The paper deals with the problems and the prospects of implementing an “open education” model in modern school as a possibility of the continuous learning implementation. The article depicts the tools of the continuous learning that are possible in the modern school, as well as the problems associated with their application.

Задача формирования человека, «умеющего работать с будущим», лежит в основе концепции открытого образования. Такой человек должен обладать критическим, проектным мышлением, рассматривать образование как пространство обретения смысла и цели собственной жизни, а непрерывное образование воспринимать как способ реализации собственного потенциала в интересах своего будущего и развития. Однако следует заметить, что несомненную пользу от самореализации потенциала каждой личности получает не только сам человек, но и все общество – общество самореализующихся людей. Таким образом, реализуясь изначально в сфере общего и профессионального развития человека, непрерывное образование в конечном итоге затрагивает интересы всего общества и влияет на его устойчивое развитие. Задача формирования человека, работающего с будущим, достаточно сложная. На наш взгляд, это возможно только в формате открытого непрерывного образования.

Но сначала необходимо договориться о понимании. Человечество в своем развитии прошло три типа культурных эпох: архаическая, индустриальная и постиндустриальная (информационная). Им соответствуют три образовательные модели: традиционная, инструктивная и креативная [3, с. 32]. Цель креативной модели – сформировать способность к самообразованию и саморазвитию через всю жизнь (иными словами, к непрерывному образованию, отсюда и определение этой модели образования как «инновационной», креативной). Непрерывное образование – это «процесс циклично-качественного изменения личности, адекватный общественным культурно-информационным стадиям. Этот процесс допускает временные перерывы в образовании, переход от одной специальности к другой» [1]. Существует два подхода к трактовке этого понятия в современной науке. В первой трактовке открытое образование позиционируется как «дистанционное обучение на основе использования информационных образовательных технологий и ресурсов. Во второй – идеи открытости в образовании обозначают новую педагогическую реальность, социально-педагогическое взаимодействие, методический принцип организации образовательного процесса, практику школы, реализуемую в соответствующих педагогических технологиях» [4].

Первая трактовка буквальная. В ее интерпретации к открытому образованию можно отнести и сайт школы, и доступ всех участников образовательного процесса к информации, открытость школы миру вне школы (попечители, советы и т. п.), и, разумеется, дистанционное образование. Эта такая, своего рода, механическая открытость.

Рассуждая о человеке, управляющим будущим, следует иметь в виду новую педагогическую реальность, а «открытое образование» рассматривать прежде всего в этом контексте. Модель «открытое образование» получила свое раскрытие, описание и обоснование во многих работах современных исследователей, например, в работе «Открытое образование – стратегия XXI века для России», вышедшей под общей редакцией В. М. Филиппова и В. П. Тихомирова еще в 2000-м году [9]. Однако необходимо заметить, что идеалы открытого образования (как модели и системы) порой не находят поддержки ни у родителей, ни в педагогическом сообществе. Об этом свидетельствует то, что и родители, и учителя в рейтинге своих требований друг к другу (по формированию качеств школьника) на предпоследнее место ставят инициативность ребят [7]. Это не случайно: с инициативными людьми

взаимодействовать непросто. Гораздо легче – с исполнительными и дисциплинированными – с послушными. Но послушные не управляют будущим. Они плывут по течению жизни. И каждая неожиданная волна может отправить их в омут. Послушные не стремятся выйти за рамки формального образования и реализовать непрерывное образование во всей его полноте (на основе интеграции формального, неформального и информального образования).

Открытое образование – определяющее условие полновесной реализации непрерывного образования. Открытость содержания, направлений, способов, методов, целей, средств, инструментов и задает пространство осуществления личностью непрерывного образования. «Проскочив» модель открытого образования, невозможно реализовать непрерывное образование как таковое. Только создавая пространство выбора, можно анализировать этот выбор, его последствия и перспективы реализации индивидуальной траектории. Только находясь в ситуации свободного выбора и ответственного принятия самостоятельных решений, можно формировать в себе субъектность.

Для становления субъекта необходимо создавать хотя бы небольшое пространство свободы личности, пространство для ее самостоятельного и ответственного выбора, принятия решения. Но это до крайней степени удивляет вышестоящие «инстанции» (для ученика – это учитель, для учителя – «управленцы от образования»), не готовые ни к единому мгновению «бесконтрольной свободы в образовательном процессе».

На наш взгляд, в школе могли бы и должны реализоваться несколько аспектов открытости. Открытость организационной формы, которая предполагает возможность влияния ученика на организацию образовательного процесса. Но такой возможности в современной школе нет даже у педагогов. Открытость в когнитивной сфере, которая зависит от того, насколько жестко определен процесс познания, насколько важно усвоение готового знания или собственное творчество. Но временные параметры и система оценивания в современном образовании заставляют педагогов жестко определять процесс познания. Ни методическая открытость (открытость планирования, протекания и рефлексии образовательного процесса), ни открытость в содержательном компоненте (предполагающая индивидуальный опыт ученика как предмет содержания обучения) – для реализации этих аспектов возможности у современной школы нет.

Из трех ключевых идей открытого образования – (1) интеграция всех способов освоения человеком мира, (2) свободное пользование информационными системами, (3) личностная направленность процесса обучения современной школе – относительно успешно удается реализовать только вторую идею (благодаря некоторой интернетизации и компьютеризации школы). Очевидно, что свобода не может предоставляться ярусами и этажами. Чтобы ученик имел возможность реализовать свой ответственный выбор, этим выбором должен обладать учитель. Но и в этих условиях учитель не всегда готов открыть пространство выбора для обучающегося. Эта работа требует громадных затрат: прежде всего, временных; усилий по изучению личности ребенка, мастерства моделирования вариативного и гибкого учебного процесса и т. д.

Как же школа (в вузе иная ситуация, да и «контингент» взрослее и самостоятельнее) может осуществить интеграцию трех форм образования, поставив ребенка на путь непрерывного образования?

Для этого существуют различные инструменты. Перечислим некоторые из них:

(а) индивидуальные учебные планы как совокупность учебных предметов и элективных курсов, выбранных для освоения учащимися на основе собственных образовательных потребностей и профессиональных перспектив;

(б) индивидуальные образовательные программы – программы образовательной деятельности ребенка на определенный временной период с учетом видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т. п.;

(в) индивидуальная образовательная траектория как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании [10]; как определенная последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей [8]; как проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом [2; 5].

Еще одним важным инструментом являются современные педагогические технологии: проектная технология, стратегирование и развитие стратегического мышления, форсайт и многое другое.

Если честно проанализировать воплощение наиболее распространенной проектной технологии в школьной практике, то можно заметить, что ключевой ее принцип – принцип добровольности участия школьника в проекте – в большинстве случаев не реализуется. А значит, отсутствует свобода

выбора, самоопределение, осмысление своих целей и смыслов. А значит, данная технология перестает быть механизмом изменений в современном образовании и инструментом непрерывного образования, используя в большинстве случаев лишь формально, не решая поставленных задач. Несомненно, работающим инструментом является дистанционное образование, громадные ресурсы которого связаны с пространством Интернета.

Таким образом, инструментов непрерывного образования в современном образовательном пространстве много, но ключевые проблемы остаются по-прежнему неподъемными.

Как создать ситуацию «совместного творческого освоения мира, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально ориентированной учебной среды, позволяет реализовать «оптимальные» образовательные траектории для каждого человека» [9]? Как обеспечить свободу продвижения ребенка (право обучающегося на выбор содержания обучения и видов деятельности) в рамках четко нормированного формального образования? Как интегрировать формальное, неформальное и информальное образование в целостное непрерывное образование школьника? Все траектории, программы, планы предполагают опору только на формальное образование, в то время как для реализации непрерывного образования гораздо большим потенциалом обладает образование неформальное как более гибкое. С. М. Климов отмечает, что, функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных профессиональных, демографических групп населения [6, с. 57].

Еще большим потенциалом для осуществления непрерывного образования обладает образование информальное. Но руководить им, в силу особенностей его протекания, практически невозможно. Можно только направить человека (ребенка), учитывая его устремления и интересы.

Как изучить потенциальные возможности ребенка, работать с его целями и смыслами в ситуации отсутствия в школе не только специалистов по коучингу, но и элементарных психологов? Как сформировать в ученике субъекта – целеполагающего, планирующего, рефлексивного?

Современное образование делает шаг навстречу непрерывному образованию школьника, используя перечисленные выше инструменты, ставя задачу формирования регулятивных учебных действий, способствующих становлению субъекта. Но шаг этот пока еще очень робок. Мотивировать выпускников общеобразовательной школы на образование в течение всей жизни, конечно, можно. Но эта задача становится утопичной, если необходимые для этого качества личности, субъектная позиция, мотивы, навыки, устремления не сформированы в процессе школьной жизни.

Будущее наших детей в значительной степени зависит от нас. От нашей готовности открыть для них пространство выбора и свободы в принятии ответственных решений, от нашей способности сформировать модель открытого образования как условия реализации образования непрерывного.

Библиографический список

1. Аношкина, В. Л., Резванов, С. В. Образование. Инновация. Будущее [Электронный ресурс] / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/03.aspx (дата обращения 1.09.2011)
2. Вдовина, А. С. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы [Текст]: дис.... канд. пед. наук / С. А. Вдовина. – Тобольск, 2000. – 175 с.
3. Видт, И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей [Текст] / И. Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32–36.
4. Галактионова, Т. Г., Казакова, Е. И. Об отражении понятия «открытое образование» в педагогической теории и практике [Электронный ресурс] / Т. Г. Галактионова, Е. И. Казакова. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1752.htm> (дата обращения 20.09.2016)
5. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань, 1969. – 278 с.
6. Климов, С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления [Текст] / С. М. Климов. – СПб. : Знание, 1998. – С. 18.
7. Пастернак, Н. А. Воспитание ребенка: чего ждет семья от школы, а школа от семьи [Текст] / Н. А. Пастернак // Образовательная политика. – 2011. – № 1 (51). – С. 84–87.
8. Суртаева, Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология [Текст] : учебное научное пособие / Н. Н. Суртаева. – М. ; Омск. 1974. – 22 с.
9. Филиппов, В. М., Тихомиров, В. П. (общая редакция). Открытое образование – стратегия XXI века для России [Электронный ресурс] : коллективная монография / В. М. Филиппов, В. П. Тихомиров ; под общей

УДК 37(01)

Е. В. Усина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Ключевые слова: взаимодействие, социальное партнерство, формы взаимодействия.

Аннотация. В этой статье рассматриваются вопросы взаимодействия педагогического колледжа с дошкольными образовательными организациями в процессе прохождения производственной практики по ПМ.04 специальности 44.02.01 Дошкольное образование.

Key words: interaction, social partnership, forms of cooperation.

Annotation. This article examines the interaction of the pedagogical College with the Dow in the process of passage of an industrial practice at PM.04 specialty 44.02.01 Preschool education.

Совершенствование профессиональной подготовки выпускников колледжа сегодня не может происходить без участия в этом процессе организаций, являющихся потенциальными работодателями. Введение федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования изменило роль работодателя. Она стала ведущей как при разработке учебных планов в части профессиональных модулей с набором дисциплин, отвечающих требованиям работодателя, так и в части расширения рамок профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий специалист.

Работодатель принимает участие в согласовании фондов оценочных средств для государственной итоговой аттестации, в экспертизе программных заданий по профессиональной практике, в процессе оценки квалификации студентов и выпускников как итоговой оценки освоения профессиональных модулей.

Самой действенной формой подготовки квалифицированного специалиста является прохождение производственной практики. Взаимодействие с партнерами на этом этапе становится устойчивым и постоянным, поддержка контактов с работодателями переходит в разряд важнейших функциональных обязанностей преподавателей педагогического колледжа. Для этого вносятся уточнения в должностные инструкции руководителей практики, мероприятия по социальному партнерству включаются в план работы учебного заведения. Организуется взаимодействие на уровне руководителей практики через проведение совместных культурно-образовательных мероприятий и конференций, конкурсов.

В рамках прохождения практики по профилю специальности по профессиональному модулю «Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения» методист и руководитель в лице старшего воспитателя дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) составляют тематический план, который содержит следующие разделы:

- Знакомство с ДОО. Знакомство с нормативно-правовой базой ДОО.
- Знакомство с документацией воспитателя группы.
- Система взаимодействия воспитателей с семьями воспитанников:
 - знакомство с основными формами работы с родителями;
 - посещение родительских собраний;
 - анализ наглядно-информационных материалов;
 - подбор материалов к проведению родительских собраний, тематических консультаций;
 - самостоятельное проведение отдельных этапов родительского собрания.

Подобранные материалы пополняют методическую копилку дошкольной образовательной организации. Методические материалы размещаются на сайте ДОО. Разработанные материалы студенты защищают в ходе практики.

В рамках практики проводится определенная работа по запросу ДОО, например, студенты разрабатывали анкету для родителей «Готовность семьи взаимодействовать с ДОО».

– Развивающая предметно-пространственная среда ДОО.

– Взаимодействие воспитателя с сотрудниками ДОО.

Отчетной документацией считается оформление портфолио по данному профессиональному модулю. Студенты отчитываются по всем материалам, собранным в портфолио, на квалификационном экзамене.

Таким образом, работодатели – основные партнеры колледжа. От них во многом зависит перспектива развития образовательной организации. Целостное видение педагогическим коллективом требований со стороны социальных заказчиков позволяет определить оптимальные модели выпускников, удовлетворять и развивать спрос на образовательные услуги колледжа со стороны работодателей, служб занятости населения, осуществить выбор стратегических направлений развития колледжа. Расширение взаимодействия колледжа с организациями предоставит выпускникам колледжа возможности трудоустройства на предприятиях социальных партнеров.

Библиографический список

1. Елагина, Л. В. Социальное партнерство как фактор роста конкурентоспособного выпускника колледжа [Текст] / Л. В. Елагина // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – № 2. – 2011. – С. 9–15.
2. Майер, А. А. Подготовка педагога к инновационной деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Л. Л. Тимофеева // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 2. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96 с.
3. Полякова, С. Н. Социальное партнерство в системе профессионального образования [Текст] / С. Н. Полякова // Среднее профессиональное образование. – № 1. – 2012. – С. 7–8.
4. Сертакова, Н. М. Инновационные формы работы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей [Текст]: метод. пособие / Н. М. Сертакова. – СПб.: ООО «ИЗД-ВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 80 с.

УДК 37(01)

Н. Ю. Кищенкова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С ДЕТСКОЙ ШКОЛОЙ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: компоненты дирижёрско-хоровой компетенции педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности, взаимодействие педагогического колледжа с базой производственной практики.

Аннотация. Автор выделяет важность взаимодействия педагогического колледжа с базой производственной практики в процессе формирования компонентов дирижёрско-хоровой компетенции педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности.

Key words: components of the conducting and choral competence of the teacher of additional education in the field of musical activities, the interaction of the pedagogical College with the base of production practices.

Annotation. The author highlights the importance of interaction of the pedagogical College with the base practices in the process of formation of the components of the conducting and choral competence of the teacher of additional education in the field of musical activities.

В 2013 году по поручению президента РФ при поддержке правительства было принято решение о возобновлении работы Всероссийского хорового общества, первоочередной задачей которого является возрождение хорового движения в России. В планах Всероссийского хорового общества – ревизия хоровых коллективов страны, введение уроков пения в общеобразовательной школе, создание хоровых коллективов в сфере дополнительного образования детей. А для этого потребуются подготовленные преподаватели. Поэтому формирование дирижёрско-хоровой компетенции будущих педагогов дополнительного образования в области музыкальной деятельности в настоящее время я считаю особенно актуальным.

Дирижёрско-хоровая компетенция одна из сложнейших в ряду профессиональных компетенций будущего педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности. Осново-

полагающей ее особенностью является многофункциональный характер, который заключается в том, что руководитель хора на разных этапах своей деятельности выполняет функции организатора, исполнителя, руководителя, педагога и воспитателя, актёра и режиссёра [1].

Дирижёрско-хоровая компетенция складывается из двух компонентов. Первый компонент – общая музыкальная образованность: наличие развитого музыкального слуха; знание музыкальной теории, специфики вокально-хоровой работы, хоровой литературы; владение дирижёрской техникой и хормейстерскими приёмами; знание природы певческого голоса и звукообразования; обладание психолого-педагогическими знаниями [3]. Второй компонент дирижёрско-хоровой компетенции образуют необходимые дирижёрско-хормейстерские качества: наличие сильной воли, общая эрудиция, артистизм; быстрота реакции, владение дифференцированным и концентрированным вниманием; ярко выраженная коммуникабельность [3].

Формирование основных компонентов дирижёрско-хоровой компетенции педагога дополнительного образования осуществляется в рамках изучения дисциплин специального цикла: основы дирижирования, хоровой класс, методика работы с детским хоровым коллективом. Однако, часто наблюдается разрыв между имеющимися у студента теоретическими знаниями и сформированными у него умениями их использования для решения профессиональных задач. Поэтому, организация производственной практики по профессиональному модулю «Подготовка педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности» занимает важное место в формировании дирижёрско-хоровой компетенции студентов.

Одной из баз этой практики студентов Ростовского педагогического колледжа является детская студия при МБУДО «ДШИ г. Ростова». Это студия для детей дошкольного возраста 5–6 лет. Преимущество начала производственной практики на базе детской студии при МБУДО «ДШИ г. Ростова» в том, что студенты имеют возможность начать практическую вокально-хоровую работу с детьми дошкольного возраста, а именно научиться формировать вокально-хоровые навыки детей с самого начального этапа.

Практическая деятельность будущих педагогов начинается с участия в установочной конференции, знакомства с программой практики. Затем обучающиеся знакомятся с учебным заведением, с руководителем практики. Совместно с ним и методистом по практике студенты изучают учебный план, график образовательного процесса, программу студии «Диалог искусств», составляют план работы на период практики. Программа «Диалог искусств» является комплексной, она состоит из четырёх блоков: изобразительное искусство, хоровое пение, ритмика, театр. Более подробно студенты изучают программу по «Хоровому пению».

Перед началом работы с детьми со студентами проводятся семинары, предусматривающие рассмотрение теоретических вопросов психологии, физиологии и методики работы с детским хором, и обсуждение особенностей работы с детьми дошкольного возраста (5–6 лет) с учетом их возрастных особенностей, физиологического и психологического развития.

На начальном этапе практики практиканты знакомятся с детьми в процессе проведения диагностики их музыкальных способностей, для определения уровня их развития будущие педагоги составляют комплекс упражнений и заданий. Затем студенты подбирают вокально-хоровые упражнения и песенный репертуар, учитывая возрастные особенности детского голоса и его возможности, проводя предварительно музыкально-теоретический, вокально-хоровой и исполнительский анализ песен.

Составляя конспекты занятий, обучающиеся с учетом задач программы дополнительного образования, планируют вокально-хоровую деятельность, приёмы и методы работы по формированию у детей вокально-хоровых навыков, составляют план разучивания песенного репертуара, продумывают способы общения и педагогического взаимодействия, прогнозируют предстоящее общение с детьми. Только после этого приступают к участию в проведении занятий с детьми по хоровому пению. Каждое занятие, проводимое практикантом, включает в себя: артикуляционную гимнастику, дыхательные упражнения, игры с голосом, голосовые песенки-игры, двигательные упражнения, речевые упражнения, разучивание и пение песен.

Во время проведения занятия практиканты выстраивают процесс взаимодействия, учатся регулировать и управлять общением с детьми. После проведения занятия совместно с руководителем практики и методистом студенты анализируют результаты своей педагогической деятельности, моделируют её последующий этап.

В конце первого полугодия прохождения производственной практики студентами проводится промежуточный контроль в виде диагностики музыкальных способностей и вокально-хоровых навыков детей. Качественные изменения, произошедшие в развитии детей, оцениваются по уровневой системе: высокий, средний, низкий уровни. После проведения диагностики совместно с руково-

дителем практики и методистом будущие педагоги проводят анализ и самоанализ прохождения производственной практики на базе детской студии, после чего переходят на другие базы практики в образовательные учреждения для работы с детьми школьного возраста.

Деятельность студентов в период практики является аналогом профессиональной деятельности педагога, так как адекватна ее содержанию и структуре и организуется в реальных условиях учебно-воспитательного учреждения [2]. В процессе практики обучающемуся предоставляется возможность интегрировать теоретические знания, полученные при изучении дирижёрско-хоровых дисциплин в колледже, с практическими умениями организации и проведения различных видов вокально-хоровой работы с детьми. Полученные в ходе самостоятельной вокально-хоровой работы, знания, умения и навыки систематизируются и претворяются в апробированные способы и приёмы общения и управления детским вокально-хоровым коллективом.

Таким образом, взаимодействие с базами производственной практики необходимо и значимо в системе профессиональной подготовки педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности, так как производственная практика по профессиональному модулю «Подготовка педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности» является значимым этапом в формировании дирижёрско-хоровой компетенции студентов.

Библиографический список

1. Васильев, В. Очерки о дирижёрско-хоровом образовании [Текст] / В. Васильев. – Л., 1990. – 117 с.
2. Грибкова, О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. В. Грибкова. – М., 2010. – 40 с.
3. Хазеева, И. Н. Компетенции в музыкальном образовании [Текст] / И. Н. Хазеева // Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – Нижневартовск, 2011. – С. 20–25.

УДК 37(01)

В. Н. Поникарова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ключевые слова: рабочая тетрадь, профессиональное выгорание, образовательный, тренинговый разделы.

Аннотация. Автор статьи раскрывает возможности использования рабочей тетради в учебном процессе. В статье представлены характеристика разделов рабочей тетради – образовательный, тренинговый, методический

Key words: workbook, professional burnout, educational, training sections.

Annotation. The author of the article reveals the possibilities of using a workbook in the educational process. The article presents the characteristics of sections of the workbook – educational, training, methodical.

Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе пользователя по освоению учебной дисциплины в аудитории и вне нее. Рабочая тетрадь может быть применена пользователями в самостоятельном освоении теоретического материала и формировании практических умений и навыков, при подготовке к итоговой и промежуточной аттестации по дисциплинам [1].

В рамках реализации ФГОС ВО нами разработана рабочая тетрадь для сопровождения учебного курса «Предупреждение профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования». В процессе освоения данной дисциплины формируются следующие компетенции: ОПК-5 – способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру, и ПК-14 – готовность к преподаванию в образовательных организациях с использованием научно-обоснованных психолого-педагогических технологий. Рабочая тетрадь предназначена для магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из ведущих образовательных стратегий. Он рассматривается как один из наиболее оптимальных подходов к разработке

социальных, психологических и педагогических условий, необходимых для обучения, воспитания, полноценной социализации лиц с проблемами в развитии [4, с. 125].

Обеспечение модернизации системы общего и специального образования невозможно без участия высококлассных специалистов в области инклюзивного образования, настоящих профессионалов. В связи с этим представляет научный интерес система подготовки специалистов в области инклюзивного образования [4, с. 125]. В подготовке таких специалистов в образовательном процессе с успехом может использоваться такая форма как рабочая тетрадь.

Целью создания рабочей тетради является формирование у обучающихся знаний о феномене профессионального выгорания, а также практических умений и навыков, направленных на преодоление и/или снижения проявлений профессионального выгорания через работу пользователей с материалами лекций, учебников, Интернет-ресурсами. Структура рабочей тетради отвечает логике расположения учебного материала в учебной программе и содержат темы, соответствующие разделам рабочей программы по курсу «Предупреждение профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования». Нами разработан как электронный вариант «Рабочей тетради», так и печатный, что позволяет повысить мобильность использования данного дидактического комплекса. Пользователь рабочей тетради может и самостоятельно сделать выводы, объективно оценить свои возможности в осуществлении профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Под профессиональным выгоранием понимают негативные изменения в состоянии и личности человека под влиянием профессиональных стрессоров. К группе риска в отношении синдрома выгорания относятся профессии, имеющие одну или несколько из следующих особенностей [6, с. 201]: чрезмерно интенсивное общение, информационные перегрузки, экстремальные ситуации с повышенным риском для жизни, повышенные физические и эмоциональные нагрузки, доминирование негативных эмоций и переживаний, высокая степень ответственности за других людей.

Очевидно, что деятельность педагогов в рамках инклюзивного образования включает большинство перечисленных факторов, и, следовательно, является объективно сложной и стрессогенной. При длительном сохранении профессиональный стресс может приводить к устойчивым негативным личностным изменениям. Наблюдается следующая негативная динамика: длительное действие профессионального стресса – истощение личностных ресурсов – синдром выгорания – профессиональная деформация личности [5].

К основным признакам синдрома выгорания относятся:

– синдром психофизиологического истощения и психосоматических нарушений (постоянное чувство усталости; бессонница, обострение хронических заболеваний; апатия и пониженный фон настроения; снижение способности получать удовольствие от того, что ранее его доставляло; раздражительность и нарастающая конфликтность);

– синдром редукации профессиональных достижений (снижение эффективности; хроническая неудовлетворенность работой; нарастание равнодушия к работе и людям; нежелание идти на работу; манипулирование людьми; рост конфликтов; стремление избежать работы; сомнение в эффективности деятельности; желание поменять работу);

– синдром деперсонализации (ощущение личной несостоятельности; нарастание конфликтности или деструктивного поведения; повышение критичности или цинизма к людям; ощущение бессмысленности происходящего; распространение данных проблем за пределы профессии – ухудшение отношений с людьми вообще) [1, с. 34].

В содержание рабочей тетради включены следующие разделы: образовательный, тренинговый, методический. Образовательный раздел включает следующие темы «Понятие профессионального выгорания и профессиональной деформации личности», «Детерминанты и признаки профессиональной деформации специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования», «Детерминанты и признаки профессионального выгорания специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» и «Технологии (направления, формы, методы) преодоления профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования». Каждая тема представляет собой законченный учебный модуль с теоретическим материалом, вопросами для семинарских занятий, заданиями для самостоятельной работы, словарем.

Тренинговый раздел охватывает тематику и содержание тренинговых занятий, направленных на преодоление профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Здесь представлены структура тренингового занятия, описание заданий и упражнений, диагностические методики. Примерная структура тренингового занятия вклю-

чает: приветствие, работу с таблицей «Желаю знать», мини-лекцию «Профессиональное выгорание» (презентация), работу с таблицей «Желаю знать», практические задания (нарисуй портрет «Профессионального выгорания», работаем с колесом жизненного баланса, самодиагностика выгорания, самодиагностика ситуаций, вызывающих профессиональное выгорание, техники профилактики профессионального выгорания), работу с таблицей «Желаю знать – узнал», комплимент «Семь способов снять стресс», рефлексия, прощание [3, с. 222]. В этом же разделе даны образцы деловых игр.

Методический раздел включает методические рекомендации для пользователей рабочей тетради. Нами даны описание направлений, форм, методов и приемов преодоления профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; тематическое планирование; диагностическая программа изучения проявлений профессионального выгорания у специалистов, работающих с лицами с ОВЗ (в том числе экспресс-вариант); образцы оценочных средств; словарь; рекомендуемая литература.

Технология использования рабочей тетради в целом строится на основе следующих требований:

– аксиологичность, предусматривает формирование у студента личностной ценности образовательной деятельности в инклюзивном образовании, ее осознанный выбор, устойчивую направленность интересов и потребностей на работу с лицами с ограниченными возможностями здоровья;

– компетентность, предполагает не только усвоение установленного объема знаний, умений и навыков, но и формирование профессионального поведения личности, накопление профессионального опыта и развитие способности к его переносу, углублению, и, главное, творческому развитию;

– комплексность, обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях процесса формирования личности педагога инклюзивного образования, этапы которого условно соответствуют системе многоуровневой подготовке педагогических кадров – бакалавриат, магистратура, курсы повышения квалификации и т. д.;

– дифференцированность, обеспечивается учет этапа становления профессионала и индивидуально-типологических свойств личности при определении целей и решении поставленных задач, а также целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности – учебной, квазиучебной, профессиональной и т. д. [3, с. 60].

Материалы рабочей тетради успешно апробированы не только при подготовке специалистов в области инклюзивного образования в процессе их обучения в высшей школе, но и на материале многочисленных деловых игр, мастер-классов, семинаров-практикумов, конференций, вебинаров (последние – регионального, всероссийского и международного уровня).

Таким образом, разработанная нами рабочая тетрадь может быть использована в рамках подготовки специалистов инклюзивного образования на любом из этапов становления профессионала. Отдельные компоненты тетради (при необходимости) могут выступать как самостоятельные образовательные модули, но оптимальный результат, конечно, достигается именно через системное использование рабочей тетради как обучающей технологии.

Библиографический список

1. Акиндинова, И. А., Баканова, А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика [Текст] / И. А. Акиндинова, А. А. Баканова // Педагогические вести. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 5. – С. 34.

2. Казакова, Е. Н., Клобертанц, Е. П. Рабочая тетрадь как одно из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Е. Н. Казакова, Е. П. [Клобертанц.](http://www.festival1september.ru/articles) – URL: <http://www.festival1september.ru/articles> (дата обращения 12.11.2016 г.)

3. Поникарова, В. Н. Использование дидактического комплекса «Рабочая тетрадь» в процессе формирования готовности специалистов к организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В. Н. Поникарова // Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Международной научно-практической конференции (г. Череповец, 8–9 декабря, 2016 г.) / Череповец. гос. ун-т, Ин-т педагогики и психологии, Ресурс. центр поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц, Каф. дефектолог. образования ; [под ред. О. Л. Лехановой]. – Череповец : ЧГУ, 2016. – С. 222–226.

4. Поникарова, В. Н. Концепция психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования [Текст] / В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета : Научный журнал. – 2013. – № 4 (52) –Т. 2. Технические науки. Экономические науки. Филологические науки. Педагогические науки. Искусствоведение. Психологические науки. – С. 125–128.

5. Поникарова, В. Н. Психолого-педагогические условия снижения эмоционального напряжения у студентов-будущих дефектологов [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук / В. Н. Поникарова. – Курск, 2005 – 12 с.

6. Самоукина, Н. В. Синдром профессионального выгорания [Текст] / Н. В. Самоукина // Управление персоналом, российский опыт. – М. : МГУ, 2000. – С. 201–215.

УДК 37(01)

С. Г. Поздняков, И. Р. Резаев, В. В. Костылев, А. В. Чернецов

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: модель педагогической работы; профессиональные способности.

Аннотация. В связи с существующими противоречиями между требованиями, предъявляемыми к формированию профессиональных способностей выпускников вузов и реальной знаниевой парадигмой обучения в вузе, в статье предложена модель педагогической работы по формированию профессиональных способностей у обучающихся в среде непрерывного вузовского образования.

Key words: model of pedagogical work; professional ability.

Annotation. Due to the existing contradictions between the requirements to the formation of a capable professional functions of graduates and the real knowledge paradigm of learning in the University, in the article the model of educational work on the formation of occupational abilities of students in an environment of continuous education is presented.

Исследование теоретических аспектов формирования профессиональных способностей у обучающихся позволяет нам утверждать, что в настоящее время в системе высшего профессионального образования по-прежнему ориентируются на «знаниевую» парадигму вследствие этого одной из важнейших проблем на наш взгляд, является недостаточная сформированность профессиональных способностей у обучающихся, что не соответствует требованиям заказчиков образования и государственным стандартам качества обучения [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Проанализировав сущность построения моделей в педагогических исследованиях [7, с. 52], мы взяли за основу компонентный механизм моделирования, отражающий структурную взаимосвязь отдельных компонентов, их взаимообусловленность. В качестве компонентов модели педагогической работы по формированию профессиональных способностей у обучающихся в системе непрерывного вузовского образования мы выделили следующие: целеполагающий, содержательный, организационный, результативный.

При построении модели мы также учитывали, что процесс формирования профессиональных способностей необходимо построить, во-первых, с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускника и, во-вторых, с учетом особенностей обучения в вузе.

Взяв за основу системный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный подходы нами разработана модель педагогической работы по формированию профессиональных способностей у обучающихся в системе непрерывного вузовского образования. Основными компонентами этой модели являются целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты.

Целевой компонент. Он определяет содержание, методику и ожидаемый результат педагогической работы, направленной на формирование профессиональных способностей у обучающихся в системе непрерывного вузовского образования, и представлен нами в единстве цели и задач, являющихся отправным моментом создания модели. [1, с. 356]

Основной целью является формирование у обучающихся способностей и качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих педагогических задач:

– формирование у обучающихся мотивации на освоение знаний, умений и навыков;

– овладение системой теоретических знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности;

- формирование практических умений и навыков, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности;
- развитие личностных и профессиональных качеств студентов, необходимых им для успешной профессиональной деятельности;
- воспитание самостоятельности и ответственности за принимаемые ими решения.

Построение модели педагогической работы по формированию профессиональных способностей у обучающихся осуществлялось с учетом следующих принципов: гуманистической направленности, профессиональной направленности и политехничности, проблемности, актуализации профессионального роста, целостности и системности, социального закалывания.

Содержательный компонент. При определении содержательного компонента модели мы исходили из основных положений педагогики по подготовке обучающихся к профессиональной деятельности, обозначенных методологических подходов, целей и задач формирования профессиональных способностей [5, с. 14].

Содержание педагогической работы по формированию у обучающихся профессиональных способностей нами определяется:

- особенностями процесса формирования профессиональных способностей у обучающихся в системе непрерывного вузовского образования;
- современными нормативными документами в области будущей специализации подготовки обучающихся;
- изменяющимися возрастными особенностями обучающихся, уровнем психического, физического и нравственного развития, уровнем самосознания и самостоятельности в процессе обучения.

Основу содержания педагогической работы по формированию исследуемых способностей составляет изучение инвариантных и вариативных дисциплин.

Инвариантная часть педагогической работы по формированию исследуемых способностей предусматривает овладение знаниями и практическими навыками при изучении дисциплин государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Формированию профессиональных способностей у обучаемых служат и различного рода практики, включающие исполнения профессиональных обязанностей в различных должностях в зависимости от специализации, что усиливает, на наш взгляд, мотивацию на формирование исследуемых способностей и способствует приобретению практического опыта в решении профессиональных задач непосредственно при выполнении профессиональных обязанностей. В процессе практик осуществляется участие обучающихся в составлении плана (определение целей, задач, вопросов, графиков прохождения) практик, включение обучающихся в реальную жизнь и деятельность коллективов, проведение различных видов занятий, что требует от обучающихся применения на практике полученных ими знаний, умений, навыков. Вариативная часть педагогической работы по формированию исследуемых способностей предусматривает освоение обучающимися дополнительных знаний, практических навыков, алгоритмов и использования инновационных средств обучения с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей.

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности, целесообразно включить в структуру подготовки следующие виды занятий и темы: проблемные лекции, практические занятия, групповые занятия, тренинговые занятия, а также спецкурсы по дисциплинам специализации, основу содержания которых составляют ситуационные задачи, требующие в ходе их решения преодоления обучающимися различных по сложности трудностей, что, в конечном счете, и формирует блок исследуемых профессиональных способностей.

Организационный компонент. Исследователи, А. А. Киселев, С. Г. Поздняков, А. П. Чернявская и другие отмечают, что формирование профессиональных умений и качеств представляет собой поэтапное формирование мотивации, теоретических знаний и практических умений в процессе обучения [3, с. 11].

Для формирования профессиональных способностей у обучающихся преподавателем нами используются разнообразные педагогические средства на занятиях (проблемные лекции, дискуссии, тренинги, ролевые и деловые игры с применением активных методов обучения и др.), и практиках.

Наиболее эффективным средством на учебных занятиях является решение системы ситуационных задач.

Нами предлагается следующая логика формирования у обучающихся профессиональных способностей с использованием системы ситуационных задач:

- решение типовых задач, требующих от обучаемых проявления исследуемых способностей на уровне рефлексии;

– решение задач с усложняющимися элементами, требующих от обучаемых осуществления творческого и самостоятельного поиска нестандартных решений с применением известных алгоритмов;

– решение задач повышенной сложности, в исходные данные которых вводится значительная часть неопределенностей, требующих от обучаемых разработки собственных алгоритмов, осуществления неординарного подхода к их решению, выбора различных способов решения, творческого использования специальных и междисциплинарных связей, то есть решения задач на уровне исследователя.

Результативный компонент. При работе с обучаемыми значительное внимание следует уделять текущей, промежуточной и итоговой оценке результатов педагогической работы по формированию профессиональных способностей, что позволяет осуществлять целенаправленную дифференцированную работу по формированию исследуемых способностей и корректировать ее ход.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и практики по исследуемой проблеме, экспертной оценки преподавателей, определены следующие критерии и показатели сформированности профессиональных способностей у обучающихся в системе вузовского образования:

– мотивационно-целевой критерий (стремление к достижению успехов в профессиональной деятельности; осознание целей профессиональной деятельности; установка на доведение начатого дела до конца);

– когнитивный критерий (овладение системой знаний, алгоритмов профессиональной деятельности);

– личностный критерий (активность при выявлении и решении профессиональных проблем; стрессоустойчивость; креативность; сосредоточенность и внимательность; критичность в выборе способов решения профессиональных задач; уверенность в своих действиях при реализации принятого решения);

– деятельностно-волевой критерий (умение мыслить и действовать в условиях крайнего лимита времени, огромных физических и психологических нагрузок, умение принимать нестандартные решения, умение действовать в условиях неопределенности) [1,2,3,4].

На основе анализа педагогической литературы, требований государственного стандарта высшего образования нами выделены следующие уровни проявления исследуемых способностей: низкий, средний, высокий. На низком уровне проявления способностей обучающийся умеет видеть профессиональные трудности и готов преодолевать их по известному образцу. Средний уровень предполагает, что обучающийся способен видеть профессиональные трудности и преодолевать их в соответствии с известными алгоритмами. Высокий уровень определяется способностью обучающегося не только видеть, но и прогнозировать возможные профессиональные трудности и создавать собственные алгоритмы их преодоления.

Для определения уровня, на котором проявляются профессиональные способности, мы использовали различные методы: анкетирование; самооценку; оценку преподавателями, экспертными группами; экспертное обсуждение на межкафедральных совещаниях, «круглых столах» преподавательского состава; независимое рецензирование; опросы; анализ продуктов творческой деятельности обучаемых (групповые упражнения с использованием игровых методик); тестирование; наблюдение за поведением обучающихся в различных ситуациях.

В отличие от традиционных средств контроля, нами использовалась диагностика решений ситуационных задач, объединенных в спецкурсы, при определенных условиях позволяет выявлять не только уровень подготовки, но и структуру знаний учащихся, степень ее отклонения от идеальной структуры, планируемой педагогом на момент начала обучения [3, с. 14,15].

Таким образом, предлагаемая модель педагогической работы по формированию профессиональных способностей у обучающихся в системе непрерывного вузовского образования на наш взгляд может быть использована различными вузами в целях повышения эффективности подготовки современных профессионалов в различных областях профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В., Рожков, М. И. Воспитательный процесс в современной школе [Текст] / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Ярославль : ЯГПУ, 1998. – 356 с.
2. Киселев, А. А. Подготовка офицерских кадров к профессиональной управленческой деятельности в современных условиях [Текст] : монография / А. А. Киселев. – Ярославль : ЯВФЭИ, 2003. – 164 с.

3. Поздняков, С. Г. Формирование способностей к преодолению профессиональных трудностей у курсантов военного вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Поздняков. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. – 199 с.
4. Словарь основных психолого-педагогических понятий [Текст] / под ред. М. И. Рожкова. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1998. – 452 с.
5. Чернецов, А. В. Диагностирование качества образования курсантов военного вуза по военно-профессиональным дисциплинам [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Чернецов. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 26 с.
6. Чернявская, А. П. Психологическая оценка и повышение уровня профессиональной готовности в целях профконсультации [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. П. Чернявская. – СПб., 1992. – 16 с.
7. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] : программа группового консультирования по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – М., 2003. Сер. Психология для всех (2004). – 96 с.

УДК 37(01)

А. Темирбекова

СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: образование, проблема, практический метод, исследовательский метод, философия образования.

Аннотация. Определена общая точка зрения различных авторов и разработчиков ряда официальных документов на проблему непрерывного образования и сущность данного явления.

Key words: education, problem, practical method, research method, philosophy of education.

Annotation. The general point of view of various authors and developers of a number of official documents on the problem of continuing education and the essence of this phenomenon can be identified several conclusions.

Непрерывное образование – содержательная структура и организационная композиция образовательной системы (охват образованием всей жизни человека). Непрерывное образование – это все формы и типы образования, получаемые лицами после завершения традиционного образования.

На современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой следует считать непрерывность образования, которому присущи следующие черты:

- всеохватность, то есть объединение общей целью и вовлечение всего населения, всех его социально-демографических групп;
- преемственность, то есть сохраняемость или изменяемость во времени и пространстве общесоциальных целей и способов их реализации;
- индивидуализированность, то есть учет по времени, типам, направленности потребностей каждого индивидуума.

Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

Представим стратегию действий по пяти приоритетным направлениям развития Узбекистана в 2017–2021 годах: развитие социальной сферы, направленное на последовательное повышение занятости и реальных доходов населения, совершенствование системы социальной защиты и охраны здоровья граждан, повышение социально-политической активности женщин, реализацию целевых программ по строительству доступного жилья, развитие и модернизацию дорожно-транспортной и инженерно-коммуникационной инфраструктуры, развитие сферы образования, культуры, науки, литературы, искусства и спорта, совершенствование государственной молодежной политики.

Развитие сферы образования и науки предусматривает:

- продолжение курса дальнейшего совершенствования системы непрерывного образования, повышения доступности качественных образовательных услуг, подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда;

– осуществление целенаправленных мер по укреплению материально-технической базы образовательных учреждений путем проведения работ по их строительству, реконструкции и капитальному ремонту, оснащение современным учебным и лабораторным оборудованием, компьютерной техникой, учебно-методическими пособиями;

– расширение сети дошкольных образовательных учреждений и коренное улучшение условий в данных учреждениях для всестороннего интеллектуального, эстетического и физического развития детей, обеспечение доступности и значительного повышения охвата детей дошкольным образованием, повышение уровня квалификации педагогов и специалистов;

– кардинальное повышение качества общего среднего образования, углубленное изучение иностранных языков, информатики, других важных и востребованных предметов, включая математику, физику, химию, биологию;

– строительство новых, реконструкция существующих объектов детского спорта и детских школ музыки и искусства в целях вовлечения детей к массовым занятиям спортом, приобщения их к миру музыки и искусства;

– совершенствование работ по подготовке и трудоустройству учащихся профессиональных колледжей по специальностям, отвечающим требованиям рыночной экономики и потребностям работодателей;

– повышение качества и эффективности деятельности высших образовательных учреждений на основе внедрения международных стандартов обучения и оценки качества преподавания, поэтапное увеличение квоты приема в высшие образовательные учреждения;

– стимулирование научно-исследовательской и инновационной деятельности, создание эффективных механизмов внедрения научных и инновационных достижений в практику, создание при вузах и НИИ научно-экспериментальных специализированных лабораторий, центров высоких технологий, технопарков.

Обобщенная точка зрения различных авторов и разработчиков ряда официальных документов на проблему непрерывного образования и сущность данного явления может быть представлена следующим образом:

– непрерывное образование – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями;

– наметилась диаметрально противоположное отношение к непрерывному образованию – от полного его неприятия и объявления очередной утопией до объявления непрерывного образования главной, а может быть и единственной продуктивной педагогической идеей современного этапа мирового развития;

– просматриваются три главных аспекта сущности непрерывного образования:

а) традиционный, когда в непрерывном образовании видят профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе учебы, как своеобразный ответ на технологический прогресс, поставивший труд человека в состояние функциональной безграмотности. Это по сути – компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного» образования (то есть «образования на всю жизнь»);

б) явление образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т. п.);

в) третий подход идею пожизненного образования «пропускает» через потребности личность, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае становится – всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества.

Проблемное обучение – обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей учеников в процессе обучения.

Функции проблемного обучения:

– усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;

– развитие познавательной деятельности и творческих способностей учащихся;

– воспитание навыков творческого усвоения знаний;

– воспитание навыков творческого применения знаний и умение решать учебные проблемы;

– формирование и накопление опыта творческой деятельности.

Деятельность учителя при проблемном обучении состоит в объяснении содержания наиболее сложных понятий, систематическом создании проблемных ситуаций, сообщении учащимся фактов и организация их учебно-познавательной деятельности таким образом, чтобы на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно сделали выводы и обобщения.

В результате у учащихся вырабатываются:

- 1) навыки умственных операций и действий;
- 2) навыки переноса знаний и т. д.

Существует определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации:

- 1) возникновение проблемной ситуации;
- 2) проблемная ситуация;
- 3) осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- 4) поиск способов ее решения путем догадки, выдвижения гипотезы и ее обоснования;
- 5) доказательство гипотезы;
- 6) проверка правильности решения проблем.

Выделяют несколько типов проблемных ситуаций:

- 1) первый тип – проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способы решения поставленной задачи;
- 2) второй тип – проблемная ситуация возникает при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых условиях;
- 3) третий тип – проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа;
- 4) четвертый тип – проблемная ситуация возникает тогда, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом и отсутствием у учащихся знаний для теоретического обоснования.

Выделяют следующие **методы**, используемые при проблемном обучении (система методов):

- 1) объяснительный метод – состоит из системы приемов, включающих сообщение и обобщение учителем фактов данной науки, их описание и объяснение;
- 2) репродуктивный метод – применяется для осмысления усвоения теоретических знаний, для обработки умений и навыков, для заучивания учебного материала и т. д.;
- 3) практический метод – является сочетанием приемов обработки навыков практических действий по изготовлению предметов, их обработки с целью совершенствования, предполагает деятельность, связанную с техническим моделированием и конструированием;
- 4) частично-поисковый метод – является сочетанием восприятия объяснений учителя учеником с его собственной поисковой деятельностью по выполнению работ, требующих самостоятельного прохождения всех этапов познавательного процесса;
- 5) исследовательский метод – представляет умственные действия по формулировке проблемы и нахождения путей ее решения.

Таким образом, на современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой следует считать непрерывность образования.

Н. В. Новоторцева

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Ключевые слова: модернизация образования, сетевое взаимодействие, горизонтальные и вертикальные связи, новые технологии, ресурсное обеспечение, информационное пространство, каналы связи, фрактальная структура, структура сети.

Аннотация. Статья посвящена вопросам актуализации сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня. Сетевое взаимодействие является одним из приоритетных направлений интенсификации процесса обновления образования. Статья отражает систему горизонтальных и вертикальных связей в обмене информацией. В ней раскрыты ресурсы сетевого взаимодействия как современной технологии.

Key words: modernization of education, networking, horizontal and vertical linkages, new technologies, resource provision, information space, communication channels, fractal structure, the structure of the network.

Annotation. The Article is devoted to updating the network interaction of educational institutions of different levels. Networking is one of the priority directions of intensification of the process of updating education. The article reflects a system of horizontal and vertical linkages in the exchange of information. It reveals the resources of networking as modern technology.

Характер политических и социально-экономических изменений в российском обществе обусловил модернизацию системы образования. Задача образовательной политики – организация всестороннего партнёрства, что предполагает развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования. Одним из следствий модернизации образования является его интенсификация, особенно это касается высшей школы, стратегии и тактики её развития. Внедрение новых ФГОС ВО связано с увеличением информации, широким использованием новых технологий, достижением качества при экономии временных ресурсов. Сетевое взаимодействие позволяет существенно увеличить ресурсное (интеллектуальное, информационное, социальное) обеспечение субъектов образования при расширении поставленных задач. Сетевое взаимодействие – система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ – технологий.

Теоретические основы исследования проблемы сетевого взаимодействия разработаны в 70–90-х годах XX века (Н. С. Бугрова, С. В. Тарасов, М. М. Чучкевич и др.). В первое десятилетие XXI века существенный вклад в разработку моделей сетевого взаимодействия внесли А. И. Адамский, И. Абанкина, А. Лукина, А. Зоткин, П. А. Степанов, Е. В. Василевская, И. Галковская, З. И. Воловик и др. А. И. Адамский, создатель образовательной сети «Эврика», представляя авторскую модель, чётко выделяет условия, необходимые для сетевого взаимодействия. К таким условиям он относит:

1. Совместную деятельность участников сети, что обеспечивает:

- проявление собственной инициативы;
- коллективную поддержку и оценку своей инициативы;
- поддержку и оценку других инициатив;
- формирование общей цели, общей системы ценностей (профессиональных и нравственных);
- формирование общих критериев эффективности деятельности;
- возможность представлять совместную деятельность;
- участие в управлении совместной деятельностью, влияния на распределение ресурсов для осуществления деятельности.

2. Общее информационное пространство, позволяющее:

- предоставлять информацию о своей деятельности другим участникам сети;
- иметь информацию о деятельности других участников сети;
- создавать собственные каналы информации;
- стать частью других информационных каналов.

Следует отметить основные характеристики сетевого взаимодействия, это:

- единство идей, целей, задач для сети;

- фрактальная структура сети (множество ячеек сети);
- отсутствие единоначалия;
- взаимодействие «по горизонтали»;
- открытость в системе и самой системы.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций имеет отличие от иерархического взаимодействия, функционирующего в современной системе образования. Этому процессу свойственны также такие характеристики:

- пространство – описание горизонтальных и вертикальных связей в сети;
- информация – содержание этих связей;
- время – логика развития сетевых отношений;
- энергия – способы и формы жизнедеятельности в сети.

Структура сети предполагает наличие трёх уровней:

- уровень стратегического планирования;
- координационный уровень;
- уровень участников сети.

Уровень стратегического планирования представлен органами управления образованием. Образовательные организации – участники сети – принимают цели и задачи, обозначенные в документах Министерства образования и науки РФ, Департаментов образования. Координационный уровень включает в себя организации, специализирующиеся в определённых областях, связанных со сферой образования, и давшие согласие на поддержку и руководство сетью в данном направлении. Уровень участников сети включает в себя образовательные организации, которые заинтересованы в сетевом взаимодействии. Вхождение в сеть предполагает принятие и реализацию определённых норм взаимодействия, ценностей, направленных на решение общественных задач, способствующих развитию конкретного учреждения. В педагогическом образовании есть опыт использования сетевого взаимодействия в различных формах:

- интернет-конференции;
- вебинары;
- дискуссии по проблемным вопросам;
- обмен опытом;
- проведение курсов повышения квалификации;
- проведение фестивалей и конкурсов сайтов образовательных организаций и др.

Правовое поле сетевого взаимодействия:

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В Законе выделены отдельные нормы, такие как:

- сетевое взаимодействие при реализации образовательных программ, включая механизм зачёта результатов освоения отдельных частей образовательной программы, в сторонних организациях;
- использование дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе;
- обучение по интегрированным образовательным программам;
- образовательные и информационные ресурсы в образовательном процессе и др.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Текст]. – М. : Эксмо, 2015. – 208 с.
2. Адамский, А. Модель сетевого взаимодействия [Текст] / А. Адамский // Управление школой. – 2002. – № 4. – С. 1–6.

И. Г. Булан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: Проектно-исследовательская деятельность, психологическая поддержка, педагогическая поддержка, барьеры, психолого-педагогическая поддержка, методическое обеспечение, условия саморазвития студента.

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам, связанными с различными затруднениями у студентов в ходе проектно-исследовательской деятельности. Проведен теоретический анализ понятия психолого-педагогическая поддержка студентов. Обозначены проблемы методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов в связи с тенденцией усиления внимания к саморазвитию обучающегося.

Key words: Design and research activity, psychological support, pedagogical support, barriers, psychological and pedagogical support, methodological support, conditions for student self-development.

Abstract: The article is devoted for trending problems connected to students different difficulties in research. There was taken a theoretical analysis of the term of student psychological support. There were stressed imperfections of methodological security of students research due to trends of growing attention to self-development of a learner.

В современной педагогической теории и практике проектно-исследовательской деятельности студентов обозначилась проблема, связанная с различными затруднениями у студентов. Известно, что разрешение возникающих противоречий происходит в результате активизации психической деятельности, актуализации внутреннего потенциала человека при условии, что учащийся найдет правильное решение и успешно справится с противоречивой ситуацией. В проектно-исследовательской деятельности возникает ряд таких ситуаций, обусловленных необходимостью увидеть проблему и сформулировать ее, предложить проект ее решения, поставить цель деятельности. В среднем профессиональном образовании студенты, особенно первого года обучения, теряются перед такой системой ситуаций, оставшись один на один с трудностями. Что необходимо включить в учебно-методическое обеспечение, чтобы студенты успешно справлялись с проектными заданиями и исследованиями?

Мы считаем, что в силу достаточно большой сложности проектно-исследовательской деятельности в учебно-методическом обеспечении следует выделить, наряду с общепризнанными компонентами (нормативным, информационным, методическим, контрольно-оценочным), новый компонент, который мы назвали «психолого-педагогическая поддержка». Данный компонент призван выполнять функцию активизации положительных психических состояний. Обоснованием выделения этого компонента послужили взгляды ученых на психологическую и педагогическую поддержку.

Проблема психологической поддержки явно заявила о себе в науке и практике в связи с признанием неспособности студентов в отдельных ситуациях самостоятельно преодолевать психологические барьеры учебной деятельности. По мнению В. А. Маниной психологическая поддержка – это одно из основных и перспективных направлений, которые осуществляет психологическая служба образования [4]. Понятие «психологическая поддержка студентов» в общем смысле понимается как активное и целенаправленное содействие процессу формирования здоровой личности студента, комплекс мер, имеющих своей целью оптимизацию психологического состояния человека, преодоления или снижения актуальности психологических барьеров, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на этапе обучения в вузе [4].

Основной целью психологической поддержки является создание климата, в котором студент сможет полноценно развиваться и становиться личностью, способной противостоять неблагоприятным условиям внешней среды и самостоятельно преодолевать возникающие барьеры на пути развития.

По мнению Р. Х. Шакурова именно в преодолении лежит жизнеутверждающий и развивающий потенциал психологического барьера, благодаря которому становится возможным развитие и совершенствование субъекта [5]. В связи с этим преодоление психологического барьера в обучении должно стать одной из педагогических задач, ведь оно ведет не только к нормальному функционированию человеческой психики, но и к новообразованиям психики. В специальном исследовании

Т. И. Вербицкой определены условия, гарантирующие преодоление психологических барьеров: взаимодействие преподавателя и студентов на основе доверия и взаимоуважения; стремление студентов овладеть знаниями и научиться управлять своими отрицательными состояниями; хорошо развитое чувство эмпатии преподавателя, учет индивидуальных особенностей студента; формирование навыков психической самокоррекции у студента [2]. Как видим, данные условия носят самый общий характер, однако их перенос на проектно-исследовательскую деятельность и учебно-методическое обеспечение этой деятельности вполне осуществимы.

По мнению Т. А. Болдыревой и Л. В. Тхоржевской [1], при столкновении с психологическим барьером поддержка может быть реализована на нескольких уровнях:

– мотивационном – как повышение активности человека, актуализация потребности в учебе, самопознании и саморазвитии;

– когнитивном – как повышение самооценки, коррекция представлений человека о самом себе, окружающем мире,

– эмоциональном – как коррекция текущего состояния студента, перевод негативных эмоций в позитивные, а также овладение навыками саморегуляции;

– поведенческом – как формирование эффективных умений и навыков, обеспечивающих более оптимальную адаптацию человека к социальной среде [1].

Реализация психологической поддержки на данных уровнях требует применения средств педагогической поддержки, под которой, по мнению О. С. Газмана, следует понимать «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем» [3]. Исследователями разработаны принципы, способы и приемы поддержки, организационные формы, однако изучение рассматриваемой проблемы в отечественных источниках показало, что она исследуется преимущественно в рамках системы начального и среднего образования. Аспект высшей школы представлен крайне недостаточно, при этом главное внимание уделяется созданию условий для успешной адаптации первокурсников в образовательной среде.

«Психолого-педагогическая поддержка – это процесс совместного со студентом определения его собственных интересов, целей, возможностей, профессиональных планов и путей преодоления препятствий (проблем) (О. С. Газман). Необходимо поддерживать студента в поиске решения проблем, возникающих у него в процессе развития, образования и самообразования, а не решать их за него» [3, с. 31].

Практика свидетельствует о том, что в условиях модернизации высшего образования необходимость в оказании педагогической поддержки студентам усилилась. Данное явление вызвано как современной информационной ситуацией, так и новыми образовательными стандартами. Переход на стандарты нового поколения привел к необходимости коррекции дидактической системы подготовки специалистов в вузе, к пересмотру роли студента в целом и определил направления преобразования позиции студентов в процессе обучения. В частности, увеличение доли самостоятельной работы студента, его активное включение в исследовательскую деятельность требуют от студента проявления таких качеств и умений, которые не были в достаточной степени сформированы у большинства выпускников общеобразовательной школы.

Обобщая результаты изучения опыта педагогической поддержки студентов в учебном процессе (собственный опыт преподавания, беседы с коллегами, анализ научно-практических источников и др.), представим следующие средства и приемы, реализующие эту функцию:

– Карточки с примерами выполнения работ, отчетов, решения задач, таблицы для заполнения текущими результатами работы

– Описание ситуаций с дополнительными характеристиками и комментариями

– Алгоритмы выполнения работы (проектирования, решения проблемы, написания отчета и др.), общий план деятельности (проектной, исследовательской, презентационной и пр.)

– Готовая формулировка (одна или несколько) проблемы, цели (целей) деятельности

– Рекомендуемый список источников информации

– Схема доклада, отчета, презентации проекта

– Критерии оценки всех отдельных шагов проектирования (от целеполагания до выбора способов действий и далее получаемых результатов)

– Консультации с преподавателем, тьютором, студентом старших курсов

– Выполнение задания в составе группы однокурсников, взаимная проверка и взаимооценивание.

Использование студентами средств психолого-педагогической поддержки способствует коррекции действий, мыслей и пр., что в целом свидетельствует об управленческом аспекте учебно-

методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности. Чаще всего управление осуществляется через взаимодействие людей, иногда посредством предписаний, распоряжений, методических указаний и рекомендаций и пр. Немаловажную роль в управлении деятельностью студентов играет стиль оценочной деятельности преподавателя. Приведём примеры поддерживающих действий педагога:

- изучение учебных возможностей студентов (уровней развития мотивации, особенностей мышления и других познавательных процессов и др.);
- выявление опыта студентов в проектной и исследовательской деятельности и их отношения к этим видам деятельности;
- подбор или составление тематики проектных и исследовательских заданий с привлечением подготовленных студентов;
- разработка карточек, алгоритмов, подбор примеров и образцов, схем, ориентирующих студентов в содержании проекта, его особенностях, этапах выполнения задания и пр.;
- консультирование студентов (индивидуальное и групповое) по осуществлению проектной и исследовательской деятельности, по организации конкретных проектов на материале учебных дисциплин;
- обсуждение со студентами критериев оценки проектов, презентаций проектов, проектной деятельности;
- установление дружеских взаимоотношений среди участников работы над проектами, создание доверительных отношений «студент-преподаватель-студент»;
- привлечение студентов старших курсов к выполнению роли наставников или тьюторов для «слабых духом» студентов;
- приглашение представителей производственных организаций на учебные или внеаудиторные занятия для обмена опытом проектной деятельности.

Проблема методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов приобретает все большую остроту и значимость в связи с тенденцией усиления внимания к саморазвитию обучающегося. Создание условий для саморазвития невозможно без продуманной методической базы и ее фундаментального научного обоснования.

Библиографический список

1. Болдырева Т. А., Тхоржевская Л. В. Оптимизм в трудной жизненной ситуации: функциональный подход // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология, социология, педагогика. – СПб. : СПбГУ, 2009. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 55–60.
2. Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... к. п. н. – Калининград, 2003. – 23 с.
3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – Вып. 3. – Десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995.
4. Манина В. А. Психологическая поддержка студентов в ситуации преодоления психологических барьеров // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 1.
5. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань : Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

**Формирование профессиональных
компетенций педагогов**

УДК 37(08)

Т. А. Ковальчук

**МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
В КОНТЕКСТЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: профессиональная компетентность, развитие, модели

Аннотация. В статье представлены варианты моделей развития профессиональной компетентности в условиях корпоративного образования (информационно-консультативная, информационно-технологическая, нормативно-технологическая), их компоненты, а также средства и условия их реализации.

Key words: professional competence, its development and models

Annotation. The article presents various models of professional competence development in the conditions of corporate education (information-consultative, information-technological, normative-technological), their components as well as the means and conditions of their implementation.

Одной из образовательных тенденций последнего времени, безусловно, является «образование в течение всей жизни». Прерогатива любой организации – непрерывное образование сотрудников, создание образовательного пространства обучающей организации. Развитие персонала рассматривается как фактор успеха организации, обеспечения ее конкурентоспособности на рынке услуг. В современных условиях успешность педагога определяется непрерывным повышением своего профессионализма, его способностью к самообразованию, саморазвитию. Сфера образования находится в поиске новых моделей развития. Одним из путей решения проблемы является, на наш взгляд, создание пространства корпоративного образования преподавателей университета.

На кафедре педагогики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина были разработаны и апробированы модели развития профессиональной компетентности педагогов университета в контексте корпоративного образования (Табл. 1). Концептуальные основания разработки и реализации моделей составили акмеологический, андрогогический, субъектно-деятельностный, аксиологический подходы, а также теории корпоративного образования, образования взрослых.

В схеме представлены три основных модели корпоративного образования, специфика их целевых установок, содержательного и технологического компонентов. Целевые установки в последней модели представлены для двух целевых групп – обучающихся и обучающихся, что важно для этой модели.

В основу конструирования и реализации технологического компонента положена идея непрерывного научно-методического сопровождения. Научно-методическое сопровождение рассматривается как реализуемая в многообразных формах, технологиях система взаимосвязанных действий, процедур, методов, мероприятий, обеспечивающая оказание квалифицированной и оперативной помощи преподавателям на протяжении всей их профессиональной карьеры.

Как видно из схемы, основными формами реализации информационно-консультативной модели, исходя из ее целевых установок, являются индивидуальные консультации, научно-методические семинары, круглые столы, разработка и обеспечение необходимыми методическими материалами преподавателей университета (размещение их на сайте университета, создание печатной продукции), проведение вебинаров как формы IT-консультаций) и т. п. Опыт показывает, что весьма востребованной формой реализации данной модели становятся консалтинговые услуги, включающие в себя такие содержательные области, как проектирование научного аппарата дипломного, магистерского исследования, внедрение продуктивных и субъектно-ориентированных образовательных технологий, проектирование учебных программ, организация и реализация проектной деятельности студентов, экспертиза образовательных продуктов и т. д.

Модели развития профессиональной компетентности педагогов

Цель: создание условий для развития профессиональной компетентности ППС в условиях корпоративного образования		
Концептуальные основания		
Подходы: акмеологический, андрогогический, аксиологический, субъектно-деятельностный	Теории: корпоративного образования, образования взрослых	
Диагностический компонент: диагностика профессионального уровня ППС (экспертная оценка, самооценка); диагностика образовательных потребностей и мотивации сотрудников университета (опрос, в том числе анкетирование)		
Модели развития профессиональной компетентности		
Информационно-консультативная модель		
Целевые установки: – получение новых знаний; – овладение информацией на новом уровне; – выработка убеждений; – удовлетворение познавательных интересов	Содержательный компонент: – современные тенденции развития теории и практики образования; – проектирование и реализация образовательного процесса; – создание программно-планирующей документации, учебно-методической продукции; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования и т. д.	Технологический компонент: – Индивидуальные и групповые консультации. – Научно-практические и научно-методические семинары. – Методические материалы на сайте университета, методические издания. – Вебинары, онлайн-семинары и др.
Информационно-технологическая модель		
Целевые установки: – обучение самого себя и своих коллег; – получение нового опыта, совершенствование имеющегося; – решение личностно-профессиональных проблем; – актуализация потребности в самообразовании.	Содержательный компонент: – проектирование и реализация современного образовательного процесса; – применение современных образовательных технологий; – проектирование научного исследования и т. д.	Технологический компонент: Курсы повышения квалификации: – проблемные лекции, практические занятия; ОДИ, педагогические мастерские, тренинги и др.
Нормативно-технологическая модель		
Целевые установки: для обучающихся: демонстрация образцов оптимального решения образовательных задач, осознание своего профессионального кредо, образа «Я», развитие профессионального самосознания	Целевые установки: для обучающихся – освоение новых моделей профессиональной деятельности; – формирование новых профессиональных потребностей у обучающихся, осознание новых перспектив.	Технологический компонент: – Мастер-классы, тренинги, ОДИ – Академия успешного педагогического опыта – Профессиональные конкурсы, формы социального партнерства с УО города и области и др.
Результативный компонент: развитие продуктивного специалиста, повышение качества образовательного процесса, повышение уровня корпоративной культуры в университете		

Спецификой консалтинга в условиях корпоративного образования является акцент на диалогичности, циркуляции информации, информационном обмене. Акцентируем внимание на последнем положении: информационный обмен – важная составляющая корпоративного образования, создающая условия для профессионального развития не только потребителей консалтинговых услуг, но и субъектов, их осуществляющих. Задача учреждения, создающего образовательное пространство обучающей организации, организовать команду профессионалов-консультантов, способных оказывать квалифицированную и оперативную помощь сотрудникам в разрешении их профессиональных проблем и затруднений. Практика показала, что наиболее успешно консалтинговые услуги оказываются при условии, что консультантами выступают те преподаватели, которые являются экспертами в той или иной области, а значит, владеют методологией и технологией гуманитарной экспертизы (концептуальными основаниями, содержанием, методическим инструментарием). Естественно, что команда консультантов-экспертов является сегодня значительным капиталом учреждения образования.

Продуктивной и как всегда востребованной формой самообразования, а также информационного обмена являются научно-методические и методологические семинары по актуальным проблемам теории и практики образования, тематика которых определяется как интересами организации, так и запросами преподавателей, что важно в целях гармонизации ценностно-целевых ориентиров организации и ее сотрудников.

Современные модели корпоративного образования характеризуются выходом за рамки университета за счет расширения образовательных практик, интеграции различных форм образования, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования. Одним из средств интеграции различных форм в системе профессионального образования, как подтверждает наш опыт, являются сетевые профессиональные сообщества. Отметим ряд особенностей работы сетевых педагогических сообществ:

- сетевые сообщества позволяют существенно расширить профессионально-образовательную среду педагогов за счет взаимодействия значительного количества субъектов коммуникации, свободного доступа к образовательным ресурсам в социальных сетях в любое удобное время, создания банка дидактических материалов, научных разработок по определенным проблемам, профилям профессиональной подготовки;

- самообразование педагогов в сетевых профессиональных сообществах приобретает черты коллективной деятельности, совместного решения общих педагогических проблем, что значительно повышает результативность корпоративного образования;

- в рамках сетевого сообщества создаются условия для приобретения опыта и развития умений самообразования педагога в ИКТ-насыщенной среде.

Реализация информационно-технологической модели предполагает организацию и проведение целевых курсов повышения квалификации без отрыва от производства, при этом в качестве лекторов на них выступают наиболее квалифицированные и опытные преподаватели университета. Проектирование тематики и содержания целевых курсов обязательно осуществляется на основе изучения запросов преподавателей, а также в интересах организации, изучения и обобщения образовательной практики. В процессе проведения курсов важным аспектом является опора на личностный опыт конкурсантов, на реализацию их субъектной позиции в организации и осуществлении образовательного процесса (имеется в виду осознанная активность преподавателей в процессе целеполагания, определения личностных смыслов своей деятельности, выбора содержательных элементов, технологий, методов, форм работы, осуществления оценочно-рефлексивной деятельности, проектирования направлений дальнейшего саморазвития).

Мастер-классы, организационно-деятельностные игры, тренинги, профессиональные конкурсы (в нашем университете конкурсы «Мастер лекционных занятий», «Мастер практических занятий», «Профессиональный дебют», конкурс на лучшую дипломную и магистерскую работу, учебную программу), «Академия продуктивного опыта», а также различные формы социального партнерства являются формами реализации нормативно-технологической модели корпоративного образования. Основу реализации данной модели составляет идея, которая заключается в актуализации у преподавателей потребности в расширении поведенческого репертуара, освоении новых образцов деятельности, необходимых для проектирования и достижения новых перспектив. Это достигается посредством постановки, с одной стороны, более сложных задач, осознания необходимости сотрудниками новой стратегии образования, а с другой – демонстрации продуктивного педагогического опыта, успешных практик решения тех или иных профессиональных проблем. Такой подход важен с позиции формирования готовности преподавателя к изменениям, к саморазвитию.

Особо отметим такую форму развития профессиональной компетентности педагогов университета, как профессиональные конкурсы. Профессиональные конкурсы являются не только способом демонстрации педагогами своего актуального уровня педагогического мастерства, но и формой повышения мотивации к профессиональному развитию. Установлено, что условиями их успешного проведения являются: участие заинтересованных преподавателей в качестве зрителей на всех конкурсных испытаниях; наличие у каждого конкурсанта помощников из числа коллег; проведение организационно-методических собраний по конкурсным испытаниям; наличие соответствующих методических материалов; организация рефлексии участников конкурса; наличие возможности (времени, аудитории) для ответов на вопросы жюри; компетентное жюри; создание команды экспертов-консультантов; продуманная система стимулирования; различные формы афиширования результатов конкурса и др.

Исходя из того, что социальное партнерство является условием и критерием качества образования, одним из основных направлений развития профессиональной компетентности участников пе-

дагогического процесса считаем модели в системе «вуз-школа». Основные концептуальные идеи, положенные в основу социального партнерства с другими учреждениями образования, можно сформулировать следующим образом: реализация идеи расширения образовательного пространства, основанного на взаимовыгодных партнерских отношениях; создание образовательного пространства исследовательской культуры, где связь науки и практики становится ведущим стилем мышления, одним из ведущих факторов повышения профессионализма педагогических кадров, качества образования; обеспечение интеграции теории и практики обучения, оптимального и гармоничного сочетания фундаментальной и практической составляющей профессиональной компетентности, в деятельности педагогических кадров, в их личностно-профессиональном развитии.

Интеграция науки и практики через создание филиалов кафедр университета на базе учреждений образования области представляет собой качественно новый уровень социального партнерства. Как показывает практика, такие интеграционные процессы создают условия для решения более сложных образовательных задач, возникновения нового научного практико-ориентированного знания, опыта, новых образцов научного и образовательного продуктов, генерирования новых идей и их успешного решения, реализации инновационных образовательных проектов.

В условиях функционирования филиалов кафедр можно говорить об исследовательской культуре расширенного образовательного пространства. Одним из значимых результатов такого типа образовательного пространства является перевод самообразовательной траектории педагогов в режим исследовательской деятельности, развитие методологической культуры педагогов, стимулирование их профессионального роста и, как следствие, перевод учреждения образования на новый уровень развития, а также развитие профессиональной компетентности всех участников педагогического процесса.

УДК 37(08)

Б. А. Назарова

АКТИВИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: личность, инновационный процесс, взаимодействие с информационной средой, исследовательские задачи, педагог новой формации.

Аннотация. В статье характеризуется особенности современной образовательной системы. Определяется роль личности как главная ценность в процессе обучения. Подчеркивается значимость взаимодействия педагога с информационной средой. Определяются основные задачи педагога-профессионала в плане синтеза творческой деятельности с исследовательской.

Key word: personality, the world community, innovative processes, interaction with the information environment, research tasks, the teacher of the new formation.

Annotation. In article features of modern educational system are characterized. The role of the personality as the main value of process of training is defined. The importance of interaction of the teacher with information environment is emphasized. Identifies the main tasks of a professional educator in the synthesis of creative activities with the research.

Значимость проблемы активизации научно-исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования как инновационного регулятора повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста обусловлена социокультурными тенденциями общественного развития в контексте глобализации, информатизации, появления новейших технологий и становления новых секторов экономики; стратегическими ориентирами вузов в рамках изменения парадигмы образования и повышения значимости самостоятельной активной познавательной деятельности каждого студента; ростом требований со стороны работодателей и потребностью студента как потребителя образовательных услуг, которому предстоит создавать и воплощать инновации.

Автором в ходе теоретического анализа и практического опыта работы выявлены факторы, связанные со снижением эффективности научно-исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования:

а) организационно-образовательные (недооценка интеграции образовательной и научной деятельности для конкурентоспособности и социальной успешности выпускника); организация научно-

исследовательской деятельности без учета индивидуальных склонностей, возможностей студента, изменения профессиональной сферы, перспектив социально-экономического развития общества; неприятие преподавателем исследовательской инициативы студентов; отсутствие возможности внедрения инновационных студенческих идей, социально и профессионально значимых научных разработок в производственную сферу; недостаточность регулярных научных контактов с другими вузами; необязательный характер проведения научных исследований в свободное от учебы время и т. д.);

(б) личностные (мотивационная и инструментальная неготовность обучающихся к самостоятельной научно-исследовательской деятельности; неполная информированность о целевых ориентирах научной работы; нехватка времени; исследовательская пассивность; недостаточная исследовательская грамотность и др.).

В исследовании уточнены основные концептуальные положения:

(а) активизация научно-исследовательской деятельности будет выступать как комплексная система инновационных организационно-педагогических мер, осуществляемая во взаимоупорядоченной, целенаправленной деятельности субъектов образования. Она должна повышать уровень осмысления, личностной и профессиональной значимости исследовательской работы, развивать у студентов склонности к поисковой, исследовательской деятельности, формировать навыки самостоятельного проведения исследований;

(б) замысел базируется на идее оказания компетентной помощи и поддержки инициатив студентов в определении своих научно-исследовательских интересов и нахождении оптимальной области для исследовательской самореализации; выстраивании взаимосвязи научно-исследовательской деятельности с будущей профессиональной областью;

(в) при активизации научно-исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования в качестве ведущих принципов выступают: принцип последовательности; уровневости; временного развития; разнообразия; постоянного совершенствования;

(г) реализация субъект-субъектного взаимодействия «преподаватель – студент – социальные партнеры – студент» на основе содействия, сотворчества, взаимопринятия и взаимоподдержки. Функция преподавателя меняется от «транслятора знаний» к «тьютору исследовательского процесса», повышающему уровень знаний обучающегося. Программно-технологическое обеспечение отражает целостное единство программ, технологий, педагогических условий, выстроенных на принципах последовательности, уровневости, временного развития, постоянного совершенствования и имеет целью своевременное ознакомление студентов с методикой проектирования исследования, сбора и интерпретации информации; видами и методами научных исследований; теоретико-методологическими требованиями к основным элементам научного познания.

Программный блок включает в себя программу спецкурса «Организация научно-исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования» в рамках профессиональной подготовки в вузе; на этапе самопознания – программу социально ориентированного практикума «Познай себя – исследователя» в рамках внеаудиторной работы; на этапе самореализации – программу научно-исследовательской работы в контексте проведения практик. Композиционное построение программ отличалось выраженной практической направленностью в сочетании с широтой рассматриваемого материала. Технологический блок представлен следующими технологиями: потребностно-мотивационными; самостоятельной интенсификации исследовательской деятельности; проблемного обучения; саморазвития личности обучающегося; коллективной мыследеятельности; новыми информационными технологиями.

Прикладной аспект программно-технологического обеспечения активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятора повышения качества профессиональной подготовки студента реализуется посредством совокупности инновационных форм, методов, приемов организации работы с обучающимися в информационной среде: визуальные видеокейсы «Учимся исследовать»; инфореализ «Исследовательские инновации в Узбекистане и за рубежом» для обмена новостями, информацией, накопленным опытом; дайджест «Реализация исследовательского проекта»: постоянно действующий Интернет-обзор в группах социальных сетей ВКонтакте, Фейсбук, на сайтах вуза и международных партнеров; перепатетический коучинг в сфере социальной жизни зарубежья: заочные и реальные консультирования, тренинги, визиты и стажировки в страны партнеров по договорам о сотрудничестве; экспертизы актуальных проблем образования в мире: e-mail и Интернет-рассылка; социальный аудит научно-исследовательских достижений; социально-личностные формы развития исследователя: организационно-содержательное сопровождение и мониторинг; интерактивный практикум для студентов по созданию социально-научных и образователь-

ных проектов, алгоритмизация процедуры; кейс презентаций актуальных социальных проектов; реали-проект как ресурс социализации: активизация потенциала грантовой деятельности.

В контексте инновационного характера программно-технологического обеспечения акцентируется внимание на определенные виды Интернет-источников, которые реализуются в ходе активизации научно-исследовательской деятельности студента и определяют успешность его профессиональной подготовки: представляет список Интернет-сайтов по изучаемой научной проблематике; список мультимедийных ресурсов со ссылками на научно-исследовательские проекты, аудиофайлы, видеоклипы, графическую информацию; «трежахант» включает ссылки на сайты по изучаемой научной проблематике; «сабдъектсэмпла» – обсуждение острых социальных и дискуссионных исследовательских тем, содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы; вебквест представляет сценарий организации проектной деятельности студентов по любой изучаемой теме с использованием интернет-ресурсов.

Таким образом, активизация научно-исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования является определяющим фактором в профессиональной подготовке нового поколения, квалифицированно реализующего научные стратегии познания, способного работать по новым программам и технологиям в условиях реальной свободы выбора информации и вариантов решения сложных профессиональных задач, самостоятельно и систематически учиться в постоянно изменяющихся условиях.

УДК 37(08)

В. В. Медведева

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, педагогические технологии, модульное обучение.

Аннотация. Рассматривается освоение педагогическими работниками в системе дополнительного профессионального образования профессионально значимых технологий как составляющей профессиональных компетенций, соответствующих требованиям профессиональных стандартов. Показаны инструменты модульного построения дополнительной профессиональной программы, требования её реализации.

Key words: Additional professional education, professional standards, professional competence, pedagogical technologies, modular learning.

Annotation. The article discusses the development of the teaching staff in the system of additional professional education of professionally significant technologies as a component of professional competencies relevant to the requirements of professional standards. Shows the tools of modular construction additional professional program, requirements for its implementation.

В послании федеральному собранию 2016 года Президент нашей страны В. В. Путин подчеркнул, что для достижения качественного уровня отечественного образования «недостаточно комфортных зданий, нужна профессиональная, мотивированная работа учителя, прорывные обучающие технологии...» [1].

Реализуемая сегодня в школе системно-деятельностная образовательная парадигма принципиально преобразует деятельность педагога, нацеливая его на применение (то есть в первую очередь на собственное усвоение) инновационных технологий, снижающих долю репродуктивной деятельности учащихся. При этом из многогранной палитры имеющихся педагогических технологий учителю необходимо выбрать максимально соответствующие его личности, а также поставленным образовательным задачам, чему и должна способствовать современная система дополнительного профессионального образования.

Мы рассматриваем курсы повышения квалификации как возможность педагога на практике освоить профессионально значимые технологии с целью их дальнейшего воплощения в практической деятельности. Основной целью реализуемых сегодня дополнительных профессиональных программ становится совершенствование компетенций работников образования в области осуществления педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов [2]. В рамках проблематики нашей публикации – это реализация общепедагогической функции «обучение» в части

разработки современных технологий и их применения в практике образования. Планируемым результатом обучения является совершенствование *умения* «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии» и *знания* «преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и ООП», «основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий» [3].

Реализация дополнительного профессионального образования предполагает обязательный учет особенностей обучения взрослой аудитории, педагогов-практиков, специфики их профессиональной деятельности (работа в классах углубленного изучения предметов, лицеях, гимназиях или в классах-комплектах сельских школ, в школах, демонстрирующих низкие результаты обучения, или в школах-лидерах образовательных рейтингов и др.), уровня квалификации и персональных приоритетов слушателей. Проектирование образовательной среды организаций ДПО должно содействовать персональному развитию каждого слушателя, что возможно при модульном структурировании содержания и организационно-педагогического процесса реализации дополнительной профессиональной программы.

Модульное построение позволяет гибко выстраивать содержание курсовой подготовки из отдельных модульных блоков, выбирать для определенной категории слушателей соответствующие виды, методы и формы организации обучения на основе принципов дифференциации, проблемности и оптимизации с учетом возможностей (и способностей) педагогических работников.

Программой «Современные технологии образовательного процесса: новые решения», реализуемой ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, предусмотрены инвариантные модули «Государственная политика в сфере общего образования», «Психолого-педагогические аспекты применения современных педагогических технологий. Организация деятельности обучающихся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей» и «Теоретико-методологические основы реализации образовательных технологий». Далее слушатель имеет возможность построения индивидуального вектора обучения на основе предлагаемых к выбору следующих вариативных модулей: «Информационно-развивающие, когнитивные технологии: теория и практика применения. Типология уроков в когнитивной технологии обучения», «Развивающие проблемно-поисковые технологии в достижении планируемых результатов обучения: базовые основы, механизмы реализации. Моделирование учебных занятий на основе проблемно-поисковых технологий» и др.

Эффективность модели обучения, основанной на модульном принципе конструирования содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации и организационно-педагогических условий её реализации, определяется соответствием следующим требованиям:

Опережающий характер по отношению к потребностям педагогической практики. Так, при изучении активных методов обучения традиционно в образовательный модуль включены темы «Методы активного обучения: понятие, признаки, классификация по характеру учебно-познавательной деятельности, по типу деятельности, по численности участников. Принципы и структура активного обучения. Критерии выбора активных методов обучения». При этом новыми для слушателей становятся вопросы «Техники активного обучения: игровое, социальное, имитационное моделирование; техника *scamper*; мозговой штурм/мозговая атака с составлением структурированной карты работы над проблемой; составление списков и др.». Опережающий характер обучения является важным условием профессионального развития педагога, целенаправленной ориентации на достижение учащимися планируемых результатов, решения актуальных образовательных проблем в целом.

Непрерывность повышения квалификации. Личностному росту педагога, достижению максимальной результативности его профессиональной деятельности, в том числе карьерному учительскому росту, способствует индивидуальная образовательная траектория. Завершив курсовую подготовку по программе, в которую включен определенный набор модулей, слушатель имеет возможность вернуться к обучению, определившись с выбором новых модулей. Например, по окончании обучения по модулю «Технологии активного обучения: понятия, классификация, методы и средства обучения» педагог имеет возможность обратиться к более глубокому изучению игровых, тренинговых, кейс-технологий и т. д.

Мотивация педагогов к повышению квалификации. Наряду с основной целью курсовой подготовки, сформулированной в соответствии с нормативными документами, определяющими целевые ориентиры повышения квалификации педагогических работников, – совершенствование профессиональных компетенций в области осуществления профессиональной деятельности, мотивация педагогов поддерживается следующими целевыми ориентирами: курсовая подготовка повышает производительность труда педагога в части достижения современного качества образования, готовности к работе в условиях процессов реформирования образовательной системы (реализации ФГОС и кон-

цепций преподавания отдельных предметов и предметных областей, введения процедур независимой оценки качества образования, освоения инклюзивного образования, электронных учебников и т. д.); способствует росту профессионального мастерства, психолого-педагогического и методического уровней; поддерживает интерес к профессии, удовлетворение своей работой; наконец, готовит к успешному прохождению аттестационных процедур, а значит, «работает» на материальное стимулирование.

Ориентация на целевое повышение квалификации педагогов конкретной организации, а не на универсальную подготовку. Повышение квалификации не заменяет первичное профессиональное образование, в ходе курсовой подготовки происходит совершенствование приобретенных в вузе профессиональных компетенций. Руководители образовательной организации, безусловно, заинтересованы в повышении профессионального мастерства всех членов педагогического коллектива, чему способствуют такие формы повышения квалификации, как корпоративное обучение; систематическая методическая работа, направленная на повышение педагогической культуры учителей; участие в коллективных творческих образовательных проектах, в том числе грантовых программах; мероприятия по повышению квалификации в выездном формате, например, семинары, летние школы; карьерное продвижение педагогов с использованием процедур аттестации и др. При этом при организации курсовой подготовки работников необходимо соблюдать принципы персонификации и дифференциации с учетом базового образования педагога, опыта работы, причины обучения, выявленных входной диагностикой профессиональных дефицитов и других факторов.

Формы и методы курсовой подготовки также должны быть разнообразными, интересными и полезными для педагогов и, конечно, практикоориентированными. Нашей программой совершенствования технологической составляющей профессиональной деятельности педагогов предусмотрено решение профессиональных кейсов, проектирование урока средствами технологий активного обучения, анализ фрагментов уроков в ходе стажировки у опытных педагогов-практиков, заполнение технологической карты урока с последующей самооценкой; тренинговая блиц-игра «Выбор технологий». Участник обучения имеет возможность отработать на практике приобретаемые (или совершенствуемые) умения [См., например: 4, 5].

Таким образом, процесс повышения квалификации на современном этапе предполагает достижение слушателями запланированных дополнительной профессиональной программой результатов обучения – совершенствование профессиональных компетенций, требования к которым изложены в профессиональных стандартах последнего поколения. Важно, чтобы технологические приемы освоения педагогическими работниками нового опыта преобразовывались в ходе непрерывного образования в технологии личностного и профессионального развития.

Библиографический список

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 01.12.2016 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения 4.11.2017)
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> (дата обращения 4.11.2017)
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 4.11.2017)
4. Аникушина, Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения [Текст] : методическое пособие / Е. А. Аникушина. – Томск : В-Спектр, 2011. – 212 с.
5. Дирксен, Д. Искусство обучать. Как сделать любое обучение нескучным и эффективным [Текст] / Д. Дирксен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 276 с.

А. Н. Мун, О. А. Ким

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: профессиональная подготовка, оценка профессиональной подготовки, качество подготовки.

Аннотация. Проблемы оценки профессиональной подготовки выпускников гуманитарного колледжа.

Key words: vocational training, evaluation of vocational training, quality of training.

Annotation. The problems of assessing the professional training of graduates of the liberal arts college.

Оценка деятельности учителя является делом чрезвычайно тонким, не всегда способным носить объективный характер. Нельзя не учитывать тот факт, что в этой сфере существуют противоречивые тенденции: с одной стороны, существует требование постоянно повышать качество профессионального образования; с другой стороны, автономия учебных заведений и преподавателей может вступать в противоречие с систематическим процессом оценки результатов их деятельности, и особенно – с её важной внешней стороны. Таким образом, оценка деятельности преподавателей, всё-таки не должна являться внешним процессом, а скорее только внутренней инициативой руководителей учебных заведений, неформально подходящих к данному вопросу, а стремящихся выявить реальную картину учебного заведения, она должна носить беспристрастный характер.

Основной продукцией системы профессионального образования в техническом и профессиональном образовании является выпускник. Эффективность бюджетных расходов на систему профессионального образования повышается одновременно с ростом востребованности выпускников на рынке труда. Мы решили изучить проблему удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса, а также удовлетворенность профессиональной подготовки работодателями. В связи с этим, мы провели опрос работодателей о трудоустройстве выпускников колледжа и попросили работодателей оценить уровень сформированности профессиональных компетенций работающих в школах выпускников колледжа.

Целью нашего опроса является оценка количества молодых специалистов, работающих в данных школах, а также изучение существующих потребностей в молодых специалистах и требований к компетенциям, предъявляемых работодателями. Мы выбрали анкету «Удовлетворенность профессиональной подготовкой работающих у вас выпускников». И попросили работодателей указать основные достоинства выпускников колледжа. И получили следующие ответы: высокий уровень теоретических знаний – 61 % респондентов; высокий уровень практической подготовки – 61 %; владение современными методами и технологиями деятельности – 33 %; высокий уровень производственной дисциплины 52,4 %; желание работать – 81 %; способность к саморазвитию и самообразованию – 71 %; владение коммуникативными навыками – 66,6 %. Работодатели также отметили, что многие студенты обладают всеми основными достоинствами, необходимые педагогу для качественного осуществления учебно-воспитательного процесса. Директора отмечают желание сотрудничать с колледжем с дальнейшим трудоустройством выпускников Карагандинского гуманитарного колледжа

Мы также попросили указать основные недостатки в подготовке выпускников нашего колледжа и получили следующие ответы: низкий уровень теоретических знаний отметили – 14 % респондентов; недостаточный уровень практической подготовки – 19 %; низкая производственная дисциплина – 9 %; отсутствие способности к саморазвитию отметили – 4,8 %; нет недостатков у выпускников колледжа – 66,6 %. Намерения в будущем принимать выпускников Карагандинского гуманитарного колледжа отметили 100 % директоров школ.

Работодатели отмечают недостаточность теоретических, практических знаний в подготовке выпускников колледжа. Не все выпускники колледжа остаются работать в школе, но большая часть выпускников работают по специальности. Работодатели также отмечают, что часть выпускников колледжа слабо владеют современными технологиями обучения, методами обучения. Также работодатели отметили, что в школах не хватает учителей начальных классов.

Следующая анкета «Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников гуманитарного колледжа». На вопрос «Какова в настоящий момент обеспеченность квалифицированным персоналом?», ответили: удовлетворительная – 28,5 %; хорошая – 62 %; очень хорошая – 4,7 %; отличная – 9. На вопрос: «Какие методы использует Ваша организация для приема на работу профес-

сиональных работников (учителей)?», ответили: прямой набор из колледжа – 42,8 %; реклама в газетах – 9,5 %; веб. сайт организации – 19 %; агентства по трудоустройству – 38 %; информация от коллег – 66,6 %; другие источники – 42,8 %. На вопрос «Какая динамика развития наиболее вероятна для вашей организации в ближайшие 5 лет», ответили: без изменений отметили 38 %, небольшой рост объемов 42,8 % значительный рост объемов работ/услуг отмечает 23,8 % респондентов. На вопрос «Как бы вы оценили вашу степень участия в программе нашего колледжа по трудоустройству выпускников?», ответили: отсутствие взаимодействия – 4,7 %; слабая – 14 %; удовлетворительная – 42,8 %; хорошая – 33 %; очень хорошая – 4,7 %.

Работодателей попросили оценить качество подготовки кадров в гуманитарном колледже: хорошую подготовку отметили 84,7 % респондентов; очень хорошую – 14 %; выше среднего – 9,5 %. На вопрос оценить уровень профессионально значимых навыков и компетенций мы получили следующие ответы работодателей: компетентностные навыки – 23,8 %; знание современных технологий – 19 %; умение предвидеть проблему – 19 %; владение коммуникативными умениями – 23,8; наличие профессиональной и этической ответственности – 23,8 %; желание профессионального совершенствования – 23,8 %; знание отраслевой специфики – 23,8 %; владение иностранными языками – 14 %.

Мы можем отметить, что особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением его, с формированием практических умений и навыков. В настоящее время особое значение придается коренному улучшению профессиональной подготовки будущих учителей. Будущим учителям нужно дать самые современные знания и хорошую практическую подготовку.

Разумеется, эти важные и ответственные задачи могут быть успешно выполнены, если будущий специалист уже за годы обучения в профессиональном учебном заведении будет поставлен в условия, приближенные к его будущей профессиональной деятельности. Специалиста формирует не только предметное содержание основ наук, но и постоянное развитие, совершенствование его профессиональных умений, навыков, качеств. Повышение эффективности учебного процесса в колледже предполагает создание таких условий, в которых учащиеся получили бы возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для решения практических задач.

УДК 37(08)

С. С. Карцева, И. Э. Согомонян

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: ИКТ-компетенции, профессиональный стандарт, модель формирования ИКТ-компетенций, дорожная карта, мониторинг.

Аннотация. В статье рассмотрен инновационный подход к формированию ИКТ-компетенций студентов профессиональных образовательных организаций в соответствии с профессиональными стандартами.

Key words: ICT-competence, professional standard, model of formation of competencies, roadmap, monitoring.

Annotation. The article describes the innovative approach to formation of ICT-competence of students of professional educational organizations in accordance with professional standards.

Современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, появлением новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей. Темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать новыми профессиями. Непрерывное образование становится реальностью и необходимостью. Для успешного образования и в первую очередь самообразования, человек должен владеть целым рядом компетенций, ключевой среди которых можно считать информационную компетенцию.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью образования становится развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Для того чтобы формировать ИКТ-компетенции у своих учеников педагог должен сам обладать соответствующими компетенциями. На это же нас нацеливает и профессиональный стандарт педагога, утвержденный от 18 октября 2013г. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы ИКТ-компетенций у студентов педагогического колледжа на этапе профессионального становления.

В период с 2014 по 2016 годы ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж в рамках региональной инновационной площадки разработал и апробировал «Модель формирования ИКТ-компетенций выпускников учреждений профессионального образования» в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Актуальность представляемого инновационного проекта была обусловлена необходимостью разрешения противоречий между:

- требованиями работодателей к профессиональным ИКТ-компетенциям специалистов в сфере образования и уровнем сформированности ИКТ-компетенций выпускников учреждений профессионального образования;

- практическими запросами на формирование ИКТ-компетенций выпускников учреждений профессионального образования и степенью проработанности механизмов её формирования в учреждениях профессионального образования.

Как любая исследовательская деятельность, работа в данном направлении проходила 4 основных этапа – исследовательский, проектно-проектировочный, содержательный и внедренческий этапы. На первом этапе было проведено исследование запроса работодателей к профессиональным ИКТ-компетенциям специалистов в сфере образования. Для этого участниками РИП были разработаны инструментарий, технология обработки результатов, проведены анализ и интерпретация полученных результатов работодателей. Также на этом этапе была выполнена первичная оценка сформированности ИКТ-компетенций студентов педагогических специальностей Ростовского педагогического колледжа, для чего был разработан собственный инструментарий и технология обработки результатов. По итогам этого исследования выполнены анализ и интерпретация полученных результатов.

Чтобы вовлечь в экспериментальную и исследовательскую работу весь педагогический коллектив колледжа на втором этапе были спланированы проектные семинары по разработке концептуальных основ, структуры модели и содержания деятельности по формированию ИКТ-компетенций студентов (внутрифирменное обучение).

Разрабатываемая модель проходила публичную экспертизу и была неоднократно представлена на конференциях и семинарах, благодаря чему были выкристаллизованы модель формирования ИКТ-компетенций, критерии и показатели её эффективности, а также условий реализации. Эти действия составили третий этап описываемого нами проекта. На основе созданной модели как образа желаемого будущего педагогами колледжа были внесены изменения и дополнения в структуру и содержание рабочих учебных планов, УМКД и т. п.

Экспериментальная и исследовательская деятельность всегда сопряжена с риском неопределенности, непредсказуемости, поэтому, чтобы не навредить, не ухудшить ситуацию, а также обеспечить движение в заданном направлении к поставленной цели, предполагался систематический мониторинг сформированности ИКТ-компетенций обучающихся. Для этого был специально разработан инструментарий, а именно АИС «Мониторинг» на основе электронной дорожной карты формирования ИКТ-компетенций студентов, в которой отражены:

- проявление ИКТ-компетенций;
- где они формируются;
- формы и методы контроля и оценки сформированности;
- фиксация результата на аналитическом этапе мониторинга.

В ходе создания и реализации Модели формирования ИКТ-компетенций выпускников учреждений профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога командой РИП был разработан ряд продуктов инновационной деятельности:

- модель формирования ИКТ-компетенций выпускников
- компоненты ИКТ-компетенций
- условия формирования ИКТ-компетенций
- учебные планы с изменениями

- рабочие программы учебных дисциплин и профессиональных модулей
- дорожные карты
- программа внутрифирменного обучения коллектива в процессе разработки и апробации модели формирования ИКТ-компетенций
- диагностический инструментарий:
 1. АИС «Мониторинг формирования ИКТ-компетенций»
 2. АИС «Мониторинг реализации модели».

Инновационность разработанных продуктов состоит в том, что они выполнены в парадигме опережающего образования и позволяют соединить в единое целое требования профессиональных стандартов, требования работодателей и требования образовательных стандартов. Поскольку разрывы между этими тремя группами требований существуют практически в любом направлении профессиональной подготовки, то предлагаемые продукты, инструменты формирования и мониторинга ИКТ-компетенций носят универсальный характер и легко адаптируются под условия и ресурсы профессиональной образовательной организации.

В 2017–2018 годах в Ярославской области осуществляется апробация (внедрение) механизмов и инструментов формирования ИКТ-компетенций студентов на базе четырех ПОО различной профессиональной направленности, через обучение и сопровождение профессиональных команд учреждений-соисполнителей РИП. Это позволит амплифицировать (обогащать) модель через выделение инвариантной и вариативной части, отражающей специфику профессиональной подготовки студентов, а также повысить конкурентоспособность выпускников учреждений профессионального образования на рынке труда.

УДК 37(08)

Н. А. Селедцова

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, арт-терапия.

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы подготовки студентов к осуществлению инклюзивного образования в ДОО с различными категориями нарушений.

Key words: inclusive education, children with disabilities, art therapy.

Annotation. This article discusses the issues of preparing students for the implementation of inclusive education in the OED with various categories of violations.

Актуальность осуществления инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы не вызывает сомнений.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступность образования для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях.

Трудностью на пути принятия решения о разворачивании инклюзивной практики в дошкольном учреждении является психологическая неготовность педагогического состава к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет о необходимости воспитания толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, а также знакомства с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики в ДОО.

Современный выпускник колледжа должен владеть компетенцией в области инклюзивного образования. Выпускники нашего колледжа придут работать в ДОО и будут на практике осуществлять инклюзивное образование. Поэтому было решено в рамках регионального компонента в ПМ.01

ввести МДК 01.04 Теоретические и методические основы организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

На уроках знакомя студентов с особенностями различных категорий детей с ОВЗ – это дети с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, эмоционально-волевой сферы и опорно-двигательного аппарата, анализируем средства, формы и методы работы с особыми детьми.

На практических занятиях учу составлять психолого-педагогическую характеристику ребёнка с разными проблемами в развитии, подбирать комплексы артикуляционной гимнастики для детей с речевыми нарушениями, рассматривать специфические речевые ошибки у детей с нарушенным слухом, описывать современные системы психолого-педагогической помощи детям с ранним детским аутизмом.

Стали традиционными интегрированные уроки. Например, вместе с преподавателями педагогики и психологии разработали урок по средствам обучения. Сначала преподаватель педагогики вместе со студентами рассказывают о средствах педагогики, потом студенты показывают презентацию средств, используемых в работе с детьми с ДЦП, с нарушениями слуха, зрения. Презентация сопровождается описанием этих средств. Далее преподаватель психологии анализирует рисунок «Моя семья», выполненные и детьми с ОВЗ, и самими студентами, и даже их родителями.

На уроках использую фильмы о детях с ОВЗ. Приведу названия нескольких фильмов: «Радио», «Сотворившая чудо», «Звёздочки на Земле», «Класс коррекции». Если объём фильма небольшой – смотрим его на уроке и тут же идёт его обсуждение по определённым вопросам, которые составляю по содержанию фильма и в соответствии с целями урока.

Сделала подборку документальных фильмов по вопросам различных нарушений у детей. Они небольшие по объёму, некоторые фильмы иллюстрируют теоретический материал по теме урока, например, фильм «Люди дождя» об особенностях аутичных детей, материал по иппотерапии и другие фильмы.

При изучении данного междисциплинарного курса предусмотрено написание курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Изучение профессионального модуля заканчивается квалификационным экзаменом, который проходит в форме защиты портфолио. Задания для портфолио по МДК 01.04 следующие:

1. Описать одну из арт-терапий (например, дельфинотерапия, сказкотерапия...) и показать возможность её применения относительно определённой категории детей дошкольного возраста с ОВЗ.
 2. Подобрать и описать пять тифло-информационных средств в работе с детьми с нарушениями зрения.
 3. Подобрать и описать ассистивные устройства для детей с ДЦП.
- Все эти задания оформляются в форме презентации.

УДК 37(08)

В. Б. Токарева

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Ключевые слова: локус контроля, ответственность, субъект, интернальность, экстернальность, профессиональная деятельность.

Аннотация. Статья посвящена проблеме принятия ответственности профессионалом. Показаны различия между студентами 1–2 курса и молодыми людьми, имеющими опыт работы по своей специальности. На основе проведенного исследования автором предлагается определять локус контроля как профессионально-важного качества субъекта деятельности.

Key words: a locus of the control, responsibility, subject, internality, eksternality, professional activity.

Annotation. Article is devoted to a problem of accepting liability by the professional. Differences between students 1–2 courses and the young people having experience on the specialty are shown. On the basis of the conducted research the author offers to define a control locus as professional and important quality of the subject of activity.

Одна из задач, которая стоит перед каждым руководителем – это задача подбора персонала. Некоторые из руководителей ищут в первую очередь кандидата с профессиональными навыками, опытом. Другие же – кандидата с определенными профессионально-важными качествами (ПВК).

Проблема ПВК следует рассматривать в комплексе – это и субъект, и процесс взаимодействия с объектом, то есть деятельность в виде процессуального многогранника. Системный подход лежит в основе современных исследований ПВК, они лежат в основе эффективного осуществления деятельности. Совокупность ПВК является не хаотичным набором, а специфичной сформированной сингонией. Закладывая основы модели успешного работника также можно выделить два вида качеств: наиболее изменчивые характеристики психических функций, которые при воздействии условий труда будут нарушаться; и тренируемые, которые можно тренировать и развивать у субъекта деятельности.

Современное общество нуждается в молодых специалистах, способных организовать свою деятельность, грамотно осуществлять взаимодействие, а также адекватно оценивать сложившуюся ситуацию и нести ответственность за принятые решения.

Проблема ответственности личности является одним из предметов изучения в различных отраслях знания, так как само понятие «ответственность» можно рассматривать с различных точек зрения – как философской, социологической, педагогической, психологической. Уже с древних времен исследователи рассматривали ответственность как один из факторов, необходимых в процессе принятия решения, а также как форму проявления свободы, при которой человек обязан отвечать за результат, позитивный или негативный.

В разных словарях термин «ответственность» имеет широкий круг значений. В Философском словаре ответственность определяется как «отношение зависимости человека от чего-то, что воспринимается им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий». Из толкового словаря Ушакова «ответственность – положение, при котором лицо, выполняющее какую-нибудь работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущие возникнуть последствия в исходе порученного дела».

В современном мире люди воспринимают ответственность как тяжкий груз, ношу. Ведь, чем больше обязанностей имеет специалист, тем больше возрастает обязательство отвечать за свои действия. Ставя перед собой цель, человек также берет на себя ответственность, когда уходит от нее.

В психологии термин «ответственность» обозначается понятием «локус контроля» или «уровень субъективного контроля».

Уровень субъективного контроля – способность субъекта контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг [3].

Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, либо собственным способностям и усилиям [2]. Формируясь в процессе социализации, оно становится устойчивым личностным качеством.

Локус контроля – это устойчивое свойство личности, сформированное в процессе его социализации. Само понятие локус контроля было введено в 1960-х гг. Джулианом Бернардом Роттером, американским психологом, в рамках теории социального научения.

При выполнении какой-либо деятельности, субъекта контролирует либо он сам, либо его окружение. В первом случае Дж. Роттер обозначает это как интернальный локус контроля, а втором – как экстернальный.

В проведенном нами исследовании диагностический аппарат составила методика «УСК (Уровень субъективного контроля)» Е. Ф. Бажина, которая позволяет диагностировать показатели: интернальности в области достижения успеха, избегания неудач, межличностных отношений, производственной деятельности, семейных отношений и области здоровья.

В исследовании приняли участие 60 человек, из них: студенты ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, по специальности «Организация работы с молодежью» 1 курса – 20 человек, студенты педагогических специальностей 1 курса – 20 человек, студенты ЯГМУ 1 курса – 20 человек, организаторы работы с молодежью (стаж работы 1 год) – 20 человек, педагоги (стаж 1 год) – 20 человек, врачи (стаж 1 год) – 20 человек, спортсмены 16–17 лет. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U – критерию Манна-Уитни для независимых выборок.

Высокопродуктивная работа зависит от двух основных видов взаимоотношений студентов – деловых и личных. Если деловые взаимоотношения в учебной группе, прежде всего, определяются задачами и целями учебного процесса, то личные возникают на основе взаимного восприятия и оценки индивидуальных особенностей, психологической совместимости людей в межличностных контактах, которые возникают по инициативе самих обучающихся на основе симпатии или антипатии. С повышением уровня интернальности в сфере межличностных отношений у организаторов работы с

молодежь возрастает ответственность за построение межличностных отношений с окружающими. С приобретением трудового опыта начинающие специалисты развивают способность грамотно устанавливать деловые контакты, связи. Принимая ответственность в межличностной сфере, молодому специалисту будет легче поддерживать и сохранять позитивные отношения во взаимодействии с окружающими.

Существуют различия у педагогов 1 курса и начинающих учителей по двум показателям – общая интернальность и интернальность в области межличностных отношений. С приобретением профессионального опыта повышается и ответственность. Ведущей педагогической целью является формирование у обучающегося устойчивого интереса к учебной деятельности, самообразованию. Эффективность деятельности будет определяться уровнем сформированности у педагога такого качества как ответственность.

Существуют различия между показателями общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в области межличностных отношений у студентов 1 курса и начинающих специалистов врачебной специальности.

С приобретением профессионального опыта интернальность снижается. Показатели становятся средними, это говорит о том, что, поступая на первый курс медицинского университета, абитуриенты наделяют себя ответственностью, считают, что большинство пациентов они смогут вылечить и их выздоровление – результат непрерывной работы. На врача ложится огромная ответственность за здоровье пациента, но не всегда врач является всемогущим в выздоровлении. Чем больше студенты понимают это, тем больше снижаются показатели ответственности. Это говорит об оптимуме локуса контроля. Обвиняя себя постоянно, молодой специалист будет находиться в постоянном стрессе. Объективное отношение к сложившимся ситуациям дает возможность адекватно взглянуть на происходящее и оценить возможности дальнейшей работы.

В своих работах М. Г. Мацкевич и А. В. Родионова пишут, что в некоторых своих проявлениях locus контроля может выступать в форме каузальных атрибуций. Они видят locus контроля как общий (базовый) уровень, который задается человеку характеристиками той культуры, в рамках которой происходит его социализация (ее способами миропонимания, нормативными предписаниями и ценностями). Это глубоко усвоенное представление определяет и его отношение к себе и миру, и почти все наиболее значимые намерения и поступки, и большую часть навыков повседневной жизни. Ощущение (не обязательно осознанное) доминирующей причинности собственной судьбы и ответственности самого человека за основные события своей жизни, сформировавшись в определенном возрасте, в дальнейшем почти в неизменном виде сопровождает человека всю жизнь [1].

Библиографический список

1. Мацкевич, М. Г., Родионова, А. В. Лocus контроля и атрибуция ответственности: общие и специфические аспекты [Электронный ресурс] / М. Г. Мацкевич, А. В. Родионова. – URL: <http://www.pitersociology.ru/files/2009-15> (дата обращения 04.11.2017)
2. Реан, А. А. Психология изучения личности [Текст] / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова, 1999. – 288 с.
3. Словарь психолога-практика [Текст] / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. И доп. – Мн.: Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с.

УДК 37(08)

А. М. Гумеров, В. В. Кондратьев

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ вузов

Ключевые слова: преподаватели вуза, непрерывное образование, методика, методы обучения, способы активизации, техники модерирования

Аннотация. В последипломном образовании преподавателей вузов осуществляется интенсивная разработка методов, методик и технологий опережающего образования преподавателя как взрослого. Это вызвано тем, что развивающаяся экономика знаний начинает поднимать планку требований, исследуются возможности саморазвития личности в течение всей жизни в системе непрерывного образования.

Key words: teachers of higher education institution, continuous education, technique, training methods, ways of activization, technology of moderating.

Annotation. In postdegree education of teachers of higher education institutions intensive development of methods, techniques and technologies of the advancing education of the teacher as adult is carried out. It is caused by that the developing economy of knowledge starts raising a bar of requirements, possibilities of self-development of the personality during all life in system of continuous education are investigated.

Не умаляя значимости других дидактических единиц научно-методического обеспечения, именно методике принадлежит ведущая роль, как в процедурах организации учебного процесса, так и в инновационном их обеспечении. Среди современных методов, активизирующих обучение, выделяют три основные группы, каждая из которых имеет свою специфику [5]. Это методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения. Каждый из них появился как попытка расширения возможностей традиционных методов обучения, а также и тех ограничений, которые порождались каждым вновь созданным «активным» методом. Так, методы программированного обучения потребовали перестройки традиционного обучения за счет уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм контроля применительно к предметному содержанию знаний. Методы проблемного обучения явились реакцией на формализацию процесса обучения в русле программирования. Эти методы, в отличие от методов программирования, акцентировали не аспекты структурирования объективного знания, а ситуации, в которых показывается личность обучающегося. Они ставили во главу организации и управления мотивы мыслительной деятельности обучающегося за счет процедур его включения в проблемную ситуацию. Преодолевая формализм программированного обучения, этот шаг делался в расчете не на индивидуализированный процесс обучения. Методы интерактивного обучения рассмотрели способы управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и взаимоотношений. Целью этого было поставить в центр управления обучением самого обучающегося человека в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса, к признанию, что обучение – это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный.

Каждый из этих методов создал присущий ему инструментарий действий, которым выражается сущность метода, и очерчиваются границы его влияния как средства управления ситуацией развития познавательной деятельности обучающихся [5]. Поэтому выбор методов обучения в системе дополнительного профессионального образования преподавателей вузов представляет собой одну из важнейших сторон деятельности данной системы. Основными критериями выбора этих методов являются их соответствие: целям и задачам обучения; специфике учебной дисциплины или предметной области; времени, выделенному на обучение; реальным возможностям обучающихся; возможностям самих преподавателей системы ДПО. Таким образом, методы обучения – это способы и передачи информации и совместной деятельности преподавателя и обучающегося при выяснении сути явлений, и организации самостоятельной практической работы обучающихся, и, наконец, стимулирования, контроля и коррекции этой деятельности.

В нашу задачу не входит подробное рассмотрение имеющихся педагогических методов. Нами методы рассматриваются как педагогическая единица, имеющая подчиненный характер, они выступают составляющей научно-методического обеспечения повышения квалификации преподавателей вузов [1, 4]. При этом и преподаватель системы повышения квалификации, и слушатель являются одновременно и субъектом деятельности, и объектом, изменяющимся под влиянием друг друга. Преподаватель и слушатель находятся в равном отношении к некоторому знанию, которое выступает в виде образца в равной мере по отношению к ним обоим. Преподаватель системы повышения квалификации выступает не только как источник информации (этих источников сейчас множество), но и как модератор учебного процесса, стимулирующий творческую активность слушателей.

При выборе адекватных методов обучения в системе повышения квалификации преподавателей вузов необходимо учитывать особенности преподавания в техническом вузе и потребности преподавателей различных категорий в педагогических знаниях. Методы обучения нужно выбирать в соответствии с принципами деятельностного и личностного подходов, с опорой на предшествующие знания слушателей и их опыт профессиональной педагогической деятельности. Следует также учитывать основные принципы обучения взрослых [2, 5]

Как показывает опыт, в среде обучающихся преподавателей эффективны различные способы активизации слушателей, широко используемые в зарубежной практике обучения взрослых [3, 5]. Наибольшей активизации слушателей способствуют такие методы обучения, как:

– анализ практики, когда слушатели изучают реальные ситуации (как преподавателями выполняются различные виды педагогической деятельности, или роли, как они реагируют на различные ситуации);

– «группы критики», когда группа делится на две или более подгрупп и участвует в оценке презентации, выполняемой другой группой. При этом задача первой группы состоит в том, чтобы выявить положительные моменты, а задача второй подгруппы – в высказывании критических замечаний. Роль преподавателя состоит в обобщении комментариев обеих групп, а формирование знаний осуществляется на основе развития критического мышления;

– ролевая игра, когда слушатели имеют возможность применить знания и навыки в ситуациях, требующих быстрого принятия решений. Потенциал игры возрастает, так как многие преподаватели являются сотрудниками одного вуза, а рассматриваемые ситуации связаны с реальной практикой;

– метод разбора случаев, в котором слушатели в группах или самостоятельно анализируют ситуации;

– дебаты, при которых презентация конфликтующих мнений представляется двумя людьми или двумя группами с целью выяснения их позиций. Формирование знаний активизируется, когда люди представляют противоположенные точки зрения, при этом не обязательно, что они разделяют эти точки зрения;

– проблемы из опыта работы, когда участники группы записывают проблемные ситуации, с которыми они столкнулись в практической педагогической деятельности. Далее слушателям предлагается совместно обсудить возможные пути решения данных проблем. Роль преподавателя системы повышения квалификации сводится к обобщению и систематизации знаний, к дополнительным комментариям по возможности применения этих знаний в новых ситуациях.

Применение данных методов обучения способствует активизации формирования педагогических знаний и умений преподавателей технического вуза. Мотивация при изучении курса возрастает, когда знания и умения могут быть применены сразу же в практической педагогической деятельности. Главная функция проблемного обучения заключается в разнообразии творческих возможностей личности, формировании познавательной самостоятельности слушателей. Использование активных методов проблемного обучения способствует повышению мотивации взрослых обучающихся. Компетенции преподавателей могут формироваться, развиваться только путем креативной деятельности. Профессиональные компетенции преподавателей наиболее эффективно формируются посредством технологий проблемно-модульного обучения, игровых, проектных и др., в рамках которых взрослые обучающиеся участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, а также педагогические ситуации.

В современной педагогике появляется всё большее количество различных методов и техник обучения, способствующих его эффективности. К ним относятся и техники модерирования. Модерирование представляет собой систему техник и методов, используемых для создания мнений, поиска решения, сбора информации и разработки совместного решения и процедур в группах. Оно широко используется в ходе совещаний, семинаров, переговоров, дискуссий, презентаций, обучения и т. п. Главными инструментами модерирования являются: визуализация, техники постановки вопросов и ответов на них, работа в больших и малых группах. В результате использования этих техник происходят принятие решения со стороны группы, повышение вовлеченности в процесс группового решения каждого члена группы, выработка групповых правил взаимодействия, совместное планирование дальнейшей деятельности, разработка предложений на их усовершенствование.

Одной из основных функций компетентности преподавателя является оценочно-квалификационная, что предлагает наличие преподавателя, который наблюдает за тем, как обучающийся чувствует себя в различных ситуациях и может квалифицировать ту или иную его деятельность. При этом важно не наличие у слушателя внутренней организации чего-либо, а возможность использования того, что есть. Подобное представление о компетентности во многом совпадает с описанием роли ведущего (преподавателя), работающего в режиме модерирования. Отметим преимущества такого подхода и роль преподавателя: (а) он содействует дискуссии в группе; (б) оставляет принятие решения полностью на ее усмотрение; (в) устраняет сам и помогает преодолеть барьеры в коммуникации; помогает сформулировать тему, проблему и т. п.; (г) задаёт вопросы, но не поучает; не соперничает с группой, не противопоставляет себя ей; наблюдает за психологическим климатом и корректирует его; (д) помогает отличить факты от ощущений; (е) не даёт оценок по содержанию и форме высказываний со стороны группы; (ж) действует гибко, в соответствии с ситуацией.

Если рассматривать педагогическую подготовку преподавателей исследовательских университетов как процесс [1, 4], то очевидно, что этот процесс должен носить непрерывный характер, а

различные формы повышения педагогической квалификации должны являться частью стратегического планирования развития университета. В рамках непрерывной педагогической подготовки преподавателя актуальными становятся такие методы обучения в ходе профессиональной деятельности, как наставничество, ротация персонала, участие в семинарах повышения квалификации и конференциях, обмен опытом, выполнение совместных проектов по разработке новых учебных курсов и методических материалов и т. п.

Таким образом, оптимизация педагогической подготовки преподавателей исследовательских университетов с применением новых педагогических технологий и методов обучения будет способствовать повышению качества образовательной деятельности университета.

Библиографический список

1. Алехин, И. А. Андрагогические технологии развития профессиональной компетентности преподавателей исследовательского университета [Текст] / И. А. Алехин, В. В. Кондратьев, Ю. М. Кудрявцев, М. Н. Кузнецова // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2. – С. 217–220.
2. Гумеров, А. М. Новые тенденции и подходы в организации обучения преподавателей вуза для обеспечения их компетентности [Текст] / А. М. Гумеров, В. В. Кондратьев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : мат-лы 14-й междунар. конф.: в 2 ч. – Вып. 14. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Ч. II. – С. 266–270.
3. Казакова, У. А. Образовательная среда вуза как ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя [Текст] / У. А. Казакова, В. В. Кондратьев, Ю. М. Кудрявцев, В. В. Майстренко // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1. – С. 136–140.
4. Кондратьев, В. В. Основные характеристики технологии развития компетентности научно-педагогических кадров национальных исследовательских университетов [Текст] / В. В. Кондратьев, Л. И. Гурье, М. Н. Кузнецова // Казанская наука. – 2015. – № 10. – С. 14–20.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

УДК 37(08)

Л. М. Сураева

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, непрерывное образование, мотивация профессионального развития.

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования и реализации системы мотивации педагогов образовательной организации в непрерывном личностно-профессиональном развитии. Рассматриваются способы обеспечения гигиенических и мотивационных факторов мотивации профессионального развития педагогов.

Key words: personal and professional development, continuing education, motivation for professional development.

Annotation. The article presents the experience of designing and implementation of system of motivation needs of teachers of the educational organization in continuous personal and professional development. Discusses the ways of ensuring hygienic and motivational factors of motivation of professional development of teachers.

Вопросы развития потребности педагогических работников в своем профессиональном росте приобретают все большую актуальность в условиях реализации Федеральных государственных стандартов образования. Однако, в силу большой загруженности педагогов, даже те из них, кто имеет высокую мотивацию к собственному профессиональному росту, не всегда могут это осуществить, так как у них часто находятся более важные текущие дела.

Создание мотивационных условий личностно-профессионального роста педагогов в образовательной организации не может быть разовой акцией, так как мотивационный эффект управленческих действий быстро иссякает и теряется. Для того чтобы это не происходило, в образовательной организации должна быть выстроена система мотивации личностно-профессионального роста педагогов,

имеющая научно-теоретическое обоснование, раскрывающее сущность мотивации как сложного социально-психологического явления и вытекающих отсюда адекватных методов воздействия на нее.

Теоретический анализ проблемы мотивации работников показал, что в настоящее время существует множество теоретических моделей мотивации, которые могут стать основой проектирования практических моделей мотивации трудовой деятельности, в том числе и потребности педагогов к личностно-профессиональному росту.

На наш взгляд, наиболее подходит для этой цели двухфакторная теория Ф. Герцберга, в основе которой лежат две большие категории потребностей, которые автор определил как факторы, влияющие на рабочее поведение человека:

– гигиенические факторы связаны с окружающей средой, в которой осуществляется работа (политика организации и ее руководства, размер оплаты, условия труда, межличностные отношения, характер контроля);

– мотивирующие факторы связаны с характером работы (ощущение успеха, продвижение по службе, признание и одобрение результата, ответственность, возможность творческого и делового роста) [1].

Стратегической целью проектирования и реализации системы мотивации личностно-профессионального роста педагогов в гимназии № 35г. Гольягти стало повышение общего уровня эффективности работы и конкурентоспособности организации за счет предоставления равных возможностей для профессионального роста педагогов.

Представим основные направления реализации данной системы в процессе личностно-профессионального роста педагогов.

1. Обеспечение гигиенических факторов, влияющих на неудовлетворенность работой.

1.1. В рамках реализации мотивационной политики организации важное значение уделялось факту осознания всеми работниками целей деятельности организации и понимание каждым работником своей роли в достижении этой цели, что достигалось за счет включения всех сотрудников гимназии в процесс разработки программы развития: анкетирование и анализ готовности к реализации новых целей образовательной организации, проектирование образа желаемого будущего своей образовательной организации. По каждому компоненту модели будущей организации были созданы творческие группы, которые разрабатывали предложения в программу развития. В результате такой коллективной деятельности была разработана программа развития гимназии, предполагающая инновационную деятельность по внедрению компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания как основы реализации новых стандартов образования [2].

1.2. Для удовлетворения потребности работников в надежности и эмоциональной безопасности в образовательной организации были созданы следующие условия:

– контроль за деятельностью педагогов осуществляется целенаправленно, в соответствии с поставленными в программе развития целями и задачами развития образовательной организации и сопровождается объяснением целей контроля и требованиями к осуществлению профессиональной деятельности работников;

– при составлении расписания занятий учитываются пожелания работников;

– приняты правила корректного поведения директора (заместителей директора) и демонстрации поддержки работникам с их стороны.

1.3. Высокий мотивационный потенциал к профессиональному развитию имеет организация контроля как методического сервиса, который учитывает индивидуальные особенности педагогов и носит творческий характер, разнообразит общение педагогов. Он предполагает организацию контроля двух видов:

– по инициативе педагога, когда педагог сам заявляет о желании, чтобы его занятия посетили компетентные и опытные педагоги, руководители организации и помогли выявить проблемы или спроектировать перспективы профессионального роста;

– по инициативе администрации контроль, помимо планового, как правило, организуется в целях изучения: индивидуального стиля работы педагога, определения его потенциала и творческих возможностей; причин поступающих жалоб от родителей или низких результатов деятельности; опыта педагога при прохождении им аттестации.

1.4. В гимназии разработано положение о порядке выплат доплат и надбавок сотрудникам, в котором значительное место отведено показателям, стимулирующим личностно-профессиональный рост педагогов: внедрение в образовательный процесс инновационных технологий, работа в творческих и проектных группах по внедрению компетентностно-контекстной модели обучения и воспита-

ния, разработка и реализация авторских программ внеурочной деятельности, подготовка и участие в конкурсах профессионального мастерства на различных уровнях.

В рамках косвенной материальной мотивации предусмотрена оплата профессиональной подготовки и переподготовки работников, методические дни для разработки творческих продуктов педагогической деятельности, которые предоставляются в каникулярные дни.

1.5. Создание условий для удовлетворения потребности в общении выступает мощным мотивирующим фактором, в том числе и личностно-профессионального роста. В гимназии уже несколько лет существует традиция подведения итогов недели, четверти, года на линейках по параллелям. Основная их цель – передача ценностей организации, сплочение коллектива педагогов и обучающихся в процессе достижения целей организации, безболезненное вхождение в коллектив новичков, создание имиджа организации. На итоговых линейках звучат имена педагогов и обучающихся, достигших наивысших достижений в различных сферах совместной деятельности: учебной, спортивной, творческой, научно-исследовательской, проектной, волонтерской и т. д. Лучшие из лучших удостоиваются возможности фотографирования у знамени гимназии с директором.

Эффективным моральным методом мотивации в образовательной организации остается метод личного общения руководителя с педагогами, который позволяет: почувствовать работнику внимание и защиту со стороны руководителя; ощутить сопричастность к происходящему.

2. Обеспечение мотивирующих факторов, влияющих на удовлетворенность работой.

2.1. В гимназии действуют следующие правила деятельности руководителей, обеспечивающие успех как фактор мотивации профессионального роста сотрудников: регулярное информирование о позитивных и негативных результатах работы; создание условий для открытого и приятного общения с руководителями образовательной организации (личные беседы, неформальное подведение итогов недели); самоанализ результативности деятельности (творческие отчеты педагогов-инноваторов, победителей конкурсов профессионального мастерства).

2.2. Педагоги образовательных организаций имеют минимальные возможности для карьерного роста в силу объективного отсутствия схемы карьерного роста в профессии. По вертикальной линии могут продвинуться единицы; квалификационная карьера также мало привлекательна – существует всего два варианта ее продолжения: первая и высшая категория. Причем постоянное их подтверждение связано со сбором массы бумаг, что служит антимотиватором педагогов к выходу на подтверждение категории. Поэтому в гимназии сложилась система работы по развитию горизонтальной и центростремительной карьеры педагогов на основе их личностно-профессионального роста, предполагающая: создание творческих групп; приглашение руководителей творческих групп на оперативные совещания, административные планерки; перераспределение функциональных обязанностей, наделение отдельных педагогов функциями методиста по отдельным вопросам деятельности; поручение отдельным педагогам важных и ответственных поручений, связанных с повышением имиджа образовательной организации, возможностью представлять организацию во внешней среде на педагогических ярмарках, конференциях и т. д.

2.3. Признание и одобрение результата осуществляется за счет своевременной реакции руководства на успех педагога, реализуются мероприятия, направленные на признание и одобрение результата. Для этого используются разнообразные средства морального стимулирования:

- похвала – признание за хорошо выполненную работу;
- предоставление возможности самоконтроля и обобщения накопленного опыта;
- оказание помощи в подготовке материалов к представлению своей деятельности в средствах массовой информации, на сайте образовательной организации;
- публикация статей в различных сборниках – освещение деятельности педагогов и их профессиональных достижений в профессиональном сообществе;
- создание условий для участия в конкурсах профессионального мастерства;
- размещение фотографий на доске почёта, которая состоит из различных номинаций, что позволяет каждому педагогу оказаться в числе поощренных в различных направлениях деятельности.

2.4. Высокая степень ответственности присуща профессии учителя, что само по себе уже выступает мотивирующим фактором. От того, насколько педагог готов к реализации современных технологий, адекватных ценностно-целевым ориентирам образования, зависит результат его работы, а значит, и уровень авторитета среди коллег, родителей, обучающихся. В рамках данного направления мотивации администрацией гимназии особое значение уделяется тому, каким образом осуществляется делегирование дополнительных полномочий или поручение ответственных заданий педагогам: педагоги получают четкую и ясную информацию о целях, о том, что реально будет зависеть от скорости

и качества выполнения его работы, как эта работа “вливается” в работу образовательной организации в целом.

2.5. В отличие от карьерного роста возможности личностно-профессионального роста педагогов не ограничены. В гимназии уже несколько лет реализуется модель непрерывного профессионального образования как совокупность формальных, неформальных и информальных способов профессионального развития педагогов.

Реализация представленной системы мотивации личностно-профессионального развития педагогов доказала свою эффективность. В гимназии сложился стабильный педагогический коллектив, нет текучести кадров, ежегодно обучающиеся достигают высоких результатов на итоговой аттестации и олимпиаде школьников, педагоги – в конкурсах педагогического мастерства. По оценке мотивации сотрудников, фактор «возможность развития, самосовершенствования» педагоги оценили как самый значимый (9,2 баллов по 10-балльной оценке) наряду с фактором «стабильность заработка» (9,3), также высоко были оценены такие факторы как «возможность карьерного роста» (8,8) и «признание и одобрение руководства» (8,9). Значимыми были признаны: «возможность самостоятельности и инициативы» (8,5), интересная творческая деятельность (8,7).

Библиографический список

1. Бакурадзе, А. Б. Мотивация труда педагогов [Текст] / А. Б. Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Рыбакина, Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе [Текст] / Н. А. Рыбакина // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 31–50.

Секция 3–6

Непрерывная подготовки педагогов дополнительного образования

УДК 374

Д. С. Мусина

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: компетентность, компетенции, педагогическая компетентность, повышение квалификации, педагогическое мастерство.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования. Важный опыт в этой сложной работе накоплен в Республиканском учебно-методическом центре эстетического воспитания «Балажан».

Key words: competence, professional development, pedagogical competence, pedagogical skills.

Annotation. The problem of forming pedagogical competence of additional education’s teachers reveals in the article. The most important experience in this work is accumulated in Republic center of aesthetic education «Balajan».

Кыргызская Республика, получив независимость, столкнулась с жизненно важными задачами и необходимостью сохранить суверенитет и национальную безопасность, поднять и развить экономику, поддержать социально-духовную жизнь населения, развить образование.

Принимая во внимание задачи, поставленные перед системой образования Национальной стратегией устойчивого развития Кыргызской Республики, Правительством страны проводится целенаправленная работа по обеспечению стабильного и качественного функционирования системы образования [5]. Это нашло отражение в документах концептуального и стратегического характера Кыргызской Республики: в Законе Кыргызской Республики «Об образовании», «Концепции воспитания школьников и учащейся молодежи Кыргызской Республики до 2020 г.», «Стратегии развития образования на 2012–2020 годы», «Концепции молодежной политики Кыргызстана» и ряда других [2, 3, 5].

Проводимые в республике сложные реформы в области образования из-за недофинансирования привели к ослаблению воспитательной функции школы. На этом фоне усиливается роль и значение дополнительного образования детей, которое становится средством развития личности. Исходя из сложившейся практики и анализа исследований в области педагогики дополнительного образова-

ния детей, можно констатировать, что вовлечение ребенка в изучение основ знаний из разных областей деятельности общества способствует его социальной ориентации и адаптации, формированию осознанного выбора будущей профессии, удовлетворению широких познавательных потребностей [1].

Для выполнения заказа нужны подготовленные педагоги с высокой квалификацией и профессиональной компетентностью, которая основана на его творческой активности. Именно она, за счет личностного саморазвития, способствует эффективному достижению практических результатов.

Мы пришли к выводу, что в нашей системе требуется «наличие преподавательского состава с более высоким уровнем подготовки, что является важным фактором в обеспечении качественного и эффективного образования» [4].

Значительный опыт в этой сложной работе накоплен в Республиканском учебно-методическом центре эстетического воспитания (РУМЦЭВ) «Балажан», который около десяти лет проводит работу по формированию педагогической компетентности педагогов, а также ведет методическую поддержку педагогов дополнительного образования республики в этом направлении.

Изучение данных о наличии образования у педагогов РУМЦЭВ «Балажан» показало, что и здесь более 50 % работников являются специалистами в ином виде деятельности, не имеют базовой педагогической подготовки; 40 % – имеют высшее педагогическое образование, но не являются специалистами в направлении своей профессиональной деятельности в дополнительном образовании; лишь 10 % педагогов получили второе образование или специализацию и работают по основному профилю. Это составило сложность при формировании педагогической компетентности педагогов. Очевидно, что при таком раскладе формирование профессиональной компетентности невозможно без готовности самих педагогов осваивать новые технологии, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи.

Данная ситуация вызвала необходимость изучить методом анализа уровень педагогической компетентности педагогов, их профессиональный уровень. Анализ показал, что из 90 педагогов городских (г. Бишкек) и сельских внешкольных организаций дополнительного образования в Иссык-Кульской области, имеющих разное образование и различный педагогический стаж работы, 59 % педагогов «плавали» в вопросах воспитания, образования, инновационных методов и форм работы, педагогических технологий. А на вопросы о «педагогической компетенции» и «педагогической компетентности» содержательно смогли ответить лишь 12 % опрошиваемых, 80 % путались в данных понятиях и в основном ответы сводились к «знанию своего предмета», в педагогических условиях формирования педагогической компетентности ориентировались 11 % педагогов.

В связи с этим, в центре «Балажан» была выстроена система формирования педагогической компетентности педагогов с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов. Методическая работа в РУМЦЭВ «Балажан» сегодня представляет собой часть системы непрерывного образования педагогов.

Центром налажена деятельность по повышению квалификации педагогов-внешкольников республики. Приоритетным направлением определено развитие педагогического творчества и мастерства. Особенность формирования компетентности педагогов в РУМЦЭВ заключается в том, что проводилась значительная работа по созданию и реализации экспериментальной программы формирования компетентности педагогов в условиях современного внешкольного дополнительного образования. Основной принцип программы – адресный подход к педагогам с учетом их образования, опыта, стажа работы, профессиональной принадлежности.

Идеи профессионализма, формирования педагогической компетентности внедрены во все сферы деятельности Центра, лежат в основе организации форм и методов обучения и воспитания, а также в их содержательную часть. Задачи, в соответствии с программой, состояли в обучении педагогов способам самопознания, формирования осмысленной педагогической позиции; рефлексии; позитивных осознанных действий; преодолении проблемных ситуаций путем диалога, познания, уважения к правам и обязанностям педагога; формировании нравственных качеств через нравственную экспертизу; мотивации педагогов к самопознанию, самоанализу, на участие в повышении своей квалификации; воспитании толерантности; активном участии и включенности педагогов в события социально-культурной жизни общества. Важным условием стал принцип стимулирования творческого роста сотрудников через различные конкурсы, выступления на районных и областных, республиканских семинарах, тиражирование лучших материалов, доплаты, открытые мероприятия и т. д. Все эти действия оказали положительное влияние и подтолкнули 80 % педагогов на высокую заинтересованность в творчестве и инновационных методах работы.

Важным условием успешности обретения новых знаний, стали Международные научно-практические конференции по актуальным вопросам развития дополнительного образования, проводимые РУМЦЭВ «Балажан» совместно с Министерством образования и науки КР. Включение педагогов, директоров внешкольных организаций дополнительного образования в разработку своих выступлений по теме конференций явилось показателем осознания значимости проблемы педагогической компетентности и определения путей ее решения. Участие в конференциях ученых и исследователей из России, Казахстана, Таджикистана, Индии, Польши, Кыргызстана позволяет в рамках конференций провести мастер-классы ведущих ученых стран-участниц, направленные на формирование педагогической компетентности педагогов.

Центром «Балажан» были разработаны критерии оценки деятельности педагогов, рекомендации по повышению квалификации педагогов, разработаны требования к созданию портфолио для каждого педагога, задействованного в осуществление данной программы.

Практика показала, что знания и умения, полученные педагогами в процессе формирования педагогической компетентности, получают свое последующее развитие и практическое применение в самостоятельной деятельности педагогов, в ходе ведения учебно-воспитательной и творческой деятельности. Так, педагоги разработали и внедрили в учебно-воспитательный процесс Центра «Балажан» новые эффективные методики, инновационные технологии, учебные программы и формы работы с одаренными детьми. Пример тому Межрегиональный конкурс вокалистов «Я – Кыргызстанец и этим я горжусь!», охвативший более 2500 начинающих певцов со всех уголков Кыргызстана, который позволил детям познакомиться с музыкальным наследием и культурой кыргызского народа и народов проживающих в нашей стране; Международный этно-карнавал «Иссык-Куль собирает друзей», который ежегодно проходит с участием более 500 детей из Казахстана, Кыргызстана, России, Таджикистана, Индии, Китая и является ярким примером интернационализма, дружбы, понимания и культурного взаимодействия.

Показателем педагогической компетентности педагогов стали победы воспитанников на международных, республиканских конкурсах.

Исследование, проведенное среди педагогов, принявших участие в экспериментальной программе показал, что, прежде всего, изменился их взгляд на роль и место педагога в повышении своего профессионального мастерства и педагогической компетентности. Так, по мнению опрошенных педагогов о первостепенных, на их взгляд, условиях формирования педагогической компетентности участники отметили личную позицию педагога, его ценностное самоопределение, убежденность, заинтересованность и стремление к побуждению собственной сознательности (71,5 %), также выделяют знание форм, методов, новых педагогических технологий и умение применять их в работе с детьми (65 %). Педагогические условия, направленные на активное участие педагогов в развитии и преобразовании окружающего мира, создающие предпосылки для стимулирования социальной активности педагогов получили 80,1 %; 76 % опрошиваемых уверенно владели педагогическими компетенциями и сумели применять в практической деятельности полученные знания, принимать решения в нестандартных ситуациях. Также, эффективность и востребованность усилий «Балажана» по формированию педагогической компетентности педагогов видна из результатов опроса, проведенного среди 61 педагога из регионов Кыргызстана, который показывает, что: хотят повысить свое методическое мастерство – 36,06 % респондентов; желают познакомиться с новыми методами и технологиями в этом направлении работы – 57,4 %; совершенствовать свой профессионализм на постоянной основе – 60,6 %; освоить новую специальность – 19,7 %; раскрыть свой творческий потенциал – 49,2 %; расширить свои знания и повысить социально-психологическую подготовку – 18,03 %; обновить знания по предмету (виду деятельности) – 32,8 %. Выросла ответственность педагогов по участию в общественно-значимых делах. Согласно опросу 68 % педагогов, готовы принимать ответственность за свою работу и работу своего коллектива, 49 % регулярно участвуют в обсуждении проблем, стоящих перед коллективом центра.

Таким образом, созданная на протяжении более десяти лет система формирования педагогической компетентности педагогов имеет свои плодотворные результаты. Критерием оценки и результативности формирования педагогической компетентности педагогов в РУМЦЭВ «Балажан» можно назвать следующие важные показатели (сравнительный анализ за 2006–2007 и 2016–2017 учебные годы): наглядный рост удовлетворенности педагогов собственной деятельностью по формированию педагогической компетентности – без боязни, уверенно проводить открытые занятия, мастер-классы; участие в конкурсах, выступления на публике увеличилось с 22 % в 2006–2007 учебном году до 65 % в 2016–2017 учебном году; в распространении своего педагогического опыта на республиканских мастер-классах, семинарах, конкурсах приняли участие соответственно 13 % и 55 % педагогов; у

45 % педагогов центра разработан учебно-методический комплекс по воспитанию и обучению детей относительно 4 %; все педагоги по собственной инициативе прошли через различные формы повышения квалификации, что непосредственно помогло росту участия педагогов в различных конкурсах педагогического мастерства за указанные годы с 30 % до 80 %; число участников-педагогов, принимающих участие в конкурсе методических материалов на темы педагогического мастерства увеличилось с 10 % до 50 % от общего количества педагогов РУМЦЭВ «Балажан». Количество педагогов-отличников образования КР возросло с 12.2 % в 2006–2007 учебном году до 34.5 % в 2016–2017 учебном году.

Мониторинг «Качество проведения открытых занятий» показал значительное повышение уровня проводимых занятий, что способствовало увеличению численного состава воспитанников с 1237 детей в 2006–2007 году до 4700 в 2016–2017 году.

И как следствие, рост педагогической компетентности педагога – высокий уровень удовлетворенности обучающихся собственной учебной деятельностью, 85 % из 300 опрошенных детей особо отмечают знания, умения, навыки, направленные на социализацию и профориентацию ребенка, а также инновации в деятельности организации; высокий (88.3 % из 230 человек опрошенных) уровень удовлетворенности родителей деятельностью Центра – содержанием, профессионализмом педагогов.

Таким образом, педагогическая компетентность педагога содействует воспитанию человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, гражданина и патриота страны.

Библиографический список

1. Гражданское и патриотическое воспитание подрастающего поколения в системе дополнительного образования [Текст] : материалы IV Международной научно-практической конференции. – Кыргызстан, 2015. – С. 11.
2. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92, г. Бишкек [Электронный ресурс]. – URL: <http://edubishkek.kg/index.php/normativno-pravovoe/zakony/118-zakon-kyrgyzskoj-respubliki-g-bishkek-ot-30-aprelya-2003-goda-92-ob-obrazovanii> (дата обращения 04.11.2017)
3. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года (утв. Постановлением Правительства КР от 23 марта 2012 г., № 201) [Электронный ресурс]. – URL: <http://keu.page.kg/documents/materials/31.pdf> (дата обращения 04.11.2017)
4. Мусина, Д. С. Педагогические условия формирования гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Д. С. Мусина. – Бишкек : КАО, КГУ им И. Арабаева, 2016. – 25 с.
5. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы (утв. Постановлением Правительства КР от 23 марта 2012 г., № 201) [Электронный ресурс]. – URL: <http://keu.page.kg/documents/materials/31.pdf> (дата обращения 04.11.2017)

УДК 374

Е. Н. Лекомцева

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ТАЛАНТЛИВЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Ключевые слова: компетентность, управленческая деятельность, организационно-управленческая компетентность, талантливый учащийся, образовательный процесс, педагог-менеджер, профессиональная деятельность педагога.

Аннотация. В статье представлена краткая характеристика сущности организационно-управленческой компетентности педагогов, представлены критерии сформированности организационно-управленческой компетентности педагогов, работающих с талантливыми учащимися, а также сильные позиции и дефициты в формировании организационно-управленческой компетенции педагогов. Автором предлагается определение организационно-управленческой компетентности педагогов, работающих с талантливыми учащимися.

Key words: competence, managerial activities, managerial competence, talented student, educational process, teacher-Manager, teacher's professional work.

Abstract. The article presents a brief description of the entity organizational and management competence of teachers, the criteria of formation of organizational and managerial competence of teachers working with talented students, as well as strengths and deficits in the formation of organizational-management competence of teachers.

Современному педагогу мало только знаний своего предмета и способов донесения информации до учащихся, необходимо грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся, чтобы любые воздействия педагогов совпадали с собственными усилиями учащихся по своему образованию [8]. Наивысшие возможные образовательные результаты возникают только тогда, когда ребёнок может выбрать свой способ познания в соответствии со своими личностными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями [1]. Управленческая работа учителя, по мнению В. С. Лазарева – это непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия» [2].

Профессия педагога, как никакая другая, по деятельности сродни управленческой. Управление, прежде всего, ориентировано на обеспечение объективных и субъективных условий для достижения поставленной цели.

Субъектом управленческой деятельности является педагог-менеджер. Педагог-менеджер отличается от педагога-предметника, ориентированного, в основном, на передачу учащимся знаний по своему предмету, занимающегося воспитанием по проблемным ситуациям, оценивающего лично знания учащихся. Е. А. Ямбург отмечает, что отличия педагога-менеджера от педагога-предметника обнаруживаются в мотивах профессиональной деятельности и смысле педагогического труда [10]. На смену мотивации исполнительского поведения приходит стремление к творчеству и самореализации. Педагог-менеджер – это специалист, профессионально осуществляющий функции обучения и воспитания на основе современных научных методов руководства, а это требует от учителя знания основ управленческой деятельности, так как именно под руководством педагога на уроке (занятии) осуществляется:

- прогнозирование развития всех участников образовательного процесса;
- планирование и организация образовательного процесса;
- контрольно-аналитическая деятельность;
- коррекция как самого процесса обучения, его результатов, так и управления им.
- Результатами управленческой деятельности педагога являются:
- четкое планирование образовательного процесса;
- рациональная организация учебно-воспитательной деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- неформальная воспитательная деятельность педагога и коллектива педагогов в целом;
- активная самостоятельная деятельность обучаемых на занятиях (при наличии грамотных менеджерских умений преподавателя)» [4].

В. С. Шерин, рассматривая в своих работах управленческую деятельность, отмечает, что управленческие навыки определяют готовность специалиста к решению задач, связанных с планированием, мотивацией, координацией, организацией, контролем, коммуникацией и исследованием [9].

«В рамках управленческого цикла появляются следующие дополнения: прогностическая и моделирующая деятельность, которая развивает традиционное планирование; процедуры, связанные с принятием управленческих решений на основе диагностики в рамках образовательного мониторинга; регулирование учебной деятельности обучаемых и рефлексивных процессов» [3].

Потребность образовательных учреждений в новом педагоге, который не только «учит», но и организует учащихся для выполнения запланированных видов учебной деятельности, создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников, педагоге, владеющем навыками профессиональной управленческой деятельности, педагоге управленце, педагоге менеджере, остро ощущается в настоящее время. А отсюда следует, что актуальной для каждого образовательного учреждения становится проблема формирования организационно-управленческой компетентности педагога, включающей в себя знание управленческих функций педагога – целеполагания, планирования, организации, мотивирования, принятия решений, контроля и оценивания для более эффективно решения задач обучения, воспитания и развития талантливых детей; комплексную систему способностей применять знания науки управления в своей профессиональной деятельности и готовности к реализации управленческих функций.

Управленческую компетентность можно рассматривать как составную часть профессиональной компетентности педагога. Очень важна организационная составляющая управленческой компетентности. Поэтому правильнее будет говорить об организационно-управленческой компетентности педагога.

В исследованиях организационно-управленческая компетентность рассматривается как необходимый компонент успешной реализации профессиональной деятельности (О. В. Акулова, О. С. Анисимов, А. П. Гуреев, С. Ю. Степанов, И. А. Мушкина, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостёнин, О. Ю. Шаврина и др.), где управленческая компетентность – это владение умениями проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать и организовывать деятельность, а организационная компетентность – это умение включать учащихся в различные виды деятельности и организовывать деятельность коллектива. К организаторским умениям относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

В целом, организационно-управленческая компетентность в педагогических исследованиях чаще определяется с позиций деятельностного и личностно-ориентированного подходов как:

– способность и готовность практически использовать профессиональные знания и умения в своей работе (Л. И. Панарин);

– способность личности эффективно решать проблемные ситуации, возникающие в процессе реализации своего потенциала в осуществлении образовательного процесса (О. Ю. Заславская);

– способность и готовность выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы развития образовательных учреждений и находить наиболее целесообразные пути их решения относительно конкретной ситуации (Л. П. Белова);

– совокупность знаний, умений и способностей выполнять управленческие функции (В. И. Бондарь);

– интегральное качество, сплав опыта, знаний, умений и навыков, которое служит показателем готовности к руководящей работе, способности принимать обоснованные решения (И. В. Ильина);

– сложное индивидуально-психологическое образование, включающее умение ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовывать деятельность по достижению цели, рефлексировать собственную деятельность и организовывать рефлексию деятельности всех участников образовательного процесса (Е. П. Тонконогая, В. В. Веснин, В. И. Маслов, В. И. Бондарь).

Если говорить об организационно-управленческой компетенции педагога, работающего с талантливыми учащимися, то, следует отметить, что проблема обучения талантливых детей напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний. Если для всех детей главнейшей целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности, то применительно к одаренным детям эта цель особенно значима. Именно на одаренных детей общество в первую очередь возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации. А значит: поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей – это особо важная задача обучения одаренных детей.

Создание оптимальных условий для развития личностного потенциала одаренного ребенка требует специальных педагогических и психологических подходов, квалифицированных специалистов, обладающих знаниями, умениями и навыками в области управления:

– определение целей обучения и воспитания, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования. В зависимости от особенностей обучающихся и разных систем обучения та или иная цель может выступать в качестве основополагающей;

– осуществление опережающего планирования, моделирование и прогнозирование процессов обучения в школе;

– владение методикой преподавания.

Одаренные учащиеся должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование. В то же время психологические особенности одаренных детей, а также социальные ожидания в отношении этой группы учащихся позволяют выделить и специфическую составляющую в отношении традиционной цели обучения, связанной с усвоением определенного объема знаний в рамках школьных предметов. Этой специфической составляющей является высокий

(или повышенный) уровень и широта общеобразовательной подготовки, обуславливающие развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся. Несмотря на более высокие способности в отдельных предметных общеобразовательных областях или в других областях, не включенных в содержание общего среднего образования, для многих одаренных детей усвоение такого разнообразия знаний может быть нелегким делом;

– проведение различных внеурочных конкурсов, олимпиад, позволяющих ребенку проявить свои способности;

– обеспечение и сохранение душевного здоровья и эмоционального благополучия детей как необходимого условия успешности любой деятельности;

– управление собственной деятельностью и деятельностью учащихся в процессе их обучения. Следует учитывать, что в силу личностных особенностей одарённые дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему;

– отбор и адекватное использование технологий при обучении в соответствии с выбранной стратегией обучения, управление этим отбором и использованием таких технологий в школе. При выборе технологий обучения следует помнить, что для одарённого учащегося не существует стандартных требований (все как у всех), особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными. Для одаренного учащегося утверждение, что так принято, не является аргументом. Ему важно знать и понимать, кем это правило принято, когда и зачем, следовательно, образовательная технология (цели, содержание и методы) обучения одаренных детей должна соответствовать природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся;

– реализация управленческих функций в процессе обучения через совершенствование индивидуальных личностных качеств педагога. Работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями.

Анализ исследований учёных, изучающих проблему организации образовательной деятельности, в том числе и талантливых учащихся (Т. Г. Бадешко, К. Я. Вазина, Ю. В. Васильев, В. И. Кочетков, В. С. Лазарев, Т. Ф. Лошакова, М. М. Поташник, В. П. Симонов, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург, В. А. Адольф, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин, Т. Ф. Лошакова, С. Г. Геллерштейн, Е. А. Климов, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков и др.) позволяет утверждать, что формирование организационно-управленческой компетентности является особенно актуальной для современного педагога.

Основными составляющими образовательного процесса, направленного на формирование организационно-управленческой компетентности педагогов, работающих с талантливыми учащимися являются следующие компоненты: целевой, нормативный, организационно-деятельностный, результативный, а также содержание процесса организации, руководства, управления учебно-познавательной деятельностью талантливых учащихся. Исключительно важно и владение навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля, развитие ряда компетенций, а именно: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения талантливых обучающихся, организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность, актуализировать их творческие способности).

Для формирования организационно-управленческой компетенции, как показал анализ педагогической литературы и интернет-источников, чаще всего используются кейс-технологии, предусматривающие конкретные учебные ситуации, в процессе решения которых, обучающиеся педагоги осваивают командную работу, учатся анализировать, принимать оперативные управленческие решения. Кейс-технологии способствуют развитию навыков ведения диалога, анализа и критического мышления, демонстрации различных точек зрения при анализе ситуаций общения [7].

Чаще всего для формирования организационно-управленческой компетенции педагогов используются следующие виды кейсов: структурированные кейсы, неструктурированные кейсы, научно-исследовательские кейсы.

Структурированные кейсы отличаются точным изложением ситуации с конкретными данными, имеют правильные решения, что даёт возможность обучить педагогов алгоритму принятия решения в определенной ситуации.

В неструктурированных кейсах вариантов решения несколько, и обучающиеся самостоятельно выявляют проблемы, находят альтернативные пути решения.

Научно-исследовательские кейсы содержат материал с большим количеством данных. В таких кейсах не обязательно наличие правильного ответа. Целью научно-исследовательского кейса является развитие творческого потенциала, способности генерировать креативные идеи [5]. Наиболее распространенными методами кейс-технологий, которые используются для формирования организационно-управленческой компетенции педагогов являются ситуационный анализ и его разновидности: анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения.

Основными критериями сформированности организационно-управленческой компетентности педагогов, работающих с талантливыми учащимися, являются специальные знания в области организации целеполагания, планирования, контроля и управления учебно-познавательной деятельности талантливых учащихся (когнитивный компонент); умение осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность талантливых учащихся; разрабатывать и реализовывать управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; владение организаторскими, коммуникативными и рефлексивными умениями, активность в профессиональном саморазвитии (поведенческий компонент); система ценностных ориентаций, социально-управленческих потребностей и установок, нравственных качеств личности, убеждений в необходимости управления образовательной деятельностью талантливых учащихся (ценностный компонент).

Сущность организационно-управленческой компетентности педагогов, работающих с талантливыми учащимися, проявляется в готовности выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы развития талантливого учащегося, находить наиболее целесообразные и эффективные пути их решения относительно конкретной ситуации.

Проведенное нами исследование с помощью компетентностного теста, состоящего из кейс-заданий, в котором участвовали педагоги Ярославской области, работающие с одарёнными детьми, позволило выявить как сильные позиции в формировании организационно-управленческой компетенции педагогов, так и выявить дефициты.

Сильные позиции:

– функция целеполагания: требования к формулировке цели, умение соотносить выбранные формы организации познавательной деятельности с поставленной целью.

К дефицитам формирования организационно-управленческой компетенции отнесём:

– определение приоритетных целей и задач работы с талантливыми детьми с учетом качественной специфики определенного вида одаренности;

– учёт психологических особенностей одарённых детей, обуславливающих определённые акценты в понимании целей обучения и воспитания;

– определение требований и подходов к организации и выбору содержания учебных программ индивидуальной работы талантливых учащихся;

– требования к организации индивидуальной работы талантливых учащихся во внеурочной деятельности, при подготовке к конкурсу;

– распределение и организация работы талантливых учащихся на уроке, и во внеурочной деятельности;

– умение отбирать методы, формы и приемы, способствующие развитию самостоятельности мышления, инициативности и творчества талантливых детей;

– требования к организации и реализации индивидуального образовательного маршрута талантливых учащихся во внеурочной деятельности, при подготовке к конкурсу.

– контрольно-аналитическая деятельность при работе с талантливыми и одарёнными учащимися;

– знание новых видов измерителей, выявляющих позитивную динамику изменений подготовленности, активность одарённых учащихся в усвоении новых знаний;

– классификация портфолио.

Результаты тестирования дают нам право утверждать, что при подготовке будущих педагогов и реализации программ повышения квалификации педагогов, работающих с талантливыми учащимися, необходимо обратить особое внимание на овладение следующими умениями: точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы развития талантливого учащегося, находить наиболее целесообразные и эффективные пути их решения относительно конкретной ситуации, контролировать ход выполнения поставленных задач перед учащимися, как в учебной, так и внеучебной деятельности, распределять и организовать работу талантливых учащихся на уроке и во внеурочной

деятельности, планировать самостоятельную работу и разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А., Брушлинский, А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна [Текст] / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
2. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе [Текст] : учебное пособие / В. С. Лазарев. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 176 с.
3. Сенновский, И. Б. Управленческая деятельность учителя [Текст] / И. Б. Сенновский // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 48–52.
4. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами [Текст] : учеб. пособие / В. П. Симонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
5. Стрельникова, Т. Д. Обучение с помощью кейс-технологий [Текст] / Т. Д. Стрельникова // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 4. – С. 59–71.
6. Тамбовкина, Т. Ю., Краковская, О. С. Кейс-технологии как средство формирования организационно-управленческой компетенции у бакалавров лингвистики [Текст] / Т. Ю. Тамбовкина, О. С. Краковская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – Вып. 2: Филологические науки. – С. 114–120.
7. Управление качеством образования [Текст] : [Практикоориентир. моногр. и метод. пособие] / М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос и др.; под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 441 с.
8. Шерин, В. С. Модель формирования компетентности управленческой деятельности специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / В. С. Шерин. – URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/347/image/147-150.pdf> (дата обращения: 4.11.2017)
9. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация [Текст] / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

УДК 374

Н. Г. Тихомирова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

Ключевые слова: одаренность; одаренный ребенок; исследование; исследовательская деятельность педагога; исследовательская компетентность педагога; исследовательская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью.

Аннотация. В данной статье приводятся результаты анализа сущности исследовательской компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью с позиции системного, знаниевого, процессуального, функционально-деятельностного, компетентностного подходов. Раскрывается структура исследовательской компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, и описывается ее мотивационно-ценностный, когнитивный, поведенческий компоненты, а также личностная составляющая исследовательской компетентности педагога. Автором предлагается определение исследовательской компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью.

Key words: giftedness; gifted child; research; research activities of the teacher; research competence of the teacher; research competence of the teacher, working with talented.

Annotation. In this paper the results of theoretical analysis of the nature of the research competence of the teacher, working with talented children and young people, in terms of systemic, cognitive, procedural, functional-activity, competence-based approaches. Reveals the structure of the research competence of the teacher, working with talented children and young people, and describes its motivational value, cognitive, behavioral components, as well as the personal component of the research competence of the teacher. The author proposes a definition of research competence of the teacher working with talented children and youth.

Важнейшей задачей современного образования в России является сохранение и развитие творческого потенциала человека. В современном российском обществе возрастает потребность в людях, неординарно мыслящих, творческих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи и формулировать новые, перспективные цели. Сегодня нужны интеллектуально развитые

граждане, которые в будущем смогут определять пути экономического и политического развития страны. Талантливые, одарённые люди являются мощным ресурсом общественного развития. Работа с одаренными детьми актуальна для государства, и поэтому миссия государства заключается в поддержке одаренных детей [1].

Компетентностная модель педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, включает в себя информационную, мотивационную, организационную (управленческую), коммуникативную, исследовательскую, методическую, тьюторскую профессиональные компетентности, а также компетентность самообразования и самосовершенствования. Одной из основных компетенций в структуре данной компетентностной модели является исследовательская компетенция.

Исследование в современном стремительно меняющемся мире рассматривается не только как узкоспециальная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль современного человека.

Исследовательская деятельность педагога служит формированию его как творческой личности, владеющей методами и средствами научных исследований, ориентированной на достижение конкретного научного результата, способной обоснованно и эффективно решать теоретические и прикладные научные проблемы, используя накопленный исследовательский потенциал и полученные знания.

В Российской педагогической энциклопедии «исследование» характеризуется как «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах, организационных формах» [6].

Исследовательская компетентность сегодня оценивается в качестве принципиального явления в подготовке специалистов к профессиональной деятельности. Однако анализ публикаций по проблеме формирования исследовательских компетентностей в процессе подготовки в педагогическом вузе показал, что данный вопрос представлен недостаточно, поскольку нет фундаментальных исследований, посвященных целостному изучению и объективному анализу состояния этого процесса.

В научных работах исследовательская компетентность педагога рассматривается как ключевая компетентность, которая носит метапредметный характер (А. В. Багачук, Ю. В. Рындина, Е. Л. Макарова, М. Б. Шашкина, А. В. Хуторской, П. И. Третьяков, Г. С. Саволайнен). Педагоги, успешно занимающиеся исследованием, способны переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях, что подтверждает полифункциональность, универсальность и надпредметность исследовательской компетентности.

М. Б. Шашкина и А. В. Багачук понимают исследовательскую компетентность как интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности [8].

Исследовательская компетентность, по мнению В. А. Константинова, понимается как качество личности, совокупность знаний, ценностных ориентаций, потребностей и опыта исследовательской деятельности, проявляющейся в готовности и способности выполнять функции её субъекта [2].

В рамках системного подхода исследовательская компетентность есть «составляющая профессиональной компетентности» (В. А. Адольф, Л. А. Голубь, А. А. Деркач, В. С. Лазарев, Т. А. Смолина и др.), «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б. С. Гершунский, В. В. Лаптев и др.). В аспекте знаниевого подхода это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (В. Н. Введенский, Т. А. Воронова, М. А. Данилов, А. Н. Журавлёв, Э. Ф. Зеер, Т. А. Смолина, П. И. Ставский, Н. Ф. Талызина, М. Н. Скаткин, М. А. Чошанов, О. Н. Шахматова, А. И. Щербаков и др.). С позиции процессуального подхода (А. В. Хуторской) она понимается как обладание соответствующей исследовательской компетенции [7].

С позиции функционально-деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, А. Г. Аллахвердян, А. А. Бодалев, А. А. Вершина, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. В. Лаптев, А. Н. Лук, А. К. Маркова, А. А. Мелик-Пашаев, И. Я. Никанорова, Е. В. Попова, Н. А. Рыбаков, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.) понятие «исследовательская компетентность» включает совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности и отождествляется с «функциональной компетентностью». В рамках компетентностного подхода в целом ряде работ исследовательская компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности учителя

ля, включающая знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексию в различных вариантах (А. В. Багачук, Т. Г. Браже, О. А. Козырѐва, В. Д. Симоненко, М. Б. Шашкина и др.) [4].

Таким образом, анализ многочисленных трактовок исследовательской компетентности показывает, что имеется несколько подходов к ее изучению, отличающихся в зависимости от того, что положено в основу определения. Сторонники первого подхода исходят из понятия компетентность и рассматривают исследовательскую компетентность как одну из ключевых компетентностей. Представители второго подхода кладут в основу определения понятие деятельность, и рассматривают исследовательскую компетентность как готовность личности к осуществлению исследовательской деятельности. Третья группа исследователей в качестве базового понятия берут «исследование» и, соответственно, определяют исследовательскую компетентность как готовность личности к подготовке и проведению исследования (педагогического, психологического и т. п.).

Особое значение исследовательская компетентность приобретает в профессиональной деятельности педагога, работающего с талантливыми, одаренными, детьми.

Согласно рабочей концепции одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаев и др.), одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности; одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [5].

Педагог, работающий с талантливыми детьми, в рамках осуществления исследовательской деятельности должен учитывать их личностные особенности, а именно: явное стремление талантливых детей к творчеству, изобретению и использованию новых, рациональных способов решения задач; повышенный уровень самостоятельности в решении задач и проблем, выраженную способность к самообучению, хорошие умения планировать свою деятельность, правильно ее оценивать, самостоятельно систематизировать полученные знания; внутреннюю мотивацию, любознательность, высокий уровень концентрации внимания при занятиях любимым делом, высокий уровень познавательной активности; возможность проявления перфекционизма при реализации исследовательской деятельности; устойчивость высокой самооценки; независимость суждений, отсутствие стремления думать и делать, как большинство, подчиняться общему мнению; ориентироваться на быструю адаптацию к школе, детскому коллективу, формам и методам обучения и, как следствие, высокую популярность среди учеников и педагогов и т. д.

Компетентность, как результат овладения соответствующей компетенцией, представляют собой сложное и многоуровневое образование. Как показывает анализ работ большинства исследователей (Ю. Г. Татур, И. А. Зимняя, В. И. Байденко, В. Е. Гаибова, А. П. Чернявская, Е. В. Лебедев и др.), в определение компетенций и компетентностей включены три компонента: ценностный, когнитивный и поведенческий [3].

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской компетентности – это понимание педагогом, работающим с талантливыми детьми и молодежью, важности исследовательской деятельности; его способность определять и осознавать преимущества проведения педагогических исследований для осуществления эффективной работы с данной, особой, категорией детей.

Когнитивный компонент исследовательской компетентности проявляется в том, что педагог, работающий с талантливыми детьми, знает особенности научно-методического и консалтингового сопровождения процесса и результатов исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи; понимает необходимость поиска и привлечения ресурсов, в том числе, рецензентов и экспертов, для осуществления исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи; особенности создания и функционирования детских и молодежных исследовательских лабораторий; особенности проведения конкурсов российскими и международными научными фондами и оформления документов для участия в них талантливых детей и молодежи.

Поведенческий компонент исследовательской компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, проявляется в его умениях обеспечивать научно-методическое и консалтинговое сопровождение процесса и результатов исследовательской деятельности детей; находить и привлекать ресурсы, в том числе, рецензентов и экспертов, для осуществления исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи; создавать и обеспечивать функционирование детских и молодежных исследовательских лабораторий; оформлять документы для участия в конкурсах российских и международных научных фондов; навыках владения технологиями научно-методического и консалтингового сопровождения процесса и результатов исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи; технологиями поиска и привлечения ресурсов, в том чис-

ле, рецензентов и экспертов, для осуществления исследовательской деятельности; технологией создания и функционирования детских и молодежных исследовательских лабораторий; технологиями оформления документов для участия в конкурсах российских и международных научных фондов талантливых детей и молодежи.

Особенности личностной составляющей исследовательской компетентности заключаются в начальных знаниях, умениях и навыках педагога. Так, педагог, работающий с талантливыми детьми и молодежью, должен:

– знать (понимать): актуальные проблемы и тенденции развития образования и работы с одаренными детьми; важность исследовательской деятельности для осуществления работы с одаренными детьми; теоретические основы и технологию организации научно-исследовательской деятельности; основные базы данных, электронные библиотеки и др. электронные ресурсы, необходимые для осуществления исследовательской деятельности; требования к оформлению исследовательских работ; методологию научного исследования; основы организации научно-исследовательской деятельности обучающихся; особенности публичных выступлений;

– уметь: разрабатывать программу и инструментарий исследования; организовывать и проводить исследования; анализировать результаты исследований; создавать научные тексты по результатам исследования (аннотации, тезисы, доклады, статьи, аналитические отчеты и др.) и публично их представлять на конференциях, семинарах, конкурсах и др.; разрабатывать и представлять руководству и педагогическому коллективу предложения по результатам исследования;

– владеть: технологией разработки программы исследования; разнообразными методами психолого-педагогического исследования; анализа результатов исследования; способами формирования и представления руководству и педагогическому коллективу предложений по результатам исследования; технологиями создания научных текстов по результатам исследования (аннотаций, тезисов, докладов, статей, аналитических отчетов и др.) и публичного их представления на конференциях, семинарах, конкурсах и др.

Таким образом, под исследовательской компетентностью педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, понимается интегративное качество педагога, проявляющееся в его готовности к организации и сопровождению процесса осуществления научных исследований талантливых детей и молодежи для достижения социально значимых результатов.

Библиографический список

1. Золотарева, А. В., Лекомцева, Е. Н., Пикина, А. Л. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст] : учебное пособие / А. В. Золотарева, Е. Н. Лекомцева, А. Л. Пикина ; под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 287 с.
2. Константинов, В. А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Константинов. – Астрахань, 2000. – 155 с.
3. Лебедев, Е. В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Лебедев. – Ярославль, 2009. – 185 с.
4. Литвинова, Е. Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» [Электронный ресурс] / Е. Г. Литвинова. – URL: <http://sv-sidorov.ucoz.com> (дата обращения 04.11.2017)
5. Литвинова, Е. Г. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Е. Г. Литвинова / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, Ю. Д. Бабаева и др. – М., 2003. – 95 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/> (дата обращения 04.11.2017)
7. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 04.11.2017)
8. Шашкина, М. Б., Багачук, А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода [Текст] : монография / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. – 240 с.

О. М. Мусурманова, М. Б. Уразова, О. Р. Жамолладинова

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОЦЕССУ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОЙ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: культура, здоровый образ жизни, духовное здоровье, педагогические механизмы, принципы, социальные институты

Аннотация. В работе представлены содержание, формы, технологии подготовки педагогических кадров к развитию культуры здоровой жизни молодежи в системе непрерывного образования. Эта цель с необходимостью требует сотрудничества и координации воспитательных усилий семьи, институтов образования самых широких слоев общественности. В процессе научных исследований усовершенствованы педагогические механизмы реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи, определены компоненты развития культуры здоровой жизни молодежи; представлена модель совершенствования педагогических механизмов, соблюдающая принципы преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи в условиях инновационного образования. Материалы статьи представляют практическую ценность для профессиональной подготовки педагогических кадров.

Key words: culture, healthy lifestyle, spiritual health, educational mechanisms, principles, social institutions

Annotation. In work keeping, forms, technologies of preparation of pedagogical shots for cultural development of healthy life of youth in system of continuous education are presented. This purpose with need demands cooperation and coordination of educational efforts of family, institutes of formation of the widest layers of the public. In the course of scientific research pedagogical mechanisms of realization of the principles of continuity and a continuity in cultural development of healthy life of youth are improved, components of cultural development of healthy life of youth are defined; the model of improvement of pedagogical mechanisms observing the principles of continuity and a continuity in cultural development of healthy life of youth in the conditions of innovative education is presented. Materials of article are of practical value for vocational training of pedagogical shots.

Один из важных аспектов реформирования системы образования Республики Узбекистан – повышение профессионального уровня педагогов, подготовка педагогов, отвечающих современным требованиям, обладающими культурой здоровой жизни. Владение педагогом культурой здоровой жизни должно быть его жизненным принципом. Ибо в настоящее время актуальной педагогической проблемой являются разработка эффективных педагогических технологий, дающих возможность решения вопросов охраны здоровья обучаемых, развития у них культуры здоровой жизни, подготовка педагогических кадров к развитию культуры здоровой жизни молодежи, их переподготовка и повышение квалификации, создание дидактических и научно-методических основ данной проблемы.

Здоровое общество требует, чтобы каждый человек обладал высоким уровнем культуры здоровой жизни. Поэтому развитие культуры здоровой жизни молодежи составляет основу государственной молодежной политики в Республике Узбекистан.

Анализ научно-исследовательских работ, проведенных в последние годы, показывает, что проблема здорового образа жизни является научно-исследовательской проблемой не только медицины, философии, истории, социологии, культуроведения, но и педагогической науки. В исследовательских работах ученых различных областей науки раскрываются суть и содержание здорового образа жизни.

В научных работах Х. Шайховой здоровый образ жизни исследуется с философской точки зрения в качестве акмеологического фактора, который сильно воздействует на формирование последовательных, заинтересованных отношений между людьми и обществом, государством. В них отражены идеи совершенствования здорового образа мышления и системы здорового воспитания, роль и значимость здорового образа жизни в гармоничном развитии молодежи [7].

В процессе исследования выявлено наличие востребованности научно-педагогических исследовательских работ по изучению подходов ученых различных сфер к проблеме здорового образа жизни молодежи, потребностей общества в гармонично, духовно развитой личности в условиях глобализации, защиты ее от вредных воздействий, к формированию здраво мыслящей личности с широким мировоззрением.

В результате исследования научно-педагогически обоснованы термин культура здоровой жизни и его педагогическое содержание, составные части, критерии, определяющие уровень ее развитости у молодежи.

Согласно результатам анализа, можно дать определение: культура здоровой жизни – составная часть духовного мира личности, вобравшая в себя медицинско-педагогические, духовно-просветительские знания, навыки и квалификацию о духовном и физическом здоровье, которые стали ежедневной жизненной потребностью и подразумевают пропаганду идеи здорового образа жизни.

В основу подготовки педагогических кадров к развитию культуры здоровой жизни молодежиположено народная педагогика, наследия восточных мыслителей средних веков, социально-педагогических проектов в развитии культуры здоровой жизни молодежи.

В источниках народной педагогики в виде стихийных взглядов нашли отражение критерии культуры здоровой жизни: здоровый образ жизни, связанный с повседневной жизнью, закаленность, занятие физическим трудом, правильное питание, здоровое слово, сознание, мысль, забота о личном здоровье, охрана природы. Идея зависимости образа жизни людей от их чистых взаимоотношений первоначально выдвинута в качестве учения в «Авесто». Это учение пропагандировалось через идеи «благой мысли», «доброе слово», «благоденяния».

Социально-философские, духовно-моральные идеи о развитии культуры здоровой жизни личности впервые научно-теоретически обоснованы в творчестве мыслителей Востока. Аль-Хорезми, Абу Райхон Беруни, Абу Али ибн Сино, Абу Носир Фороби, Фирдавси, Носир Хисрав, Умар Хаям, Махмуд Кашагри, Ахмад Югнаки, Ахмад Яссави, Бахоуддин Накшбанд, Абдурахмон Жоми, Алишер Навои, Хусайн Воиз Кошифи в своих учениях обосновали, что основой прогресса общества является духовное совершенство, а духовное и физическое здоровье – важным критерием духовного совершенства. В наших исследованиях были использованы основные идеи мыслителей Востока средних веков: здоровое мировоззрение; здоровое мышление; ценности здоровья; развитие культуры здоровой жизни с детства; достижение гармонии сердечного и физического здоровья для здоровой жизни; зависимость здоровой жизни людей от их взаимоотношений; развитие культуры здоровой жизни путем формирования в человеке духовно-моральных качеств; удовлетворение биологических и социальных потребностей, охрана чистоты окружающей среды, соблюдение правил личной гигиены; влияние различных вредных привычек на здоровье человека и его предупреждение; воздействие народной медицины на физическое и духовное здоровье.

Научно-теоретические идеи, разработанные в рамках нашего исследования по совершенствованию педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи апробированы путем организации отделов «Формирования у молодежи здорового образа жизни» в центральной и территориальных структурах Общественного движения молодежи «Камолот», разработки и внедрения на практике социальных проектов.

Успех процесса обеспечения преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи зависит от его проектирования, алгоритмирования на основе технологического подхода и изначально намеченного ее результата. Поэтому в процессе исследований были разработаны компоненты субъектов совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи.

В процессе опытно-экспериментальной работы в дошкольных учреждениях детям навыки здорового образа жизни передавались путем игр и упражнений, развивающих мышление.

Определены критерии знаний, навыков и квалификации, а также усовершенствовано содержание дисциплин, обучаемых в системе непрерывного образования: уроки здоровья, этикет, основы здорового поколения, чувство родины, идея национальной независимости и основы духовности, биология, анатомия, физическая культура, здоровый образ жизни и семья, психология семьи, валеология, социальная педагогика, педагогика семьи.

В ходе исследований для магистров по специальности педагогики создана и внедрена в учебный процесс программа специального курса по основам культуры здоровой жизни. Осуществлена опытно-экспериментальная работа на основе реализации направлений содержания образования посредством правовых основ развития культуры здоровой жизни молодежи; географического описания критериев культуры здоровой жизни молодежи; подхода к содержанию культуры здоровой жизни на основе общечеловеческих и национальных ценностей; педагогических и информационно-коммуникативных технологий.

Свои положительные результаты дало использование в процессе обучения общественно-гуманитарных дисциплин в системе непрерывного образования принципов научности, предвидения результатов в повышении эффективности совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи; учета системности, последовательности, интеграции, гуманизма, целеустремленности, личных и психологических особенностей молодежи; воспитания в процессе деятельности; связи теории с практикой; обеспечения межпредметной, тематической связи, цели, содержания, единства и целостности методов ее формирования; единства межличностных отношений; органичности деятельности и отношения; проявления в коллективе своих личных качеств и управления ими, социального партнерства в воспитании, деятельности творческого сотрудничества, общественного контроля.

В процессе опытно-экспериментальной работы была определена эффективность использования примененных технологий информационного образования, знакомства, проблемного образования, лабиринта, общения, дискуссии, отношения, волонтерства, агитационной группы, НОУ (наблюдения, оценки, убеждения) и интерактивных методов: ролевых игр, проблемных ситуаций, подготовки и защиты проекта, тестового контроля, интервью, педагогического стимулирования, организации поведения и деятельности, контроля и самоконтроля.

Эффективность результатов опытно-экспериментальной работы характеризуется разработкой и внедрением в практику модели совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи.

Внедрение этой модели в практику привело к положительному решению приоритетных вопросов совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи: достигнуто осознание сути и содержания философского, психологического, правового, социального подходов в совершенствовании педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи; обосновывается необходимость учета воздействия социальных факторов и опоры на духовные ценности в развитии культуры здоровой жизни молодежи; доказывается, что обеспечение преемственности и непрерывности педагогического процесса, совершенствование педагогических механизмов, использование инновационных методов образования и воспитания является фактором развития культуры здоровой жизни молодежи; установлено, что технологическая организация педагогического процесса на основе критериев образования и воспитания дает положительный эффект; определено, что педагогическое взаимодействие и социальное партнерство семьи, махалли и образовательных учреждений с институтами гражданского общества служит развитию культуры здоровой жизни молодежи.

Разработаны требования, предъявляемые к современному преподавателю при совершенствовании педагогических механизмов реализации принципа преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи, подготовке к процессу развития культуры здоровой жизни молодежи педагогических работников, и критерии определения его компетентности.

Также определено, что обеспечение социально-прогрессивной, целевой деятельности в области личного здоровья преподавателя, целостности философского мировоззрения, духовно-моральной, педагогической, коммуникативной, интеллектуальной, психологической компетентности является фактором развития культуры здоровой жизни молодежи.

Внедрение в жизнь механизма взаимодействия семьи, махалли, образовательных учреждений с институтами гражданского общества при совершенствовании педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни

Выявлено, что воспитательные мероприятия, проведенные на основе системы взаимодействия, послужили развитию уважения физическому, медицинскому и духовному здоровью, противодействие отрицательно воздействующим явлениям, здоровое мышление, мировоззрение, правила бытовой жизни, питания, одежды и личной гигиены, окружающие и экологические ценности.

Результаты опытно-экспериментальной работы в обеспечении эффективности содержания взаимодействия диктуют целесообразность: широкого освещения среди молодежи роли физической культуры и спорта, влияния экологии на здоровье личности; личной ответственности родителей и общественности за вклад в обеспечение рождения здорового ребенка и оздоровление общества, дальнейшее совершенствование духовно-просветительской работы, направленной на формирование родительского долга и ответственности; молодежи, обучающейся в образовательных учреждениях,

постоянного проведения с ней работы по формированию здоровой семьи, здорового ребенка, здорового общества; разработки эффективного механизма по особому контролю семейной вооружения молодых родителей педагогическими и психологическими знаниями, содействия семейным отношениям, моральному воспитанию, половому воспитанию, повышению репродуктивной грамотности, экологических знаний молодых семей путем издания и распространения методических пособий, брошюр и буклетов.

На основе анализа результатов и итогов научно-педагогического исследования сделаны следующие выводы: в процессе глобализации одним из основных условий модернизации общества является развитие культуры здоровой жизни населения и оздоровление социальной среды. Педагогами обосновано роль и значения семьи, махалли, образовательных учреждений и институтов гражданского общества в воспитании гармонично развитого поколения и дальнейшее усиление их взаимодействия; научно обосновано, что развитие культуры здоровой жизни молодежи связано с философским, психологическим, правовым, социальным подходами, компонентами развития культуры здоровой жизни молодежи, педагогическими условиями и воздействующими факторами; обеспечивается обоснование целенаправленного использования в воспитательно-образовательном процессе духовных ценностей для развития культуры здоровой жизни молодежи, благодаря научно-педагогическому изучению их историческо-эволюционного развития.

Важным источником явились народная педагогика и духовное наследие мыслителей Востока; путем разработки содержания социальных проектов, направленных на развитие культуры здоровой жизни молодежи, внедрения их в практику и оценки их эффективности достигнуто совершенствование деятельности по данной проблеме образовательных учреждений и институтов гражданского общества, развитие у молодежи здорового мышления и здорового мировоззрения; определены возможности воспитания у молодежи теоретических знаний, навыков и квалификации по КЗЖ посредством общественно-гуманитарных и специальных дисциплин, специальных курсов, обучаемых в образовательных учреждениях, эффективного использования в развитии культуры здоровой жизни молодежи проектирования, алгоритмирования педагогического процесса, информационно-коммуникативных технологий, интерактивных методов; обосновано, что развитие культуры здоровой жизни молодежи, опираясь на инновационные методы и международный опыт образования и воспитания, организация образовательной и воспитательной деятельности, налаживание взаимодействия образовательного учреждения с институтами гражданского общества зависит от педагогической компетентности преподавателя. Разработаны требования, предъявляемые к современному преподавателю при подготовке педагогических работников к процессу развития культуры здоровой жизни молодежи, и критерии оценки его педагогической компетентности; разработана и внедрена в практику модель совершенствования педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи на основе философского, психологического, правового, социального подходов служащих эффективной организации педагогического процесса, взаимодействию образовательных учреждений с семьей, махаллей и институтами гражданского общества, обеспечению социального партнерства; установлено, что совершенствование взаимодействия семьи, образовательных учреждений и институтов гражданского общества в воспитании гармонично развитого поколения служит обеспечению преемственности и непрерывности работы в этом направлении, установлению общественного контроля, обеспечению социального партнерства, прочному программированию последующей деятельности во взаимодействии.

Таким образом, исходя из результатов проведенной исследовательской работы, в дальнейшем совершенствовании педагогических механизмов реализации принципов преемственности и непрерывности в развитии культуры здоровой жизни молодежи целесообразно создание Государственной программы взаимодействия образовательных учреждений с институтами гражданского общества, внедрение ее в практику через инновационные технологии; совершенствование содержания дисциплин, обучаемых в системе непрерывного образования, и государственных стандартов; включение специального учебного курса по подготовке педагогов к процессу развития КЗЖ молодежи в учебный план процесса повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров; осуществление работы по профессиональной подготовке будущих учителей к развитию культуры здоровой жизни молодежи в вузах педагогического направления; организация республиканского и международного традиционного научно-практического форума по данной проблеме.

Библиографический список

1. Искандаров, Т. И., Исаков, В. И. Здоровый образ жизни: восточные традиции и современность [Текст]. – Ташкент : Медицина, 1989. – 120 с.
2. Каменская, Т. В. Развитие культуры здоровья детей дошкольного возраста [Текст] : дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 276 с.
3. Карабашева, А. Д. Формирование здоровьесберегающих компетенций у старшеклассников общеобразовательной школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2009. – 188 с.
4. Меньш, Е. А. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью средствами межкультурной коммуникации [Текст] : Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2010. – 246 с.
5. Мусурмонова, О., Жамолдинова, О. Миллий истиклол ғояси ва маънавият асослари фани ёшларнинг соғлом турмуш маданиятини ривожлантиришда муҳим омил // Халқ таълими. – Тошкент, 2010. – № 1. – Б. 4–11.
6. Турсунов, С. Т. Касб-хунар коллежида соғломлаштириш мактаби дастурини ривожлантириш ва амалга ошириш [Текст] : монография. – Тошкент : Фан ва технология, 2010. – 288 б.
7. Шайхова, Х. О., Тиллаева, Г.Х. Соғлом турмуш тарзи ва ёшлар камолоти [Текст] : – Тошкент : Фалсафа ва ҳуқуқ инс-ти, 2008. – 60 б.
8. Шарипова, Д. Формирование здорового образа жизни, как важный фактор социализации воспитанников пенитенциарных учреждений [Текст] // Республиканский центр социальной адаптации детей. – Ташкент : Патент-Пресс, 2007. – 78 с.

УДК 374

М. Н. Фроловская

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА В ГУМАНИТАРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Ключевые слова: становление профессионального образа мира педагога, педагогическая культура, герменевтический круг.

Аннотация. Педагогическое образование трактуется автором как становление профессионального образа мира педагога в русле гуманитарной практики. Эта практика предполагает непрерывное совместное движение «Преподаватель – Студент» в герменевтическом круге через обнаружение, постановку и решение задач личностно-профессионального развития.

Key words: formation of professional image of the teachers world, pedagogical culture, hermeneutic circle.

Annotation. Teacher education is treated by the author as the development of a professional image of the teachers world in line with humanitarian practices. This practice involves continuous joint movement «Teacher – Student» in the hermeneutic circle through the discovery, formulation and solution of problems of personal and professional development.

Установка на развитие человеческого потенциала конкретизируется в федеральных государственных стандартах образования, подушевом финансировании, переходе на многоуровневое высшее профессиональное образование и др. Эти формы являются внешними по отношению к педагогическому процессу, который выстраивается как взаимодействие «Учитель-Ученик», «Преподаватель-Студент». Именно характер этого взаимодействия определяет качество и эффективность образования. Культура педагога проявляется прежде всего в задачах, которые приходится ему непрерывно решать: выразить и воспроизвести содержание образования для себя и для Другого; выразить и воспроизвести себя для себя и для Другого.

При всей уникальности каждого конкретного педагога и неповторимости его профессионального «почерка» есть существенное общее между ними. Этим общим для всех является присущий каждому уникальный и неповторимый профессиональный образ мира педагога и самого образования [4]. Профессиональный образ мира представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участникам и включает аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (взаимодействие участников педагогического процесса), методологические (принципы стиля педагогического мышления) составляющие.

Поиск собственного профессионального образа мира, возможность быть, становиться в педагогической культуре, обнаруживает гуманитарный смысл непрерывности образования. Гуманитарная природа же профессионального образа мира обнаруживается в наличии у него, кроме свойственных

физическому миру координат пространства и времени (мира значений), пятого, собственно человеческого измерения – смысловой координаты. Ее наличие обязательно для построения педагогического процесса как гуманитарной практики. Практику эту способен выстроить педагог, создающий собственный профессиональный образ мира, проявляющийся в доминантности, диалогичности [2], метафоричности, рефлексивности, понимании. Именно такой педагог мыслится центральной фигурой модернизации современного образования.

Гуманитарная ориентация профессионального образа мира педагога может быть сегодня признана как набирающая силу тенденция, несмотря на наличие противоположных отношений. То, что делает эту универсалию в педагогической культуре фундаментальной составляющей профессиональной деятельности, есть предпочтение, которое отдает данному типу поведения значительная часть педагогов.

Непрерывное образование как способ становления образа человека в культуре и образа культуры в самом человеке обращено к внутренним сферам человека и вызывает у него, как писал М. К. Мамардашвили, «беспокойное самосознание и личностное удивление» собственной сложностью, противоречивостью, желанием преобразовать самого себя. «Путь к себе» означает поиск себя в мире, учение великому искусству быть человеком и жить среди людей, не поступаясь собственной сущностью. И задача педагогического образования – создать условия для реализации целостной системы целей и средств, в которой становление профессионального образа мира как способа «вхождения» в педагогическую культуру приобретёт характер самосозидания непосредственных участников педагогического процесса.

Чтобы войти в педагогическую культуру, ее нужно «открыть» для себя, «открыть» себя в ней. Настоящее открытие может произойти только в деятельности, в обнаружении и осуществлении собственных смыслов. Профессиональный образ мира педагога содержит в себе то, что есть в его прошлом жизненном опыте, то, что есть в его настоящей и будущей педагогической деятельности. Он обнаруживается педагогом в межпрофессиональной коммуникации «на границах» времен, этапов саморазвития, через вопрошание, понимание самого себя в герменевтическом круге [5].

Герменевтический круг называют своеобразным парадоксом. Святой Августин, один из «отцов» христианской церкви, сформулировал этот парадокс следующим образом: для понимания святого писания необходимо в него верить, но для того чтобы верить, необходимо его понимание. Сходным образом определил проблему Ф. Шлейермахер в XIX в.: для понимания целого необходимо понимать смысл частей, его составляющих, а чтобы понимать их как части некоего целого, нужно иметь представление о его смысле. Действительно, понимание текста возможно только при понимании его автора, но для понимания автора необходимо понимание созданного им текста. Парадокс, тем не менее, преодолевается в практической деятельности того, кто хочет понять и дает ему возможность как бы воссоздать творческий акт автора в контексте его культуры.

Круговую структуру понимания в непрерывном образовании педагога как процесс «вычитывания» смыслов можно назвать, вслед за М. К. Мамардашвили, актом «жизнесложения». «Вхождение» в круг понимания начинается с выявления непонимания, обнаружения «знания до знания», затем следуют операции по его преодолению через освоение научно-педагогической картины мира и опору на собственный эмпирический опыт – «*знание как таковое*». Затем – рефлексия теоретических представлений о профессиональном образе мира как движение собственных смыслов – «*знание о знании*». Далее, понимание себя непосредственно в профессиональной деятельности, которая выстраивается на основаниях образа мира педагога – «*знание в педагогической действительности*». И в этом понимании вновь рождаются вопросы к самому себе, в герменевтическом круге становления профессионального образа мира педагога расширяется горизонт возможностей [5]. Все части герменевтического круга соответствуют целому. Каждая часть выражает некоторую сторону педагогической деятельности, имеет значение для целого.

Как организовать непрерывный процесс обучения, ориентированный на становление профессионального образа мира педагога? Ответ, с позиции герменевтики, очевиден: в совместной, личностно значимой для каждого деятельности, в создании ситуаций «вхождения» в герменевтический круг и осмысления каждым собственной профессиональной позиции.

В первую очередь, это рефлексия и осознание студентом собственного довузовского опыта. Для этого будущим учителям на практических занятиях предлагаются различные формы: подготовка презентации опыта «*Действую в настоящем-строю будущее*»; написание эссе «*Мой профессиональный образ мира*»; составление коллажа «*Ценности моей профессиональной деятельности*»; создание «портретов» участников педагогического процесса и др. Индивидуальное переосмысление опыта деятельности выносится на обсуждение, в ходе которого каждый уточняет собственную позицию и вы-

ходит на вопрошание: определение границ своих возможностей, предела развития, обнаружение противоречий, выявление путей преодоления обнаруженных барьеров.

Для решения этой задачи оказалось продуктивным обращение студентов к видеозаписям лекций Ю. М. Лотмана, А. Ф. Лосева, Л. А. Мациха на канале «Культура». Суть задания состояла в том, чтобы создать обобщенный образ педагога в соответствии с правилами синквейна. Синквейн – художественная форма рефлексии (от французского «cinquains» или английского «cinquain», что означает «пять»). Создание синквейна по конкретному педагогическому термину можно предлагать студентам до изучения его на занятиях, что позволяет опять же выявить «неявное» знание студентов. Затем повторить подобную работу после изучения темы, чтобы выйти на самооценку.

Педагог Непредсказуемый, мудрый. Внимает, размышляет, вопрошает. Ведет в мир знаний. Проводник.	Педагог Опытный, целеустремленный. Мыслит, обращается, сомневается. Побуждает меня к размышлению. Собеседник.
Педагог. Эрудированный, умный. Понимает, переживает, развивает. Доверительное отношение к аудитории. Наставник.	Педагог. Яркий, думающий Принимает, верит, вдохновляет. Делится знаниями, открытиями, опытом. Профессионал

В приведенных работах студентов явно просматривается не только лекторское мастерство известных представителей отечественной культуры, но и понимание их гуманитарно-ориентированной педагогической позиции. Педагог видится студентам как обращающийся к ним «наставник, профессионал, собеседник, проводник». По большому счету, они создали свой портрет педагога, выявили ценности его профессионального образа мира. Приблизились к пониманию того, что центральной фигурой образования является педагог, ориентированный на помощь значащему Другому в его вхождении в культуру.

Во взаимодействии «Преподаватель – Студент» значимым оказывается осмысленный перевод «внешнего», «чужого» знания во «внутреннее», «свое-чужое». Этот перевод начинается, по М. Хайдеггеру, с «пред-понимания». Пред-понимание выступает начальной стадией вхождения в герменевтический круг, ожиданием смысла, исходным этапом непрерывности образования. На одном из занятий мы обратились к тексту – признанию Е. Н. Ильина из его книги «Путь к ученику». Студентам предлагалось выявить особенности профессионального образа мира педагога-новатора, подтвердить свою точку зрения ссылками из текста.

Моя эволюция как учителя-духовника, каждый шаг в своей работе соотносящего с нравственными категориями, складывалась не просто и, в сущности, выражена тремя этапами. Поначалу придерживался формулы: от человека – к предмету; затем перешел дальше: от предмета – к человеку; ныне обе формулы синтезировались: от человека – через предмет – к человеку! В промежуточном звене не формируется «ученик» как школьник. Литература, таким образом, стала для меня почвой, куда высаживаю юные ростки; родником, утоляющим жажду; книгой мудрости, способной защитить от многих неверных шагов [1, с. 218]?

При обсуждении прочитанного высказывались мнения о ценностях педагогической деятельности автора, характера его отношений. Смысл метафоры, представленной в тексте (литература – «почва», «родник», «книга мудрости»), обнаруживался не только через аргументированные рассуждения, но и через «вопрошание»: *Может ли любая учебная дисциплина в вузе (школе) стать средством для обнаружения смыслов в научной картине мира и в нас самих? Как преодолеть разрыв между установленными стандартами и духовно-практическим опытом участников педагогического процесса? С помощью каких гуманитарных практик выстроить «путь к ученику» и к самому себе?*

Осмысление педагогической позиции учителя-словесника позволяет студентам выявить гуманитарные основания и своего профессионального образа мира: метафоричность, домината на Другого, предметные знания – средство для понимания себя. В этом процессе и студент, и преподаватель вносят нечто свое в понимание [3], раскрывают новые, неизвестные даже самому автору смыслы и значения в их интерпретации, осмысливают и основания непрерывного становления собственного профессионального образа мира.

В современной ситуации непрерывное образование педагога возможно при реализации условий становления его гуманитарно ориентированного профессионального образа мира и построении

педагогического процесса как гуманитарной практики. Эта практика предполагает совместное движение «Преподаватель – Студент» от довузовского опыта студента – к осмысленному построению «живого» знания, личностному отношению студента к педагогической культуре и к самому себе.

Библиографический список

1. Ильин, Е. И. Путь к ученику [Текст] / Е. И. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
2. Сенько, Ю. В. Развитие учащихся в диалоге [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы : материалы 3-й научно-практической конференции / под редакцией И. Д. Фрумина, Б. И. Хасан, Б. Д. Эльконина. – Красноярск : Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1996. – С. 27–34.
3. Фроловская, М. Н. Понимание в работе учителя-практика [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Фроловская. – Барнаул, 2003. – 164 с.
4. Фроловская, М. Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете [Текст] / М. Н. Фроловская // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 82–92.
5. Фроловская, М. Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге [Текст] / М. Н. Фроловская // Педагогика. – № 6. – 2016. – С. 26–33.

УДК 374

И. В. Иванова

ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: педагогическое сопровождение саморазвития личности, дополнительное образование, рефлексивно-ценностный подход.

Аннотация. Исследование построено на основе идей научной школы под руководством М. И. Рожкова, основной методологической базой которых является экзистенциальный подход. В статье раскрывается сущность педагогического сопровождения саморазвития личности как реализации ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств.

Key words: pedagogical support of self-development of the person, additional education, the reflexive-value approach.

Annotation. The study is based on the ideas of a scientific school led by M. I. Rozhkov, whose main methodological basis is the existential approach. The article reveals the essence of pedagogical support for self-development of the individual as the realization by the child of his own project of improving the qualities necessary for him.

Процесс саморазвития в современной образовательной политике приобретает приоритетное значение: он присутствует в качестве главного целевого ориентира почти в каждой образовательной программе, отражен в статьях Закона РФ «Об образовании», представлен в материалах «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» и других документах об образовании в РФ. В материалах «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» указывается, что сегодня важное внимание должно уделяться воспитанию в детях умения совершать правильный выбор, формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов, что является показателем саморазвития личности. Данный целевой ориентир предполагает реализацию субъектной позиции ребенка и построение отношений сотрудничества между педагогом и детьми.

Способность растущего человека ставить перед собой цели, решать сложные жизненные задачи, преодолевать препятствия, изменять себя, если этого требуют жизненные обстоятельства, искать и находить средства для решения возникающих проблем активно формируется в условиях специально организованного сопровождения. Именно саморазвитие ребенка как ценность определяет содержание деятельности взрослого и его взаимодействие с детским сообществом. Взрослый включен в со-бытие (совместное с ребенком бытие) как живой носитель существующих культурных смыслов, с помощью которых он сам самоопределяется и помогает определиться ребенку.

Важную роль в процессе саморазвития играет средовой фактор. Соглашаясь с утверждением А. Г. Асмолова, полагаем, что без организованного, системного обеспечения новая стратегия воспи-

тания и гуманная тактика саморазвития личности не могут быть построены, что, в свою очередь актуализирует разработку подходов к сопровождению саморазвития обучающихся [1].

Методология экзистенциальной педагогики, разрабатываемая с конца прошлого века (О. С. и Т. Б. Гребенюк, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Т. В. Машарова, Е. Е. Чепурных, А. П. Чернявская, Т. Н. Сапожникова и др.), позволяет под педагогическим сопровождением понимать комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней [2]. В ходе такого сопровождения происходит переход от стихийности (под влиянием внешних условий социума на индивида) к сознательной ориентации личности на формирование качеств конкурентной личности (на базе осознанного изменения субъектом целей, позволяющих предвидеть последствия поведения для себя и окружающей действительности на основе самостоятельного ответственного оценивания).

Согласно М. И. Рожкову, отличие педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода состоят в том, что, во-первых, любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с ребенком до факта этого воздействия. Во-вторых, необходимо понимать, что само воздействие педагога и обучающегося является определенным событием и вызывает у ребенка положительные и отрицательные эмоции. В-третьих, любое действие педагога, если оно не будет событием для ребенка, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи [4].

В своих исследованиях деятели современной педагогической мысли отмечают, что важная роль в организации образовательной среды, позволяющей реализовывать субъектную позицию ребенка и в которой отношения педагога и ребёнка в основном носят характер сотрудничества, событийности, принадлежит дополнительному образованию (А. Г. Асмолов, В. П. Бедерханова, В. А. Березина, В. П. Голованов, Т. Н. Гущина, И. Д. Демакова, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарёва, Л. Г. Логинова, М. Р. Мирошкина, М. И. Рожков, О. А. Селиванова, В. М. Степанов, М. И. Шустова и др.).

В связи с этим возможности педагогического сопровождения саморазвития детей видятся нам особенно рельефно в условиях дополнительного образования, поскольку последнее построено на принципах, обеспечивающих развитие субъектности детей, а именно, предполагает: 1) добровольный, свободный выбор направления и вида деятельности, содержания своего образования, объема и темпа его освоения; 2) учет индивидуальных потребностей ребенка, подчиненность природе ребенка; 3) принятие и защиту индивидуальных интересов детей; 4) отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, универсальных, единых для всех стандартов содержания образования, что создает благоприятные условия для творчества, инновации, инициативы, успешности, самопроявления; 5) сотрудничество детей и взрослых в контексте детско-взрослой событийной общности; 6) доминанта в образовательном процессе установки на индивидуальный опыт продуктивной деятельности и учения с учетом свободного выбора, интересов всех участников объединения, но с четким определением ответственности каждого вовлеченного в совместную деятельность, живую коммуникацию и межличностные взаимоотношения [3].

Важно так организовать работу с детьми в организациях дополнительного образования, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств, искали способы реализации своего проекта, и чтобы эта деятельность проходила в условиях организации такой образовательной среды, в которой целенаправленно проводится работа по формированию позитивных ценностных ориентаций личности.

Разработка проектов саморазвития детьми, получающих дополнительное образование, видится нами возможной в контексте специально организованного педагогического сопровождения, методологически опирающегося на законы, принципы и механизмы разрабатываемого нами рефлексивно-ценностного подхода. В данном случае речь идет о формировании у ребенка ценностных смыслов, на основе которых строится видение проекта своей жизни.

Возможность осуществления ребенком выбора в дополнительном образовании можно рассматривать как основу для построения своего проекта саморазвития:

- направленного на формирование готовности к свершению осознанных выборов и несению за них личностной ответственности;
- основывающегося на осознании ценностных смыслов;
- предполагающего развитие мотивации к саморазвитию и формирование восприятия саморазвития как ценности;
- обеспечивающего формирование ответственности за принятое решение.

Проводя исследование в рамках научной школы М. И. Рожкова, под саморазвитием понимаем реализацию ребенком собственного проекта совершенствования ему необходимых качеств [5, с. 27].

Особое внимание в решении задач саморазвития личности должно быть отведено работе с подростками, поскольку подростковый возраст является сензитивным периодом для реализации формы динамики смысловой сферы, а также действием рефлексии как основного механизма саморазвития. В подростковом возрасте человек обладает способностью к свободе выбора, несению за него ответственности, что связано с овладением рефлексией и сформированными волевыми качествами. Важными задачами развития становится самоопределение (профессиональное, личностное, социальное), самопознание «Я-реальный» в соотношении с «Я-идеальный».

В русле рефлексивно-ценностного подхода *целью* педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании выступает формирование ценностных смыслов, и на основе этого – построение ими проекта своей жизни как проекта саморазвития.

Задачами педагогического сопровождения являются: 1) формирование ценностей личности (личностных, связанных с самовосприятием; социальных, связанных с восприятием себя как члена общества; глобальных, связанных с восприятием человеком себя как представителя планеты); 2) формирование потребности в саморазвитии; 3) формирование готовности к личности к свершению осмысленного самостоятельного выбора и несения за него ответственности (на основе рефлексии).

Принципами педагогического сопровождения саморазвития подростков в рамках рефлексивно-ценностного подхода выступают: принцип свободы саморазвития и независимости; принцип нравственного саморегулирования; принцип накопления опыта нравственных ценностных установок; принцип стимулирования развития ценностно-смысловой сферы; принцип социального закаливания; принцип актуализации потребности в смысле; принцип актуализации личностной ответственности.

Реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании предусматривает применение следующих методик и технологий формирования сензитивных компонентов экзистенциальной сферы личности (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистенциальному выбору): технология разработки проектов собственной жизни; методика проблемных ситуаций; метод дилемм-ситуаций морального выбора; социальные пробы.

В контексте нашего подхода можно предложить несколько последовательных шагов (этапов) создания проекта саморазвития, составленных в опоре на теорию преодоления, предложенную Р. Х. Шакуровым [6], основной категорией которой является барьер, преодолеваемый человеком и определяющим его развитие:

1. Выход из «зоны комфорта». Формулирование экзистенциальной проблемы.
2. Этап вербализации и анализа содержания проблемной задачи.
3. Самопознание и самопрогнозирование.
4. Этап готовности к переменам.
5. Анализ собственных мотивов самоизменения («Я-реальное»).
6. Принятие личностной ответственности за свободный выбор («Я-реальное»).
7. Составление собственно проекта саморазвития.
8. Продвижение по выбранному пути. Ценностно-смысловое регулирование поведения.
9. Рефлексия.

Отвечая на вопрос, каковы же методические и содержательные особенности деятельности педагога, оказывающего педагогическое сопровождение подростку, совершающему составление проекта собственного саморазвития, предлагаем следующий педагогический комплекс, где каждый этап деятельности соотносится с соответствующим этапом построения подростком проекта саморазвития:

– Этап проблематизации. Задача: мотивация подростков к саморазвитию, осознанию необходимости и ценности самоизменения. Педагоги актуализируют вместе с подростком те трудности, которые он испытывает при удовлетворении своих потребностей и мотивов деятельности и общения, пытается вместе с ним найти причины этих трудностей.

– Этап изучения запроса. Задача: создание условий для осуществления подростками анализа содержания запроса. Педагог (с учетом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в осознании и принятии личностной ответственности за самостоятельный выбор.

– Этап разработки проекта. Задача: создание условий для самостоятельного составления подростками проекта саморазвития. Педагог (с учетом уровня готовности подростка) оказывает ему помощь в разработке проекта саморазвития.

– Деятельностный этап. Задача: создание необходимых условий для реализации подростком в дополнительном образовании собственного проекта саморазвития. Педагог наблюдает за апробирова-

нием проекта саморазвития подростка, оказывает при необходимости помощь. На этом этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность дальнейшего саморазвития.

– Аналитический этап. Задача: создание необходимых условий для осуществления подростком рефлексии результатов реализации проекта саморазвития. Педагог при необходимости помогает подростку провести анализ полученных результатов реализации проекта, формулируются выводы и перспективы на будущее.

Условиями, при соблюдении которых педагогическое сопровождение саморазвития детей будет успешным, обозначены: 1) событийность образовательного процесса; 2) эмпатийное взаимодействие; наличие партнерских отношений между наставниками и сопровождаемым; 3) конвенциональность педагогического сопровождения саморазвития; 4) оптимистическая стратегия педагогического сопровождения; 5) формирование мотивационной перспективы; 6) социальное закаливание детей; 7) индивидуальность в работе с детьми; 8) готовность педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков; 9) направленность педагогического сопровождения саморазвития детей на осознание ценности саморазвития, творческой деятельности и активной жизненной позиции.

В качестве заключения.

1. Теоретическое осмысление опыта позволяет характеризовать образовательное пространство дополнительного образования детей как специально организованную интегративную среду жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, предоставляющую разнообразные варианты и выбор оптимальной траектории саморазвития личности учащихся сообразно их индивидуальным особенностям и потребностям.

2. Современная ситуация развития образования предопределяет рассмотрение воспитания с точки зрения экзистенциальной педагогики, в контексте которой особое внимание уделяется практике педагогического сопровождения саморазвития учащихся, представляющее собой особый вид педагогического взаимодействия, направленный на стимулирование осознания воспитанниками смысла собственной жизни и ее ценностных составляющих.

3. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков, реализующееся в рамках рефлексивно-ценностного подхода, ставит задачу формирования у ребенка ценностных смыслов, и, на основе этого – построение проекта своей жизни.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : МПСИ, 1996. – 768 с.
2. Байбородова, Л. В., Серебренников, Л. Н., Чернявская, А. П.. Профорентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, А. П. Чернявская. – М., 2009. – 328 с.
3. Иванова, И. В., Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода [Текст] / И. В. Иванова, М. И. Рожков // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства: монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. – 170 с. – С. 87–99.
4. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства [Текст] / М. И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т.16. – № 2. – С. 147–150.
5. Рожков, М. И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. 2. – С. 23–27.
6. Шакуров, Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст] / Р. Х. Шакуров. – Казань, 2001. – 136 с.

Т. Г. Попко

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: коммуникативный подход, грамматика, взрослый обучающийся

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения грамматике с точки зрения коммуникативного подхода.

Key words: communicative approach, grammar, adult learner

Annotation. This article deals with the peculiarities of teaching grammar in the content of the communicative approach to teaching the foreign language.

В рамках непрерывного образования, которое в настоящее время стало необходимостью, не ослабеваает интерес к изучению иностранных языков. В связи с этим следует отметить тот факт, что для лингвистики второй половины XX века характерна переориентация научных интересов с изучения внутренних закономерностей языковой системы на рассмотрение функционирования языка как важнейшего средства человеческого общения. Язык начинает рассматриваться как условие и средство коммуникации. Коммуникация в широком смысле рассматривается как одна из форм человеческой жизнедеятельности, а в узком смысле, как обмен смысловой информацией. Значительное место во втором типе коммуникации уделяется языковой компетенции как врожденной способности к использованию языка.

Известно, что в начале 80-х годов прошлого века Совет Европы разработал так называемый «пороговый уровень» владения тем или иным иностранным языком. Этот документ является основой коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, и весь дидактический материал построен на основе принципов данного подхода. Как известно, материалы Совета Европы описывают акты коммуникации, например, в рубрике «предложить кому-то что-то сделать вместе», по крайней мере, можно насчитать тринадцать возможностей предложить кому-либо пойти в кино. Коммуникативный подход предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая состоит из четырех составляющих: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической.

Современный лингвист должен обладать определенными знаниями основ коммуникативного процесса и навыками ведения информационной и коммуникативной деятельности. Поэтому не случаен интерес современных лингвистов к когнитивным процессам мышления, что привело к появлению огромного количества исследований, результаты которых говорят о том, что язык – это целостная, а, главное, открытая система, и, следовательно, невозможно уложить его в свод подробных, но все же частных правил.

С точки зрения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, грамматическая компетенция, не являющаяся целью сама по себе, определяется как способность строить фразы, чтобы передать смысл, что в свою очередь является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

В документах Совета Европы рекомендовано описывать и объяснять грамматические явления со смысловой точки зрения. Как известно, грамматика – это работа над языковой формой. Но при коммуникативном подходе обучение грамматике не сводится к каким-то правилам, а подчинено актам коммуникации, то есть смысл преобладает над формой. В грамматический аппарат включены такие категории как позиция говорящего, речевые интенции, коммуникативные регистры речи и субъектная перспектива высказывания. Современное обучение грамматике должно сочетать в себе элементы формального анализа и функциональной коммуникативной практики. Это подразумевает обучение навыкам самостоятельного анализа грамматических структур изучаемого языка, которые необходимы им для использования этих структур в целях коммуникации при передаче знакомых и новых значений. Обучающий должен подводить обучающихся к тому, чтобы они рассматривали

грамматические теоретические знания как строительный лес, который помогает созданию лингвистической компетенции, а не как готовые знания, которые нужно применять по требованию. Грамматические упражнения не должны быть нацелены на формирование абстрактных знаний, но должны быть подчинены функциональным целям, только таким образом они могут стать настоящими процедурными знаниями. У взрослых обучающихся отношение к грамматике зависит от предыдущего опыта. Если в школе или в вузе большое внимание уделялось традиционной грамматике, то такие обучающиеся, погружаясь в рутинную работу над упражнениями, успокаиваются, и, наоборот, те, кто привык к коммуникативному подходу к грамматике, раздражаются от такого рода упражнений.

Безусловно, грамматика необходима, но встает вопрос: работа над грамматикой должна иметь место до или после высказывания. Внимание к форме аргіогі позволяет планировать развитие, но рискует повлечь за собой коммуникативные проблемы в общении.

Внимание к форме аposterіогі более соответствует коммуникативному подходу, но это требует много времени и определенных навыков со стороны обучаемого. Преимущество коммуникативного подхода – работа над высказываем, произведенным обучающимся. Однако опыт показывает, что когда работа над смыслом становится догмой, то это может привести к большому количеству ошибок.

При традиционном подходе к обучению грамматике обычно выделяются следующие этапы: правило, примеры, упражнения на применение правила.

При коммуникативном подходе до начала процесса общения необходимо определиться с его целями, а затем выбрать соответствующие им средства обучения. Обучающийся должен уметь наблюдать, анализировать, делать выводы, чтобы понимать функционирование языковых явлений и использовать их при подобных ситуациях. Этапы такой деятельности следующие:

– осознание языковой проблемы: обучающийся констатирует или подводится к мысли о существовании несоответствия между тем, что он хочет сказать и тем, что он может сказать;

– высказывание гипотезы о функционировании того или иного языкового явления, то есть обучающийся формулирует правило с помощью того метаязыка, которым он в данный момент располагает;

– сравнение гипотез обучающихся, обсуждение правила после сравнения;

– использование правила в коммуникативной ситуации. На данном этапе приветствуется самоисправление.

Необходимо отметить, что для обеспечения автоматизации правильного воспроизведения того или иного языкового явления, необходимо использование в учебной практике и коммуникативного и традиционного подхода к грамматике, вот почему обучающимся предлагаются домашние задания на закрепление и запоминание.

УДК 37.03

В. В. Казаченок, П. А. Мандрик

«НОВАЯ ШКОЛА» В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: новая школа, информационные технологии, непрерывное образование, сетевое обучение

Аннотация. Рассматриваются основные направления информатизации образовательного учреждения в единстве с его трансформацией, включающей изменения методов учебной работы в системах открытого образования. Анализируются концепции Smart-образования и дистанционного мобильного обучения, предлагается стратегия эффективного обучения информационным технологиям.

Abstract. The main directions of informatization of an educational institution in unity with its transformation, including changes in methods of teaching in open education systems, are considered. The concepts of Smart education and remote mobile learning are analyzed, and a strategy for effective training in information technologies is proposed.

Key words: new school, information technologies, continuous education, networked learning.

Технологической платформой образовательной парадигмы последних десятилетий – «образование на протяжении всей жизни» сегодня являются информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ). Одновременно система образования должна учитывать значительный рост востребованности специалистов по внедрению решений, основанных на информационных технологиях, на производстве и в других отраслях народного хозяйства, а также по поддержке таких решений. Еще

недавно информатизация учреждений образования была нацелена на оснащение их средствами ИКТ, формирование ИКТ-компетентности преподавателей, обеспечение их информационно-образовательными ресурсами. Сегодня информатизация образовательного учреждения должна сливаться в единый процесс с его трансформацией, включающей изменения методов учебной работы, в основе которых личностно-ориентированное образование и педагогика сотрудничества.

На современном этапе можно выделить факторы развития общества, существенно влияющие на методологию и технологии информатизации системы образования: (а) высокая степень обеспеченности населения личными персональными компьютерами; (б) тенденция к замене стационарных личных компьютеров мобильными устройствами на различных платформах (ноутбуками, планшетами, букридерами и смартфонами); (в) доступность широкополосного Интернета по месту учебы, работы и из дома, в том числе с помощью мобильных устройств.

Сегодня компьютеров у нас много, коммуникации активно развиваются, однако в школах и вузах – технологии XIX в. Поэтому ключевыми направлениями перемен становятся исследования и разработки высоко результативных методических и организационных решений по построению «новой школы», планомерная систематическая работа по распространению новых педагогических практик и новых средств ИКТ, которые помогают решать актуальные текущие задачи учреждения образования. Современные парадигмы образования – на протяжении всей жизни (*lifelong learning*), мобильное обучение (*m-learning*) и обучение, проникающего во все сферы жизни общества и человека (*u-learning, ubiquitous learning*) – могут быть эффективно реализованы в системах открытого образования на основе новых информационных технологий. Однако действующая система образования готовит специалистов прошлого. Поэтому на первый план выходит готовность преподавателя учиться вместе со своими учениками, не отставая от них, в том числе и в освоении ИКТ. В отличие от науки вчерашнего дня сегодняшние методы должны основываться не на организации наших знаний, а на организации нашего неведения. Два предмета должны формировать основу современного образования и присутствовать во всех курсах, как полагают ряд специалистов: 1) обучение тому, как учиться, и 2) обучение тому, как думать [1].

В сфере непрерывного образования все чаще используется Smart-образование, которое становится основной чертой образования будущего. SMART является аббревиатурой для самостоятельно-го, мотивированного, адаптивного, обогащенного ресурсами, со встроенными технологиями обучения (*Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource-enriched, Technology embedded*). Концепция Smart-образования предполагает переход к образованию, развивающему умения XXI в., важнейшими среди которых являются: критическое мышление и решение проблем, сотрудничество и коммуникация, грамотность в сфере ИКТ. Смарт-образование невозможно без использования новейших технологий Web 2.0, таких как Facebook, YouTube, Twitter, Википедия, блоги, которые позволяют создавать собственный интернет-контент. Таким образом, развитие непрерывного образования прочно связано с развитием ИКТ, а внедрение концепции Smart-образования становится ведущим направлением его развития. Ведь современный специалист должен не только ориентироваться в различных вопросах, связанных с его специальностью, но и уметь использовать интернет-технологии, иметь доступ к мировым базам данных, быть не только потребителем знаний, но и их «производителем».

Современное информационное общество стремительно становится мобильным. Учащемуся необходимо иметь постоянный доступ к образовательным ресурсам и сервисам: в учебном заведении, дома, в дороге. Это касается и других участников образовательного процесса: родителей, преподавателей, руководителей системы образования разных уровней. Мобильный учащийся является основой для парадигмы мобильного обучения. Для осуществления такой мобильности появились новые классы компьютерных устройств (смартфоны, планшеты), а также новые технологии работы с информационными ресурсами и сервисами («облачные» технологии). Мобильное обучение становится частью новой картины образования, созданной благодаря технологиям, поддерживающим гибкое, доступное, индивидуальное обучение.

Сотрудничество в области применения ИКТ в образовании должно быть нацелено на реализацию концепции «новой педагогики» – педагогики глобального инклюзивного общества знаний. Уже выработано понятие «медиаобразование», которое обеспечивает социальные коммуникативные навыки, необходимые обучающимся для получения доступа к глобальному медиaprостранству, сетевого этикета и информационной безопасности. Новым трендом в развитии информационно-образовательных ресурсов являются массовые открытые онлайн курсы – MOOC (*Massive open online courses – MOOC*), которые открыли новые возможности в сфере дистанционного образования. Сам термин MOOC подразумевает, что MOOC-курс должен быть массовым (от нескольких сотен участников), открытым (бесплатным, с возможностью подключения к нему любого участника), онлайн

(дистанционным электронным курсом в сети Интернет) и как любой учебный курс должен иметь определенные цели, правила работы, структуру и т. д.

Главная революционная идея МООК – образование, предоставляемое лучшими университетами мира, становится общедоступным и бесплатным. Такие курсы на практике реализуют принципы открытости и доступности образования и дают право любому человеку на получение образования. МООКи эффективны для повышения квалификации преподавателей разного уровня, однако многие из них не знакомы с дистанционными образовательными технологиями и могут испытывать сложности при обучении в МООК. Выходом из этой ситуации может служить следующая модель обучения: курсы проходят очно на базе регионального центра повышения квалификации, но преподаватель курса использует материалы МООК, обсуждает их и помогает слушателям организовать работу в онлайн-курсе, то есть, по сути, выполняет роль тьютора курса. Таким образом можно решить проблему непрерывного образования учителей информационными технологиями, ведь профессионалам любого профиля необходимо постоянно повышать квалификацию, чтобы «быть в форме». Очевидно, что развитие МООК повлечет за собой глобальные изменения в отношении к обучению в вузах, и, возможно, изменит сам институт высшего образования. Появятся центры сертификации, в которых специалисты будут сдавать квалификационные экзамены, определяющие набор навыков и компетенций. Соответственно, университеты становятся поставщиками услуг, которые сами эти услуги не оценивают.

Еще альтернативой нынешним университетам могут стать своего рода холдинги студентов, когда люди объединяются, чтобы получить образование по определенному набору специальностей. И в этом случае деканы и ректоры оказываются лишь избранными представителями обучающихся. В последнюю четверть века учеными разных стран неоднократно отмечалось появление у детей новых психологических проявлений, реакций, свойств мышления. Очевидно, что как субъекты обучения они не такие как раньше. На сегодняшний день физиологами и медиками выполнено достаточное количество научных исследований и наблюдений, посвященных первым результатам цифровой революции. Подтвержден тот факт, что мобильная связь, компьютер, Интернет вынуждают познавательные структуры человека работать иначе. Установлено, что, несмотря на то, что распространение цифровой культуры повышает IQ среднего пользователя, его мозг переходит в режим рассеянного внимания, испытывая постоянный стресс. Вместе с тем педагогика практически не имеет или мало использует конкретные данные о психофизиологической специфике ребенка цифровой эпохи.

Убеждение, что «Интернет знает все», провоцирует учеников на когнитивную несамостоятельность. Зафиксировано резкое снижение когнитивного развития дошкольников. У детей отмечается недоразвитие мотивационно-потребностной сферы, воли, дефицит произвольности как в умственной, так и в двигательной сфере, наличие эмоционального дискомфорта и др. Все это не может не сказаться на становлении ребенка как субъекта обучения уже на ранних этапах вхождения в систему непрерывного образования [2]. Также в связи с изменениями форм обучения привлекаются новые ресурсы: учебные платформы, мобильное обучение, облачные технологии, социальные медиа. Все это определяет новые компетентности преподавателей, методы социализации обучающихся, новую организацию обучения с использованием современных средств управления учебным процессом, новые подходы к формированию учебных программ и методов оценивания на основе использования ИКТ. Сегодня постепенно происходит переход от иерархической системы оценки (учителя оценивают учеников, начальники оценивают подчиненных) к круговой оценке (все оценивают всех).

Итоговая оценка складывается из оценок всех, с кем обучающийся взаимодействовал в процессе образования (например, реализуя образовательный проект) – и это дает гораздо более полную картину и о текущих качествах обучающегося, и о его «зонах развития». Оцениваются не только обучающиеся, но и преподаватели, и содержание обучения, и образовательное пространство – это позволяет гораздо быстрее и результативнее сонастраивать компоненты процесса образования.

Сейчас в ряде стран – США, Канаде, Японии, государствах Европы – популярна система портфолио. За время учебы обучающийся накапливает дипломы, свидетельства, сертификаты и так далее. В будущем накопленный багаж достижений станет одним из ключевых элементов системы образования. И тут опять-таки информационно-коммуникационные технологии сделают заслуги человека доступными и прозрачными. Уже идут успешные эксперименты по стимулированию «сетей обучения» внутри образовательных систем с использованием нефинансового обмена (в частности – ваучерная система SABER в Бразилии, в рамках которой младшие школьники платят старшим за менторство, а старшие используют накопленные ваучеры для оплаты поступления в университет) [2].

Таким образом, в связи с бурным развитием средств ИКТ успешность современного человека во многом определяется умением использовать информационные и коммуникационные технологии в

качестве инструмента в (1) повседневной жизни, (2) обучении, (3) профессиональной деятельности. В связи с тем, что опоздание с развитием мышления – это опоздание навсегда, изучение информатики на уровне общего среднего образования должно быть связано с наличием в содержании обучения: (а) логически сложных разделов, требующих развитого логического и алгоритмического мышления; (б) технологий использования ИКТ для формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих результативность обучения.

Суммируя вышесказанное, определим основные элементы эффективной стратегии развития высокотехнологичной среды обучения информатике: (1) обучение содержанию информатики начинать в начальной школе; (2) при этом информатику в начальной школе и при изучении ряда тем в базовой школе не выделять в отдельный предмет, а использовать при изучении других предметов, то есть на интегрированных уроках информатики, которые признаются специалистами перспективными, но в настоящее время недостаточно разработаны.

Анализ специальных исследований [3; 4] показал, что результативные педагогические практики в первую очередь должны обеспечивать: (а) взаимное обучение (учителя создают учащимся условия для совместной учебной работы и самообучения); (б) действенную обратную связь между учащимися и учителями в ходе учебной работы.

Оснащение учреждений образования средствами ИКТ может поддержать такие практики. При этом важно вовлечение в образовательный процесс всех компьютерных устройств, принадлежащих учащимся и родителям, учителям и руководителям.

Новые решения включают традиционную классно-урочную систему в качестве частного случая. Образовательная организация начинает рассматриваться как интегратор двух сред для осуществления комплекса планируемых образовательных мероприятий: физической среды (учебные классы, лаборатории, и т. п.) и виртуальной среды (облачные сервисы). При этом размещенные в Интернете учебно-методические материалы превращаются в средство для подготовки и обеспечения проведения соответствующих образовательных мероприятий. Оснащение образовательного процесса такими материалами составляет одну из масштабных задач построения «новой школы», в которой основную часть учебной информации учащийся получает не из уст учителя, а в ходе работы с рекомендованными ему материалами (видео- и аудио-ресурсы, другие цифровые источники). Индивидуальная или совместная работа с этими материалами составляет значительную по объему часть учебной работы обучающихся. Предполагается, что в будущем персональными окажутся не только набор курсов и их содержание, но и учебники. Учебники научатся начинать искусственным интеллектом, и он сможет подбирать образовательные материалы – фото, тексты, видео, задания, схемы под потребности каждого конкретного ученика вне зависимости от того, сколько ему лет – шесть или шестьдесят. Такие разработки существуют, они постепенно внедряются.

Таким образом, трансформация времени и пространства учебной работы, которую порождает, например, появление школьного портала с применением новых информационных инструментов, включая цифровые календари и переход к индивидуализированному планированию учебного времени, уже сейчас создает условия для расширения и преобразования традиционных организационных форм учебной работы.

В единой информационной среде фиксируются представительства элементов учебной среды (учебные материалы, мероприятия и их комплексы), учащихся (личный сетевой кабинет учащегося) и учителей (личный сетевой кабинет учителя), учебных помещений и т. п. Появление единого цифрового образовательного пространства позволяет на новом уровне организовать систематическую индивидуальную работу учителей и учащихся. Учение и обучение в высокотехнологичной среде обучения предполагает следующие виды работы: (а) (в классе) принятие целей и установка на ожидаемые результаты, представление и обсуждение результатов, обсуждение и совместное решение возникающих проблем и т. п.; (б) (за стенами класса) достижение поставленных целей и ожидаемые результаты работы (работа в лаборатории, библиотеке, дома, ...), подготовка материала для представления своих результатов, участие в жизни сетевых сообществ и т. п.

Современное развитие новых информационных технологий предоставляет возможность педагогам предложить такую модель для массового использования. Сегодня индивидуализированная система уже реализована в отдельных школах Европы и США. В ближайшее десятилетие распространение новой модели школы станет одним из основных трендов развития мирового образования. Разработка такой модели неизбежна и в Беларуси в России. Таким образом, развитие непрерывного образования прочно связано с развитием ИКТ, что предполагает трансформацию времени и пространства учебной работы в классно-урочной системе в «новой школе». В сфере высшего образования

неизбежны: (1) переход от системы управления вузами к системе управления отдельными программами и (2) создание независимых центров оценивания качества образования.

Библиографический список

1. Бордовский, Г. А. Образование в постиндустриальном высокотехнологичном обществе [Электронный ресурс] / Г. А. Бордовский, И. И. Соколова. – URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/in_htm/2014-4_HTM.htm – (дата обращения 28.06.2017).
2. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс]. – URL: http://edu2035.org/pdf/GEF_Agenda_ru.pdf (дата обращения 28.06.2017).
3. Hattie, J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement [Текст] / J. Hattie. – London : Routledge, 2009. – 379 p.
4. Казаченок, В. В. Применение ИКТ в высшем образовании Республики Беларусь [Текст] / В. В. Казаченок, П. А. Мандрик // Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития: Аналитический обзор / Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – СПб. : ГУАП, 2009. – С. 41–54.

УДК 37.03

Э. В. Зауторова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, развитие личности, художественно-эстетическое образование.

Аннотация. Использование информационных технологий в художественно-эстетическом образовании ведет к изменениям в управляемости учебного процесса, обновлении способов педагогического взаимодействия, возможности массового и индивидуального обучения.

Key words: information and communication technology, personal development, artistic and aesthetic education.

Annotation. The use of information technologies in artistic and aesthetic education leads to changes in the controllability of educational process, updating of methods of pedagogical interaction, the possibility of mass and individual learning.

Современное российское общество характеризуется активным реформированием сферы образования. Об этом свидетельствуют правительственные документы: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики на период до 2020 года», Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2013 года. Согласно указанным документам в образовательном процессе необходимо использовать различные инновационные методы преподавания.

Модернизированное образование с опорой на использование информационно-коммуникационных технологий – предпосылка эффективной информатизации общества на современном этапе. Сегодня информационно-коммуникационные технологии являются важной составляющей многих образовательных программ, а их использование в образовательной структуре передовых стран мира – уже свершившийся факт истории. Российские исследователи также рассматривают информационно-коммуникационные технологии как образовательные и начинают широко использовать их в отечественном образовании.

Информационно-коммуникационные технологии – высокоэффективное средство активизации интеллектуальной деятельности человека. Данные технологии основаны на использовании спутниковых средств передачи данных и телевидения, глобальных и локальных сетей для обеспечения опосредованного взаимодействия обучающихся с преподавателями и доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленных в виде цифровых библиотек, видеолекций и других средств обучения [3]. Ученые, которые занимаются проблемой изучения использования ин-

формационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (И. П. Волков, И. Г. Захарова, О. М. Карпенко, В. М. Монахов, О. П. Окалелов, П. И. Самойленко, А. В. Сергеев, В. Ф. Шолохович и др.) считают, что данные технологии способствуют достижению образовательных целей и включают программные и технические средства, как кино, аудио- и видео, компьютеры, телекоммуникационные сети и др.

Сложный и многогранный процесс художественно-эстетического образования (музыкальные школы, школы искусства или школы, где обучающиеся помимо общего образования получают специализированное (углубленное) по одному виду искусства или углубленное изучение предметов музыкального искусства, хореографического, художественного, театрального и др.) направлен на развитие творческого мышления и фантазии личности, формирование умения обобщать, анализировать информацию и знания, полученные из различных источников, в решении конкретной проблемы, воспитание стремления творчески выразить себя в какой-либо художественной деятельности. Искусство обладает высоким духовно-нравственным потенциалом, в психолого-педагогической литературе признана его коррекционно-развивающая и воспитательная роль. Приобщение к искусству может способствовать развитию умений человека прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные цели, нести ответственность перед самим собой, своей семьей и оказывать влияние на содержание экзистенциальной сферы личности.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. Поэтому занятия целесообразно проводить с использованием целого комплекса педагогических технологий, в основе которых лежит диалоговое взаимодействие участников, что определяет стиль общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия, приводит к качественным изменениям субъектов образовательного процесса. Диалоговое взаимодействие предполагает ориентацию на «субъект-субъектные» отношения, предусматривающие взаимную трансляцию «Я» субъектов, преобразующее культурное достояние одного человека в общее достояние субъектов взаимодействия [1].

Первые робкие попытки использования компьютеров в искусстве относятся к 60-м годам прошлого века, когда художники Запада попытались соединить искусство и технологию. Первопроходцами в этой области были ученые и инженеры, а их произведения своими линиями и узорами напоминали скорее чертежи и перфокарты, чем произведения искусства. И только значительно позже, уже в 70-х, с приходом художников и совершенствованием самих компьютеров данное направление получило достаточное развитие и выделилось в отдельную и весьма привлекательную область компьютерной визуализации [3]. Очевидно, что дальнейшее развитие педагогики искусства должно опираться на передовые достижения науки и техники хотя бы потому, что появляются новые и новые разновидности электронных инструментов, компьютерных обучающих программ по искусству, электронных информационных справочных баз и т. д. Стремительный прогресс современных компьютерных технологий открывает неограниченные возможности для модернизации концептуально-методических и методологических подходов к обучению различным видам искусства.

При организации художественно-эстетического образования личности важны следующие критерии и требования к используемым информационно-коммуникационным технологиям: 1) концептуальность – опора на концепции гуманистической направленности, позволяющие обосновать художественно-эстетические цели и ценности; 2) системность – логика процесса, взаимосвязь его составляющих, их целостность; 3) управляемость – возможность проектирования образовательного процесса, планирования групповой динамики, определенных результатов и вероятных эффектов, а также легкость адаптации к изменившимся условиям и допустимость коррекции любого этапа работы; 4) эффективность – получение позитивных, запланированных, стабильных результатов, доступность в освоении и простота в использовании; 5) воспроизводимость – возможность применения (повторения) приемов, процедур, техник другими субъектами в сходных условиях и достижение близких по эффективности результатов [2]. При непосредственной реализацией той или иной технологии общехудожественного типа важно предвидеть и учитывать психические реакции личности, общее состояние, настроение, результативность ранее применяемого приема, если работа уже проводилась, и ее реакции на осуществляемое педагогическое воздействие.

Суть обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий состоит в том, что образовательный процесс организован таким образом, что практически все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать уровень развития своих знаний, умений, навыков. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение. Использование информационных технологий в художественно-эстетическом образовании ведет к изменениям в управляемости учебного процесса, обновлении спо-

собов педагогического взаимодействия, возможности массового обучения, активизации форм индивидуального обучения, реализации вариативных и инвариантных характеристик информационных технологий обучения, осуществлении интеграции учебных планов и программ предметных дисциплин и т. д. Применение информационно-коммуникационной технологии носит личностный, творческий характер. Выбор ее зависит от содержания работы, возраста обучающегося, степени его художественного развития, особенностей образовательного учреждения и других условий, в которых протекает процесс обучения.

При организации занятий по искусству используются разнообразные формы их проведения: мастерская художника, компьютерный пленэр, путешествие в мир прекрасного, экскурсия по залам музеев мира, игротека, индивидуальные и групповые проекты, самостоятельная подготовка, полипредметные занятия, контрольные и др. Развитие интереса к искусству, активизация творческих сил зарождают и углубляют понимание языка различных видов искусства, направляя процесс восприятия в нужное русло, побуждают участника к более серьезным занятиям в художественно-эстетической области. Так, в компьютерном классе при «посещении» выставок и музеев создаются условия для самостоятельной работы обучающихся по сознательному усвоению художественно-образных закономерностей различных видов искусства. Предлагается подготовить сообщения и доклады по темам занятия, написать небольшие сочинения, заполнить рабочие тетради по теме изучения и др. Культура работы с компьютерными программами складывается из постепенного перехода от простого рассматривания и сбора информации к более сложным видам работы, таким, как составление обзоров по определенным темам, создание собственных художественных галерей, концертных программ и т. д. Сбор информации, сравнение, интерес к эпохе, в которой творил мастер, анализ выразительных средств художника становятся для обучающихся привычными. Постепенно у них формируются необходимые знания, собственный вкус и интерес к искусству.

Умение анализировать произведения искусства, определять их принадлежность к тому или иному жанру, виду, знать (узнавать) выдающиеся произведения мирового искусства – все это формирует эрудицию личности в области искусства, развивает самостоятельность мышления. Индивидуальный характер работы способствует более глубокому пониманию роли искусства в жизни, освоению таких сложных понятий, как эстетический идеал, художественный образ, осознанию категорий трагического и комического в жизни и искусстве.

При использовании информационно-коммуникационных технологий проявляется возможность у обучаемых проявить познавательную активность, творческий подход к самообразованию и самореализации. Применение информационно-коммуникационных технологий активизируют процесс обучения, формирования осознанного отношения к произведениям искусства. Важнейшая предпосылка развития интереса – воспитание широких социальных мотивов деятельности: «Я и культура», «Я в культуре», понимание ее смысла, осознание важности культуры и искусства для собственной деятельности, как в творчестве, так и для гармонизации внутреннего мира.

Весьма важно при этом дать возможность проявить обучающемуся свою самостоятельность и инициативу. Чем активнее методы обучения, превращающие участника в субъекта деятельности, тем легче развивать интерес к искусству. Именно применение информационно-коммуникационных технологий обучения формирует умения самостоятельно приобретать знания, овладевать способами познавательной деятельности с учетом психологических особенностей мышления и памяти. Проблема самостоятельного отношения к жизни у человека напрямую связана с использованием информационных технологий в учебном процессе, которые значительно влияют на качество образования.

Успешность образовательного процесса будет возможна только при позитивном отношении и наличии готовности самих педагогов к художественно-эстетическому развитию личности посредством информационно-коммуникационных технологий. Достоинства такого обучения делают обучающегося активным, мотивированным к учебному процессу, самостоятельным, ответственным, практичным, свободным в выборе обучения, толерантным к другим людям, а сам процесс обучения удобным по времени и месту. Внедрение информационно-коммуникационных технологий обучения раскрывает большие перспективы, приобретает новое качество, в частности, для непрерывного образования – качество обучения в течение всей жизни.

Используемый комплекс информационно-коммуникационных технологий позволяет расширить диапазон гуманистически ориентированных способов достижения педагогических целей, существенно способствует закреплению в чувствах и сознании личности общественных ценностей, формирует положительное отношение к этим ценностям, создает условия для формирования художественно-эстетической культуры личности.

Библиографический список

1. Боров, Ю. Б. Эстетика [Текст] : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Зауторова, Э. В. Использование информационно-компьютерных технологий в художественно-эстетическом образовании личности [Текст] / Э. В. Зауторова // Актуальные проблемы современной детской школы искусств: традиции, опыт и перспективы развития : сб. научн. статей по мат. общеросс. научн.-практич. конф. – Вологда, 2016. – Вып. 14. – С. 108–121.
3. Карпенко, М. П. Телеобучение [Текст] : монография / М. П. Карпенко. – М. : СГА, 2008. – 800 с.

УДК 37.03

М. К. Жакишева, Б. М. Мухатаева

ФОРМИРОВАНИЕ СКОРОСТИ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: скорость чтения, обязательный уровень, возможный уровень

Аннотация. В статье описываются пути совершенствования техники чтения учащихся и приведены рекомендуемые нормативы чтения.

Key words: reading speed, compulsory level, possible level

Annotation. The article describes ways to improve students' reading techniques and recommends recommended reading standards.

Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает письменную форму общения. Задачи обучения чтению заключаются в следующем: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения. Актуальность данной тематики обусловлена тем, что одна из важнейших задач школы – формирование у учащихся навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования.

Педагоги и психологи констатируют тот факт, что дети едва научившись читать в начальной школе, к седьмому-восьмому классу читают все хуже. Замедленность процесса чтения, отсутствие интереса к чтению приводит к тому, что интеллектуальная деятельность тоже замедляется. Учащиеся медленнее читают условие задачи, упражнения, забывают его суть, прежде чем начнут его выполнять. Многие термины и понятия, о которых они должны иметь представление в этом возрасте, им просто неизвестны и неинтересны. Ни для кого, ни секрет, что желание читать, стойкий интерес к чтению формируется в семье и основа его – привычка ребенка читать.

Опыт свидетельствует, что плохо читающие учащиеся обречены на неуспеваемость в средних и старших классах, где учебный материал увеличивается во много раз.

От скорости чтения зависит также процесс развития. Быстро читают обычно те учащиеся, которые читают много. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей, в свою очередь, зависит умственная работоспособность. Навык чтения должен быть сформирован в начальной школе [1].

Работа над техникой чтения – процесс достаточно длительный и не всегда привлекательный для учащихся. Однако без нормальной техники чтения учение в старших классах будет затруднено. Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

– технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, – с другой);

– понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание прочитанного, а лёгкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придаётся его технике, на последующих – пониманию текста.

Чтение может выступать и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и навыков, поскольку:

– использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;

– коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций;

– упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям.

Чтение имеет большое познавательное, воспитательное, общеобразовательное и практическое значение, особенно для развития профессиональной компетенции. В связи с этим повысились требования к содержанию учебных текстов:

– воспитательная ценность. Тексты должны воспитывать ценности гуманистического общества, ответственность специалиста за результаты и последствия своей деятельности;

– познавательная ценность и научность содержания текстов, профессиональная ориентация;

– соответствие содержания возрасту и интересам учащихся, уровню их обученности, интеллектуальным и познавательным запросам.

Проблема продвижения чтения сегодня актуальна во всем мире. В разных странах существуют свои подходы к ее решению. В мировой и отечественной практике нарабатан положительный опыт по решению проблем «кризиса чтения».

Во Франции решение проблемы чтения стало в 80-е гг. одной из приоритетных задач в политике Министерства культуры и правительства. Специальное Управление определило целостную политику в области книжного дела и чтения от момента ее создания до предложения читателям.

Массовая пропаганда книг и чтения осуществляется в Нидерландах. Здесь интенсивно работает Фонд массовой пропаганды голландских книг. Ежегодно организуются Неделя книги, когда всеми средствами внимание жителей страны привлекается к голландской литературе, и Неделя детской книги. Центр информации и документации подготавливает и рассылает информацию для проведения мероприятий по пропаганде детской книги в библиотеки и школы.

В Великобритании в рамках Национального года чтения действовала программа «Совместное чтение в семье». Основные его мероприятия: «Кампания по записи в библиотеки» направлена на то, чтобы привлечь детей и их родителей в местные библиотеки; «Чтение перед сном» побуждала родителей и воспитателей читать своим детям; «Читай вволю пока не надоест» предлагала подросткам обсуждать прочитанное.

В Германии образован Немецкий фонд чтения, который проводит целенаправленную политику в области поддержки чтения. Цель фонда – внедрять в сознание широкой общественности мысль, что чтение и письмо сохраняются как основополагающие инструменты культуры.

В Бельгии в 2002 году создан Фонд чтения, целью которого является создание в стране условий, способствующих чтению. В 2006 году в состав Фонда чтения вошёл Национальный центр детской литературы, который является частью международного академического сообщества специалистов в области детской литературы. Фонд постоянно воплощает в жизнь идеи, направленные на то, чтобы вдохновить детей и взрослых на чтение хороших книг.

В Швеции читателям предлагают большое количество разнообразных бесплатных программ. «Вике Вире» – это уроки речи для детей от 0 до 1 года и их родителей, ведёт занятия педагог-актриса. Программа «Карапуз Пеле» рассчитана на детей от 1 года до 2-х лет, на занятиях актриса декламирует и поёт вместе с детьми и их родителями. Уроки сказок на шведском языке проводятся педагогами и актёрами для детей трёх возрастных групп – 2-х, 3-х и 4-х лет. Подобные уроки проводятся и на иностранных языках. Так как наблюдается снижение интереса к книге и чтению в подростковой среде, особое внимание уделяется работе с этой читательской группой. Для подростков 11–13 лет работают клубы книголюбов, на встречах которых читают и обсуждают новые хорошие книги.

В США проблема чтения получила общенациональное звучание после доклада «Нация в опасности», когда были обнародованы цифры о функционально неграмотных подростках Америки, согласно которым функциональная неграмотность среди юных составляла 17 %. С этого времени проблема чтения находится в сфере постоянного внимания, осуществляется пропаганда книг, чтения, литературного наследия. В школах создаются места для чтения, реализуются различные программы, направленные на привлечение детей к книге, к чтению: «Год юного читателя», «Больше чтения об этом», «Любовь к чтению на всю жизнь», «Чтение открывает новые миры». Чтение в США поощряется в любом виде.

В России было принято решение о разработке долгосрочной Национальной программы развития чтения. Фундаментом реализации этой программы являются библиотеки, а основой для поддерж-

ки чтения детей и семей – школы и библиотеки, работающие с детьми. Одним из крупномасштабных проектов изучения детского досугового чтения является комплексное исследование «Сельский ребенок: чтение, книжная среда, библиотека». Разработан проект «100 книг Путина».

Курсы чтения во время каникул в Корее: программа обслуживания детей ведется местными публичными библиотеками во время летних и зимних каникул, начиная с 1971 года. Эта программа отвечает современной ситуации в Корее, когда библиотек еще недостаточно, чтобы всех охватить. Курсы чтения используют обычные формы, такие как экскурсии, обучение пользователей, обучение чтению.

Таким образом, во многих странах мира задача приобщения к книге населения относится к разряду приоритетных.

Каковы же нормативы скорости чтения? Что следует считать медленным и быстрым чтением? В США и некоторых других странах существует государственный стандарт скорости чтения (см. табл. 1)

Таблица 1

Государственный стандарт скорости чтения

<i>Скорость чтения</i>	<i>Английский язык</i>	<i>Немецкий язык</i>
очень низкая	170–200	100–140
низкая	200–230	140–180
средняя	230–250	180–220
быстрая	350–450	400–500
сверхбыстрая	550–650	600–800

Школьная система включает как обязательный компонент совершенствование техники чтения учащихся. Предполагается, что выпускник средней школы должен в полной мере владеть навыком быстрого чтения. Однако, как показывает опыт, этому надо учить специально, хотя бы в порядке факультатива.

Международный опыт показал, что уделяется большое внимание чтению. При изучении мирового опыта был сделан упор на формулу определения начальной скорости чтения. По этой формуле определяется скорость чтения как количество знаков, прочитанных в единицу времени с учетом качества усвоения прочитанного. Ее можно подсчитать по формуле $V=Q \times K \times T$, где V – скорость чтения, зн./мин.; Q – число знаков в тексте (объем); – это значит международный стандарт; T – время, затраченное на чтение текста в мин.; K – коэффициент понимания.

Под знаком понимается каждая буква и цифра (кроме знаков препинания).

Известно, что в русском языке слова имеют в среднем шесть знаков. Существует закон редукции гласных, стечение согласных, то есть действует закон звукового сингармонизма. Если, например, скорость чтения в знаках равна 600 знаков/мин., то скорость чтения в словах будет 100 слов/мин. (600:6).

Сопоставляя казахский язык с русским языком, отмечаем, что в казахском языке знаков больше, их семь (способ суффиксации в казахском языке меняется не на конечное слово, а нанизывается в конце каждого слова), например, балалар-балалармен-балаларга. В предложениях *Мен мектепке бара жатырмын.* – 4 слова, 23 знака; *Я иду в школу.* – 4 слова, 10 знаков.

Восприятие текста и активная переработка информации – вот основные компоненты чтения. Следовательно, обучение чтению как одному из видов речевой деятельности – важнейшая учебная задача, которую должен решать учитель.

Чтение как вид речевой деятельности является одним из значимых способов коммуникации. В связи с этим большое внимание уделяется развитию умения не только отвечать на вопросы, но и ставить вопросы к тексту, участвовать в чтении по ролям и драматизации, а также пересказывать текст полно, кратко, выборочно, с изменением лица рассказчика. Основным видом чтения в старших классах является чтение вслух.

Читательская компетентность учащихся старшей школы – одно из приоритетных направлений обучения чтению. В старшей школе должны быть обеспечены педагогические условия, превращающие готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение. Для старшеклассника характерен рост интеллекта. Развитие интеллекта предполагает не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы. Старшеклассники пытаются познать мир, чтобы найти в нем свое место, определить свою позицию, заложить основы будущей профессиональной деятельности. Характерен более высокий уровень обобщения и абстрагирования,

стремление к причинному объяснению явлений, умение аргументировать, доказывать истинность или ложность какого-либо суждения, делать глубокие выводы, обобщать изучаемые факты в систему. Все это развивает критичность мышления. Формирование индивидуального стиля умственной деятельности, который в свою очередь является характерной особенностью творчески мыслящей личности, способной самостоятельно и гибко использовать имеющиеся знания и умения, проявлять самостоятельность при варьировании известных способов деятельности в новой ситуации.

Когда учащийся действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение, он может активно взаимодействовать со своими внутренними образами. Учащийся сам устанавливает соотношение между собой, текстом и окружающим миром. Когда учащийся владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

Путь и программа действий чтеца называются стратегией чтения. Обучение стратегиям чтения включает не только умение раскрывать иерархию информационных уровней (факты, мнения, суждения), иерархию смыслов текста (основная мысль, тема, подтема, микротема и др.), но и собственно процесс понимания (рефлексивная информация), то есть процедуру обучения пониманию при чтении. Развитие способностей смыслового чтения помогут овладеть искусством аналитического, интерпретирующего и критического чтения. Владение навыками смыслового чтения позволит продуктивно учиться по книгам всегда.

Есть ряд наработок по формированию различных читательских стратегий, освоение которых значительно улучшит качество обработки прочитанного текста. Овладение стратегиями происходит преимущественно в группах или парах, что позволяет выработать у учащихся не только речевую, но и коммуникативную компетентность.

Стратегия № 1. Направленное чтение

Цель: сформировать умение целенаправленно читать учебный текст. Задавать проблемные вопросы, вести обсуждения в группе.

1. Актуализация.

Прием «Ассоциативный куст»: учитель пишет ключевое слово или заголовок текста, учащиеся один за другим высказывают свои ассоциации, учитель записывает. Использование этого приема позволяет актуализировать знания, мотивировать последующую деятельность, активизировать познавательную деятельность учащихся, настроить их на работу.

2. Учащиеся про себя читают небольшой по объему текст или часть текста, останавливаясь на указанных местах.

3. Учитель задает проблемный вопрос по прочитанному.

4. Ответы нескольких учащихся обсуждают в классе.

5. Учащиеся делают предположение относительно дальнейшего развития события.

Стратегия № 2. Чтение в парах – обобщение в парах

Цель: сформировать умение выделять главное, обобщать прочитанное в виде тезиса, задавать проблемные вопросы.

1. Учащиеся про себя читают выбранный учителем текст или часть текста.

2. Учитель объединяет учащихся в пары и дает четкий инструктаж. Каждый учащийся поочередно выполняет две роли: докладчик – читает и обобщает содержание в виде одного тезиса; респондент – слушает докладчика и задает ему два вопроса по существу. Далее происходит смена ролей.

3. Учитель привлекает всех учащихся к обсуждению.

Стратегия № 3. Читаем и спрашиваем

Цель: сформировать умение самостоятельно работать с печатной информацией, формулировать вопросы, работать в парах.

1. Учащиеся про себя читают предложенный текст или часть текста, выбранные учителем.

2. Учащиеся объединяются в пары и обсуждают, какие ключевые слова следует выделить в прочитанном (*Какие слова встречаются в тексте наиболее часто? Сколько раз? Какие слова выделены жирным шрифтом? Почему? Если бы вы читали текст вслух, то, как бы вы дали понять, что это предложение главное? Речь идет о выделении фразы голосом. Здесь скрывается ненавязчивое, но надежное заучивание*).

3. Один из учащихся формулирует вопрос, используя ключевые слова, другой – отвечает на него.

4. Обсуждение ключевых слов, вопросов и ответов в классе. Коррекция.

Стратегия № 4. Дневник двойных записей

Цель: сформировать умение задавать вопросы во время чтения, критически оценивать информацию, сопоставлять прочитанное с собственным опытом.

1. Учитель дает указание учащимся разделить тетрадь на две части.

2. В процессе чтения учащиеся должны в левой части записать моменты, которые поразили, удивили, напомнили о каких-то фактах, вызвали какие-либо ассоциации; в правой – написать лаконичный комментарий: почему именно этот момент удивил, какие ассоциации вызвал, на какие мысли натолкнул.

Стратегия № 5. Чтение с пометками

Цель: сформировать умение читать вдумчиво, оценивать информацию, формулировать мысли автора своими словами.

Учитель дает учащимся задание написать на полях значками информацию по следующему алгоритму:

V Знакомая информация

+ Новая информация

– Я думал (думала) иначе

? Это меня заинтересовало (удивило), хочу узнать больше.

Эта стратегия дает возможность учителю создать климат, который соответствует активной учебной деятельности, а ученику – классифицировать информацию, формулировать мысли автора другими словами, научиться вдумчиво читать.

Школьная система включает как обязательный компонент совершенствование техники чтения учащихся. Основные этапы формирования навыка чтения показаны в таблице 2.

Таблица 2

Основные этапы формирования навыка чтения

<i>Уровень навыка</i>	<i>Классы</i>	<i>Скорость чтения, сл. /мин.</i>
Начальный	1–3	80–130
Развивающий	4–6	130–250
Совершенствующий	7–10	250–330

Многолетние наблюдения и опыт обучения позволяют установить нормативы чтения учащихся старших классов (см. табл. 3).

Таблица 3

Нормативы чтения учащихся старших классов

<i>Вид чтения</i>	<i>Скорость чтения</i>	
	<i>сл./мин.</i>	<i>зн./мин.</i>
Очень медленное	150	900
Медленное	250	1500
Быстрое	500	3000
Сверхбыстрое	500–1000	3000–6000
Панорамное быстрое	1000–1500	8000–10000

Предлагаемая методика обучения позволяет в среднем увеличить скорость чтения в 3 раза по сравнению с первоначальной. Как правило, учащиеся достигают скорости в 3 тыс. знаков и более. При таком темпе за час можно прочитать около 100 страниц книги среднего формата.

Какова максимально возможная скорость чтения? Исследования показали, что максимальная скорость, при которой возможно полноценное усвоение прочитанного, не может превышать 1500 сл./мин (10 тыс. зн./мин). Примеры более высоких скоростей, которые приводятся иногда в зарубежной печати, или носят рекламный характер, или имеют в виду чтение типа скольжения-сканирования на повышенных скоростях.

Скорость чтения у каждого человека индивидуальна и зависит от множества факторов: активности и уровня нервно-психических процессов, темперамента, особенностей мышления и др.

Таким образом, правильнее повышать существующую скорость чтения. Наблюдения свидетельствуют, что практически любой здоровый человек сможет, овладев методом быстрого чтения по предлагаемой методике, увеличить скорость в 3 раза.

Библиографический список

1. Типовая учебная программа по учебному предмету «Казахский язык», «Русский язык» для 5–9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию [Текст]. – Астана, 2016. – 32 с.

УДК 37.03

Е. А. Белоусова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод проектов, начальное общее образование, универсальные учебные действия.

Аннотация. В работе обозначены актуальность, цель, задачи реализации метода проектов в рамках реализации ФГОС НОО; подробно описаны этапы организации проектной деятельности в начальной школе; представлен практический опыт реализации проектной деятельности обучающихся младших классов.

Key words: project, project activity, project method, elementary General education, universal educational actions.

Annotation. In this work indicated the relevance, purpose, objectives of the implementation of the project method in the framework of implementation of education standards; describes in detail the stages of the project activities in the elementary school; the practical experience of implementation of project activities of students of Junior classes.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) под понятием «проект» понимается комплекс взаимосвязанных действий, предпринимаемых для достижения определённой цели в течение заданного периода в рамках имеющихся возможностей. Согласно определению известного педагога А. В. Горячева, проектная деятельность в начальной школе – это «специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ» [1]. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), проектная деятельность – необходимое условие формирования универсальных учебных действий, реализации метапредметных знаний и умений [4].

Актуальность данного направления деятельности становится всё более очевидной. Метод проектов относят к педагогическим технологиям 21 века как предусматривающий умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире постиндустриального общества (М. К. Господникова) [2]. Приоритетом становится формирование универсальных учебных действий. Проектная деятельность обеспечивает возможность обучающихся, самостоятельно работать над целеполаганием, планировать свою работу, контролировать и оценивать свою деятельность. В рамках личностных качеств у обучающегося предполагается формирование самостоятельности, творческой активности, формирование положительной мотивации учения. Перед педагогом встают следующие задачи: обучение детей работе над проектами; развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся; воспитание личностных качеств детей. Таким образом, формируется работа по реализации личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных действий.

В России идеи проектного обучения возникли в начале 20 века. Уже в 1905 г. русский педагог С. Т. Шацкий с коллегами пытался активно использовать проектную деятельность, но данный метод тогда не получил признания. Вместе с тем в зарубежной практике он успешно развивался и приобрел популярность. Метод проектов был предложен и разработан в 1920-е годы американским философом и педагогом Дж. Дьюи на основе гуманистических идей, который предлагал строить обучение на активной основе, используя целенаправленную деятельность учеников с учётом их личной заинтересованности в знаниях и получая в итоге реальный результат.

В настоящее время, когда и в нашей стране возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, сделан акцент на освоении обучающимися ценностей и способов деятельности в социокультурной среде, проектная деятельность в свете ФГОС НОО снова становится востребованной и популярной. Проектная деятельность, на наш взгляд, активизирует обучающегося, стимулируя его природную любознательность, мотивирует интерес к самостоятельному приобретению новых знаний, работает на «умение учиться», что и требует новый стандарт.

Под проектной деятельностью предполагаются разные виды деятельности, имеющие ряд общих признаков: 1) направлены – на достижение конкретных целей; 2) включают в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий; 3) имеют ограниченную протяженность во времени, с определённым началом и концом; 4) в определённой степени, неповторимы и уникальны.

Целью работы над проектами в начальной школе является развитие личности и создание основ творческого потенциала обучающихся.

Задачи:

- формирование позитивной самооценки, самоуважения;
- формирование коммуникативной компетентности в сотрудничестве: умение вести диалог, координировать свои действия с действиями партнёров по совместной деятельности; способности доброжелательно и чутко относиться к людям, сопереживать; социально адекватных способов поведения;
- формирование способности к организации деятельности и управления ею: воспитание целеустремлённости и настойчивости; формирование навыков организации рабочего пространства и рационального использования рабочего времени; формирование умения самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество; формирование умения самостоятельно и совместно принимать решения;
- формирование умения решать творческие задачи;
- формирование умения работать с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование).

Таким образом, проектная деятельность обучающихся способствует формированию универсальных учебных действий и метапредметных компетенций.

Работа над проектом предваряется необходимым этапом – работой над темой, в процессе которой детям предлагается собирать самую разную информацию по общей теме. При этом обучающиеся сами выбирают, что именно они хотели бы узнать в рамках данной темы. Классические источники информации – энциклопедии, интернет-ресурсы, рассказы взрослых, экскурсии.

Проекты отличаются друг от друга:

- результатом (продуктом): поделки (игрушки, книги, рисунки, открытки, макеты, модели); мероприятия (спектакли, концерты, КВН, праздники); творческие, исследовательские работы;
- числом детей: индивидуальная деятельность; в дальнейшем персональные изделия могут быть объединены в коллективный продукт (например, выставка работ); работа в малых группах (поделки, коллажи, макеты, подготовка конкурсов); коллективная деятельность (концерт, спектакль с общей подготовкой и репетициями, одна большая общая поделка);
- продолжительностью (от нескольких часов до нескольких месяцев);
- числом этапов и наличием промежуточных результатов (например, при подготовке спектакля в качестве отдельного этапа можно выделить подготовку костюмов);
- соотношением времени выполнения действий в школе и вне школы;
- необходимостью привлечения взрослых.

При распределении ролей, кроме собственного желания детей, нужно учитывать способности обучающихся, их возрастные психолого-физиологические особенности. В первую очередь темы детских работ мы выбираем из содержания учебных предметов или близкие к ним. Каждый проект должен быть доведён до успешного завершения и оставить у ребёнка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы нужно соизмерять желания детей и их возможности. После завершения работы над проектом обучающиеся рассказывают о своей работе, показывают, что у них получилось. Иногда при этом присутствуют родители. Некоторые проекты являются как бы самопрезентирующимися – это спектакли, концерты. В своей практике мы применяем как учебные, так и внеучебные проекты (по внеурочной деятельности).

В 3–4 классах проектная деятельность уже более обдуманная и целенаправленная, поэтому мы учитываем определённые этапы над проектами, разработанные учеными (Н. Ф. Дик) и апробированные учителями-практиками [3]:

1 этап. Погружение в проект. Выбор и формулирование темы, цели, задач и проблем, которые будут разрешены в ходе проектной деятельности обучающимися; выдвижение гипотезы, требующей доказательства или опровержения. При этом учитываются интересы школьников, показывая практическое применение знаний, полученных в ходе проекта. Для учеников 3 класса термин «гипотеза» уже понятен: «Если мы сделаем это, то получится то...», «Если «это» заменить на «то», то получится новое, а именно...» и т. д. Реализация данного этапа способствует формированию у обучающихся

познавательных, регулятивных УУД: формулирование проблемы, целеобразование, личное применение (для чего?).

2 этап. Организационный. На данном этапе выбираются и организуются группы (или отдельные ученики, так как класс малочисленный, для организации проекта использую ресурсы класс-комплекта) формулируются задачи для каждой группы (ученика), указываются способы поиска информации по каждому направлению. По некоторым проектам мы распределялись таким образом; аналитики, экспериментаторы, иллюстраторы, испытатели. «Аналитики» обдумывают проект и составляют план, экспериментаторы разрабатывают составные части проекта. В ходе индивидуальной и групповой работы обучающиеся получают возможность для формирования личностных действий, коммуникативных действий (умение сотрудничать, приходиться к общему решению, следовать этическим нормам). Данный этап в некоторых случаях заканчивается презентацией, рассказом участников. Ученик выступает перед классом с рассказом о задачах, распределении ролей, о возможных путях решения задач.

3 этап. Осуществление деятельности Поиск необходимой информации, сбор данных, изучение теоретических положений, необходимых для решения поставленных задач. Примеры деятельности на этом этапе: изучаем соответствующую литературу, проводим опрос, анкетирование по изучаемой проблеме, вносим коррективы, анализируем, что способствует формированию регулятивных, познавательных умений.

4 этап. Обработка и оформление результатов. На этом этапе определяем способы обработки полученных данных. Ученики оформляют проект, анализируют его, обобщают, проводят самооценку. Наши продукты: творческие работы на уровне рефератов, исследовательские работы, буклеты, журналы, кукольные спектакли, агитбригады, «Моя первая книга», папки достижений – портфолио. В состав портфолио входят паспорт проекта, пошаговый план выполнения, записи отчётов, решений, собранная информация по теме, результаты исследований, чертежей, опросы, графики, эскизы, фото-графии. Кроме того, нами разработан паспорт проекта, который включает в себя следующие разделы: название проекта, Ф. И. О. руководителя, предметная область, в рамках которой проводится работа над проектом; возраст обучающихся, на который рассчитан проект; состав; типология проекта; цель и задачи проекта; гипотеза (предполагаемый результат); необходимое оборудование; сроки проектной деятельности.

5 этап. Защита проекта (презентация). Дети представляют свои творческие проекты (готовый продукт), демонстрируют задачи, актуальность и новизну, теоретическую и практическую значимость, доказательность или опровержение гипотезы, умение планировать и осуществлять свою деятельность. Обучающиеся получают возможность для формирования коммуникативных действий: строить высказывание, точно выражать свои мысли, используя необходимые средства и инструменты ИКТ.

6 этап. Обсуждение полученных результатов (рефлексия). Этот этап может быть самостоятельным или совмещенным с предыдущим. На данном этапе успешно формируются регулятивные действия: осознание, что усвоено, что нужно усвоить. Оформленные результаты представляем классу, родителям, другой аудитории в виде доклада, рассказа, через конференцию, спектакль, концерт. Проводим самоанализ работы, участники анализируют готовый продукт, задают докладчикам вопросы. Выработаны критерии оценок проекта: самостоятельность работы над проектом; актуальность и значимость темы; полнота раскрытия темы; выразительность и культура речи; использование средств наглядности; ТС и ИКТ; качество ответов на вопросы.

Последние два этапа, пожалуй, самые сложные, так как именно здесь выявляется степень значимости проделанной работы, чувства ответственности, удовлетворенности или разочарования результатом. Поэтому особое внимание мы уделяем позитивной мотивации детей к дальнейшей деятельности.

Некоторые проекты предлагаются в учебнике: создание игр на учебном материале, ответы на олимпиады, письмо в клуб «Ключ и заря», частично-исследовательские проекты (фразеологический оборот и т. п.), работа с 6 видами словарей (толковый, происхождения, произношения, написания слов, словарь устойчивых выражений) начинается с 1 класса.

Так, в 1 классе обучающиеся работали над проектами по литературному чтению: «Весёлая азбука», «Создание сборника загадок»; по математике «Число и цифра»; по окружающему миру «Письмо в клуб «Ключ и Заря», «Создание сборника загадок про растения, грибы, животные, птицы»; реализовывали коллективный проект «Комнатные растения нашего класса». Результатом работы театральной студии «Кукольный театр» стал спектакль по сказке С. Маршака «Сказка о глупом мы-

шонке». Сложность проектов возрастает от класса к классу в содержательном и организационном плане: усложняются темы проектов, их содержательное наполнение, исследовательская нить.

Во 2 классе ученики работали над проектированием рукописной книги «Мы ждём вас, птицы»; проводили исследования по темам: «Образ волка в литературе», «Черепашка-обитательница жилого уголка школы», «Газированные напитки; вред или польза», создавали альманах «Правила друзей природы», а также проект «Красная книга Вологодского края», презентацию «Мои домашние животные».

В 3 классе мы оформили ежегодный коллективный экологический проект «Сохраним ёлочку – живую иголочку», доработали «Экологический паспорт класса». Учеников заинтересовало разнообразие комнатных растений, определение уровня загрязнений кабинетов, понравились опыты с комнатными растениями.

Индивидуальные проекты по предметам получаются разнообразными, творческими, некоторые из них выполнены с применением ИКТ. По предмету «Технология» обучающиеся выбрали тему «Подарок школе». Самостоятельно предполагалось выбрать вариант изделия, при этом структура проекта написания предлагалась учителем. Кукла-мартиничка, шкатулка, голубь, вышивка, панно, кукла-перчатка для кукольного театра – виды изделий. По окружающему миру работали над проектированием периодического издания «Вестник природы»; после прохождения темы «Термометр» третьеклассники выполнили одноименный проект.

По литературному чтению работали над созданием авторской книжки-малышки по программе внеурочной деятельности, создавали кукольный спектакль «Репка на новый лад». Для этого был составлен план действий: знакомство со сценарием, обсуждение характеров образов, поиск выразительных возможностей кукол в предполагаемых обстоятельствах пьесы, распределение ролей с учетом желания детей, изготовление афиши, программки, декораций (в группах). Далее – репетиции сквозного действия пьесы по актам, картинам. Презентация осуществлялась в виде выступления перед ребятами в детском саду. Оценка результатов в ходе коллективного обсуждения производилась после просмотра видеозаписи спектакля. По внеурочной деятельности работали над проектом «Моя будущая профессия», «Доброе дело на праздник Пасхи». В зимний период оформили проект «Птичья столовая».

Исходя из анализа собственного опыта, мы можем сформулировать некоторые рекомендации для педагогов по минимизации трудностей реализации проектной деятельности в начальной школе: тема проекта, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне его ближайшего развития; необходимо продумать длительность проекта; в процессе работы включать различные формы и виды деятельности: экскурсии, прогулки, социальные акции, широкую общественную презентацию (на общешкольном мероприятии, публичном отчёте школы); широко использовать современные информационные технологии.

Следует отметить, что оценка реализации проектов является составной частью различных диагностических методик: листов достижений по метапредметным результатам, уровню обученности, воспитанности, сформированности УУД, познавательной активности обучающихся, школьной мотивации и др. Данные проведенного нами диагностического исследования определили оптимальный и допустимый уровни по вышеперечисленным показателям. Реализация же проектной деятельности находится на повышенном уровне и характеризуется балльной отметкой «хорошо» и «отлично». Анализ результатов анкетирования показал, что обучающиеся младших классов удовлетворены проектной деятельностью, которую организует учитель.

Таким образом, реализация проектной деятельности в начальной школе позволяет педагогу формировать у детей познавательные, коммуникативные, личностные, регулятивные качества, поновому организовывая процесс обучения, создавая для этого все необходимые условия.

Библиографический список

1. Горячев, А. В., Шафрин, Ю. А. Практикум по информационным технологиям [Текст] / А. В. Горячев, Ю. А. Шафрин. – М. : Изд-во «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2001. – 272 с.
2. Господникова, М. К. Проектная деятельность учащихся [Текст] / М. К. Господникова. – Волгоград : Учитель, 2011. – 131 с.
3. Дик, Н. Ф. Лучшие проекты, олимпиады и классные часы в 3–4-х классах [Текст] / Н. Ф. Дик. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 317 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения 04.11.2017).

УДК 37.03

Н. В. Анищенко

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, образовательные технологии, целеполагание, планирование, рефлексия.

Аннотация. Новая задача образования – формирование универсальных учебных действий. Регулятивные учебные действия позволят организовать учебную работу не только во время обучения в школе, но и в дальнейшем. В статье предложены методические рекомендации по формированию регулятивных учебных действий, описаны этапы работы, возможности применения приемов технологии развития критического мышления (ТРКМ).

Keywords: regulatory educational actions, educational technologies, goal-setting, planning, reflection.

Annotation. The new task of education is the formation of universal educational activities. Regulatory educational activities will make it possible to organize educational work not only during school education, but also in the future. The article proposes methodological recommendations for the formation of regulatory training activities, describes the stages of work, the possibilities of using TDCT techniques.

С середины XX века происходит всемерное ускорение технического прогресса, начинается третья экономическая научно-техническая революция (НТР), одним из результатов которой является огромное увеличение объема информации – становится невозможным просто усваивать уже имеющиеся знания. В наше время уже нельзя научить на всю жизнь, поскольку изменяются технологии, взаимоотношения и потребности – как в экономике, так и в обществе. Сегодня важнейшей задачей школы становится формирование навыка учиться самостоятельно, активно ориентироваться в огромном потоке информации, расставлять приоритеты, делать выбор. Новый образовательный стандарт выдвигает целый ряд требований, как к процессу, так и к результату образования, в том числе сформированность универсальных учебных действий (УУД). Выделяют следующие виды УУД: личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные учебные действия. Рассмотрим более подробно регулятивные учебные действия, их влияние на обучение в течение всей жизни и методические приемы, позволяющие их формировать в процессе школьного обучения (на примере преподавания географии).

К регулятивным учебным навыкам относят способность к организации результативной целенаправленной учебной работы, выражающуюся в следующих умениях:

- Целеполагание (определение значимых, заранее прогнозируемых результатов).
- Планирование (составление поэтапной последовательности действий с учетом планируемых результатов и временных затрат).
- Прогнозирование (предсказание ожидаемого результата, уровня знаний и умений).
- Контроль (показатель эффективности процесса обучения, включающий три составляющих – контроль действий, контроль эмоций, когнитивный контроль).
- Коррекция (изменение содержания и последовательности действий в связи с изменениями условий и потребностями).
- Оценка (осознание качества и уровня усвоения, соотнесение ожидаемого и полученного результата) [1, 3].

Вышеперечисленные навыки саморегуляции дают ученикам возможность самостоятельно организовывать учебную деятельность, учитывая личные мотивы и потребности, заранее определяя ожидаемый результат. Организованный таким образом учебный процесс будет осознанным и рефлексивным, позволяющим получить высокие результаты. Следовательно, актуальна задача обеспечения формирования регулятивных учебных действий у школьников в процессе учебной работы на уроке.

Для формирования учебных действий необходимо выработать и методически правильно организовать образовательную деятельность, состоящую в умении ставить учебную задачу, опираясь на потребность школьников к овладению знаниями, и осуществлять процесс выполнения действий [2].

Опираясь на результаты научных исследований и опыт педагогов-практиков в области методики обучения, выделим этапы формирования регулятивных учебных действий на уроке:

- Ознакомление, первичный опыт выполнения действий.
- Тренинг, многократное повторение действий.
- Самоконтроль и коррекция.
- Контроль и диагностика.

Дадим краткую характеристику этапов формирования регулятивных учебных действий и приведем примеры технологии развития критического мышления оптимальные для каждого из них:

– На первом этапе – ознакомления и приобретения первичного опыта действий – происходит ознакомление учащихся с регулятивными действиями. Учитель вместе с детьми определяет цель, задачи, ожидаемый результат и план изучения темы. Можно для постановки цели урока использовать приём технологии развития критического мышления (ТРКМ) – «Знаю – хочу узнать – узнал», он даёт возможность учитывать уже имеющиеся у школьников опыт, знания, их интересы и желания. Можно предложить учащимся составление хронокарт работы.

– На втором этапе важно повторение учебных действий, имеющих регулятивный характер, и постепенное увеличение доли самостоятельного выполнения заданий. Впервые регулятивные действия ученики выполняют вместе с учителем, в дальнейшем работают с его небольшой помощью в группе и постепенно переходят к полностью самостоятельной деятельности. На этом этапе необходимо подготовить специальные задания, для выполнения которых работа должна быть поэтапной и структурированной, например, составление типовых планов географических описаний объектов. Рационально использовать приёмы ТРКМ: «Бортовой журнал», «Знаю – хочу узнать – узнал», «Кластеры», «Инсерт», «Зигзаг», «Концептуальные таблицы».

– На третьем этапе самоконтроль и коррекция предполагают соотнесение выполняемых учебных действий, промежуточного результата и ожидаемых окончательных результатов. На этом этапе возникает ряд сложностей, поскольку он предполагает достижение учащимися некоторых промежуточных результатов и большей доли самостоятельности. Учитель должен быть готов к корректировке действий учащихся, обсуждению и рассмотрению вопросов, направленных на изменения в работе с учетом промежуточных результатов и временных затрат.

– На четвертом, завершающем этапе происходит подведение итогов и определение уровня сформированности регулятивных учебных действий. На этом этапе происходит осознание и рефлексия, осмысление учащимися собственных результатов и приобретенных навыков. Здесь возможно применение приёмов ТРКМ, направленных на рефлексию.

Характеристика описанных ранее этапов наглядно представлена в таблице 1.

Применение приемов различных образовательных технологий и прежде всего ТРКМ обусловлено тем, что основными особенностями образовательных технологий является четкий алгоритм действий и заранее прогнозируемый результат. Технология развития критического мышления включает три фазы: вызов (пробуждение познавательного интереса, определение целей, постановку вопросов), освоение нового материала (осмысление новой информации, четко спланированная поэтапная работа с ней), рефлексия (осмысление процесса и результата учебной работы). Приёмы ТРКМ позволяют формировать необходимые регулятивные учебные действия.

Важно использовать образовательный потенциал учебных предметов, в частности, на уроках географии традиционные планы характеристик географических объектов будут способствовать развитию навыков планирования и поэтапного выполнения учебных действий.

Таблица 1

Этапы формирования универсальных учебных действий

Этапы формирования регулятивных действий	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап
Описание этапов	Ознакомление, первичный опыт выполнения действий	Тренинг, многократное повторение действий	Самоконтроль и коррекция	Контроль и диагностика
	Ознакомление учащихся с основными видами регулятивных учебных дей-	Повторение учебных регулятивных действий, постепенное увеличение выпол-	Продолжение повторения действий, соотнесение их выполнения и ожидае-	Внешний контроль и диагностика, позволяющие определить сформированность

Этапы формиро-	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап
	ствий, мотивация	няемого самостоя- тельно	мых результатов, увеличение самостоя- тельности действий	регулятивных учеб- ных действий, ре- флексия
<i>Рекомендуемые приёмы ТРКМ</i>	«Знаю – хочу узнать – узнал» «Мозговой штурм» «Верю – не верю» «Тонкие и толстые вопросы»	«Бортовой журнал» «Знаю – хочу узнать – узнал» «Зигзаг» «Концептуальные таблицы» «Кластеры» «Инсерт»	«Шесть шляп мыш- ления», «Знаю – хо- чу узнать – узнал» «Портфолио» Авторское кресло	«Портфолио» Синквейн «Общее – уникаль- ное» Авторское кресло
<i>Навыки, сформиро- ванные на дан- ном этапе</i>	Целеполагание Планирование Прогнозирование	Целеполагание Планирование Прогнозирование	Целеполагание Планирование Прогнозирование Коррекция Само- контроль Оценка	Целеполагание Планирование Прогнозирование Коррекция Само- контроль Оценка

В заключение важно отметить: формирование регулятивных учебных действий – необходимое условие для образования в течение всей жизни, поскольку обеспечивает умение учиться и выстраивать учебную работу, способствует саморегуляции и осознанию целей и затрат, необходимых для их достижения.

Библиографический список

1. Иваньшина, Е. В. Образовательные технологии как средство формирования универсальных учебных действий [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. И. Ю. Алексашиной. – СПб. : СПб АППО, 2013. – 55 с.
2. Суслов, В. Г. Типовые задания по формированию универсальных учебных действий учащихся [Текст] / В. Г. Суслов // Коллективная монография по материалам ежегодной Международной научно-практической конференции «LXIX Герценовские чтения», посвященной 115-летию со дня рождения Станислава Викентьевича Калесника, СПб., РГПУ им. А. И. Герцена / отв. ред. В. П. Соломин, В. А. Румянцев, Д. А. Субетто, Н. В. Ловелиус. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 274–277.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст] : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.

УДК 37.03

У. М. Мирсанов, Ж. А. Элмурадов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ключевые слова: информационная технология, программа, мультимедия, текст, графика, звук, анимация, видеоклип.

Аннотация. В работе охарактеризованы возможности использования современных информационных технологий на уроках математики.

Key words: information technology, program, multimedia, text, graphics, sound, animation, video clip.

Annotation. In work it is considered use of modern information technologies at mathematics lessons.

Сегодня в школьную практику широко внедряются информационные технологии, предусматривающие конструирование процессов накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств. Информационная технология обучения – процесс подготовки и передачи информации обучаемому. Средством передачи информации является компьютер.

Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности. ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных заданий и управления процессом их выполнения. ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом, способствуют формированию у учащихся рефлексии. Обучающая программа дает возможность учащимся наглядно представить результат своих действий. Учитывая, что современные компьютеры позволяют интегрировать в рамках одной программы тексты, графику, звук, анимацию, видеоклипы, высококачественные фото-изображения, достаточно большие объемы полноэкранного видео, качество которого не уступает телевизионному ИКТ можно использовать:

- при изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентаций PowerPoint);
- закрепление изложенного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы);
- система контроля и проверки (тестирование с оцениванием, контролирующие программы);
- самостоятельная работа учащихся (обучающие программы типа «Репетитор», энциклопедии, развивающие программы);
- тренировка конкретных способностей учащегося (внимание, память, мышление).

При использовании ИКТ Изменяется содержание деятельности преподавателя: преподаватель перестает быть просто «репродуктором» знаний, становится разработчиком новой технологии обучения, что, с одной стороны, повышает его творческую активность, а с другой – требует высокого уровня технологической и методической подготовленности.

Благодаря наличию обратной связи, при компьютерной форме обучения существенно меняется характер самоконтроля в процессе обучения. Каждый учащийся, отвечая на вопросы или решая учебные задачи, может сравнивать собственные ответы, способы решения задач с правильными, а в случае ошибки прийти с помощью компьютера к верному ответу.

Актуальность использования компьютерных программ для учителя и ученика состоит в том, что:

- программы можно использовать как на уроке с помощью учителя, так и самостоятельно в компьютерном классе или дома;
- задания, предлагаемые в программе, могут являться как тренажерными, так и контрольными;
- есть возможность для повторения материала и ликвидации пробелов по конкретному разделу математики;
- в любое время учащийся может вспомнить теоретический материал, узнать незнакомый термин, воспользовавшись системой «Справочник»;
- программы дают возможность ознакомиться с примерами, иллюстрирующими явление или подобрать примеры к теме урока;
- программы дают возможность познакомиться с биографиями выдающихся ученых-математиков.

Особое внимание следует уделять, на наш взгляд, продуктам серии «1С: Математика».

А «Интерактивную математику», «Новые возможности для усвоения курса математики» использую как на уроках алгебры, так и на уроках геометрии, где компьютер стал незаменимым помощником. Уроки с использованием этих программ всегда интересны и, самое главное, предоставляют широкие возможности для расширения культурного кругозора.

Мы по-разному применяем компьютер в работе: на уроках, во внеклассной работе по математике.

Компьютер в урочной деятельности используется на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; закреплении; повторении; контроле знаний, умений и навыков. При этом для ребенка компьютер выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды. Компьютер – это источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу); наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций); индивидуальное информационное пространство; тренажер; средство диагностики и контроля.

На уроках компьютер применяется, во-первых, для того, чтобы решать практические задачи, записанные в программе по математике, а именно:

- формирование прочных вычислительных умений и навыков;
- овладение нормами математического языка;
- знание математических терминов.

Во-вторых, при организации самостоятельной работы учащихся по формированию основополагающих знаний школьного курса. Для коррекции и учета знаний учащихся используется обучение и тестирование с помощью компьютера. Тестовый контроль и формирование умений и навыков с помощью компьютера предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить, знает или не знает предмет обучающийся. Этот способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработки информации.

В-третьих, применение информационных технологий позволяет формировать ключевые компетенции учащихся. Помогают решить эти проблемы и учебные компьютерные программы по математике. Их в настоящее время создано достаточно много.

Информационные технологии не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы учащихся.

Одним из преимуществ использования новых информационных технологий является переакцентирование с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности. Информационные технологии можно использовать для всех типов уроков:

- изучение новых знаний и формирование новых умений;
- практического применения знаний, умений;
- обобщения и систематизации изученного;
- контроля и коррекции знаний, умений;
- комбинированные (смешанные).

Применение компьютерных программ на уроках математики – это и интересная работа с компьютером, творческие задания, возможность без учителя (для себя) проверить свои знания в конкретном разделе математики и получить квалифицированный совет по дальнейшему обучению, это и формирование навыка работы с тестами.

Таким образом, использование ПК на уроках позволяет учащимся получать знания, повышая качество и собственную ответственность за результат. Мы убедились, что использование мультимедийных средств помогает реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учётом особенностей детей, их уровня обученности.

УДК 37.03

А. Б. Жонузов, А. Жамолов

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ключевые слова: управление, инновационное развитие, система образования, управление образовательным учреждением, образовательный менеджмент, функции управления, оценка эффективности управления развитием образовательного учреждения, условия управления развитием образовательного учреждения.

Аннотация. Статья раскрывает основные вопросы управления развитием образовательным учреждением в Республике Узбекистан. Авторы обосновывают актуальность изучения проблемы управления образовательным учреждением в процессе инновационного развития системы образования, описывают функции управленческого персонала образовательного учреждения, представляют разработанную модель оценки эффективности управления развитием образовательного учреждения, организационно-педагогические условия управления развитием образовательного учреждения, а также некоторые результаты проведенного исследования.

Key words: management, innovative development, education system, educational establishment, educational management, functions of management, assessment of management efficiency development of educational institutions, conditions of management of development of educational institutions.

Abstract. The article reveals the main issues of management of development of educational institution in the Republic of Uzbekistan. The authors substantiate the relevance of studying the problems of management of educational institution innovative development of the education system, describe the functions of the administrative personnel of an

educational institution represent a model of evaluating the effectiveness of management of development of educational institutions, organizational and pedagogical conditions of management of development of educational institutions, as well as some results of the study.

Глубокие социально-экономические преобразования в Узбекистане, с одной стороны, влияют, а с другой стороны, зависят от развития сферы образования. Для современного образования Республики Узбекистан характерен постоянный поиск путей его модернизации, что предполагает повышение меры ответственности образовательных учреждений за качество подготовки специалистов, чьим призванием выступает воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения. Активное внедрение различных инновационных идей в профессиональной подготовке будущих педагогов осуществляется в высших педагогических учебных заведениях, в том числе в некоторых вузах страны.

В этих условиях педагогический вуз призван выступать системообразующим звеном учебно-педагогического комплекса, реализующего единую задачу создания условий для обеспечения процесса развития и профессионального самоопределения личности.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным. Он нуждается в управлении. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности субъектов образования, а также предполагает развитие образовательного учреждения. Источниками инноваций являются потребности общества и интеллектуальная деятельность человека.

Управление инновационным развитием образовательного учреждения – это одна из составляющих деятельности субъектов управления учреждения образования, обеспечивающая непрерывное повышение его образовательного потенциала путем создания совокупности организационно-педагогических условий. Отсюда напрашивается вывод о том, что стратегиями инновационных процессов в педагогическом вузе могут быть: фундаментальное и практически ориентированное образование; качественное профессиональное образование; непрерывное образование; доступное образование; подготовка специалистов для глобального пространства.

В условиях модернизации образования можно выделить следующие основные функции управленческого персонала образовательного учреждения: поиск образовательных систем, программ, технологий, адекватных целям, поставленным перед колледжем; создание организационно-содержательных, организационно-методических, организационно-правовых условий образовательного процесса вуза; подбор педагогических кадров, организация их деятельности и повышение квалификации; обеспечение психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; проведение посреднических функций между педагогическим коллективом вуза и авторским (научным) обеспечением образовательного процесса, а также взаимодействие с другими педагогическими коллективами педагогических колледжей и профильных высших образовательных учреждений города, республики (сетевое взаимодействие); организация мониторинга образовательного процесса и его коррекция; анализ продуктивности и результативности образовательного процесса по итогам учебного года [1, 2].

Управление развитием образовательного учреждения предполагает постоянное повышение эффективности функционирования разных сфер деятельности учебного заведения и создания организационно-педагогических условий как совокупности процессов и отношений, которые дают возможность руководителям и преподавателям управлять процессом развития образовательного учреждения.

Проанализировав теории образовательного менеджмента и при изучении опыта работы педагогических колледжей разработана и внедрена в процесс управления научно обоснованная модель оценки эффективности управления развитием образовательного учреждения, опирающаяся на две группы показателей эффективности управления развитием образовательного учреждения: показатели, характеризующие деятельность учебного заведения, и показатели, характеризующие саму систему управления педагогическим колледжем. Перечислим их: экономическая эффективность; социальная эффективность; качество образования; инновационная направленность; кадровая политика; системность управления.

Разработан и апробирован научно-практический инструментарий реализации организационно-педагогических условий управления развитием образовательного учреждения: развитие самодисциплины, самоуправления, самоорганизации, которые позволяют эффективно использовать время и потенциальные возможности; члены преподавательского и студенческого коллективов чётко представляют себе цели общей работы; в коллективе задумываются над усовершенствованием методов

коллективной работы; коллектив поддерживает своих членов и создаёт тесные взаимоотношения; создана производительная система мотивации.

Реализация данного инструментария приводит к следующим результатам: создаются условия для формирования развивающейся личности с высокой образовательной способностью; формирования педагога с психологической рефлексией, способного постоянно повышать свою профессиональную успешность; формирования благоприятного социально-психологического климата, способствующего эффективности учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения.

В заключении хотелось бы отметить, что важнейшей задачей педагогических вузов сегодня становится не формирование устойчивого набора знаний и умений, которые останутся с человеком до конца его жизни, а прежде всего воспитание способности производить и получать новые знания на протяжении жизни с учетом постоянного совершенствования системы образования.

Библиографический список

1. Анисимов, П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования [Текст] : монография / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко. – Казань : Ин-т среднего проф. образования РАО, 2001. – 256 с.
2. Багутдинова, Н. Управление качеством образования [Текст] / Н. Багутдинова, Н. Новиков // Стандарты и качество. – 2002. – № 9. – С. 68–73.

УДК 37.03

О. Н. Имомкулова

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: математика, педагогическая диагностика, психологическая диагностика, математическое мышление.

Аннотация. В работе доказывается значимость использования результатов педагогической диагностики для организации учебного процесса по математике в первом классе.

Key words: mathematics, educational diagnostics, psychological diagnostics, mathematical thinking.

Abstract. In the work the importance of the use of rezultatov Foundation for pedagogical diagnostics of the educational process in mathematics in first class.

В настоящее время процесс обучения математике в школе ориентирован не столько на собственно математическое образование, сколько на образование с помощью математики. Такие качества математического стиля мышления как доказательность, критичность, абстрактность необходимы человеку любой профессии. Средствами математики можно развить логическое мышление, внимание, воображение, способность сосредоточиваться; обеспечить воспитание настойчивости и привычки работать упорядоченно.

Основу математики как науки и учебного предмета составляют математические понятия, которые характеризуются высокой степенью абстрактности. Уже в первом классе учащиеся оперируют такими понятиями, как натуральное число, величина, форма, отношение, первичное знакомство с которыми происходит еще в дошкольном возрасте. Именно поэтому начальной школе необходимо строить работу с учетом достижений ребенка-дошкольника. На образование дошкольников оказывают влияние семья, педагоги детского сада, подготовительных классов при школе и досуговых учреждений. Для обучения дошкольников родители и педагоги используют различные программы и пособия. В связи с этим в первый класс поступают дети разного уровня подготовки, для выявления которого учителю необходимо использовать педагогическую диагностику.

Педагогическую диагностику следует отличать от психологической диагностики и традиционно проводимых в школе контрольных работ. Педагогическая диагностика проводится учителем с целью создания условий для организации целенаправленного, планомерного и результативного процесса обучения и реализации индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и направлена на определение уровня подготовки учащихся. Психологическая диагностика направлена на определение психологических особенностей человека.

В отличие от контрольных работ педагогическая диагностика позволяет получить более достоверные сведения о результатах обучения с помощью таких методов, как наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, анкетирование, тестирование. Возможности педагогической диагностики позволяют использовать ее на различных этапах обучения с целью выявления исходного состояния познавательной деятельности учащегося; получения сведений о ходе процесса усвоения знаний; оценивания результатов обучения в конце работы над темой, разделом, курсом.

При организации процесса обучения математике учащихся первого класса следует учитывать следующие особенности: абстрактность изучаемых математических понятий, несформированность учебной деятельности первоклассников, различные уровни дошкольной математической подготовки.

Решение задач умственного развития учащихся первого класса средствами математики целесообразно осуществлять с помощью регулярной диагностической деятельности учителя. При этом необходимо использовать такие методики, которые отражают образовательные и развивающие задачи обучения; содержат различные виды заданий, требующих применения знаний, умений и навыков в нестандартной ситуации; обладают валидностью, надежностью и простотой применения.

Как показало проведенное нами анкетирование учителей начальных классов школ г.Самарканда, большинство из них (73 %) признают значимость педагогической диагностики для организации индивидуально-дифференцированной работы учащихся, но испытывают затруднения в ее применении. Основными причинами этого являются: отсутствие специальных знаний и умений у педагогов; нехватка средств обучения, позволяющих учитывать в практической деятельности полученные данные; несовершенство используемых педагогических диагностик: они составлены без проверки на надежность, достоверность и валидность, часто не содержат инструкций по обработке данных.

УДК 37.03

Л. Н. Девяткина, С. К. Куптилеова, Е. И. Копкина

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Ключевые слова: физическое воспитание, физиологическая подготовка, сердечно-сосудистая система, тест Генчи.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации физического воспитания и обучения детей школьного возраста, характеризуются различные типы уроков физкультуры, отмечается важность правильного регулирования физической нагрузки и описываются функциональные пробы, направленные на регулирование этой нагрузки на занятиях.

Key words: physical education, physiological training, the cardiovascular system, the test Genchi.

Annotation. This article deals with the peculiarities of organization of physical education of school-age children, characterized by different types of physical education lessons, stresses the importance of proper regulation of exercise and describes the functional tests aimed at regulating this load in the classroom.

Современному школьнику, проводящему основную часть дня на уроках в школе и за подготовкой домашних занятий, приходится выдерживать большие умственные нагрузки. Такая ситуация опасна прежде всего создающимся дефицитом двигательной активности. Более того, двигательная активность детей с поступлением в школу снижается наполовину, имея тенденцию дальнейшего понижения от младшего школьного возраста к старшему. Вследствие острого дефицита двигательной активности нарушаются защитные функции организма учащихся, вырастает число случаев с негативными сдвигами в их здоровье. Не секрет, что сегодня у большинства школьников наблюдаются ухудшение деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, зрения, нарушение обмена веществ, снижение сопротивляемости к различным заболеваниям.

Проведенные обследования показывают, что на сегодняшний день лишь 15 % детей школьного возраста могут быть признаны здоровыми, 50 % – имеют отклонения в здоровье, а 35 % страдают хроническими заболеваниями. В условиях повышенной учебной нагрузки и дефицита двигательной активности учащихся важнейшую роль играет организация физкультурно-оздоровительной работы в школе. Доказано, что именно систематическое выполнение физкультурных упражнений способствуют физическому и физиологическому развитию растущего организма школьников, формированию разнообразных двигательных умений и навыков.

Средний школьный возраст характеризуется интенсивным ростом и увеличением размера тела. Так, годичный прирост длины тела достигает 4–7 см, главным образом за счет удлинения ног. Масса тела ежегодно увеличивается на 3–6 кг. Наиболее интенсивный темп роста у мальчиков приходится на 12–13 лет, а у девочек – 11–12 лет. В подростковом возрасте быстро растут длинные трубчатые кости верхних и нижних конечностей, ускоряет рост позвонков, позвоночный столб отличается большой подвижностью. Поэтому, в этом возрасте не рекомендуются чрезмерные мышечные нагрузки, которые приводят к ускорению процесса окостенения, что, в свою очередь, может замедлить рост трубчатых костей в длину.

С 13-летнего возраста отмечается резкий скачок в увеличении общей массы мышечных волокон. При этом у мальчиков мышечная масса особенно интенсивно возрастает в 13–14 лет, а у девочек – в 11–12 лет. На фоне морфологической и функциональной незрелости сердечно – сосудистой системы, а также продолжающегося в этот период развития центральной нервной системы у подростков заметно ощущается незавершенность формирования механизмов, регулирующих и координирующих различные функции сердца и сосудов. Поэтому у подростков 12–15 лет адаптационные возможности системы кровообращения при мышечной деятельности значительно ниже, чем в юношеском возрасте.

Процесс полового созревания у мальчиков наступает на 1–2 года позднее, чем у девочек. В этот период у подростков отмечается наиболее высокий темп развития дыхательной системы. Так объем легких увеличивается почти в два раза, значительно повышается минутный объем дыхания. Растет и показатель жизненной емкости легких: у мальчиков с 1970 см³ до 2600 см³, у девочек – с 1900 см³ до 2500 см³. Если сравнить со взрослыми, то за один дыхательный цикл подросток потребляет 14 мл кислорода, а взрослый – 20 мл. Подростки обладают меньшей способностью задерживать дыхание и работать в условиях недостатка кислорода, у них быстрее, чем у взрослых, снижается насыщение крови кислородом.

В подростковом возрасте в основном завершается формирование всех функциональных систем. На этот возраст приходится период продолжающегося совершенствования моторных способностей, совершенствования двигательных качеств.

Быстро улучшаются координационные, силовые и скоростно-силовые способности. А вот скоростные способности и выносливость в этот период развиваются умеренно. Низкие темпы развития присущи такому физическому качеству, как гибкость. Все эти факторы, естественно следует учитывать на уроках физкультуры при распределении физической нагрузки. Процесс обучения учащегося среднего школьного возраста все более индивидуализируется, а средства, используемые в занятиях, все больше по форме и содержанию приближаются к игровой деятельности. Наряду с повышением уровня общей и специальной физической подготовки ставятся задачи овладения учащимися сложными техническими приемами, основными групповыми и командными тактическими действиями в игровых видах программы.

Основными формами организации физического воспитания в школе являются уроки физкультуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня, спортивные соревнования и праздники, занятия в спортивных секциях и кружках, самостоятельные занятия физическими упражнениями (домашние занятия).

Уроки физкультуры подразделяются на три типа: с образовательно-познавательной направленностью, с образовательно-обучающей направленностью и с образовательно-тренировочной направленностью. При этом они по своим задачам и направленностью могут планироваться и как комплексные уроки, то есть с решением нескольких педагогических задач, и как целевые уроки, то есть с преимущественным решением одной педагогической задачи. Урок имеет определенную структуру и состоит из трех частей: вводной, основной (образовательный и двигательный компоненты) и заключительной.

На уроках с образовательно-познавательной направленностью учащихся знакомят со способами и правилами организации, проведения и контроля самостоятельных занятий. Важной особенностью проведения этих уроков является активное использование учащимися различных дидактических карточек и методических разработок учителя. Продолжительность подготовительной части урока небольшая (до 5–6 минут), в неё включаются как ранее разученные, так называемые тематические комплексы упражнений (например, для развития гибкости, координации движений, формирования правильной осанки), так и упражнения общеразвивающего характера, содействующие повышению работоспособности, активности процессов внимания, памяти и мышления. Основными формами организации учебной деятельности на данном этапе урока могут быть: фронтальная, групповая, а также ин-

дивидуальная, когда каждый учащийся проводит подготовительную часть самостоятельно (или с небольшой группой школьников по заранее разработанному плану).

В основной части урока выделяют, соответственно, подготовку учащимися необходимого инвентаря и оборудования, мест занятий, соблюдения установленного порядка в местах переодевания, своевременное построение в установленном месте. Такая предварительная подготовка создает положительный эмоциональный фон, настраивающий на интенсивные и плодотворные занятия.

Образовательный компонент включает знакомство учащихся со способами физкультурной деятельности. Двигательный компонент включает в себя обучение двигательным действиям, направленным на развитие физических качеств учащихся.

Уроки с образовательно-обучающей направленностью проводятся по типу комплексных уроков с решением нескольких педагогических задач: освоение знаний, например, название упражнений, описание техники их выполнения и обучение школьников практическому материалу, например, гимнастика с основами акробатики, легкая атлетика и др.

Уроки с образовательно-тренировочной направленностью используются для преимущественного развития физических качеств и проводятся в рамках целенаправленной физической подготовки. Такие уроки проводятся как целевые и планируются на основе принципов спортивной тренировки: во-первых, с соблюдением соотношения объемов тренировочной нагрузки в общей и специальной подготовке; во-вторых, с системой цикловой динамики повышения объема и интенсивности нагрузки; в-третьих, с ориентацией на достижение конкретного результата в соответствующем цикле тренировочных уроков.

Помимо целевого развития физических качеств, на этих уроках необходимо давать школьникам соответствующие знания, формировать у них представления о физической подготовке и физических качествах, физической нагрузке и её влиянии на развитие систем организма, а также о функциональных возможностях организма.

Кроме этого, на уроках с образовательно-тренировочной направленностью школьников обучают способам контроля величины и функциональной направленности физической нагрузки, а также способам её регулирования в процессе выполнения учебных заданий.

Организация урока должна начинаться еще до его начала. Деление занятий на три части связано с фазовым изменением работоспособности при выполнении физической работы, которая в течение одного урока меняется следующим образом:

- фаза повышения (по мере «вработывания» работоспособность повышается, происходит согласование различных систем организма на более высоком уровне функционирования);
- фаза устойчивости (повышенная работоспособность сохраняется на некоторое время);
- фаза снижения (работоспособность снижается вследствие нарастающего утомления).

Первая фаза работоспособности соответствует вводной части урока, вторая – основной и третья – заключительной.

Вводная часть в основном решает задачу подготовки учащихся к сознательному и активному выполнению главных задач урока в психологическом и физиологическом плане.

Психологическая подготовка заключается в сосредоточении внимания занимающихся на решении основных задач урока с помощью физических упражнений и заданий на внимание.

Физиологическая подготовка имеет целью достижение готовности организма учащихся к последующим более интенсивным и значительным нагрузкам и выполнению основных задач урока. Для этого используются разнообразные общеразвивающие и подготовительные упражнения. В данной части могут решаться и относительно самостоятельные задачи: обучение строевым упражнениям, формирование правильной осанки, развитие отдельных физических качеств.

В начале основной части проводится обучение новому материалу. Закрепление и совершенствование приемов осуществляются в середине или ближе к концу основной части урока. Упражнения на развитие физических качеств, планируются в такой последовательности: упражнения на проявление скоростно-силовых качеств, тонкой координации, ловкости; упражнения, развивающие силу и выносливость.

Основной целью заключительной части урока является: перевод организма учащихся из состояния повышенной функциональной активности в относительно спокойное состояние.

В процессе занятий физической культурой важно правильно регулировать физическую нагрузку. Доза нагрузки – определенная величина её объема и интенсивности. Объем нагрузки определяется по количеству выполненных упражнений, затратам времени на занятия, длине дистанции и др. Интенсивность нагрузки можно определить по темпу и скорости движений, ускорению, а также

по частоте сердечных сокращений (ЧЧС) и др. Чем больше объем нагрузки, тем меньше её интенсивность.

Физическая нагрузка на каждом уроке должна увеличиваться постепенно, достигая максимума ко второй половине основной части урока и снижаясь к концу урока. Для правильного регулирования физической нагрузки рекомендуется использовать контроль за частотой сердечных сокращений (ЧЧС) у школьников. Графическое изображение частоты сердечных сокращений до, во время и после урока и дает информацию о правильном чередовании преподавателем различных по трудности и интенсивности физических упражнений, их переносимости учащимися. Важно, чтобы частота сердечных сокращений была наибольшей во второй половине занятия и приближалась к исходной в конце урока. В целях правильного регулирования нагрузки на занятиях у отдельных учащихся преподаватель может с успехом проводить известные функциональные пробы с регистрацией и анализом частотой сердечных сокращений.

Проба с приседанием является наиболее доступной. У испытуемого измеряется частота пульса в покое. Затем учащийся выполняет 20 приседаний – за 30 сек. Время восстановления частоты сердечных сокращений до исходного уровня до 3 минут следует считать хорошим результатом, до 4–5 минут – удовлетворительным, до 6 мин. – неудовлетворительным (таблица 1).

Таблица 1

Оценка приседаний учащихся

<i>Оценка</i>	<i>Учащение ЧЧС, %</i>	<i>Время нормализации пульса, мин.</i>	<i>Дыхание</i>
«хорошо»	25–30	1–3	Без видимых изменений
«удовлетворительно»	51–75	4–5	Учащение на 4–5 вдохов в 1 мин.
«неудовлетворительно»	80	6	Одышка

Пробы с переменной положения тела (ортостатическая и клиностатическая) позволяют оценить состояние нервной регуляции сердечно-сосудистой системы.

Ортостатическая проба. Испытуемый, в положении лежа. Подсчитывает частоты сердечных сокращений за 10 сек и умножает полученный результат на 6. Затем, спокойно встав, он подсчитывает частоту сердечных сокращений уже в положении стоя. Нормальной реакцией следует считать учащение частоты сердечных сокращений на 10–14 уд/мин, до 20 уд/мин. – удовлетворительной и свыше 20 уд/мин. – неудовлетворительной.

Клиностатическая проба осуществляется в обратном порядке: при переходе из положения стоя в положение лежа. В норме частоты сердечных сокращений сокращается на 4–10 уд/мин. Большее замедление ЧЧС говорит о тренированности учащегося. Для оценки состояния дыхательной системы, в частности возможности организма противостоять недостатку кислорода, рекомендуется проводить пробы Штанге и Генчи.

Проба Штанге. В положении сидя испытуемый делает глубокий вдох. После этого он максимально задерживает дыхание, закрыв рот и зажав нос пальцами. Если ему удастся не дышать больше 90 сек – «отлично», 60–90 сек – «хорошо», 30–60 сек – «удовлетворительно», меньше 30 сек – «плохо». Однако, практически всегда в результате регулярных занятий физическими упражнениями время задержки дыхания у школьников увеличивается.

Проба Генчи. Испытуемый задерживает дыхание после выдоха. Хорошо подготовленные учащиеся способны задерживать дыхание до 40–60 сек.

Вместе с тем уроки физкультуры являются основной формой организации учебной деятельности учащихся в процессе освоения ими содержания предмета физической культуры.

Г. Э. Джанпеисова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: геометрические фигуры, формы; геометрические представления; технологии обучения; познавательные способности.

Аннотация. Представлены некоторые подходы к использованию технологий математического моделирования в развитии геометрических знаний. Описаны возможности плоскостных и пространственных моделей в формировании математических отношений и зависимостей в процессе решения логико-математических задач.

Key words: geometric shapes, shapes; geometric representations; technology training; cognitive abilities.

Abstract. Some approaches to the use of mathematical modeling technologies in the development of geometric knowledge are presented. The possibilities of planar and spatial models in the formation of mathematical relationships and dependencies in the process of solving logical-mathematical problems are described.

Подготовка детей к обучению в школе – одна из важнейших задач развития детей и постановки проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием. Говоря о преемственности как о двустороннем процессе, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется само ценность дошкольного детства, формируются фундаментальные личностные качества ребёнка, служащие основой успешности школьного обучения. В свою очередь, начальная школа строит организует свою педагогическую практику, развивая накопленный ими потенциал. Такое понимание преемственности позволяет реализовать непрерывность в развитии детей и образовании как системы.

Для обогащения действующих и создания новых методик и технологий математического развития ребенка в свете современных требований к системе дошкольного и начального образования представляются направления, связанные с применением методов математического моделирования [1, 2, 3].

Под процессом математического моделирования понимается организация процесса создания ребенком моделей посредством простейших плоскостных и пространственных математических абстракций.

Классификация технологий математического моделирования по пространственной ориентации может строиться следующим образом.

- плоскостное моделирование формы на базе разрезанных частей прямоугольника;
- пространственное моделирование формы на базе прямоугольного параллелепипеда;
- пространственное моделирование формы на базе материалов, допускающих непрерывные деформации;
- пространственное моделирование формы на базе оригами.

Математическое моделирование, с одной стороны, является ступенью для развития конструкторских навыков, с другой – основой для творческого процесса моделирования исходной конструкции на более высоком логически-схематическом уровне.

В старшем дошкольном возрасте ребенок стремится давать оценку полученному результату, сравнивая его с эталоном, представленным в форме наглядного, пространственного изображения или образца. Младшему школьнику доступен произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов, он заинтересован в реальном результате, который может оценить сам, соотнося его с математическим эталоном.

Процесс математического моделирования позволяет проследить логику развития познавательных способностей ребенка:

- овладение навыками непосредственного замещения частей схем моделей реальными предметами – в среднем дошкольном возрасте;
- освоение действий по использованию готовых моделей – в старшем и младшем школьном возрасте;
- использование умений по самостоятельному построению моделей по схемам и конструированию новых моделей и их схем – в школьном возрасте.

Знание логики развития познавательных способностей ребенка позволяет педагогу:

– наблюдать за действиями детей в ходе моделирования и конструирования, видеть определенный этап их развития;

– давать качественный анализ детской деятельности, стимулирующий к поиску новых форм, методов, приемов, материалов для дальнейшего успешного математического моделирования.

В контексте математического моделирования с детьми важно осуществлять следующие виды действий по использованию сенсорных математических эталонов:

– идентификация как установление тождества какого-либо качества воспринимаемого объекта эталону;

– соотнесение предмета с эталоном, не решаемое простым наложением;

– перцептивное моделирование как воссоздание воспринимаемого качества из материала эталона.

В структуру умственного развития детей входят интеллектуальные способности, необходимые для решения различных задач, также связанных с мышлением. В основе их развития лежат действия наглядного моделирования:

а) действия замещения-применение условных обозначений;

б) использование готовых моделей – ребенок с ее помощью решает интеллектуальную задачу;

в) действия детей по построению пространственных моделей.

Виды задач, используемые детьми на базе развития навыков математического моделирования:

– определение наличия и количества простейших геометрических фигур (прямоугольников, треугольников, кругов, квадратов) в готовом изображении фигур;

– построение орнамента из различных геометрических фигур.

Определение симметричности фигур, изображенных на рисунке или чертеже[^]

– построение фигур, симметричных данным, относительно заданной оси симметрии;

– определение, на сколько площадь одной фигуры больше площади другой с помощью разбиения обеих фигур на равные многоугольники;

– определение равенства заданных фигур, из каких геометрических фигур состоят и есть ли среди них равные.

– заполнение объемных коробок с помощью заданного набора геометрических фигур различными способами.

Технология математического моделирования «Сложи квадрат»

Сущность игры. Из нескольких частей, представляющих собой простейшие геометрические фигуры и их комбинации, необходимо сложить квадрат.

Методы моделирования:

– Разобрать все квадраты по цвету и номерам и уложить их в нужном порядке за максимально короткое время.

– Придумать и изготовить новые варианты разрезания квадрата: при этом необходимо добавлять в набор предложенные детьми варианты разбиения эталонного квадрата, принципиально отличающиеся от уже имеющихся.

Требования, предъявляемые к заданиям, диагностирующим уровень логико-математической готовности дошкольника к школьному обучению на основе использования игры «Сложи квадрат»:

– определение произвольности как способности действовать в соответствии с осознаваемой целью;

– констатация ребенком объективности оценки собственных возможностей и способностей;

– выявление особенностей тонких моторных координационных манипуляций;

– постановка и решение игровой задачи.

Примеры заданий:

Назови цвета.

Цель: диагностика умения различать цвета, определение уровня сформированности цветового зрения.

Задание: назвать все цвета находящихся перед тобой геометрических фигур.

Отбери фигуры по форме

Цель: диагностика знания геометрических фигур, умения классифицировать их по форме.

Задание: распределить предлагаемые геометрические фигуры на группы в зависимости от их формы.

Усложнение: создать из предложенного материала фигуру, схожую по форме, но иную по размеру, по цвету; назвать вновь полученную фигуру.

Повтори

Цель: диагностика развития памяти, внимания, наглядно-образного мышления.

Задания:

– выстроить ряд геометрических фигур, сохраняя заданную последовательность цветов, предлагаемых в образце (сосредоточиться на важности совпадения цвета, а не формы или размера).

– повторить последовательность предложенного ряда фигур, с сохранением их формы.

– запомнить и выложить ряд фигур (образец демонстрируется для изучения на 10–15 с., затем он убирается и ребенок воспроизводит его по памяти).

– «Что изменилось?»: изучить ряд геометрических фигур, затем закрыть глаза, изменяется расположение фигур, посредством убирания некоторых из них; дошкольнику необходимо определить, что изменилось.

Изучение основ математики посредством плоскостных и пространственных моделей строится на овладении исходными математическими отношениями и зависимостями в ходе решения логико-математических задач.

Содержание деятельности по математическому развитию ребенка должно соответствовать его возрастным особенностям и требованиям к специальной подготовке, обеспечивающим дальнейшее успешное развитие детей; предусматривать способы последующей корректирующей деятельности.

Эффективными являются методы работы, определяющие реализацию гуманистических идей игрового освоения окружающего пространства и гармоничного взаимодействия современного дошкольного и начального образования, обеспечивающие личностно-ориентированное сотрудничество взрослых с детьми в процессе организации детской деятельности.

Библиографический список

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников [Текст] : курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

2. Бикбаева, Н. У. вабошк. Мактабгача ёшдаги болаларда математик тасаввурларнишакклантириш. – Тошкент : Ўқитувчи, 1995. – 184 с.

3. Михайлова, З. А., Бабаева, Т. И. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников [Текст] : методическое пособие для педагогов / З. А. Михайлова, Т. И. Бабаева. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 160 с.

УДК 37.03

О. В. Савенко

ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: обучение, математика, формирование, графика, компьютер, образования.

Аннотация. Рассматривается решение вопроса о сущности наглядности в наши дни, что в классическом понимании наглядности «как опоры на чувственный компонент восприятия, актуального разнообразия ее видов недостаточно для реализации процесса обучения математики».

Key words: teaching, mathematics, formation, graphics, computer, education.

Annotation. Consider the solution of the question of the essence of visibility in our days, that the classical understanding of «how to rely on the sensory component of perception, the actual diversity of its species is not sufficient for the implementation of the learning process of mathematics».

Характерной чертой современной жизни Республики Узбекистан является высокий уровень интеллектуализации профессиональной деятельности, интеграции науки и техники. Трудно назвать область человеческой деятельности, где бы не использовались достижения математики. Так, создавая свои работы, голландский художник М. Эшер использовал полную классификацию орнаментов Е. С. Федорова (1891 г.). На гравюрах голландского мастера можно увидеть художественные эксперименты с иллюзиями нашего видения и визуальную интерпретацию математических понятий, например, инверсии, листа Мебиуса и теорий плоскости Лобачевского. Словесная форма передачи знаний и управления деятельностью перестала быть универсальной, появились конкурирующие формы. Вследствие этого происходит актуализация проблемы развития творческого мышления.

Мы выделяем следующие пять уровней сформированности творческого мышления: (1) элементарный – создание целостного образа на наглядной или абстрактно-логической основе путем опоры на ранее сформированные представления и ранее усвоенные понятия; (2) фрагментарный – оперирование образом в односложных связях в несколько измененных условиях, закрепление его существенных признаков путем варьирования несущественных; (3) статически-динамический – оперирование образом в сильно измененных условиях, логическое установление таких отношений, как конгруэнтность, подобие между элементами образа; (4) динамический – активное оперирование образом в существенно измененных условиях внутри предметных и межпредметных связей и зависимостей; (5) творческий – конструирование новых образов и отношений на базе сформированных ранее обобщенных, подвижных и действенных образов [2].

Несмотря на то, что эта классификация довольно полно отражает психический процесс мышления пространственными образами, однако отсутствие критериев затрудняет ее использование в практическом плане. Исходя из практики анализа теоретических положений и взглядов на формирование творческого мышления обучаемых мы предлагаем следующие критерии: (1) формирование творческого мышления осуществляется в процессе создания образов и развития образного мышления. Причем в вузе основной акцент следует делать на развитии умений оперирования образами; (2) в формировании творческого мышления решающая роль принадлежит наглядности. Комплексное использование различных средств обучения (модели, чертежи и развертки геометрических тел, словесное объяснение) и различных методик является необходимым условием формирования творческого мышления; (3) в основу диагностики сформированности уровней творческого мышления у студентов целесообразно положить типы оперирования, выделенные в работе Пиаже [1, с. 215].

К первому уровню сформированности творческого мышления отнесем овладение первым типом оперирования образом, то есть умение мысленного изменения положения образа.

Ко второму уровню сформированности творческого мышления мы отнесем овладение вторым типом оперирования образом, который характеризуется тем, что обучаемый умеет преобразовывать исходный образ по структуре.

Третий уровень сформированности творческого мышления характеризуется умением неоднократно изменять положение и структуру образа, то есть овладением третьим типом оперирования образом.

Эти теоретические выводы послужили основой для разработки комплекса средств и методов развития творческого мышления при формировании понятий вузовского курса геометрии.

Теоретическое обоснование применяемой наглядности в обучении впервые представил Ян Амос Коменский (1592–1670). В основу познания и обучения он поставил чувственный опыт, обосновал и раскрыл принцип наглядности. В нем было воплощено «золотое правило» дидактики. Он считал, что учение нужно начинать не со словесного толкования о вещах, а с предметного наблюдения над ними, в случае невозможности непосредственного наблюдения вещей их надо заменять картин-ками, моделями, рисунками. В трудах И. Г. Песталоцци (1746–1827) принцип наглядности получил дальнейшее развитие. Так Г. Песталоцци полагал, что всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и подниматься к выводам и обобщениям. Немецкие педагоги И. Ф. Гербарт (1776–1841), А. Дистервег (1790–1866) разработали методические рекомендации для реализации наглядного обучения: (а) не следует слишком долго демонстрировать предмет; (б) на уроке должны применяться разные виды наглядности; (в) учитель, используя наглядный материал, должен помнить о механизме восприятия и методике применения наглядных средств.

На современном этапе развития системы образования для достижения его целей необходимо использовать новые средства наглядности. Одним из таких средств являются компьютерные средства.

Библиографический список

1. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
2. Икромова, Х. З. Ҳозирги замон табиий-илмий ва аниқ фанларнинг шаклланиш асослари [Текст] / Х. З. Икромова. – Тошкент, ОПИ, 2011. – 57 бет.

Б. М. Мухатаева, Г. А. Куанышева

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Ключевые слова: региональный компонент, географическое образование, интегративный характер образования.

Аннотация. В статье рассматриваются региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами, менталитетом народа.

Key words: regional component, geographic education, integrative nature of education.

Annotation. The article examines regional features, conditioned by historical, demographic, economic, ethno-cultural factors, the mentality of the people.

Совершенствование изучения региональных компонентов в содержании школьных предметов представляет собой процесс овладения большим и сложным комплексом знаний и чувств об определенной территории Республики Казахстан, являющейся родной для учащегося по факту рождения или длительного проживания. Каждый предмет имеет свой региональный компонент. Например, история изучает – историю края, биология – особенности живой природы, экология – сохранность природного комплекса края, языковые дисциплины и литература – языки и народное творчество, химия – особенности полезных ископаемых, других ресурсов, качество воды, физика – тепловые, звуковые, световые, электрические, механические явления происходящие в крае, археология – древние свидетельства жизни в данном крае. В этот перечень можно добавить астрономию, топонимику, топографию, геральдику, этнографию, искусствоведение и другие. Учебная деятельность по изучению регионального компонента объединяется на географической основе, так как объединяющее начало в том, что все эти сведения относятся к одной местности, к родному краю.

Главная установка совершенствования регионального компонента в содержании образования заключается в воспитании и развитии многогранной совокупности патриотических чувств, освоении знаний о родном крае.

Для выявления сущности регионального компонента важно разграничить понятия «край» и «региональный компонент». Границы края можно определить территорией родного аула, села, города, района, области, его окрестности, а региональным компонентом считать отражение в школьных курсах учебных предметов материальных и духовных факторов, конкретных условий природной и социальной среды региона в широком смысле и непосредственно окружающей школу, населенный пункт. Изучение региональных компонентов реализуется через краеведческие подходы.

В настоящее время в обществе, обострился интерес к развитию человека в конкретной региональной и социокультурной среде. Поэтому одна из ярких примет современного образования – возрастание роли регионализации в обучении и воспитании молодежи. Процесс социализации личности, гуманизация общественной жизни и образования определяют выбор качественно новых условий для ее развития с учетом личностных особенностей, мотивов, интересов и ценностных установок. Одним из факторов демократизации и регионализации современного образования является также всесторонний учет этнорегиональных особенностей в системе воспитания и обучения подрастающего поколения.

В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, отражающие, с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса, с другой – региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами, менталитетом народа. Изучение региональных компонентов создает возможности для освоения нравственных, этических и эстетических категорий, обращения к духовным, культурным, экологическим ценностям.

Региональный аспект образования несет в себе все богатство национально-региональной культуры, традиций, духовных устремлений и ценностей, он усиливает роль человеческого фактора в образовании, актуализируя вопросы развития духовной культуры школьника, его самостоятельности, творчества, активности, имиджа, интеллигентности [2]. Применение регионального компонента в обучении позволяет «оживлять предметы», при изучении любых тем, рассмотрение краеведческих аспектов оживляет их содержание, оно становится ближе к ученику, актуальнее.

Изучение предметов в органической связи с окружающим миром, позволяют приобщить школьников к человеческой культуре в целом. Поиск, творческая деятельность позволяют сделать предметное содержание личностно-значимым для учащегося. Но существуют противоречия между необходимостью использования принципа региональности в обучении и его слабой реализацией в современной школе из-за отсутствия соответствующей базы. Поиск и разработка эффективных дидактических средств, содействующих разрешению указанного противоречия, представляется достаточно актуальной проблемой. Для того, чтобы разрешить эту проблему, учителями разрабатываются темы и задания, системы расчётных задач с региональным содержанием. Целенаправленное и регулируемое использование на занятиях задач, специально подобранных упражнений с региональным содержанием позволяют приобщить школьников к более глубокому изучению своего края. Особенно эффективным является их связь с экономическими отраслями региона (сельскохозяйственными, промышленными, рекреационными и другими).

Природное, культурно-историческое, социально-экономическое своеобразие местности предопределяет отбор содержания регионального компонента и позволяют выпускникам школы адаптироваться к условиям жизни в ближайшем социуме, проникнуться любовью к родной земле, воспитать у себя потребность образования, усвоения знаний, которые позволяют рационально использовать свои внутренние ресурсы и возможности, а также природные ресурсы и богатства края, одновременно сочетающие эффективную охрану окружающей среды. Использование регионального компонента направлено на осуществление гражданско-патриотического, нравственного воспитания, которое является важнейшей задачей обучения в школе, на формирование у учащихся ценностных ориентаций и личностного осмысления развития края.

Значительная часть учебного времени при изучении краеведческого материала отводится к практической деятельности: изучение производств, организация экскурсий, походов, решение задач производственного содержания с использованием регионального материала. Их изучение обеспечивает расширение межпредметных связей и практических умений учащихся, способствует формированию целостного представления о живой и неживой природе родного края и формированию ценностных мировоззренческих взглядов и идей, элементов гражданской ответственности, национальной гордости и экологической культуры [2].

Особой формой изучения регионального компонента являются походы и экскурсии. На занятиях и во время экскурсий школьники изучают природные особенности края, продукцию, выпускаемую на предприятиях родного края, проводят наблюдения и оценивают свое отношение к увиденному. Региональный учебный материал позволяет понять место человека в природных системах и способах рационального природопользования, обобщать знания в области сохранения природы, её ресурсов и окружающей среды.

Немаловажными задачами являются развитие экономического мышления, формирование у учащихся понимания закономерностей экономического развития региона. Очень важным становится выработка умения анализировать, оценивать значимость экономических явлений, наблюдений и объяснений современных экономических ситуаций, содействие общественному и профессиональному самоопределению учащихся, выбору ими профессии и траектории дальнейшего образовательного маршрута, формированию их активной гражданской позиции.

Совершенствование регионального компонента в содержании школьных предметов – это распределение и локализация региональных знаний, проблем в отдельных темах учебных предметов, на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе в рамках как одного, так и нескольких предметов.

В основе изучения региона лежит воспитание ответственности за сохранение окружающей среды, то есть своей малой Родины, являющейся одной из ведущих ценностных ориентаций учащихся. Содержанием воспитания является ориентация развивающегося ребенка на общечеловеческие ценности, перевод их в личные ценности каждого воспитанника на основе национальной культуры, народных традиций и потребностей общества. К числу этих ценностей относится и малая Родина – родной край. Известный методист-географ А. С. Барков очень точно подметил, что между понятиями «Родина» и «родной край» существует неразрывная связь. Любовь к Родине начинается с родной местности и расширяется затем до пределов всей страны. Любовь к родному краю усиливает любовь к Родине. Познать свой край, изучить его – значит полюбить его еще более глубоко [3].

Совершенствование регионального компонента имеет большие воспитательные возможности, способствующие формированию ценностного отношения к малой Родине и содержит объективные предпосылки для развития гражданской и общественной активности учащихся. Оно позволяет сочетать две неразрывно связанные части обучения: теоретическую и практическую. Первая предполагает

изучение школьниками явлений (природных, социальных, экономических и других), как оно существует само по себе и во взаимосвязях, вторая – отношение их к этим явлениям и умение использовать их или изменять, если они неблагоприятны.

Отсутствие тесных связей учебных занятий с работой по изучению родного края приводит к однобокому, одностороннему развитию, а это отрицательно сказывается на воспитательном значении школьных предметов, географии и биологии особенно. Преодолеть этот разрыв позволит совершенствование процессов изучения регионального компонента в школьных предметах. На основе уже полученных географических, исторических, литературных, биологических, физических, химических, музыкальных и других знаний школьники смогут выстроить логичное, целостное представление о своей территории – малой Родине, что будет составлять важную ценность для школьников. Только в этом случае содержание регионального компонента выступит как эффективное средство образования и воспитания обучающихся.

В практике современной школы можно осуществить изучение своего региона путем распределения краеведческого материала с 5 по 11 классы, в отдельных темах учебных предметов, на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе. При этом подходе могут быть разработаны краеведческие курсы интегрированного характера. При совершенствовании регионального компонента в содержании школьных предметов необходимо использовать технологический подход как один из наиболее продуктивных способов человеческой деятельности, предлагая при этом разные постановки целей при реализации регионального компонента.

Содержание учебных предметов «Русский язык» и «Русская литература» в школах с русским и нерусским языками обучения должно включать материалы по краеведению, так как знание региональных особенностей языка и литературы позволяет повышать любознательность учащихся через применение теоретических знаний на практике, в реальной действительности, в конкретных жизненных ситуациях, развивать воображение, чувства патриотизма к родному краю и причастности к развитию языка и культуры своей малой Родины.

Целью обучения предмета «Русский язык», в школах с русским и нерусским языками обучения является развитие языковой грамотности личности обучающегося, у которого сформированы языковая, речевая, коммуникативная, социокультурная и лингвистическая компетенции. Реализация данной задачи возможна при включении регионального компонента в содержании предмета «Русский язык», так как необходимо научить продуцировать монологические и диалогические высказывания с учетом разных сфер общения, коммуникативных ситуаций в условиях межкультурной коммуникации. Кроме того, учащиеся должны знать лингвистические особенности своего края: особенности развития и функционирования государственного, русского и других языков на проживаемой территории в аспекте языковой политики государства, топонимику, гидронимику, антропонимику родного края, диалектные особенности языка той или территории и т. д.

Целью обучения предмету «Русская литература» в школах с русским и нерусским языками является формирование ценностных ориентаций обучающихся, читательского вкуса, творческого воображения и самостоятельности суждений. В программу по русской литературе включены материалы, связанные с Республикой Казахстан, ее историей и культурой. Тексты по казахской литературе введены в программу с пропедевтической целью: казахская литература преподается в школах с русским языком обучения на русском языке, и представляется важным предварительно подготовить школьников к восприятию мира казахской литературы, используя речевые средства русского языка. Для изучения предлагаются в русских переводах тексты казахского фольклора (пословицы, поговорки, сказки, эпос «Кобланды-батыр»), древнетюркские и коранические мифы и предания.

Следует отметить, что в процессе изучения факультативного курса «Краеведение» также предлагается изучение сведений о языке и литературе родного края как составляющей культурного наследия Казахстана. Учащиеся имеют возможность более подробно ознакомиться с основными тенденциями, этапами развития культуры своего села, города, области, с биографией и творческой деятельностью просветителей (ученых, писателей, поэтов), внесших огромный вклад в историю, становлении образования и культуры нашей страны, с традициями, обычаями и языком народов, проживающим в полиэтническом Казахстане.

География и краеведение тесно связаны между собой. Более того, изучение краеведения имеет географическую основу, так как оно многоаспектно изучает конкретную территориальную единицу, местность, край которые являются для ученика родной. Совершенствование изучения регионального компонента в содержании учебных предметов, которое означает усиление именно краеведческих подходов, прямо касается предметов географического цикла. На начальном этапе изучения географии региональный компонент вводится для того, чтобы в процессе обучения в сознании школьников

устанавливалась связь между изучаемыми географическими явлениями, процессами, закономерностями и тем, как они проявляются на конкретной территории.

При концентрической структуре изложения содержания географического образования на первой ступени обучения знания и элементарные представления о природных явлениях вводятся в общем, начальном курсе географии, а в старших классах возможности регионального компонента используются для понимания процессов и закономерностей (физических, социально-экономических, экологических). Для того чтобы понять, как происходит усвоение знаний по ступеням обучения регионального компонента, весь учебный материал представляется в виде учебных элементов. Так, в 6 классе объекты – это натуральные модели и явления, в которые вникают, понимают, наблюдают и анализируют, в 8 классе объектами более глубокого изучения становятся природные явления и процессы, в 9 классе изучаются природные, социально-экономические процессы и закономерности.

При выборе подхода или модели изучения содержания регионального компонента географического образования, учителю очень важно понимать, что географические особенности малой Родины – родного края необходимо изучать как небольшую географическую часть страны, со своими особенностями, тем самым подчеркивая уникальность своего региона, давая представление о месте малой Родины в стране и для страны, а краеведческие аспекты в русле общей географии, при этом выделяя и показывая ее региональные особенности: природу, историю, население, культуру и хозяйство.

Важно учитывать интегративный характер региональных сведений, которые ученики осваивают в процессе изучения содержания регионального компонента. Обучающиеся должны в полной мере уметь оценивать природные условия и ресурсы малой Родины с точки зрения хозяйственной деятельности человека, экологическую ситуацию в ее пределах, последствия воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду, экономико-географическую, социальную обстановку и прогнозировать перспективы развития родного края.

Изучение содержания регионального компонента в географическом образовании с учетом рассмотренных условий, свидетельствует о воспитывающем влиянии его на личность ученика как одного из главных средств для формирования ценностных и мировоззренческих ориентаций старших подростков (отражения ценностных позиций на всех уровнях географического образования) [1].

Особое значение при изучении региональных компонентов, для учащихся любых классов, имеет работа по картам. Давно доказано, что словесное объяснение того, как построена карта, и рассуждения о том, как ее читать, цели не достигают. Также плохо помогает пониманию карты заучивание соответствующих параграфов учебников.

Изучение темы «Изображение поверхности Земли на плоскости. План и карта» строится через сочетание практических занятий на местности и в школе. Занятия должны быть поставлены так, чтобы учащиеся на местном материале учились ориентироваться, выполнять съемку плана пути в окрестностях школы, усваивали условные топографические знаки объектов природного окружения.

Работая с планом своей местности, учащиеся видят не отвлеченные условные знаки, а живые, очень знакомые ориентиры, реально представляемые масштабы не раз, может быть, пройденных расстояний и измеренных площадей. В результате таких занятий можно будет понимать любую карту своего края и карту вообще.

Все виды топографических работ должны составлять обязательную часть краеведения в целом, как и всех учебных экскурсий и походов. Картографический материал – основа для географического краеведения и главное пособие при осуществлении региональных подходов в преподавании. Действительно, как же иначе можно знать родной край, если не привязывать все обнаруженное и изучаемое к местности проживания, не накладывать информацию на карту. Только на карте можно показать окружение края и внутренние его различия.

В течении учебного года учащимися выполняются творческие виды работ с целью развития и расширения функциональной грамотности по знаниям регионального компонента (краеведения).

Примерные виды деятельности в которых представляются работы и осуществляется участие школьников:

- конкурс экологических рисунков и плакатов;
- демонстрация макетов и моделей природы родного края;
- конкурс на лучшее исполнение патриотических песен, стихотворений о родном крае;
- конкурс программ развития экономики родного края;
- конкурс авторских рассказов, стихотворений и песен о родном крае;
- участие в конференциях научных проектов;
- участие на слетах и конференциях по направлениям краеведческой работы;

–представления проектов с региональным компонентом на международных конкурсах, конференциях;

–участие в работе районных, городских, областных, республиканских, международных предметных и тематических олимпиад.

Исследовательская работа по изучению истории своего края помогает детям реализовать свои интересы и раскрывает новые страницы в летописи родных мест.

Все это способствует воспитанию патриотов своей страны и региона, что сделать в наше непростое время сложно, но крайне важно. Человек будет любить свой край, его историю, если будет знать его прошлое и настоящее.

Важно заинтересовать ребят историей родного края, развить этот интерес, умело направлять желание знать больше. Основными задачами обучения истории региона являются: формирование патриотических чувств, привитие уважения к своим корням, расширение комплекса компетенций учащихся в познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, экологической областях. Изучение истории региона предоставляет также большие возможности социализации личности по месту проживания, готовности жить и трудиться в своем регионе, участвовать в его развитии, социально-экономическом и культурном обновлении [3].

Материалы региональной истории, в первую очередь, реализуют воспитательные задачи обучения. Факты и персоналии позволят учащимся понять прошлое родного края, мысленно воссоздать образ жизни и духовный мир своих родственников, земляков в прошлом, роль их труда в развитии края. На уроках создается возможность личностного осмысления прошлого, так как носителями ценностных отношений и опыта выступают поколения земляков, в том числе родные и близкие. Размышления об их созидательном труде, вкладе в развитие материальной и духовной культуры края становятся основой для развития нравственных, патриотических чувств, что является первой ступенью выработки ценностных установок личности.

Краеведческая работа в процессе которой изучаются региональные компоненты, является составной частью процесса обучения и образования, проводится в органическом единстве со всей учебной и воспитательной работой в организациях образования. Она способствует реализации главной цели: прочному усвоению и глубокому развитию знаний о своем родном крае, расширению кругозора учащихся, патриотическому воспитанию и активной гражданской позиции подрастающего поколения.

Таким образом, краеведческая работа в процессе которой изучаются региональные компоненты, является составной частью процесса обучения и образования, проводится в органическом единстве со всей учебной и воспитательной работой в организациях образования. Она способствует реализации главной цели: прочному усвоению и глубокому развитию знаний о своем родном крае, расширению кругозора учащихся, патриотическому воспитанию и активной гражданской позиции подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Азанбекова, А. Региональный компонент в образовательном процессе [Текст] / А. Азанбекова // Профильная школа и профобразование. – 2012. – № 1. – С. 49–51.
2. Баранский, Н. Н. О школьном краеведении [Текст] / Н. Н. Баранский // Методика преподавания экономической географии. – М. : Учпедгиз, 1960. – 280 с.
3. Репринцева, Ю. С. Особенности ориентации старших подростков на содержание регионального компонента географического образования как на ценность [Текст] / Ю. С. Репринцева // Молодой ученый. – 2011. – № 2. – Т. 2. – С. 109–113.

В. В. Гуменный, А. А. Рыбакин, А. А. Литвинов, О. А. Митинкин

РОЛЬ ВОЙСКОВОЙ СТАЖИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Ключевые слова: профессиональное становление, этапы становления курсантов, педагогические условия.

Аннотации. В статье рассматриваются проблемы организации войсковой стажировки военных вузов, как результат профессионального становления курсантов-стажеров, предложены пути совершенствования организации войсковой стажировки, путем поэтапной подготовки с целью повышения уровня профессионально важных качеств и благоприятных профессиональному становлению педагогических условий организации войсковой стажировки.

Key words: professional development, stages of the professional development of cadets, educational conditions.

Annotation. This article is devoted to consideration of problems associated with the organization of military training in high schools as a result of the professional development of trainee cadets; there are some ways to improve the organization of military training based on phased lead-up aimed at an increasing the level of proficiency and favorable educational conditions for the professional development during the process.

Становление курсанта – сложный процесс, «включающий единство и борьбу противоположностей – потребностей, мотивов и целей, задач, внешнего воздействия и интериоризации, взаимодействия и взаимодействия» [2]. Вместе с тем нужно отметить, что, несмотря на сложность этого процесса, он вполне может быть управляемым.

Профессиональное становление курсанта – это многоэтапный процесс постепенного наращивания творческого потенциала специалиста от отдельных элементов до системы, в ходе которого у курсанта осуществляется большей частью развитие профессиональных свойств и качеств, умений и способностей [1].

Становление профессионала определяется реальными и потенциальными столкновениями между личностью и внешним миром, его требованиями к деятельности профессионала. И, по сути, это и есть переход с низшего уровня развития к высшему, а признаком перехода является снятие противоречий в процессе деятельности. Особую роль играет профессиональное становление курсанта, как будущего высококлассного специалиста. Профессиональное становление есть процесс, в ходе которого курсант становится субъектом по отношению к получаемому образованию, здесь тесно переплетаются взаимодействие личностного, и специально-профессионального становления.

Важнейшим средством формирования практических навыков в данный период обучения является войсковая стажировка, которую мы рассматриваем как один из основных элементов профессиональной подготовки курсантов военных вузов [4]. Именно в процессе войсковой стажировки происходит ориентирование курсанта на практическую деятельность в соответствии с будущей должностью. Здесь происходит первое «профессиональное крещение» курсанта-стажера, приобретается первоначальный опыт, обозначаются перспективы дальнейшей службы.

Однако на современном этапе реформирования военного образования объем учебных часов, выделяемых для организации войсковой стажировки, сократился практически на 30 %. Анализ проведения войсковых стажировок показал, что достаточно часто войсковая стажировка проводится в местах постоянной дислокации военных вузов, без выезда курсантов в воинские части; в ряде воинских частей не в полной мере обеспечивается самостоятельность курсантов-стажеров, которые лишь эпизодически включены в систему жизнедеятельности воинской части; не разработаны учебно-методические рекомендации по организации и проведению войсковой стажировки; имеются случаи игнорирования логической последовательности организации войсковой стажировки [3]. В связи с этим нами были предложены педагогические условия необходимые для эффективного проведения войсковой стажировки. К основным мы относим:

1. Обеспечение практической направленности подготовки к войсковой стажировке. При создании этого условия реализуется принцип связи теории с практикой, ярко проявляются трудности, с которыми сталкиваются курсанты во время войсковой стажировки. Для его реализации используются упражнения, ролевые игры и тренинги, где курсанты приобретают практические навыки, с целью

максимальной отработки проблемных ситуаций, связанных с исполнением служебных и функциональных обязанностей по должностному предназначению.

2. Включение курсантов в различные виды организационно-управленческой, военно-технической, коммуникативной и другой профессиональной деятельности. Организационно-управленческая деятельность предполагает следующие умения курсантов: развитое абстрактно-логическим мышление, собственное мнение; целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в военном деле; умение контролировать волю в условиях опасности и риска, умение видеть главное в работе, четко определять цели и проявлять настойчивость; умение организовывать и руководить войсковым хозяйством; быть честным, порядочным, сохранять незыблемую верность слову, единству слова и дела.

Военно-техническая деятельность предусматривает: умение принимать обоснованные решения в нестандартных условиях обстановки и организовывать их выполнение; знание структуры и предназначение видов ВС РФ; знание предписанные в боевой обстановке и в мирное время; показатели боевых возможностей автоматизированной системы управления; использование оборудования автоматизированных рабочих мест командных пунктов; использование опыта боевого применения изучаемого вооружения в локальных войнах и военных конфликтах.

Коммуникативная деятельность предполагает: обладание высокой духовностью, развитым чувством патриотизма, офицерской чести и воинского долга, моральной и психологической готовностью к защите Отечества, самостоятельно действовать в пределах представленных прав; обладание культурой межнационального общения, укреплять дружбу между войнами различных национальностей; обладание твердой и непреклонной волей, умениями контролировать свои эмоции и чувства; знаниями правил и положений, установленных воинскими уставами; обладанием стремления к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личному саморазвитию.

3. Обеспечение субъектной позиции, способствующей формированию самостоятельности и ответственности курсантов в принятии решений на первичной офицерской должности. Самостоятельность и ответственность курсантов в процессе войсковой стажировки проявляется: во-первых, в том, что он должен умело поставить конкретную цель войсковой стажировки. Это достигается постоянным обращением внимания и мотивированием курсантов на предстоящую войсковую стажировку. Во-вторых, участвует в целеполагании и планировании на всех этапах организации войсковой стажировки. В-третьих, в ответственном отношении к своей деятельности.

При этом предусматривается возможность принимать самостоятельные решения не только на стажировке, но и в процессе подготовки к ней, например, предусматривается возможность выбора упражнения, в зависимости от усвоения и приобретения навыков в разрешении конфликтных ситуаций в воинском коллективе; в-четвёртых, в том, что он умеет действовать с полным осознанием контекста совершаемого действия, даже если обстановка, которая предполагает совершение действия, не является знакомой для субъекта, его субъектность проявится в умении быстро и мужественно принять нестандартное, решение, к примеру, тренировки боевых расчетов в выполнении задач в предельно сжатые сроки.

4. Целенаправленная организация индивидуальной педагогической помощи со стороны преподавателей и руководителей войсковой стажировки. Индивидуальная педагогическая помощь строится с учетом следующих требований: выбора оптимальных методов, приемов, форм и средств военно-профессионального обучения, воспитания и развития курсантов, обеспечивающих гарантированное достижение поставленной цели; учет военно-профессиональных способностей и качеств личности каждого курсанта при подготовке будущих офицеров по конкретной военной специальности; индивидуальной программы стажировки курсанта, составленной самостоятельно и по согласованию с научным руководителем и куратором войсковой стажировки с целью объективного сбалансирования мероприятий служебных и функциональных задач. В процессе подготовки к войсковой стажировке индивидуальная помощь оказывается на основании составленных оценочных характеристик на каждого курсанта по волевым и лидерским качествам.

5. Координация и согласованность действий всех должностных лиц, участвующих в организации войсковой стажировки. Данное условие реализуется: во-первых, при выработке и соблюдении единых подходов к организации, подготовке и проведению войсковой стажировки отраженных в адресных отзывах для командиров воинских частей; во-вторых, при учёте специфических особенностей несения боевого дежурства, организации учебно-боевых учений, традиций воинской части, в которую направляется курсант для прохождения войсковой стажировки.

Таким образом, к результатам профессионального становления курсантов в процессе войсковой стажировки мы относим:

– достижение определенного уровня квалификации, позволяющего самостоятельно выполнять функциональные обязанности по определенной военной специальности на конкретной должности;

– приобретение профессиональной мобильности, обеспечивающей возможность повышения, будущих офицером, своей квалификации или переподготовки по другой военной специальности;

– развитость профессионально-значимых качеств личности, способствующих освоению военно-профессиональной деятельности максимального уровня сложности.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
2. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.
3. Позняков, С. Г. Формирование способностей к преодолению трудностей у курсантов военных вузов [Текст] : дис. ... кан. пед. наук / С. Г. Поздняков. – Ярославль, 2008. – 264 с.
4. Чернецов, А. В. Диагностирование качества образования курсантов военного вуза по военно-профессиональным дисциплинам [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Чернецов. – Ярославль, 2007. – 214 с.

Малая конференция 4

НЕПРЕРЫВНОЕ И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ РАБОТАЮЩИХ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

Секция 4–1

Общие вопросы непрерывного образования работающих

УДК 377

Ю. В. Гнездова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСОРЦИУМ – МОДЕЛЬ СЕТЕВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: консорциум, инновации, система образования, интеграция, образовательная услуга.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития партнерских взаимоотношений в сфере профессионального образования. Социальное партнерство играет важную роль в формировании и реализации политики в области профессионального образования.

Key words: consortium, innovations, education system, integration, educational service.

Annotation. The article considers the peculiarities of the development of partner relationships in the sphere of vocational education. Social partnership plays an important role in the formation and implementation of policies in the field of vocational education.

В современных условиях изменяющейся социально-экономической ситуации актуальным является установление партнерских отношений между вузом и заинтересованными сторонами при подготовке кадров, которые должны быть востребованы сегодня на рынке труда. Поэтому такая организационная форма как «консорциум», может стать основной формой сотрудничества в системе образования, как за рубежом, так и в России. Сегодня важное место отводится образованию тройной спирали (наука, образование и инновационная деятельность) и как следствие переход на инновационное обучение. «Инновационное обучение рассматривается как ориентированное на создание готовности человека к быстрым переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития творчества, к различным формам мышления и способности к сотрудничеству с другими».

В современных условиях базовым «товаром» высших учебных заведений является подготовка специалистов. В условиях значительного несоответствия структуры подготовки кадров и спросу на квалифицированную рабочую силу, высшая школа может стать дестабилизатором на рынке труда. Сегодня необходимо развитие общества через рассмотрение вопросов управления качеством образования с позиций менеджмента качества, что определяет основополагающие термины и определения в этой области. Основными результатами деятельности высших учебных заведений становится предоставление качественной образовательной услуги, научно-технической продукции, учебно-методической продукции. Согласно последней терминологии российского образования, образовательная услуга – это «комплекс целенаправленно создаваемых предлагаемых возможностей для приобретения знаний, умений и навыков с целью удовлетворения образовательных потребностей». К числу основных стратегических задач, которые стоят перед обществом в современных условиях, относится установление баланса между выпускаемыми специалистами в разрезе разных профессий и областей знания.

Сегодня в рамках консорциума возможно расширение доступа обучающихся к современным практическим технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов. На базе консорциума возможно формирование саморегулируемой профессиональной организации – учебно-научно-инновационного комплекса нового типа, который обеспечит многоуровневую подготовку по востребованным направлениям в соответствии предлагаемыми

проектами профессиональных стандартов 3(++). При этом программы профессиональной подготовки должны быть направлены на получение новых и развитие имеющихся компетенций, с целью приобретения квалификаций, необходимых для выполнения вида профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и рекомендаций.

Показатель качества подготовки специалистов сегодня может быть представлен в двуедином коде. Обобщая первые параметры и свойства учебного процесса, в ходе которого обучающейся формирует общепрофессиональные компетенции, и определяет совокупность характеристик качества подготовки специалиста со стороны вуза («потенциальное качество»). Вторые параметры определяются предприятием как профессиональные компетенции, как его требования к работнику, зависящие от показателей деятельности предприятия и уровня его развития («востребованное качество»). Качество подготовки специалистов – основной показатель, который определяет конкурентоспособность вуза, поэтому его позиционирование на рынке образовательных услуг в основной степени зависит от эффективности его взаимодействия с предприятиями-потребителями выпускников высших образовательных учреждений.

Самый стандартный способ взаимодействия – студенческая практика – по-прежнему остается популярным и значимым: он снимает противоречие между сложившимися формами подготовки и интересами самих студентов. «Противоречие нарастает к старшим курсам, когда в вузах резко падает посещаемость целого ряда дисциплин, – по словам ректора НИУ ВШЭ Я. И. Кузьмина – студенты предпочитают в это время проходить практику, на которую они устроились самостоятельно, или работать (часто не по специальности). Выходом является организация системы взаимодействия вуза с основными базами практики, то есть с компаниями, где студенты могли бы выполнять работу по своему профилю». Такая схема взаимодействия, по словам Я. И. Кузьмина, выгодна всем. Предприятия, допускающие до своих рабочих мест студентов, имеют возможность увидеть недипломированных специалистов в работе. Для организаций, которые избегают брать неопытных выпускников сразу в штат, опасаясь получить «кота в мешке», такого рода взаимодействия являются достойным выходом из ситуации.

В современных условиях вузы становятся важным социальным институтом для государства и одновременно институтом рыночной экономики, который предоставляет широкий круг образовательных услуг. В настоящее время рынок образовательных услуг в большинстве российских регионов высоко насыщен. В стране действует огромное количество филиалов вузов различных форм собственности, играющих роль в воспроизводстве рабочей силы, что формирует как на рынке труда, так и на образовательном рынке определенный уровень конкуренции. Однако для свободной конкуренции необходимо преодоление монополии на рынке образовательных услуг. Данная проблема актуальна для России в связи с гипертрофированным развитием высшей школы в мегаполисах Москвы и Санкт-Петербурга и размещением в двух столичных городах практически всех ведущих и элитарных вузов, наличием уникальных вузов-монополистов приобретает важное практическое значение. Государство может создать условия для здоровой конкуренции на рынке образовательных услуг разных форм оказания образовательных услуг. Так как основным «товаром» высших учебных заведений являются подготовленные специалисты. Ориентация на длительные и взаимовыгодные взаимоотношения вуза с бизнес-сообществом как партнеров, которые признают единые цели и ценности и готовы совместно действовать для их достижения, сегодня требует новых подходов, изменения методов и форм в управлении деятельностью вузов. В современных условиях необходимо внедрение современных методик и средств оценки и анализа управленческих ситуаций по взаимодействию вузов и бизнес-сообществ в разработке и выборе оптимального решения при реализации потребностей партнеров. Данная задача может быть решена путем слияния информационного и технологического обеспечения партнеров путем создания «образовательного консорциума».

Создание «образовательных консорциумов» направлено на прецедент открытой образовательной организации. Перспективным направлением развития высшей школы может быть курс на создание разноплановых консорциумов (образовательных, вузовских, производственных, комбинированных), при котором каждый из членов консорциума будет играть роль лидера в подготовке высококвалифицированных специалистов соответствующего профиля.

Мировая практика сочетания направлений и тенденций развития инновационных процессов в образовании характеризуется наличием различных структур в инновационной деятельности университетов. Подобная межвузовская кооперация в подготовке кадров высшей квалификации, порой носящая межгосударственный характер, успешно реализуется в США и странах Европы [2].

Как и любая инновация в сфере образования, идея консорциума является привнесенной идеей из другой сферы, в данном случае, сферы экономики. В этой связи в мире происходят глубинные и

объективные процессы формирования единого открытого образовательного пространства. Поиск соответствующей организационной структуры для учреждений образования в России, которые обеспечивали бы переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» – важнейшая проблема XXI века. Цели создания консорциумов или их реконструкция могут быть различными: политическими, экономическими, оборонными, региональными. Критерии оценки их деятельности только экономические: прибыльность и конкурентоспособность [1].

В условиях глобализации и одновременно регионализации происходит изменение миссии региональных систем образования, региональных и глобальных центров высшего образования.

Библиографический список

1. Богачева, О. В. Взаимодействие малого предпринимательства и высшей школы как фактор перехода к инновационной экономике [Текст]: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.01 / О. В. Богачева – СПб., 2012. – 24 с.
2. Луценко, С. В. Региональные общественные потребности и подготовка кадров высшей квалификации в рамках триады «вуз-бизнес-власть» [Текст]: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / С. В. Луценко. – Иваново, 2011. – 23 с.

УДК 377

Д. С. Шерматов, Д. К. Саторов

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: образование, коммуникативная компетенция, реформирование, профессионализм, обеспечение, технология, эффективность.

Аннотация. В данной статье рассматриваются организационно-педагогические условия комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, который обеспечивают целенаправленный процесс развития информационно-коммуникативных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования.

Key words: education, communicative competence, reform, professorialism, provision, technology, efficiency.

Annotation. In this article, the organizational and pedagogical conditions of a complex of interrelated and interdependent factors that ensure a purposeful process of development of information and communication competencies of teachers of the higher medical school in the system of postgraduate education are considered.

Реформирование системы последиplomного образования на современном этапе требует изменений в организации учебного процесса в системе повышение квалификации специалистов и преподавателей высшей медицинской школы. При этом педагогическое образование направлено на перспективу. Оно должно предоставить преподавателям высшей медицинской школы возможность получать знания и приобретать умения, дающие возможность максимально эффективно применять средства и методы доступа к информационным ресурсам и информационным коммуникациям, развития и практического применения информационно-коммуникативных технологий, которые являются необходимой составляющей профессиональной компетентности современного преподавателя высшей медицинской школы.

В данной работе представлен организационно-педагогические условия комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, который обеспечивают целенаправленный процесс развития информационно-коммуникативных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования.

В настоящее время в ТГМУ имени Абуали ибни Сино активно внедряются новые технологии обучения, в том числе дистанционная форма. Дистанционное обучения будет способствовать удобному овладению большим пластом научной информации. Отсюда первым организационно-педагогическим условием является обеспечение действенности информационной среды для организации дистанционного обучения.

Построение информационной среды на базе современных информационных технологий приносит в учебный процесс новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости учебного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения, а также возможность создания новых эффективных форм обучения, то есть высокую действенность для организации дистанционного обучения.

Проблемы развития информационно-коммуникационной компетентности преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования, в частности преподавателей высшей медицинской школы Республики Таджикистан на сегодня недостаточно рассмотрены. В связи с этим необходимо развивать информационно-коммуникационные компетенции преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования и разработать модели ее развития.

Целью работы являлось проведение исследования организационно-педагогических условий развития информационно-коммуникационных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования и экспериментально проверить модели развития информационно-коммуникационных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования.

В работе исследование проводилось с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов [1–6].

На сегодняшний день невозможно обойти стороной использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагогов высшей школы. Высококвалифицированные преподаватели учебных заведений – это общность компетенций, которые состоят из предметно-методических, психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Педагогическая коммуникация как способ определенной, ориентированной передачи культуры необходима для обеспечения условий для самообразования индивида и проявления их творческого потенциала. Главным является не влияние субъекта на объект, а образовательное функционирование субъектов педагогического процесса, результатом взаимодействия становятся изменения как обучающихся, так и преподавателей высшей медицинской школы. Взаимодействие направлено на то, что при осуществлении субъектом ответного действия учитывается то влияние, которому он подвергся. Метод данного учета и его ориентация взаимосвязан с согласованием с взаимодействующими субъектами целей совместной работы и способов ее осуществления. Данное взаимодействие является диалогическим, оно согласует разнообразные методы мироосмысления и мировоззрения. Педагогическая коммуникация, по нашему мнению, это социально значимое взаимодействие субъектов образовательного процесса с помощью субъект-субъектных отношений, что ведет к личностным изменениям и новообразованиям.

Для выявления результативности педагогической коммуникации медиков высшей школы важно четко понимать структуру последней. К главным структурным элементам коммуникации преподавателей высшей школы относятся:

- отправитель – коммуникатор (преподаватель, автор учебного текста);
- получатель – реципиент (обучающийся);
- педагогическое общение (контакт, связь);
- код (естественные языки, невербальные средства);
- контекст;
- сообщение (образовательная информация).

Данные структурные компоненты воздействуют и на характер, ориентацию и результат педагогической коммуникации (социально-психологические черты отправителя сообщения и реципиента, содержание и структурированность данных, характерные черты социально-педагогической среды и предмета сообщения и др.).

Лишь оптимальное развитие и работа всех перечисленных элементов образовательного коммуникативного процесса способствует его высокому педагогическому результату. Данные результаты определяют некоторые факты:

- 1) коммуникативная компетентность преподавателя, то есть база его актуальных, профессионально-предметных знаний, умений и педагогическая компетентность;
- 2) наличие смыслового контакта, которые возможно достичь только с помощью совпадения «смысловых фокусов» отправленного и воспринимаемого текста;
- 3) создание целостного образовательного процесса, опираясь на научные представления об информационно-смысловой структуре процессов текстообразования и самих текстов как продуктов этих процессов.

Важно видеть различия между понятием «коммуникативная компетентность» и часто употребляемым в лингводидактике понятием «коммуникативная компетенция». Под термином «компетенция» понимается: а) круг полномочий и б) круг вопросов, которыми владеют знаниями, которыми обладают. Следовательно, компетенция, как коммуникация является овладением знаниями и умениями в какой-либо деятельности, а компетентность характеризуется как обладание компетенцией, то есть это уже развитая профессионально важная черта личности. Коммуникативная компетенция может являться основой для формирования коммуникативной компетентности преподавателя.

Коммуникативная компетентность состоит из языковой (лингвистической) компетенции, которая предполагает овладение языковыми методами и процессами порождения и осмысления текста; профессиональную компетенцию, что охватывает профессиональные знания, умения, деловые качества; социокультурную компетенцию, которая состоит из знаний специфических черт национальной и мировой культуры, правил поведения в обществе, соблюдение культурных норм.

Таким образом, развитие информационно-коммуникационных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования – педагогические условия, которые характеризуются как важное звено профессиональной компетентности специалиста. Она отличается качественными показателями личности, которые состоят из единства теоретической и практической готовности в целостной структуре личности.

Развитие информационно-коммуникационных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последиplomного образования является интегральной составляющей профессиональных, индивидуальных и деловых черт профессионала и определяет развитость умений динамичного информационного функционирования в условиях современной информационной среды, что определяет умение результативного поиска, сбора, анализа, переработки и передачи информации при реализации коммуникативных актов в профессиональной области. Характеризуется как структурный элемент профессиональной компетенции профессионала и определяет его способность удовлетворять информационные потребности в профессиональной сфере и способность передавать проанализированную информацию в ходе коммуникации.

Профессионализм обозначают как качество, которое свидетельствует о высоком уровне владения умениями, важными при реализации какой-либо работы. С этого же ракурса о профессионализме иногда говорят как о высокой марке, черте какого-либо специалиста, как о профессиональном качестве, высоком статусе специалиста. Профессионализм определяется и как качественная специфика специалиста, но качество непременно высокого уровня.

Библиографический список

1. Панкова, Т. В. Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза [Текст] / Т. В. Панкова // Концепт. Социально-антропологические проблемы информационного общества. – 2013. – С. 49–53.
2. Вяликова, Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Вяликова. – Рязань, 2006. – 40 с.
3. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.
4. Горбунова, Л. Н. Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система [Текст] / Л. Н. Горбунова, А. М. Семibrатов // Педагогическая информатика. – 2004. – № 3. – С. 3–4.
5. Абайдуллаева, Р. П. Развитие информационно-коммуникационной компетентности преподавателей [Текст] / Р. П. Абайдуллаева // Молодой ученый. – 2016. – № 12.1. – С. 10–13.
6. Раджабов, Б. Ф. Эффективность внедрения информационно-коммуникационных педагогических технологий в системе среднего профессионального медицинского образования Республики Таджикистан [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б. Ф. Раджабов. – Душанбе, 2016. – 25 с.

Н. И. Тайлаков, З. А. Дехкамбаева

СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ И ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Ключевые слова: несовершеннолетний, профилактика, правонарушения, преступления, социально-нормативная регуляция, нормативно-правовые акты.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы усиления социально-правового контроля и социально-нормативной регуляции молодого поколения в обществе посредством создания и совершенствования нормативно-правовой базы в непрерывной системе профилактики правонарушений и преступности среди несовершеннолетних в Республике Узбекистан.

Key words: juvenile, prevention, offenses, crimes, social and normative regulation, laws and regulations.

Annotation. The article examines the issues of social and legal control strengthening and social and normative regulation of the younger generation in the society through the creation and improvement of the regulatory and legal framework in the continuous system of preventing of juvenile delinquency and crime in the Republic of Uzbekistan.

За годы независимости в республике реализованы комплексные меры по профилактике правонарушений и борьбе с преступностью, что позволило достичь положительных результатов в обеспечении правопорядка и значительного улучшения криминогенной ситуации в стране. Вместе с тем формы и методы работы государственных органов, осуществляющих профилактику правонарушений, не в полной мере отвечали современным требованиям, прежде всего, ввиду недостаточного уровня использования информационно-коммуникационных технологий.

Государственные органы зачастую рассматривают профилактику правонарушений в качестве задачи лишь правоохранительных органов, и, как следствие, это не уделяли данной работе должного внимания. Отсутствие адресности и комплексности мер по профилактике правонарушений и борьбе с преступностью, а также эффективности выявления и выработки мер по устранению причин и условий, способствующих совершению системных правонарушений, не дало ожидаемых результатов. Недостаточная инициативность уполномоченных органов, отсутствие должного межведомственного взаимодействия, несогласованность реализуемых мероприятий требуют коренного совершенствования деятельности в сфере профилактики правонарушений и борьбы с преступностью.

Процессы демократизации государства и общества требуют осуществления образовательно-воспитательной политики с учетом новых факторов социализации личности и модернизации воспитательных институтов социума. Единство общества достигается посредством его социально-нормативной регуляции и социального-правового контроля. Под социальным контролем понимается система процессов и механизмов, обеспечивающих поддержание социально приемлемых образцов поведения и функционирования социальной системы в целом [1]. Учитывая важность воспитания молодого поколения в духе соблюдения законов, прав, свобод и интересов других граждан, усиление социально-нормативной регуляции и социального-правового контроля среди несовершеннолетних, в стране приняты и успешно реализуются в жизнь законы и указы Президента Республики Узбекистан, постановления Правительства и другие нормативно-правовые акты, регулирующие вопросы воспитания несовершеннолетних в нашем обществе. Прежде всего, к их числу относятся Конституция Республики Узбекистан, в которой закреплено право каждого гражданина на получение образования. В Законе «Об образовании» (1997 г.) определены цели, основные принципы государственной политики в сфере образования, виды образования и т. д.

Следует отметить, Закон Республики Узбекистан «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» (2010 г.) определяет, что несовершеннолетним является лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет, а профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних – это система социальных, правовых, медицинских и других мер, которые направлены на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности несовершеннолетних, совершению ими правонарушений или иных антисоциальных действий, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой [2].

В целях создания действенной системы координации деятельности по профилактике правонарушений и борьбе с преступностью, внедрения современных организационно-правовых механизмов

предупреждения и пресечения нарушения законов в республике было принято Постановление Президента республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева (2017 г.) «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы профилактики правонарушений и борьбы с преступностью», где проведение эффективной профилактики правонарушений признано приоритетной задачей государственных, в том числе правоохранительных органов, органов государственной власти на местах, иных государственных организаций, а также органов хозяйственного управления. Основными же направлениями деятельности государственных органов и организаций в данной сфере является: (а) обеспечение гарантий надежной защиты прав, свобод и законных интересов граждан, в том числе путем налаживания прямого и открытого диалога с населением, активного участия в деятельности Народных приемных Президента Республики Узбекистан, недопущения фактов бюрократизма и безразличного отношения к обращениям и проблемам граждан; (б) повышение эффективности мероприятий по предупреждению и пресечению правонарушений, особенно среди несовершеннолетних и молодежи, а также выявлению, анализу, устранению причин и условий, способствующих их совершению, путем выработки и реализации мер по совершенствованию правоприменительной практики и законодательства; (в) дальнейшее развитие межведомственного взаимодействия, широкое внедрение в профилактическую работу современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе систем видеонаблюдения, электронного учета и обмена, межведомственных баз данных; (г) усиление общественного контроля, развитие социального и государственно-частного партнерства, налаживание прямого взаимодействия с органами самоуправления граждан и иными институтами гражданского общества и т. д. [3].

Суммируя и подытоживая всё вышесказанное, следует отметить, что в Узбекистане уделяется огромное внимание профилактике правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних и последующему их воспитанию. По нашему мнению, если взглянуть в корень проблемы, то у таких детей имеется внутреннее напряжение и конфликт из-за того, что они чувствуют себя не такими как все, другими. Истоки этих причин берут свое начало в семьях и в социальном окружении ребенка. Исходя из этого большую актуальность на сегодняшний день приобретает социальное воспитание.

Социальное воспитание, как считает Л. В. Мардахаев, – это целенаправленное и управляемое взаимодействие государственно-общественных субъектов (семья, школа и т. д.) и объектов (дети, взрослые и т. д.) по передаче последним накопленного социально-ценностного опыта жизнедеятельности личности и общества как необходимого условия для оптимального развития «всех сущностных сил индивида» и наиболее полной их реализации в процессе социализации [4].

Одной из задач социально-нормативной регуляции, является социальная профилактика правонарушений несовершеннолетних подростков. Под профилактикой правонарушений у подростков мы, вслед за А. В. Мицкевичем, будем понимать совокупность социальных, педагогических, психологических и юридических мероприятий, направленных на предупреждение противозаконных действий со стороны лиц, не достигших совершеннолетия [5].

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что в Узбекистане постоянно совершенствуется нормативно-правовая база для социально-правовой регуляции и профилактики правонарушений несовершеннолетних, что способствует непрерывному формированию и развитию всесторонней развитой личности.

Библиографический список

1. Социологический энциклопедический словарь [Текст] /под ред. Г. В. Осипова. – М., 1998. – 301 с.
2. Закон Республики Узбекистан «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних», принятый 29 сентября 2010 г. № ЗРУ–263 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.lex.uz/pages/GetAct.aspx?lact_id=1685724 (дата обращения 26.09.2017)
3. Постановление Президента республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева от 14 марта 2017 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы профилактики правонарушений и борьбы с преступностью» [Электронный ресурс]. – URL: http://lex.uz/pages/getpage.aspx?lact_id=3141184 (дата обращения 26.09.2017)
4. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. В. Мардахаев. – М. : Изд-во РГСУ: Омега-Л, 2013. – 416 с.
5. Мицкевич, А. В. Роль правового воспитания в предупреждении правонарушений [Текст] / А. В. Мицкевич. – М. : Прогресс. – 2001. – 240 с.

А. Е. Кальсин

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: система экономического образования, институциональная среда, институциональные модели.

Аннотация. В статье рассматриваются институциональные модели формирования отношений индивидов к институциональным структурам в системе экономического образования.

Key words: system of economic education, institutional environment, institutional models.

Annotation. The article examines the institutional models of the formation of the relationship of individuals to institutional structures in the system of economic education.

Можно определить несколько моделей формирования отношений индивидов к институциональным структурам, и, следовательно, восприятия ими своих интересов через призму этого отношения.

1. *Консервативная модель.* Существует при ее возможных вариантах: а) закрепленное на ценностном уровне положительное отношение к существующей системе экономического образования совпадает с практической заинтересованностью в ее сохранении и упрочении. В результате охранительное отношение к системе экономического образования совпадает с адекватно понимаемыми интересами. На этой основе возникают мощные силы притяжения, стабилизирующие систему; б) ценностно-обусловленное положительное отношение к системе экономического образования сочетается с интересами, частично противостоящими ее формальной институциональной структуре. В этом случае наиболее вероятно либо искаженное восприятие интереса (в частности, оценка возникшей коллизии как результата случайности или недоразумения), либо подчинение интереса ценностным ориентирам с помощью метода вытеснения, ссылки на обычаи, необходимость приоритета общих интересов над частными и т. д.; в) консервативная система ценностей вступает в острую коллизию с полностью несовместимыми с нею интересами личности. Попытки снять эту коллизию на уровне сознания обычно не удаются. В результате происходит существенное ослабление позитивной оценки существующей системы (то есть разрушение ценностно-закрепленного стереотипа). Однако в одних случаях такое разрушение ведет не к размыванию, а, наоборот к укреплению консервативного начала. Недовольство существующей системой выступает в системе обвинения ее в измене самой себе – за отход от изначальных принципов, их искажение, уступки за их счет. В итоге консерватизм приобретает черты ортодоксального радикализма. В других же случаях наблюдается вытеснение первоначальных консервативных ценностей, замена их новой ценностной системой. Из этих двух вариантов наиболее вероятен первый.

2. *Конформистская модель.* В рамках этой модели формирования отношения к системе экономического образования коллизия между исходными ценностными (конформистскими) позициями индивидуальна и его конкретными интересами, как правило, не приобретает острого характера. Полное совпадение ценностных позиций с конкретными интересами, как и в случае, описанном выше, закрепляет позитивное отношение к системе, ее институциональной структуре, руководству, социально-экономическим решениям. В свою очередь, столкновение интересов, даже в крайних его формах, не ведет к разрушению первоначальной ценностной системы. Противоречие между ценностями и интересами воспринимается как некая данность, естественная форма существования, либо обе эти сферы изолируются в сознании друг друга. Ориентация на отстаивание своих интересов отрывается от конформистского принятия системы в целом. Поэтому ни позитивные, ни негативные результаты этой ориентации не колеблют основ общего (как правило, положительного или по меньшей мере терпимого) отношения к ней.

3. *Критическая модель.* В основе такой модели обычно лежит система ценностей, ориентированная на критическое восприятие существующей системы. Степень критичности может быть различной. Тем не менее, механизмы, формирующие отношения между ценностями и интересами, действуют примерно по одной схеме. Любой интерес личности, пропущенный через фильтр такой системы ценностей, вызывает негативную реакцию по отношению к системе даже тогда, когда для этого нет объективных оснований. В еще большей степени подобная негативная реакция проявляется

при столкновении интересов с институциональным механизмом функционирования системы экономического образования. В этом случае критическое отношение к системе, как правило, не ограничивается уровнем сознания. Оно тотчас же преобразуется в действия, осуществляемые в широком диапазоне, – от простой поддержки сил, стремящихся улучшить (реформировать) систему, до активного участия в ее разрушении [2].

Обращаем внимание на то обстоятельство, что данная классификация моделей, разумеется, достаточно схематична. Дело в том, что процесс сопоставления ценностных установок и интересов весьма сложен. Сама система ценностей гетерогенна. У нее имеется своя институциональная структура, от которой зависят многие характеристики, определяющие отношения с интересами индивида. Весьма непроста и проблема интересов. Они – не первичная реакция на объективное развитие, а результат сложных социально-экономических процессов, выражением которых является система потребностей. Последняя, в свою очередь, не будучи инвариантной, постоянно развивается. Поэтому в реальной действительности все выглядит сложнее. Общественная позиция, возникшая как результат взаимоотношений ценностей интересов, достигнув определенного уровня качества, превращается в политэкономическое сознание. Оно представляет собой не просто сумму индивидуальных политэкономических взглядов. Это уже иной феномен, обладающий рядом особых признаков. В его основе лежит групповое сознание, специфичность которого зависит от степени сплоченности группы. Содержание такого сознания определяется, естественно, содержанием индивидуального сознания членов группы. В свою очередь, групповое сознание воздействует на индивидуальное, унифицируя его, придавая ему более четкую направленность и целеустремленность. Политико-экономическому сознанию, в том числе его внешнему содержательному элементу – политико-экономической ориентации, неизменно присуща более или менее четко выраженная поведенческая направленность, то есть готовность практически действовать в направлении зафиксированного отношения к действительности. Именно этим путем ориентация преобразуется в действие.

Институционально-нормативная среда в системе экономического образования базируется на совокупности неустойчивых равновесий между системообразующими и системоизменяющими процессами между структурами или (подсистемами) самой системы. Эти структуры или элементы неидентичны. Они различаются и по удельному весу, и по выполняемой ими роли. Неустойчивое равновесие между ними сохраняется до тех пор, пока сложившееся соотношение не подвергается серьезным коррективам. Однако такая ситуация имеет определенные временные рамки. Каждое институциональное структурное звено или элемент подвержены внутренней эволюции, в одних случаях более, в других менее значительных. Меняется и удельный вес, и функциональная роль институциональных норм. В результате прежнее равновесие исчезает. Если система не распадается, то возникает новое равновесие, покоящееся на изменившемся соотношении институциональных норм и модифицированной функциональной сопряженности. Становление нового равновесия предполагает наличие дополнительных импульсов, поступающих изнутри или извне. При этом чем продолжительнее срок, отделяющий разрушение старого равновесия от утверждения нового, тем менее устойчивой становится система. Неустойчивым равновесием характеризуются отношения системы и институциональной среды. Они обмениваются импульсами различной эффективности. В результате такого обмена возникает взаимная адаптация. Одна, – при которой главным является приспособление институциональной среды к системе. Это происходит в тех случаях, когда соотношение между институциональной средой и системой складывается в пользу последней, в частности, потому, что в институциональной среде происходят процессы, адекватные тем, которые доминируют в системе. Во второй, более распространенной, адаптация обусловлена изменениями системы под влиянием импульсов, исходящих от институциональной среды. Обычно она в большей степени способствует динамизму системы, чем первая модель. Менее вероятна третья модель, при которой обмен импульсами между системой и институциональной средой сведен до минимума. В таком случае вряд ли можно говорить о взаимной адаптации. [1]

Модель, при которой система и институциональная среда существуют как бы независимо друг от друга, как правило, не может быть долговечной. Она, либо сменяется одной из первых двух, либо, гася динамизм самоизолирующей системы, в конечном счете «убивает» ее. Импульсы, идущие от институциональной среды к системе, подразделяются на три группы: стабилизирующие, дестабилизирующие, нейтральные. Смысл процесса адаптации, по сути дела, состоит в том, чтобы путем изменения либо системы, либо институциональной среды добиться такого положения, при котором стабилизирующие стимулы не будут уступать дестабилизирующим, а по возможности превзойдут их. Именно это и создаст неустойчивое равновесие между институциональной средой и системой – одно из условий стабильности последней. Анализируя степень неустойчивости такого равновесия, следует

иметь в виду, что взаимная адаптация системы и институциональной среды не исключает сильных дестабилизирующих импульсов. Еще большее значение имеет то, что и система, и институциональная среда подвержены перманентным изменениям. При этом возможность, что такие изменения будут происходить синхронно, в одном и том же направлении, крайне незначительна. Иными словами, развитие, происходящее и в институциональной среде, и в системе, чаще всего подрывает происшедшую адаптацию, усиливая дестабилизирующие импульсы и ослабляя стабилизирующие. Поэтому полной адаптации системы к институциональной среде, как и институциональной среды к системе, быть не может. Возможно лишь временное адаптационное состояние, которое постоянно нарушается, требуя для своего восстановления все новых и новых усилий. Следовательно, стабильность в системе экономического образования – это прежде всего оптимальное соотношение преемственности (идентичности) и модификации, обусловленной внутренними и внешними стимулами.

Библиографический список

1. Шаститко, А. Новая институциональная экономическая теория [Текст] / А. Шаститко. – М. : Теис, 2002. – 591 с.
2. Скаржинский, М. И. Введение в исследование институциональных факторов динамики экономических отношений в России [Текст] / М. И. Скаржинский // Проблемы новой политической экономии. – 2000. – № 1., – С. 4–8.
3. Радаев, В. В. Новый институциональный подход и деформализация правил в Российской экономике [Текст] / В. В. Радаев // Экономическая социология. – М. : РОССПЭН, 2002. – С. 157–209.
4. Кальсин, А. Е., Вахрушев, Д. С. Институциональные аспекты активизации инновационной деятельности на этапе перехода к постиндустриальному развитию [Текст] / А. Е. Кальсин, Д. С. Вахрушев // Экономика, статистика и информатика, 2014. – № 6(2). – С. 265–267.

УДК 377

М. И. Иродов, Л. В. Кабанова

ОБЩЕСТВО, ПОСТРОЕННОЕ НА ЗНАНИЯХ, ГОРОДА ЗНАНИЙ И ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Ключевые слова: инновации, синергетический подход, образование, управление знаниями, общество знаний, цифровая экономика.

Аннотация. Развитие общества, построенного на знаниях, рассматривается на основании Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации. Одна из функций современного образования – создание устойчивой части общества, носителя гармоничности экономики.

Key words: innovation, synergetic approach, education, knowledge management, knowledge society, digital economy.

Annotation. The development of a knowledge-based society is examined on the basis of the Information Society Development Strategy in the Russian Federation. One of the functions of modern education is the creation of a stable part of society, the carrier of the harmonious economy.

Основной вектор современной глобальной конкуренции лежит в области динамично меняющихся преимуществ ее участников, обусловленных научно-техническими достижениями. Основа этих преимуществ – в уровне развития национальных инновационных систем, интегрирующих науку, производство, финансы и другие элементы инновационного процесса. Только одновременная структурная, институциональная и содержательная модернизация высшего образования может дать системный эффект развития. [3]

Рамки такой модернизации определяет Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы утвержденная в мае 2017 года. Стратегия определила цели, задачи и меры по реализации внутренней и внешней политики Российской Федерации в сфере применения информационных и коммуникационных технологий, направленные на развитие информационного общества, формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов и реализацию стратегических национальных приоритетов.

Важнейшими принципами данной Стратегии стали: обеспечение прав граждан на доступ к информации; обеспечение свободы выбора средств получения знаний при работе с информацией;

приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдение основанных на этих ценностях норм поведения при использовании информационных и коммуникационных технологий.

Стратегия определяет общество знаний, как общество, в котором преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеют получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов Российской Федерации. Основой общества знаний должна стать цифровая экономика – хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг.

В качестве экосистемы цифровой экономики рассматривается партнерство организаций, обеспечивающее постоянное взаимодействие принадлежащих им технологических платформ, облачных интернет-сервисов, аналитических систем, информационных систем органов государственной власти Российской Федерации, организаций и граждан [1].

Основой такой экосистемы должна стать система образования, с опорой на города знаний и их образовательный потенциал. Увеличивающийся разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям персонала – специфика мирового образования. Переход от индустриального общества и простых технологических операций к постиндустриальному типу экономики знаний требует большого числа людей, которые могут работать с пакетами современных технологий в изменяющихся внешних условиях, заставляющих человека самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения.

Важнейшими субъектами инновационного изменения системы образования можно считать инновационные учебные заведения и вузовское общество в целом. Инновация всегда связана с нарушением равновесия существующей, традиционной системы, рассогласованием связей ее элементов, которое носит не случайный характер, а вызвано сущностью инновации, как явления. Общество, построенное на знаниях должно обеспечить непрерывный рост за счет сочетания революционных изменений, создания принципиально новых технологий, сервисов, продуктов, моделей и сохранения устойчивого эволюционного развития: оптимизации процессов, повышении качества, улучшении сервисов и продуктов, улучшении организации и культуры. Творческий климат, позволяющий рождаться новому, допускающий право на ошибку, творческий хаос, позволяющий экспериментировать, должны сочетаться с наличием сильной направляющей структуры, четкой стратегией, планированием.

В условиях комплексного использования современных образовательных технологий ожидаемый качественный результат достигается только при условии жесткой регламентации все реализуемых процессов, позволяющей перейти к устойчивому состоянию в точках бифуркации, гармонизировать стабильность и развитие. Применение синергетического подхода в образовании и педагогической деятельности требует совершенствования педагогических технологий на основе синергетической концепции развития: из режима «жесткого регулирования» («коридор необходимости») деятельности педагогов и учащихся необходим переход в режим «самоуправляемого развития». Программируются усилия педагога по активизации познавательной деятельности студентов, созданию развивающей резонансной среды. Технология задает тем самым «не коридор необходимости», а «коридор возможностей», содействует созданию гуманистической образовательной среды как пространства для реализации возможностей как педагогов, так и студентов. [2]

Одна из функций современного образования в городе знаний – создание такой устойчивой части общества, которая и будет носителем гармоничности экономики знаний. Часто таким элементом устойчивости называют средний класс, который описывают в чисто имущественных терминах, однако характеристикой среднего класса должны стать также интеллигентность, самостоятельность мышления, уважение к другим, умеренность к рекомендациям, эволюционность, как наиболее желательный тип развития. Необходимо, чтобы выпускники вуза, профессионалы были способны к инновационным подходам и инициативам и вместе с тем осознавали свою ответственность перед близкими, коллегами, перед страной в целом. Если вузы страны примут и масштабно реализуют такую концепцию, это обеспечит высокий уровень человеческой капитализации, а следовательно, и конкурентные преимущества России в современном мире.

Обеспечение качества современного образовательного процесса сегодня невозможно без сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, бизнеса, так как замкнутая система всегда склонна к энтропии. Средствами повышения эффективности высшего образования должны стать

успешные практики модернизации образовательного процесса на базе информационных технологий. Образовательные организации должны и пропагандировать свой опыт и учиться быть эффективными, чтобы соответствовать потребностям постоянных изменений глобальной экономики, основанной на знаниях.

Сегодня стратегической задачей развития страны является повышение производительности труда. Много говорят исследователи, политики бизнесмены о повышении эффективности работы бизнес-организаций, но изменения в экономике могут быть только системными и должны, несомненно захватить и систему образования, что обеспечит развитие в городах знаний образовательного потенциала. Образовательные организации высшего образования сегодня сталкиваются с новой ситуацией, когда необходимо планировать стратегию и действовать в категориях эффективности, роста производительности труда педагогических работников.

Прежде всего, учебный процесс в образовательной организации высшего образования требует формирования таких ИТ-структур, которые не только смогут обеспечивать по требованию действенную систему информационных технологий, но и понимать сущность образовательного процесса, его потребности и потребности всей экономики города знаний. Эффективный вуз, развивающийся в информационном пространстве требует от сотрудников не только ответов на вопросы использования новейших технологий, но и умения грамотно ставить эти вопросы во взаимосвязи со спецификой образовательного процесса, иметь чёткое представление о том, в каких технологиях нуждается образовательная организация для эффективной работы.

Использование новейших информационно-коммуникационных технологий влечёт за собой необходимость формирования системы постоянного обучения всего персонала образовательной организации, так как накопленные знания, как и сами технологии сегодня быстро устаревают. Информационно-коммуникационные технологии требуют постоянного обновления набора навыков и самообучения. Чтобы продолжать развиваться и даже оставаться на определённом уровне развития, необходимы грамотные специалисты и система обучения в сфере обучения и переподготовки в области информационных технологий. Результатом обучения должно стать повышение эффективности образовательного процесса, отсюда необходимость формирования системы мониторинга использования внедрённых технологий. Наряду с этим необходима система мотивации, вовлечения персонала в процесс освоения новых технологий.

Сегодня социальные информационные технологии дают возможность обращаться к коллективному опыту огромного количества людей. Рабочие места и деловые отношения сегодня уходят всё дальше от традиционных корпоративных границ. Современный сотрудник, педагогический работник должны выходить в среду новых медиа, владеть новыми языками и инструментами коммуникации в социальных сетях. Кроме того, социальные сети, форумы сегодня помогают образовательной организации создавать свой образ и взаимодействия с потребителем. Эффективная образовательная организация требует открытой рабочей атмосферы, направленной на постоянное приобретение и накопление новой информации.

Эти тенденции требуют от персонала образовательной организации высшего образования развития межкультурной компетентности – умения одинаково эффективно общаться с партнёрами и клиентами независимо от культурных отличий, знать культурные особенности, а в перспективе – иностранные языки. Информатизация образования требует развития навыков переработки больших объёмов знаний, умения анализировать, резюмировать, находить необходимое, эффективно и быстро искать и использовать информацию. Сегодня это называют вычислительным мышлением, оно неразрывно связано с умением отделять нужное и отбрасывать устаревшее, неактуальное.

Образовательный процесс требует компетенций работать удалённо со студентами, персоналом, партнёрами, работа становится не местом, а задачей, миссией, а технологии позволяют обмениваться идеями. Выход образовательного процесса в широкую медиасреду требует от образовательной организации соответствующих подразделений и персонала способных разрабатывать качественный контент для современных средств массовой информации, электронные учебные комплексы с мощными тренинговыми составляющими, системами тестирования, качественным видеоконтентом, который может стать базой управления образовательным процессом.

Одна из функций образования – создание такой устойчивой части общества, которая и будет носителем гармоничности экономики. Высшее образование должно стать не только источником знаний, но и фактором создания инновационной системы в России. Оно должно с одной стороны, формировать собственную инновационную инфраструктуру, а с другой, готовить специалистов, способных создать и запустить эту систему в масштабах страны.

Библиографический список

1. Цит по: Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919/page/3> (дата обращения 26.09.2017)
2. Иродов, М. И. Синергетика как методологическая основа управленческой деятельности в современном образовании [Текст] / под. Ред. И. А. Иродовой, А. П. Чернявской // Проблемы преподавания и обучения: материалы международной научно-методической интернет-конференции (май – июнь 2012 год) – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – С. 173–177.
3. Иродов, М. И., Кабанова, Л. В. Информатизация образования и рост производительности труда [Текст] / М. И. Иродов, Л. В. Кабанова // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний : материалы VII Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2016» (ИКТ в современном мире: технологические, организационные, методические и педагогические аспекты их использования). – 2016. – Выпуск № 1(14). – Казань : ЮНИВЕРСУМ, 2016. – С. 287–292.

УДК 377

Н. И. Бакланова, Т. В. Музалевская

МАЛЫЙ ГОРОД КАК СРЕДА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: малый город, непрерывное образование, образовательные учреждения и центры.

Аннотация. В докладе раскрывается содержание организации непрерывного образования в городском округе Отрадный Самарской области.

Key words: a town, non-stop education, educational institutes and centers.

Annotation. This article touches upon the content of organization of the non-stop education in Otradny town, Samara region.

Актуальным остаётся вопрос о том, какие специфические условия для непрерывного образования подрастающего поколения создаёт такой тип поселения как малый город. В настоящее время малый город – это небольшой город областного, краевого или республиканского подчинения. В подавляющем большинстве случаев это город, имеющий численность населения до 50 тысяч человек.

Современное положение малых городов чрезвычайно уязвимо: значительная их часть целиком зависит от развития единственного предприятия; также в последнее десятилетие наблюдается процесс оттока населения не только из сельской местности, но из малых городов в крупные. Основной причиной является отсутствие возможности получения качественного высшего образования «на месте», в своём округе, поэтому молодежь уезжает учиться чаще в областной центр или другой крупный город региона и не возвращается обратно.

Невозможно быть высококвалифицированным специалистом, если не учиться на протяжении всей жизни. Современный человек должен не только обладать требуемым объёмом знаний, но и уметь постоянно учиться: искать и находить необходимую информацию, постоянно приобретать дополнительные знания, совершенствовать имеющиеся умения и навыки, осваивать новые компетенции, выбирая вид и форму обучения (переподготовка, повышение квалификации и др.) И тогда известная с давних времён поговорка «Век живи – век учись», как нельзя лучше, выражает суть непрерывного образования – обучение через всю жизнь.

Осознав необходимость пополнения знаний в течение всей жизни, человек должен постоянно стремиться к их расширению и обновлению, к развитию своей личности, а система образования обязана ему в этом помочь. Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Итак, для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом: (а) формирования и удовлетворения его духовных потребностей; (б) развития задатков и способностей в различных учебных заведениях с помощью разных видов и форм обучения; (в) а также способом самообразования и самовоспитания.

Непрерывное образование малых городов имеет как преимущества, так и свои недостатки, по сравнению с большими городами. Одним из преимуществ образовательного пространства в малом городе, является то, что за развитием ребенка можно проследить от детского сада до поступления в

вуз. Дальнейшие успехи молодого человека, также прозрачны в малом городе, в связи с малогабаритностью пространства.

Город Отрадный Самарской области расположен в 100 километрах к востоку от областного центра – города Самара. Год образования – 1956. Площадь – 27,8 кв. км. Население – 48 тыс. человек. На территории городского округа Отрадный работают 6 школ (в том числе гимназия), 15 детских дошкольных образовательных учреждений, нефтяной техникум, школа искусств, художественная школа, Дом молодёжных организаций, Центр дополнительного образования детей, Клуб «Юность», автошкола ДОСААФ России. В городе есть условия для создания образовательной среды, благоприятствующей раскрытию природных возможностей каждого ребёнка.

Процесс формирования развития личности начинается уже в дошкольных общеобразовательных учреждениях города, где развитию творческих способностей ребёнка уделяется особое внимание. Примеры успешной и плодотворной работы педагогов дошкольных учреждений в художественно-эстетическом образовании детей, развитии их талантов есть в каждом детском саду. В учреждениях работают фольклорные кружки, где воспитанников обучают игре на музыкальных инструментах, пению, танцам. Дети фольклорного кружка «Веселинка» детского сада № 16 являются постоянными участниками фольклорных праздников и конкурсов, проводимых в городском клубе «Юность».

Непрерывное образование – это образование на протяжении всей жизни, фундаментом для эффективного его продолжения является база знаний, которая приобретается в школе. Именно здесь формируются условия для последующей профессиональной подготовки и образовательной траектории. Особо хочется остановиться на развитии индивидуальных способностей у детей и интереса к познанию нового. Свои способности учащиеся могут проявить, принимая участия в олимпиадах различного уровня, фестивалях и научно-исследовательских конференциях.

Отраденское управление министерства образования и науки Самарской области является организатором многих значимых мероприятий, которые способствуют привлечению учащихся к исследовательской деятельности, реализации творческого потенциала ребят, в частности:

- окружной фестиваль исследовательских работ дошкольников и учащихся 1–2 классов «Я узнаю мир» проводится ежегодно с целью выявления и поддержки интеллектуально и творчески одарённых детей, создания оптимальных условий для их дальнейшего интеллектуального развития, развития творческого потенциала ребенка, формирования навыков исследовательской деятельности;

- региональная научно-исследовательская конференция учащихся 3–8 классов «Юный исследователь» проводится ежегодно с целью выявления и поддержки интеллектуально и творчески одарённых учащихся, формированию навыков научно-исследовательской деятельности школьников в различных предметных областях, дальнейшего совершенствования работы по пропаганде научных знаний и повышения интереса у обучающихся к изучаемым предметам;

- открытая международная научно-исследовательская конференция старшеклассников и студентов «Образование. Наука. Профессия»;

- конкурс «Талантливые дети» ежегодно проводится с целью выявления юных дарований, открытия новых имен, поощрения и стимулирования творческой деятельности детей и наставников.

Задача педагога организовать учебную деятельность учащихся так, чтобы каждый ребёнок был успешен на определённом этапе. Но развиваться должен не только ученик, но и его наставник, педагог. Своими достижениями они могут поделиться, став участниками ежегодной Международной ярмарки социально-педагогических инноваций. Международная ярмарка социально-педагогических инноваций – это одна из самых массовых инновационных площадок для профессионального общения и обмена опытом. На этом форуме формируется российский и мировой педагогический опыт, банк педагогических инновационных проектов. Идея проведения ярмарки родилась в городе Отрадном Самарской области в 2003 г., и с тех пор ярмарка претерпевает изменения не только организационного, содержательного, но и «географического» характера. Партнерами Международной ярмарки выступают Министерство образования и науки Самарской области, АНО «Центр поддержки гражданских инициатив «Содействие», ООО «Всероссийское педагогическое собрание», Центр развития образования Российской академии образования, Общероссийский союз общественных организаций «Всероссийский молодежный центр ОЛИМП» и редакция «Учительской газеты». В разные годы участниками ярмарки были 16 стран мира: Россия, Белоруссия, Казахстан, Украина, Армения, Кыргызстан, Таджикистан, Китай, Венгрия, Финляндия, Франция, Германия, Великобритания, США и 62 региона России. Общее количество участников, включая региональные этапы – более 25 тысяч человек, рассмотрено более 30 тысяч проектов.

В последние годы во всем мире и в России активно развивается образование для людей, достигших пенсионного возраста. Не отстают в этом вопросе и пенсионеры малых городов. Курсы обучения пожилых

людей компьютерной грамотности в городе Отрадном, появившиеся несколько лет назад, по-прежнему остаются в числе самых востребованных. Знакомство с компьютером существенно меняет к лучшему жизнь пенсионеров, позволяя ориентироваться в современном мире, открывая новые пространства для общения и технологические возможности, облегчающие быт. Появляются курсы для «продвинутых» пенсионеров, которые не просто знакомятся с основами компьютерной грамотности, учатся разговаривать по скайпу и оплачивать услуги в интернете, но и осваивают более сложные программы, например, Photoshop и аудио-редакторы.

Примером служит успешное участие пенсионеров городского округа Отрадный и призовые места в региональных и всероссийских чемпионатах по компьютерному многоборью среди пенсионеров. Для пенсионеров созданы курсы английского языка, садового дизайна и домоводства, танцевальная и хоровая студии, курсы экономической и юридической грамотности. Самый главный драйвер для людей после 55 – это собственная полезность, ощущение причастности, востребованности, понимание того, что твой опыт полезен, и твоя жизненная мудрость тоже кому-то нужна.

Непрерывное образование должно стать стилем жизни человека, стремящегося к максимальной реализации своего потенциала. Именно через непрерывное образование возможно формирование жизненных стратегий человека.

УДК 377

К. Сергеева

БАТЕНИНСКИЙ ЖИЛМАССИВ – ПАМЯТНИК АВАНГАРДИЗМА КАК ПЛОЩАДКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: авангард, конструктивизм, непрерывное образование, Батенинский жилмассив.

Аннотация. Статья посвящена проблеме сохранения памятника конструктивизма «Батенинского жилмассива» как площадки непрерывного образования и трансляции опыта поколений.

Key words: avant-garde, constructivism, continuing education, Bateninsky residential area.

Annotation. The article is about the problem of preservation of the monument of constructivism «Bateninsky residential area» as a platform of continuing education and stream the experience of generations.

Архитектуре конструктивизма¹³⁸ эпохи авангардизма в предмете «История и культура Санкт-Петербурга», включенного в школьную программу, уделяется только половина урока, что явно недостаточно, чтобы хотя кратко рассказать о советских градостроительных решениях, заинтересовать учащихся. В тоже время архитектура советских конструктивистов – часть жилого пространства, в котором многие из нас живут: рождаются, растут, получают основное и дополнительное образование, взрослеют. Но знают ли они историю архитектуры своего микрорайона? Вот почему мы видим необходимость изучения не только основных городских памятников архитектуры (Исаакиевского собора, Петропавловской крепости и др.), но и своего микрорайона. И это должно лечь в основу изучения предмета «Истории города». А это значит, что этот образовательный предмет в каждой конкретной школе в определённой своей части должен быть адаптирован к условия своего района.

Конструктивизм относят к архитектурному авангарду, который отрицал любую связь с предшествующими течениями в архитектуре и провозглашал упрощение форм, отказ от классических канонов, смелое реформирование пространства. Новые архитектурные и градостроительные формы были подчинены духу нового общества, связанного с преобразованием не только мира, но и городской среды. Этот поворот в архитектуре вписывался в послереволюционное время, как полный отказ от индивидуального в пользу коллективного.

Конструктивизм принято считать советским явлением, возникшим после Октябрьской революции в качестве одного из направлений нового, авангардного, пролетарского искусства, хотя, как и любое явление в искусстве, он не может быть ограничен рамками одной страны [1, с. 124]. Главной предпосылкой нового архитектурного направления являлась Великая Октябрьская революция, кото-

© Сергеева К., 2017

¹³⁸ Конструктивизм – авангардистское направление в изобразительном искусстве, архитектуре, фотографии, декоративно-прикладном искусстве, зародившееся в 1920 – первой половине 1930 годов СССР. Характеризуется строгостью, геометризмом, лаконичностью форм и монолитностью внешнего облика [1, с. 124].

рая поставила перед собой несколько задач, направленные на улучшение жилищных условий и повышение благосостояния трудящихся масс крестьян и рабочих. Программа переустройства городов, в том числе и Петрограда, соответствовала новым переменам в жизни человеческого общества. Ленинградский архитектурный авангард – неотъемлемая часть истории архитектуры России. И сегодня эти памятники культуры и архитектуры, построенные в стиле советского конструктивизма, напоминают нам ушедшую эпоху.

В основе этого архитектурного течения лежала, в частности, идея борьбы с типовой архитектурной симметрией. Конструктивисты пытались освободить архитектурное проектирование от устаревших стереотипов. Во главе этого течения стоял Казимир Малевич (1879–1935).

На пример конструктивизма Батенинского жилмассива (микрорайона) Санкт-Петербурга¹³⁹, я хочу показать, как важно включить в школьную программу изучение не только города, но и своего района.

Первые идеи конструктивизма начали осуществляться ещё в начале 1920-х годов (и продолжались в 30-х) в районе Выборгской стороны и Невской заставы. Застройки на Лесном проспекте и Батениной улице (сейчас улица Александра Матросова), в районе Шлиссельбургского проспекта воплотили идеи улучшения жилищных условий для рабочих заводов [4, с. 16–18]. В жилой массив (в соответствии со стандартом) входили не только монолитные дома, но и школы, и детские сады, клубы, профилактории, фабрики-кухни, магазины, библиотеки и медицинские учреждения. Но визитной карточкой такой застройки стали просторные зелёные дворы-сады, скверы и спортивные площадки, которые сильно отличались от дореволюционных дворов-колодцев. «Город-сад» обильно засаживался плодовыми и декоративными деревьями и цветущими кустарниками. Конструктивизм сразу же подвергся большой критике, но, в целом, получил положительную оценку у будущих жителей этого района. Однако период развития конструктивизма был недолгим, не все из задуманного удалось осуществить. Но именно, в то время градостроители сумели разработать рациональные методы организации жилой территории города, впоследствии получившей широкое практическое применение в квартальной застройке Петрограда-Ленинграда-Санкт-Петербурга.

Во время войны и блокады Ленинграда были уничтожены дома и целые кварталы и многие дома этого микрорайона. Хотя большая часть Батенинского жилмассива сохранилась, дома в стиле конструктивизма были восстановлены.

Архитектура конструктивизма и сегодня не исчерпала своего потенциала. На территории Батенинского жилмассива продолжают жить люди, работать учебные заведения, Батенинская библиотека, Батенинские бани, функционируют просторные дворы с детскими и спортивными площадками. Батенинский жилмассив является культурно-историческим наследием Петербурга, которое хранит в себе непрерывную память поколений и важные страницы истории нашего города и страны. Ведь тема сохранения архитектурного наследия конструктивизма является не просто актуальной, а остро стоящей перед администрацией города. Батенинский городок включен в перечень объектов, находящихся под защитой Комитета по охране памятников истории. И это важно потому, что знание архитектуры конструктивизма позволяет жителям лучше понимать историческое значение и ценность той территории, на которой они живут.

В рамках образовательной программы не только для учащихся школ этого микрорайона, но и для проживающих на территории Батенинского жилого массива, целесообразно разместить в удобных местах микрорайона информационные стенды, в которых в наглядной форме отразить историю архитектуры конструктивизма. Батенинский микрорайон мог бы стать наглядной интерактивной образовательной площадкой для проведения образовательных, социально-культурных мероприятий и волонтерского движения по улучшению городской среды. А на примере создания на данной площадке образовательных квестов, различных творческих и исследовательских работ учащимися можно развивать не только краеведческие знания, но и исторические, в том числе, истории известных семей, проживавших на этой территории. Это позволит расширить рамки предмета «Истории и культуры Санкт-Петербурга», сделать его более информативным, интересным для школьников, приблизить к истории своего микрорайона.

¹³⁹ Батенинский городок – дома 37–39 по Лесному проспекту (постройки 1930–1933 гг., архитекторы Г. А. Симонов, Т. Д. Каценеленбоген, Б. Р. Рубаненко, А. Р. Степанов, В. А. Жуковская) [2, с. 46]. Жилой массив включал в себя универмаг, Батенинские бани, фабрику-кухню, прачечную, детский сад и ясли, спортивные площадки, школу и т. д., получивший малую золотую медаль в 30-е годы в Париже как лучшая комплексная застройка рабочих кварталов [3, с. 79–81].

Библиографический список

1. Даринский, А. В., Старцев, В. И. История Санкт-Петербурга. XX век [Текст] / А. В. Даринский, В. И. Старцев. – СПб. : Глагол, 1997. – 176 с.
2. Коган, А. Я., Лихтин, А. А., Зазнобина, Н. В. История Санкт-Петербурга: Выборгская сторона [Текст] / А. Я. Коган, А. А. Лихтин, Н. В. Зазнобина. – СПб. : ООО Изд-во «Полигон», 2001. – 560 с.
3. Первушина, Е. В. Ленинградская утопия. Авангард в архитектуре Северной столицы [Текст] / Е. В. Первушина. – М. : Изд-во Центрполиграф, 2012. – 382 с.
4. Лисовский В. Г. Город без окраин [Текст] / В. Г. Лисовский. – Л. : Лениздат, 1974. – 126 с.

УДК 377

Д. А. Трошестова

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, непрерывное образование, дополнительное образование, самореализация личности

Аннотация. В статье раскрывается роль регионального университета как ресурсного центра непрерывной подготовки и переподготовки кадров для ведущих промышленных кластеров. Раскрываются цели и задачи ресурсного центра непрерывного образования в многопрофильном региональном университете в условиях опережающей подготовки кадров.

Key words: professional self-determination, continuing education, additional education, personality self-realization.

Annotation. The article reveals the role of the regional university as a resource center for continuous training and retraining of personnel for leading industrial clusters. It reveals the goals and objectives of the resource center for continuing education in a multidisciplinary regional university in conditions of advance personnel training.

Важнейшим условием устойчивого развития промышленности является наличие в регионе комплексной открытой системы непрерывного образования, обеспечивающей опережающую подготовку кадров [1]. Профессионализм, компетентность и квалификация работников напрямую влияют на способность предприятий конкурировать на внутреннем и внешнем рынках.

Сегодня региональные системы непрерывного образования постепенно переходят на новый уровень партнерских отношений образовательных учреждений с субъектами внутренней и внешней среды, используя инновационную форму – ресурсные центры [4]. К ресурсному обеспечению образования относится материально-техническая база, кадровый и финансовый потенциал, нормативно-правовая и информационная поддержка, методическое и научное сопровождение, – целый комплекс взаимосвязанных и слаженно действующих элементов. Опыт регионов показывает, что в роли ресурсного центра непрерывного образования может выступить классический многопрофильный университет, являющийся ядром образовательного пространства региона. Это обусловлено тем, что деятельность как университета, так и ресурсного центра непрерывного образования направлена на решение одной стратегической задачи – обеспечение социально-экономического развития региона, в частности промышленных предприятий высококвалифицированными кадрами.

Лидирующие позиции промышленного производства Чувашской республики занимают предприятия электротехнического и машиностроительного кластеров, в состав которых входит университет. Интенсивно развиваются предприятия отрасли информационных технологий, приборостроения, химической, строительной, легкой и пищевой промышленности. Для прогрессивного развития инновационно-технологических кластеров региона в соответствии с Республиканской комплексной программой инновационного развития промышленности Чувашской Республики на 2010–2015 годы и на период до 2020 года в регионе решается задача создания условий для реализации творческого потенциала человека и формирование конкурентоспособного человеческого капитала. Ведущую роль в организации, координации, методическом развитии системы непрерывного инженерного образования в регионе, в создании условий для системного обеспечения республики профессиональными кадрами играет Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова. Отметивший 50-летний юбилей университет в настоящий момент имеет все необ-

ходимые ресурсы, чтобы обеспечить кадровое, научное, экспертное сопровождение выхода региона на качественно новую траекторию развития [2].

Являясь многопрофильным университетом, осуществляющим подготовку кадров по 50 программам бакалавриата, 25 программам специалитета, 30 программам магистратуры, 50 специальностям аспирантуры, 16 специальностям докторантуры, 19 специальностям ординатуры, 8 специальностям интернатуры, университет осуществляет подготовку и переподготовку кадров по различным дополнительным образовательным программам, которых на сегодняшний день более двухсот. Среди них общеобразовательные программы, программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки кадров. Организационное и методическое сопровождение программ обеспечивает Центр дополнительного образования, созданный в университете в 2010 году. Особое место в деятельности центра занимают Президентские программы повышения квалификации инженерных кадров и подготовки управленческих кадров для отраслей народного хозяйства Российской Федерации.

Университет является участником программы «Кадры для регионов» и «Кадры для организаций оборонно-промышленного комплекса». Благодаря участию в данных программах предприятий-партнеров создаются современные учебно-научные лаборатории: «Моделирования режимов электрических систем», «Автоматизации, диспетчеризации и мониторинга энергосистем», «Проектирования цифровых устройств на ПАИС», «Гидравлики», «Современных методов варки», «Геотехники и механики грунтов», «Композиционных строительных материалов», «Центр цифровых технологий».

Сегодня университет выстраивает взаимовыгодное сотрудничество в области подготовки кадров со всеми крупными предприятиями региона, с которыми заключено и действуют более четырехсот договоров. Среди них такие стратегические предприятия промышленности, как АО «Чебоксарское производственное объединение имени В. И. Чапаева», АО «Химпром», Концерн «Тракторные заводы», АО «Научно-производственный комплекс «Элара» имени Г. А. Ильенко», обеспечивающие национальную безопасность Российской Федерации, где более 60 % руководящих и научно-технических работников являются выпускниками университета.

Разрабатывая систему непрерывного сопровождения своих выпускников на производстве, ЧГУ им. И. Н. Ульянова предлагает ряд программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки: «Менеджмент в энергетике и электротехнике», «Подготовка и повышение квалификации ответственных за энергосбережение», «Подготовка и повышение квалификации энергоаудиторов», «Информационные технологии проектирования бизнес-процессов в системах качества», «Комплексное обеспечение безопасности персональных данных», «Управление интернет-проектами» и другие программы инженерно-технической и экономической направленности.

Опережающая разработка и внедрение образовательных программ и технологий их реализации для кадрового обеспечения крупных инвестиционных проектов, реализуемых на территории Чувашии, являются приоритетными направлениями развития университета. Одним из ключевых результатов реализации Программы развития университета является включение населения республики в процесс непрерывного образования и формирование механизмов повышения квалификации специалистов приоритетных отраслей промышленности Чувашии. Планируется обеспечение рынка труда региона высококвалифицированными кадрами с востребованными компетенциями также за счет создания условий для расширения доступности качественного образования для жителей удаленных территорий Чувашской Республики и лиц с ограниченными возможностями, увеличения образовательных программ с применением средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В Чувашии реализуется крупномасштабный проект по созданию современной уникальной системы непрерывного инженерно-технического образования детей и молодежи. Он охватывает университетские инженерные классы в школах, технические кружки на базе университета и в учреждениях дополнительного образования, детский технопарк «Кванториум», Межрегиональный центр компетенций в Чебоксарском электромеханическом колледже, научно-образовательные центры (центр молодежного инновационного творчества, инжиниринговый центр, инновационно-внедренческий центр) Чувашского государственного университета и его базовые кафедры на предприятиях-партнерах [3].

Важнейшим компонентом проекта является развитие системы выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей талантливых учащихся, привлечения талантливой молодежи для продолжения обучения в Чувашской Республике, ее подготовки и профессиональном самоопределении, ориентированном на кадровые потребности экономики региона [5, 6, 7]. Координирующую

роль в этой системе играет Центр по работе с одаренной молодежью Чувашского государственного университета. Деятельность центра охватывает следующие направления:

– проведение сезонных каникулярных школ для одаренных школьников, развитие и модернизация сети профильных кружков университета для школьников и студентов, студенческих конструкторских бюро;

– расширение студенческого и школьного олимпиадного движения по приоритетным направлениям развития экономики региона в партнерстве с предприятиями-работодателями, включая метапредметные олимпиады и конкурсы проектов, проведение при поддержке электротехнического кластера олимпиады «Надежда электротехники Чувашии» совместно с ЗАО «ЧЭАЗ» и ООО НПП «ЭКРА» и олимпиады «Надежда машиностроения Чувашии» совместно с Концерном «Тракторные заводы»;

– организация курсов повышения квалификации для учителей, расширение перечня программ повышения квалификации для педагогов-наставников участников школьных олимпиад и конкурсов;

– создание региональной сети инновационных площадок по формированию у детей навыков проектной и исследовательской деятельности;

– создание системы тьюторского сопровождения талантливых студентов.

В настоящее время в университете ведется работа по организации программ переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования и координации деятельности образовательных организаций, реализующих программы различной направленности.

Таким образом, являясь крупнейшим научно-образовательным центром Чувашской Республики, университет играет ведущую роль в организации, координации, методическом развитии системы непрерывного образования в регионе, в создании условий для системного обеспечения республики профессиональными кадрами. Представленный выше опыт свидетельствует о наличии у регионального университета всех необходимых составляющих для того, чтобы позиционировать себя как ресурсный центр непрерывного образования и творческого развития личности, способный быстро реагировать на разносторонние и постоянно растущие кадровые потребности экономики региона.

Библиографический список

1. Александров, А. Ю. Управление опережающим развитием образовательного пространства [Текст] / А. Ю. Александров // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 3 (58). – С. 7–13.
2. Александров, А. Ю. Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова – инновационный многопрофильный вуз, интегрированный в экономику страны и региона [Текст] / А. Ю. Александров // Высшее образование в России. – 2017. – № 7. – С. 97–103.
3. Александров, А. Ю., Гартфельдер, В. А., Ковалев, В. Г., Судленков, А. А. Интегрированные структуры подготовки инженерно-технических кадров для инновационных секторов региональной экономики [Текст] / А. Ю. Александров, В. А. Гартфельдер, В. Г. Ковалев, А. А. Судленков // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 81–89.
4. Топоровский, В. П. Ресурсные центры как инновационная форма непрерывного образования специалистов [Текст] / В. П. Топоровский // Человек и образование. – 2009. – № 4. – С. 143–147.
5. Троешестова, Д. А. Система педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных школьников на базе регионального вуза [Текст] / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. Чебоксары // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: материалы VIII Международной учебно-методической конференции: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. С. 465–469.
6. Троешестова, Д. А. Роль вуза в профессиональном самоопределении одаренных обучающихся – будущих кадров для региональной экономики [Текст] / Д. А. Троешестова // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 17 марта 2016 г.): в 2 ч. Ч. 1 / Департамент образования и науки Кемеровской области, ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», Академия педагогических наук Казахстана, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2016. – С. 62–64.
7. Троешестова, Д. А., Васильева, О. Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете [Текст] / Д. А. Троешестова, О. Н. Васильева // Высшее образование в России. – 2017. – № 7. – С. 123–129.

А. В. Андреева, В. А. Генг

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

Ключевые слова: бизнес-образование, непрерывность, профессиональная переподготовка, дополнительное образование

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции развития бизнес – образования в регионе, структура потребителей бизнес-образования, качественный состав профессорско-преподавательского состава, источники финансирования образовательного процесса

Key words: business-education, life-long learning, professional retraining, additional education

Annotation. The article examines the main tendencies of business-education development in the region; it also analyses the structure of business-education consumers, quality content of faculty, sources of educational process financing

Инвестиции в человеческий капитал должны стать основным приоритетом деятельности государства, это обусловлено демографическим кризисом, сокращением численности населения. Следовательно, необходимо повышение стоимости ресурса отдельного человека на рынке труда. В современном конкурентном мире квалифицированные и быстро адаптирующиеся специалисты становятся дефицитным ресурсом. Одним из инструментов решения этой задачи мы считаем бизнес-образование.

По мнению Л. И. Евенко, бизнес-образование – профессиональное образование и обучение людей, участвующих в выполнении функций управления на предприятиях и хозяйственных организациях, которые действуют в условиях рынка и ставят своей главной целью получение прибыли [2].

Согласно «Закону об образовании в РФ», дополнительное образование является платной услугой. Поэтому естественно, что любое образовательное учреждение, работающее в этой сфере, должно быть самоокупаемым, но в то же время обязано осознавать свою социальную ответственность и, следовательно, ориентироваться не только на финансовые результаты. Однако не менее важным является понимание того, что конкурентоспособность и устойчивое развитие бизнес-школы представляют собой необходимое условие ее нормальной работы.

При этом образовательный рынок предлагает весьма обширный спектр программ различных уровней подготовки: от программ ЕМВА/МВА и профессиональной переподготовки до краткосрочных программ повышения квалификации, тренингов и семинаров. Специалисты и менеджеры всех областей и уровней управления компаниями приобретают не только современные знания и навыки решения практических задач, но и проникаются идеологией ведения бизнеса.

Вместе с тем современное бизнес-образование должно предоставлять заказчикам не только образовательные услуги, но и развивать смежные услуги. Наиболее востребованными из них являются консультирование и профессиональные стажировки [1, с. 61]

К сожалению, в Тверском регионе долгое время сохранялась традиционная для индустриального общества модель образования – интенсивное предоставление образовательных услуг и эпизодическая переподготовка в дальнейшем. В последнее время наблюдается тенденция изменения модели финансирования образования в сторону увеличения индивидуальных и организационных расходов в формировании образовательной траектории развития человека. Причем средства направляются не только в традиционные сектора высшего и среднего профессионального образования, но и в поствузовское: профессиональная переподготовка, повышение квалификации.

Все более характерным становится то, что образовательные учреждения вынуждены учитывать индивидуальные предпочтения слушателей и направляющих организаций для формирования специфических компетенций.

Если говорить о факторах, влияющих на развитие бизнес-образования, то в первую очередь стоит отметить уровень социально-экономического развития региона. Ведь именно он формирует спрос на образовательные услуги территории. Нельзя не отметить и влияние данных социально-демографических факторов на состояние регионального рынка бизнес-образования.

Основными потребителями выступают руководители (менеджеры) различных уровней управления, в том числе собственники бизнеса, которые на разных этапах жизненного цикла карьерного

роста ощущают определенную потребность в обновлении профессиональных знаний. Вместе с тем стоит учитывать, что каждый этап характеризуется различным уровнем детализации, объемом и формой предоставления материала. При разработке программ обучения необходимо учитывать и факторы, характеризующие целевую аудиторию. В первую очередь это управленческий опыт (не всегда соотносимый со стажем работы и биологическим возрастом).

По нашему мнению, необходимо уделять особое внимание формам и режиму проведения занятий и численности аудитории, соотносить их с этапами карьерного роста слушателей. Непрерывность образования обуславливает акцент на новых знаниях и компетенциях, а не только на формальных дипломах или степенях. Образовательная траектория не коррелирует напрямую с получением диплома государственного образца. Успешные, перспективные менеджеры стремятся к реальному повышению, наращиванию своей квалификации.

Наблюдается сокращение сроков программ обучения и расширение возможностей выбора форм и методов обучения для потенциальных слушателей. Вузы стали учитывать сегментирование потребителей бизнес-образования по занимаемым должностным позициям, практическому опыту при формировании образовательных программ. Это становится ключевым фактором успеха образовательной программы.

На сегодняшний день в тверской практике существует несколько типов образовательных организаций, предлагающих в различных формах услуги в области бизнес-образования. В основном это вполне самостоятельные подразделения при классических университетах. Так в Тверском государственном университете в 1990 году был создан факультет экономики и предпринимательства (ФЭП). Это первое структурное подразделение, реализующее программы дополнительного образования в Тверском регионе. Изначально это были краткосрочные курсы повышения квалификации (72 часа) в области бухгалтерского учета и предпринимательства. Спрос был чрезвычайно высок на протяжении 5 лет, что обусловлено изменяющейся социально-экономической обстановкой в стране.

С 1995 года ФЭП стал реализовывать программы второго высшего образования. Первый набор был осуществлен в 1995 г. на специальность «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». С 1997 г. открыт набор на специальность «Финансы и кредит». В дальнейшем спектр программ расширился: «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление» и другие.

В 2008г. ФЭП был реорганизован в Центр специальной подготовки института непрерывного образования Тверского государственного университета. С февраля 2017 г. данное структурное подразделение вошло в состав Института экономики и управления как «Отделение профессиональной подготовки в сфере экономики и менеджмента».

Необходимо отметить, что в последнее годы наблюдается снижение спроса на услуги второго высшего образования, что наглядно иллюстрирует рисунок 1. Это связано с развитием конкурентной среды появлением магистерских программ.

Сравнительно недавно на рынке образовательных услуг г. Тверь появился филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), который действует достаточно успешно. За период с 2011 по 2017 гг. в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 г. № 316, и государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007/08–2017/18 годах, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24.03.2007 г. № 177, по программе «Подготовка управленческих кадров в сфере здравоохранения, образования и культуры», финансируемой из федерального бюджета, в Тверском филиале РАНХиГС прошли обучение представители Рязанской, Тверской и Ярославской областей.

Данные о распределении слушателей по направлениям подготовки представлены на рисунке 2, который показывает соотносимую востребованность повышения квалификации в сфере управления здравоохранением и образованием. Здесь необходимо отметить, что переподготовка управленческих кадров в сфере культуры началась лишь в 2016 г., что объясняет существенное отставание в количестве слушателей по сравнению с другими направлениями.

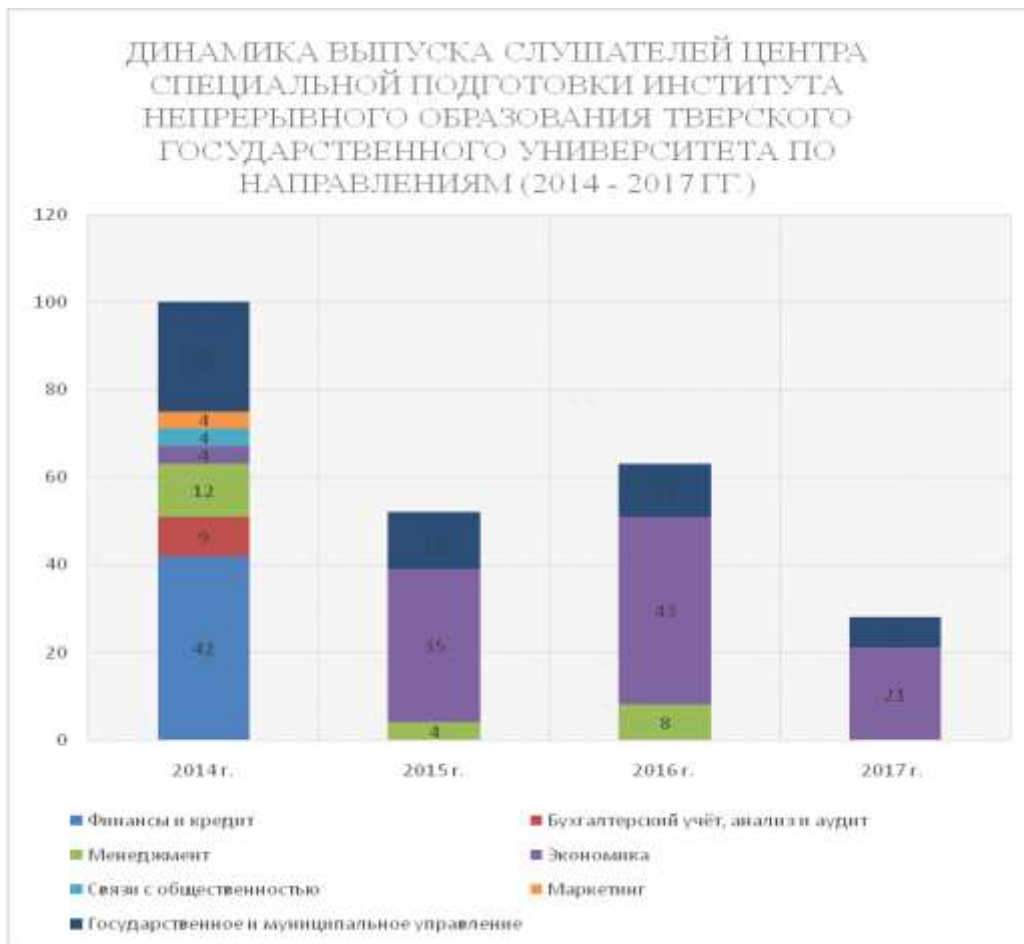


Рисунок 1



Рисунок 2

Кроме того, с 2014 г. регулярно проводится обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, обучение финансируется из следующих источников:

1. Из федерального бюджета (федеральные государственные гражданские служащие, управленческие кадры в сфере здравоохранения, образования и культуры в рамках госпрограммы и Госплана)
2. Из бюджета субъекта РФ (государственные гражданские служащие, муниципальные служащие и работники муниципальных учреждений Тверской области в рамках запланированного финансирования – обучение проводится через торги виде электронного аукциона или открытого конкурса)
3. Из бюджета муниципальных образований (муниципальные служащие)
4. За обучение специалистов по социальной работе оплату производит учреждение, в котором они работают.

Данные о распределении слушателей дополнительных профессиональных программ Тверского филиала РАНХиГС по категориям представлены на рисунке 3, показатели которого свидетельствуют о высокой востребованности программ переподготовки государственными служащими в первые годы реализации, которая к настоящему времени существенно снизилась. На наш взгляд, это обусловлено целым рядом причин, среди которых общая экономическая ситуация, а также тенденция к сокращению общей численности государственных служащих. Однако принятый комплекс мер позволил уже в первой половине 2017 г. существенно повысить количество слушателей данной категории.



Рисунок 3

Кроме того, существенно усилились востребованность программ слушателями так называемой «иной категории», в которую в основном входят представители бизнес-структур. Это объяснимо, так как в условиях современной экономической нестабильности предприниматели ищут новые идеи, связи и перспективы, которые довольно успешно находят в рамках взаимодействия на программах профессиональной переподготовки.

Реализация профессиональных программ осуществляется как штатными преподавателями филиала (на основе договоров гражданско-правового характера), так и преподавателями других высших учебных заведений региона, практиками (государственными и муниципальными служащими, а также сотрудниками ведущих предприятий и организаций региона). Качественный состав ППС представлен на рисунке 4.

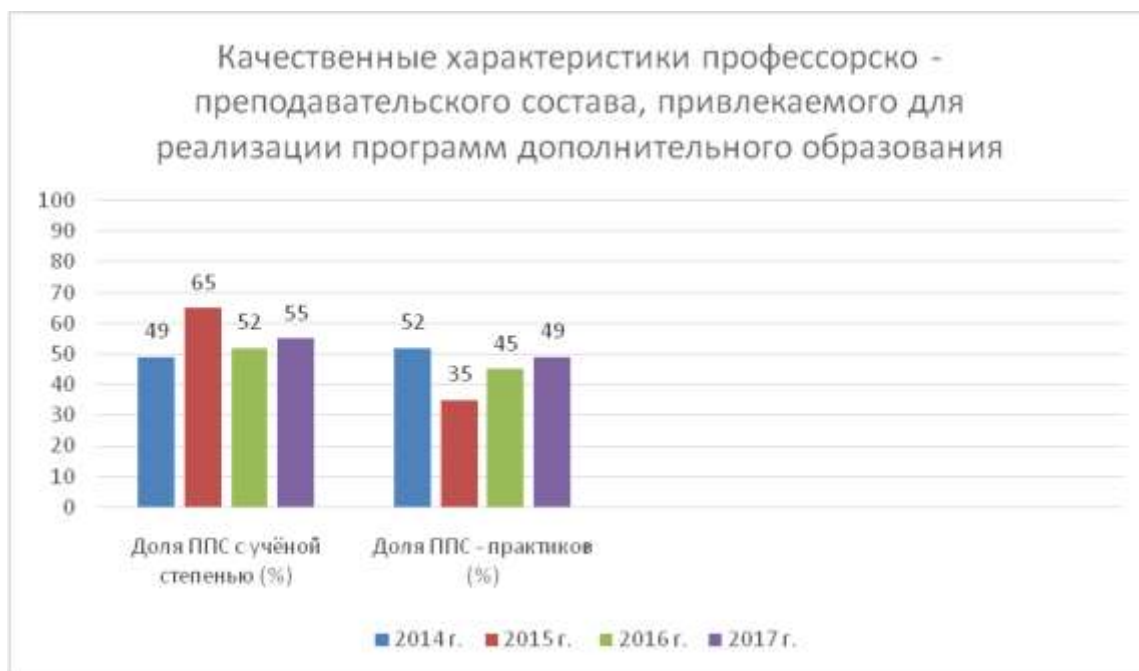


Рисунок 4

Очевидно, что наблюдается стремление к соблюдению баланса обеспечения программ высококвалифицированными педагогическими кадрами, способными познакомить слушателей с новейшими достижениями управленческой мысли, а также присутствием в аудитории представителей работодателей, высокопоставленных сотрудников бизнеса и власти, которые обеспечивают аудиторию практико-ориентированной информацией, а также позволяют существенно расширить горизонты развития предпринимательской деятельности. Рисунок 4 показывает, что в 2015 г. было отдано предпочтение более академической части ППС, что сказалось, в том числе, на востребованности программ в следующем 2016 г., а также нашло отражение в результатах анкетирования слушателей. В связи с этим произошло существенное увеличение доли практиков, участвующих в реализации программ.

Проблема в том, что далеко не всегда практикующие менеджеры являются хорошими преподавателями. Справиться с этой проблемой помогает увеличение количества мастер-классов, где практикам легче передавать свой опыт и знания. Вместе с тем очевидно, что профессорско-преподавательский состав должен иметь представление о реальных бизнес-процессах, обладать опытом работы/консультирования в бизнесе.

Результаты анкетирования слушателей также показывают, что необходимо вносить изменения как в конкретный учебный курс отдельного преподавателя, так и в направленность программы в целом, взять курс на усиление активных форм подготовки: деловые и имитационные игры, case-study (разбор практических ситуаций), тренинги профессиональных и личных компетенций, работа над практическими проектами с модераторами групп и т. п. Кроме того, идеальным вариантом является реализация разрабатываемого слушателем итогового проекта. Немаловажное значение имеет административно-техническая поддержка процесса обучения, а также организация консультаций со стороны ППС.

Интересен тот факт, что в рамках бизнес – образования особую роль играют установление партнерских деловых отношений с сокурсниками, обмен практическим опытом в ходе проведения занятий. В то же время это и овладение новыми знаниями и навыками управленческой деятельности в ходе взаимодействия обучающихся друг с другом и с привлеченными практиками – успешными предпринимателями, бизнес-тренерами, бизнес-консультантами.

Таким образом, бизнес-образование – это не только возможность получения новых практических навыков, систематизация теоретических знаний, возможность общения с сокурсниками, но и установление новых деловых контактов, обмен опытом, практическими знаниями в области профессиональной деятельности в различных сферах деятельности.

По мере должностного роста увеличивается внутренняя закрытость менеджера, сужается круг людей, с которыми руководитель может быть откровенным. Окружающие его люди стремятся к неформальным отношениям, как правило для достижения своих личных целей. Формируется закрытость руководителя. Образовательный процесс позволяет сформировать однородную (гомогенную) группу руководителей одного уровня, но разных отраслевых направленностей. Грамотно организованный образовательный процесс позволяет в короткий промежуток времени сформировать работоспособную команду. Очень важно, что слушатели таких программ редко являются непосредственными конкурентами, что позволяет им свободно обмениваются накопленным опытом и способами решения проблем в различных сферах деятельности.

Библиографический список

1. Галенко, В. П., Табелова, О. П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы [Текст] / В. П. Галенко, О. П. Табелова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – № 5 (101). – С. 60–69.
2. Евенко, Л. И. Совершенствование бизнес-образования под влиянием потребностей бизнеса и предпринимательства [Текст] / Л. И. Евенко // Креативная экономика. – 2012. – № 9. – С. 78–83.

УДК 377

З. В. Брагина, Е. В. Никерина

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: КТО ВЕДУЩИЙ?

Ключевые слова: научно-технологический прогресс, теория экономических укладов, рынок труда, вызовы профессиональному образованию.

Аннотация. В статье рассматривается тема перехода научно-технического прогресса в стадию научно-технологического, долгосрочное экономическое развитие рассматривается через теорию экономических укладов, объясняется перспектива вступления России в шестой технологический уклад, приведены данные об основах новой промышленной политики России. Рынок труда представлен с точки зрения индикатора переходного этапа к новому укладу. Описаны вызовы развитию профессионального образования и основные направления повышения его качества.

Key words: scientific-technological progress, theory of economic patterns, labour market, professional education challenges.

Annotation. The article considers the transition of scientific-technical progress into scientific-technological; examines long-term economic development through the theory of economic patterns; explains Russia's prospects of entering the sixth technological pattern; provides data on the basics of the Russian new economic policy. Labour market is presented as an indicator of the transitional stage to the new pattern. Professional education development challenges and major trends of its enhancement are described.

Научно-технический прогресс представляет собой особую форму прогресса, связанную с качественно новым взаимоотношением науки, техники, технологии и образования работающего населения. Чертами, отличающими научно-технический прогресс от других форм прогресса, являются: 1) опережающее развитие фундаментальных научных исследований и фундаментальных наук; 2) ускорение процесса реализации научных открытий через систему прикладных наук в технических устройствах, приспособлениях и технологических процессах; 3) невозможность создания наиболее высокопродуктивных технологий на чисто эмпирической основе без применения науки; 4) увеличение капиталоемкости и наукоемкости технических и технологических систем и соответствующее уменьшение ресурсов и трудоемкости на единицу продукции.

В конце XX века технологии как особо сложные системы, включающие в себя не только набор и последовательность операций по использованию техники, но и ряд экономических, управленческих, социальных, экологических, гуманитарных подсистем, радикально меняют характер взаимодействия науки, техники и человека. Основной единицей анализа становится технология, включающая в себя науку. Вместе с тем и наука становится технологичной, то есть принципиально реализуемой на технологических уровнях. В результате этого процесса грань между наукой и технологией не исчезает полностью, но существенно размывается, что оказывает принципиальное влияние на струк-

туру общества, систему образования, культуру, быт, мировоззрение, производственные отношения и общественное сознание.

Современная технология существует как система технологий, в которых стержневую роль все в большей степени начинает играть информационная технология (информатизация общества). Космическая технология, геновая инженерия, биотехнология, технология связи и т. п., невозможны без информационной технологии и без высокой интеллектуализации техники и технологических процессов. В результате этого радикально меняются содержание труда и его условия, демократизируются процессы управления и принятия решений, резко повышаются требования к квалификации и уровню информированности сотрудников.

В чем проявляются эти процессы? Обратимся к статистике. Данные федеральной службы государственной статистики показывают, что темпы роста числа высокопроизводительных рабочих мест в целом по Российской Федерации за 2013/2016 гг. замедлились с 6,9 % до 4,8 %. Число регионов, в которых сократилось количество высокопроизводительных рабочих мест, в 2016 году составило более 80 %. При этом разница между регионами по темпам роста/снижения высокопроизводительных рабочих мест в 2016 г. была очень значительная: от минус 20,5 % до плюс 24,4 % [1].

Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» была законодательно определена инициатива по созданию и модернизации 25 миллионов высокопроизводительных рабочих мест к 2020 году [2] «В 2015 году, согласно отчету правительства, таких мест уже было создано 16,8 миллионов» [3]. Лидируют по количеству созданных высокопроизводительных рабочих мест, приведенных к общей численности занятых, следующие регионы: республика Татарстан, Ростовская область, Санкт-Петербург. Среди регионов-аутсайдеров выделяются Чувашская республика и Архангельская область. Как видно, диспропорции в региональном развитии являются очевидным фактом.

Стратегию формирования высокопроизводительной рабочей силы дополняет анализ текущей ситуации на региональных рынках труда, которая определяется продолжающимся спадом производства (в 2015 году на 1,5–2 %) и вялотекущим снижением численности занятых в экономике по ряду отраслей. В целом по РФ наблюдается относительно низкий уровень безработицы. Так, в 2015 г. уровень безработицы в Российской Федерации составил 5,5 % к численности экономически активного населения, что соответствует уровню 2014 г. и на 0,3 процентного пункта ниже, чем в 2013 г.

Общая ситуация с региональной безработицей неоднозначна. Среди регионов РФ в 2015 г. самый низкий уровень безработицы отмечен в Санкт-Петербурге и Москве: 1,8 % и 1,7 % соответственно. В группу лидеров по данному показателю также входит Самарская область, где уровень безработицы не превысил 3 %. Самый высокий уровень безработицы (более 10 % от экономически активного населения) сохраняется по следующим дотационным регионам: республики Алтай, Калмыкия, Ингушетия, Тыва, Чеченская республика, Забайкальский край. [1]

Ведущим направлением современного научно-технологического прогресса является концепция технологических укладов, авторами которой являются российские ученые, в частности, С. Глазьев и Д. Львов. В основе концепции лежат работы Н. Д. Кондратьева, Й. Шумпетера, Г. Менша, А. Клайнкнехта, Т. Хегерстранда, Ф. Перу и т. д. [4]. Исследования закономерностей долгосрочного экономического развития были обобщены в теорию технологических укладов, под которыми понимают целостные комплексы технологически сопряженных производств и соответствующих им технико-экономических парадигм, происходящий периодически процесс последовательного замещения которых определяет «длинноволновой» ритм современного экономического роста.

Наряду с технологическими изменениями переход к каждому новому технологическому укладу, соответственно выход из депрессии к новому этапу экономического роста, включает формирование новых форм организации производства, новой структуры инвестиций, новой структуры совокупного продукта, новых навыков и умений, наконец, новых типов инфраструктуры, соответствующих производственным условиям. Каждый переход к очередному технологическому укладу сопровождается технологическим кризисом большей или меньшей глубины. Тем не менее, смена доминирующих технологических укладов приводит к существенным изменениям в организации производства и, как следствие, в международном разделении труда.

Технологический уклад охватывает замкнутый воспроизводственный цикл от добычи первичных природных ресурсов, все стадии их переработки и выпуск конечных продуктов, удовлетворяющих соответствующий тип общественного потребления, сопровождаемый системой профессиональной подготовки кадров

Глазьев дает периодизацию технологических укладов [4].

Первый технологический уклад. Период: 1770–1830 годы. Ядро: Текстильная промышленность, текстильное машиностроение, выплавка чугуна, обработка железа, строительство каналов, водяной двигатель. Ключевой фактор: Текстильные машины.

Второй технологический уклад. Период: 1830–1880 годы. Ядро: Паровой двигатель, железнодорожное строительство, транспорт, машино-, паростроение, угольная, станкоинструментальная промышленность черная металлургия. Ключевой фактор: паровой двигатель, станки.

Третий технологический уклад. Период: 1880–1930 годы. Ядро: Электротехническое, тяжелое машиностроение, производство и прокат стали, линии электропередач, неорганическая химия. Ключевой фактор: Электродвигатель, сталь.

Четвертый технологический уклад. Период: 1930–1970 годы. Ядро: автомобиле-, тракторостроение, цветная металлургия, производство товаров длительного пользования, синтетические материалы, органическая химия, производство и переработка нефти. Ключевой фактор: двигатель внутреннего сгорания, нефтехимия.

Пятый технологический уклад. Период: 1970–2010 годы. Ядро: электронная промышленность, вычислительная, оптико-волоконная техника, программное обеспечение, телекоммуникации, роботостроение, производство и переработка газа, информационные услуги. Ключевой фактор: микроэлектронные компоненты.

Шестой технологический уклад. Ядро: био- и нанотехнологии, геномная инженерия, мембранные и квантовые технологии, фотоника, микромеханика, термоядерная энергетика – синтез достижений на этих направлениях должен привести к созданию, например, квантового компьютера, искусственного интеллекта и в конечном счёте обеспечить выход на принципиально новый уровень в системах управления государством, обществом, экономикой. Краткая характеристика укладов (с дополнениями автора [6.]) приведена в таблице 1.

Таблица 1

Краткая характеристика технологических укладов

<i>Номер уклада</i>	<i>Годы развития Гуриева/Глазьев</i>	<i>Инфраструктура уклада</i>	<i>Характеристика соответствующего инновационного цикла</i>	<i>Ведущие отрасли экономики</i>
<i>Первый</i>	1785–1835 1770–1830	Оросительные каналы, проезжие дороги	Промышленная революция: фабричное производство текстиля	Сельское хозяйство, текстильная промышленность
<i>Второй</i>	1830–1885 1830–1880	Железные дороги, мировое судоходство	Цикл пара и железных дорог	Легкая промышленность, судостроение, паровозостроение, добывающие отрасли
<i>Третий</i>	1880–1935 1880–1930	Электростанции, электрические распределительные сети, телефон	Цикл электричества и стали	Химическая промышленность, универсальное машиностроение, топливно-энергетический комплекс, электротехническая промышленность
<i>Четвертый</i>	1930–1985 1930–1970	Скоростные автодороги, трубопроводы, воздушные сообщения, аэропорты, телевизионная связь	Цикл автомобилей и синтетических материалов	Электроэнергетика, основанная на использовании нефти, приборостроение, производство станков с ЧПУ, синтетических материалов
<i>Пятый</i>	1980–2035 1970–2010	Средства телекоммуникации, компьютерные сети, Интернет, спутниковая связь	Компьютерная революция	Атомная энергетика, микроэлектроника, информатика, биотехнология, геномная инженерия животных, аэрокосмическая промышленность
<i>Шестой</i>	приблизительно с 2030 года	Транспортная революция, глобальные мультимедийные сети	Информационная революция	Нетрадиционная и космическая энергетика, космические технологии, нанотехнологии, геномная инженерия животных и человека, ИСУ

Специалисты по прогнозам считают, что при сохранении нынешних темпов технико-экономического развития, шестой технологический уклад начнёт оформляться в 2010–2020 годах, а в фазу зрелости вступит в 2040-е годы. При этом в 2020–2025 годах произойдёт новая научно-техническая и технологическая революция, основой которой станут разработки, синтезирующие достижения названных выше базовых направлений. Насколько это реально можно судить по данным таблицы 2, которая создана автором по материалам выступления академика Е. Каблова [5]

Таблица 2

Удельный вес укладов в производительных силах страны в %

Страны	Технологические уклады			
	3-й	4-й	5-й	6-й
США	0	20	60	5
Россия	35	55	10	0

Для подобных прогнозов есть основания. В США, например, доля производительных сил пятого технологического уклада составляет 60 %, четвертого – 20 %. И около 5 % уже приходится на шестой технологический уклад. В России о шестом технологическом укладе нам говорить рано. Доля технологий пятого уклада у нас пока составляет примерно 10 %, да и то только в наиболее развитых отраслях: в военно-промышленном комплексе и в авиакосмической промышленности. Более 50 % технологий относится к четвертому уровню, а почти треть – и вовсе к третьему. Отсюда понятна вся сложность стоящей перед отечественной наукой и системой образования задачи: чтобы в течение ближайших 10 лет наша страна смогла войти в число государств с шестым технологическим укладом, ей надо, образно говоря, перемахнуть через этап – через пятый уклад [5]. Экономика России осваивает пятый уклад и начинает движение к шестому. Что делается для активизации перехода?

В России реализуется новая промышленная политика, которой, было положено в 2011 выступлением на Ганноверской ярмарке немецких ученых и политиков Х. Канерман, В. Д. Лукас и В. Вальстер. Каждая страна определила свою формы организации перехода к 6-му технологическому укладу. В таблице 3 показана интенсивность распространения этой идеи по странам и континентам мира в 2011–2012 годах. Таблица составлена автором по материалам Г. С. Никитина [9].

Таблица 3

Формы организации перехода к 6-му технологическому укладу

Год принятия программы	Страна	Постановка проблемы и последовательность ее распространения
2011	Ганноверская ярмарка	Концепт «Индустрия 4.0» представили немецкие ученые и политики Х. Канерман, В. Д. Лукас и В. Вальстер
2012	Германия	Правительство в рамках «Стратегии в области высоких технологий – 2020» приняло инновационную программу Industrie 4.0. Ее главный постулат создание 6 умных предприятий.
	Китай	Made in Chini 2025
	Нидерланды	SMART Factori
	Франция	Usine da Futur
	Великобритания	High Value Manufacturing du Catapult Future jf Making Things
	Бельгия	Made Different
	Италия	Fabbrica del Future
Россия	Национальная технологическая инициатива (НТИ) и несколько дорожных карт	

Необходимо вырастить компании для новых, формирующихся на наших глазах, глобальных рынков. Через 10 лет объем каждого из таких рынков превысит 100 млрд. долларов США. Поэтому НТИ – осевой документ всей инновационной политики России. Это комплекс программ и проектов, фокусирующих внимание на рынках, где есть возможность создавать новые отрасли. [9]

Лакмусовой бумажкой технико-технологических изменений является рынок труда. Что для него характерно и как он изменяется? Обратимся к 20 Петербургскому международному форуму, к мнению эксперта РАНХиГС Михаила Колонтая, профессора Высшей школы финансов и менеджмента РАНХиГС. Он представлял свое видение по возможным изменениям рынка труда в ближайшие 20 лет [7].

Он усматривает три тренда, свойственные рынку труда в развитых странах.

- 1) сокращение потребности в рабочей силе при росте производства – явление, сформированное под воздействием автоматизации и роботизации современных экономик;
- 2) возрастание роли высококвалифицированного труда, спрос на который в последнее десятилетие вырос;
- 3) существенное падение спроса на специалистов средней квалификации.

Согласно предсказаниям технического директора Google Рэя Курцвейла в течение 20–25 лет исчезнут профессии таксиста (год исчезновения – 2038), бухгалтера, (2028), помощника юриста, авиадиспетчеров, переводчиков. К 2028 году Google создаст точную систему перевода устной речи, неотличимую от работы лучших переводчиков. Человеческий перевод уйдет в историю. По оценке Минтруда США, 65 % сегодняшних школьников в 2025 году будут занимать такие рабочие места, которые сегодня еще даже не придуманы [7].

Можно ли утверждать, что эти тренды, в силу специфики России, не затронут российский рынок труда? Факты показывают, что затронули уже. Приведу примеры.

В Сбербанке России, а в 2018, по заявлению главы Сбербанка Германа Грефа, в 2018 году останется 600 бухгалтеров. В 2008 году было 33000 бухгалтеров, в 2015 уже осталось только 1600 [по разным источникам].

По данным Росстата, в августе 2015 года уровень безработицы среди российской молодежи в возрасте до 24 лет составил 16,5 % – при общем показателе уровня безработицы в 5,3 % [1]. Выпускники вузов, не найдя работы по специальности, не соглашаются работать на рабочих позициях, требующих регламентированной деятельности (из своего опыта).

О развитии производительных сил страны можно судить по оценке первого заместителя министра промышленности и торговли РФ Г. С. Никитину. Он приводит такие факты. Первая в России цифровая фабрика заработала с этого года на базе инжинирингового центра при Санкт-петербургском политехническом университете (CompMechLab). Один из самых успешных ее проектов – защитный контейнер, обладающий лучшими в мире характеристиками энергопоглощения. Фабрики создаются на базе НПО «Сатурн», МиСиС, Солтех и МГУ. Именно там будут апробироваться технологические решения и затем тиражироваться в другие отрасли [9, с. 47].

«С 2016 в стране открылись 15 новых индустриальных парков. А всего действует 95 таких площадок в 45 регионах страны. В парках только в прошлом году размещено 614 новых предприятий, 218 представлены иностранными компаниями из 27 стран. Помимо индустриальных парков развиваются и промышленные технопарки, в которых осваиваются производства новых видов продукции, ориентированных на импортозамещение и наращивание экспортного потенциала. Сегодня в нашей стране действует 107 технопарков, в том числе 12 в сфере высоких технологий, 45 в сфере поддержки малого и среднего предпринимательства и технопарков при вузах, 22 промышленных технопарка. Среди них, я бы выделил технопарк «ИКСЭл» во Владимирской области, где освоено производство различных видов климатического оборудования для пищевой, фармацевтической отраслей» [9, с. 49].

Кто на этих фабриках будет работать? «Подготовка и переподготовка таких специалистов уже началась. В 2018 году мы получим более 1000 специалистов, в 2019 вдвое больше, а к 2035 году более 50000 человек».

Не менее важные процессы происходят и на рынке труда. Каковы ожидания экономически активного населения? Рассмотрим итоги исследования, представленные к 20-му международному экономическому форуму М. Колонтаем. На основании опросов, проведенных им в аудиториях и компаниях, он предлагает типологию наемного персонала с позиций их «зарплатных» ожиданий и условий работы [7]. Он выделяет три группы персонала:

- «низко квалифицированный персонал»;
- «персонал, мотивированный зарплатой и карьерой» – деньги, карьера, статус;
- «специалисты с высокой добавленной стоимостью» – деньги, признание, рабочая среда, в которой персонал может получить признание, ответить на вызов, испытать удовлетворение от достижения целей.

В таблице 4, составленной авторами по материалам М. Колонтая [7], представлены результаты этого опроса, из которых со всей очевидностью следует наличие среди экономически активного населения группы, мотивом деятельности членов которой выступает инициаторско-творческое начало и их нравственно-этические качества. В таблице показано, что для специалиста с высокой добавленной стоимостью мотивом трудовой активности является сама рабочая среда, в которой человек может получить признание, имеет возможность самостоятельно ответить на вызов и испытывать удо-

влетворение от достижения целей. Тем самым, в своей деятельности может реализовать свои мотивационно-ценностные установки и личностные интересы.

Таблица 4

Характеристики и мотивы трудовой активности

<i>Характеристики и мотивы трудовой активности</i>	<i>Группы персонала (по М. Колонтия)</i>		
	<i>Низко квалифицированный персонал</i>	<i>Персонал, мотивированный зарплатой и карьерой</i>	<i>Специалисты с высокой добавленной стоимостью</i>
Деньги	+	+	+
Стабильность рабочего места	+		
Уважение и признание	+		
Карьера		+	
Статус		+	+
Рабочая среда			+
Численность на рынке труда	наибольшая		наименьшая
Наихудшая компетенция руководителей		совершенствование команды, повышение квалификации работников и своей собственной для улучшения показателей	
Перспективность	наименьшая		наибольшая

Примечание.

1. (+) отмечены первые три значимые для респондента мотива деятельности.
2. Рабочая среда – та, в которой персонал может получить признание, ответить на вызов, испытать удовлетворение от достижения целей.

На основании приведенных фактов, результатов исследований и статистической информации можно заключить, что экономика России и система образования – действительно начали движение в сторону 6-го технологического уклада. Медленно, но двигаемся. Интенсивность этого движения в значительной степени зависит от профессиональных кадров.

Надо признать, что, в настоящее время существует ряд вызовов развитию профобразования, возникших под влиянием движения производительных сил страны к следующему технологическому укладу.

Во-первых, недостаток квалифицированных кадров. Как показывают исследования, 25 % компаний считают ключевым ограничением для инновационного развития отсутствие необходимых кадров. Почти 70 % компаний считают, что столкнутся с нехваткой кадров в течение ближайших 2–3 лет. Наконец, нехватка кадров нужной квалификации ограничивает текущее развитие 60 % компаний [8].

Во-вторых. О какой квалификации идет речь? Приведу результаты еще одного исследования, проведенного в Калужском государственном университете им. К. Э Циолковского Еленой Васильевой Леоновой. Она изучала психологическую готовность инженера к инновационной профессиональной деятельности. Из результатов ее исследования я выделю два вывода:

1. Профессионал нового типа должен обладать способностью к созданию образа желаемого будущего и обладать ресурсами его достижения. Соответственно, профессиональная ориентация и образование должны быть направлены не столько на получение конкретной профессии, сколько на вид профессиональной деятельности в целом. Если в индустриальном обществе под профессиональным образованием понималась подготовка человека к определенному виду профессиональной деятельности, то в постиндустриальном обществе на базисе выбранного направления подготовки необходимо также готовить человека к творческому решению профессиональных и жизненных проблем, профессиональной мобильности, смене профессии, к владению несколькими профессиями.

2. «Современное вузовское образование готовит выпускников скорее в парадигме индустриального общества, а не постиндустриального. Перспективу развития инновационных качеств выпускников, способных к эффективной деятельности в постиндустриальном обществе мы видим в целенаправленном развитии иницилирующе-творческого начала у будущих инженеров на фундаменте качественной профессиональной подготовки.»

Оба этих вывода действительно являются вызовами сегодняшнему состоянию технологий обучения в вузах и не только российских.

В заключение есть основания признать, что в современном мире успешное развитие производительных сил страны возможно при объединении науки, производства и образования в единую систему.

Библиографический список

1. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/pok-monitor/pok-monitor.html (дата обращения 26.09.2017)
2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.12 № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35260> (дата обращения 26.09.2017)
3. Гонтмахер Е. Пятилетие майских указов: конструкция сбоят [Электронный ресурс]. – URL: <http://echo.msk.ru/blog/gontmaher/1978280-echo/> (дата обращения 26.09.2017)
4. Глазьев С. Концепция технологических укладов [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfiles.net/preview/2100891/page:5/> (дата обращения 26.09.2017)
5. Каблов. Е. «Шестой технологический уклад» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/17800/> (дата обращения 26.09.2017)
6. Гуриев Л. К. Концепция технологических укладов [Электронный ресурс] // Инновационная экономика. – URL: <http://innov.etu.ru/innov/archive/nsf/779e63082286adbbc325672f003bdcf2/88e58149614c800fc325703000360bb3> (дата обращения 26.09.2017)
7. Колонтай, М. Как изменится рынок труда в ближайшие 20 лет: тренды и вызовы [Электронный ресурс] // Петербургский международный экономический форум 2016. – URL: <http://tass.ru/pmef-2016/article/3345977>. (дата обращения 26.09.2017)
8. Демин, В. М. Профессиональное образование России: доступность, качество, эффективность [Электронный ресурс]. – URL: www.krstc.ru (дата обращения 22.05.2013 г.).
9. Никитин, Г. Четвертая промышленная революция в России [Текст] / Г. Никитин // Вольная экономика. – Январь – март. – 2017 г. – № 10. – С. 46.

УДК 377

О. В. Забелина

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ ОПОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕГИОНЕ

Ключевые слова: университет, региональная среда, социальное проектирование, социальное предпринимательство

Аннотация. В докладе рассмотрены особенности проекта создания модели взаимодействия университета с региональной средой с использованием технологий социального проектирования и социального предпринимательства.

Key words: University, regional environment, social design, social entrepreneurship

Annotation. The report examines the features of the project for creating a model for interaction between the university and the regional environment using the technologies of social design and social entrepreneurship.

Использование технологий социального проектирования и социального предпринимательства как метода взаимодействия с региональной средой, поиска партнеров и ресурсов для сотрудничества позволяет создать предпосылки для успешной реализации социальной миссии опорного университета в регионе [1, 2]. В связи с этим, на новом этапе развития Тверского госуниверситета одним из важнейших стал стратегический проект «Создание модели открытого сетевого взаимодействия университета с региональной средой с использованием технологий социального проектирования и социального предпринимательства».

Целью проекта является создание организационных и материальных условий для реализации социально-предпринимательской модели стратегического развития вуза и интеграции университета в региональные процессы.

Задачами реализации проекта являются:

– Интеграция вуза в региональные процессы в качестве активного участника профессиональных, национальных и международных сообществ;

– Обучение социальному предпринимательству и информационно-консультационное сопровождение развития социального предпринимательства;

– Повышение эффективности использования интеллектуальных и материальных ресурсов вуза, расширение направлений научных исследований и прикладных разработок на основе взаимодействия с некоммерческими организациями региона, в том числе согласованного участия в конкурсах на грантовое финансирование всех уровней.

Образовательная составляющая проекта реализуется в Институте непрерывного образования ТвГУ Высшей школой экономики и управления. Она включает комплекс взаимосвязанных мероприятий, среди которых:

– разработка и начало реализации образовательной программы «Основы социального предпринимательства» для студентов и сотрудников университета;

– разработка и начало реализации образовательных программ «Основы предпринимательства в сфере дополнительного образования детей», «Основы предпринимательства в сфере детского дошкольного образования»;

– подготовка цикла образовательных программ по социальному предпринимательству и их дистанционная реализация для различных целевых групп населения региона;

– начало реализации подпроекта «Региональная школа конкурентоспособности», направленного на формирование открытой профориентационной среды региона.

В рамках подпроекта «Региональная школа конкурентоспособности» предусмотрена разработка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для преподавателей школ, СПО, вузов по обучению современным методам и тенденциям в сфере профессиональной ориентации детей, молодежи и взрослого населения и их реализация (в том числе дистанционная); разработка и реализация (в том числе дистанционная) дополнительных образовательных программ по развитию softskills (мягких компетенций) для населения всех возрастов; формирование и функционирование при организационной и методической поддержке университета доступной региональной профориентационной среды на основе создания в регионе сети консультационных центров на условиях государственно-частного партнерства на базе муниципалитетов, организаций общего и среднего профессионального образования; разработка и апробация модели профориентационной работы с особыми группами населения региона: детьми, проживающими в детских домах и интернатах; инвалидами всех возрастных групп; женщинами с малолетними детьми и др.

Ключевыми результатами проекта к концу его реализации будут являться:

– Модернизация системы управления развитием университета как опорного вуза за счет создания организационных условий для реализации социальной миссии университета в регионе;

– Популяризация социального предпринимательства в регионе через сайт проекта и в социальных сетях;

– Увеличение количества структурных подразделений, сотрудников и студентов университета, вовлеченных в реализацию социально ориентированных проектов;

– Увеличение количества сотрудников и студентов университета, прошедших обучение основам социального предпринимательства;

– Увеличение численности сотрудников и студентов университета, прошедших обучение по программам для конкретных сфер социального предпринимательства;

– Подготовка цикла образовательных программ по социальному предпринимательству и их дистанционная реализация для различных целевых групп населения региона;

– Расширение доходной базы университета за счет финансируемых научных исследований и прикладных разработок по социальной тематике.

Влияние проекта на развитие университета должно проявиться по следующим направлениям:

– Приобретение дополнительных репутационных выгод и увеличение авторитета университета в рамках выполнения его социальной миссии за счет расширения коммуникаций и вовлечение в решение конкретных проблем развития региона и общества.

– Формирование механизмов обратной связи с региональным сообществом для совершенствования направлений, форм, содержания образовательной, научной, инновационной деятельности.

– Создание широких возможностей для сотрудников университета участвовать в научной работе и выходить на региональный, национальный и международный уровень со своими проектами ввиду высокого авторитета социального предпринимательства.

–Повышение качества подготовки студентов и востребованности выпускников на рынке труда за счет приобретения ими дополнительных умений и навыков проектной и предпринимательской деятельности.

–Содействие привлечению дополнительных средств на деятельность университета.

Влияние проекта на социально-экономическое развитие региона осуществляется на основе консолидации усилий местных сообществ для решения важнейших проблем социально-экономического развития региона; стимулирования развития всех форм предпринимательства в регионе; создания условий для научного обоснования и экспертной оценки социальных проблем и социальных инициатив; развития социальной сферы региона с использованием современных социальных технологий и социального предпринимательства; ускорения решения острых социально-экономических проблем в условиях ограниченности бюджета за счет сетевого взаимодействия участников, объединения их ресурсов, привлечения дополнительных источников финансирования; снижения социальной напряженности и улучшение социального самочувствия населения региона, уровня доверия между региональными сообществами, взаимодействия общества и властных структур; повышения качества жизни, роста образовательного и культурного уровня населения, повышения привлекательности региона как места жительства для молодежи за счет создания условий для профессиональной и личностной самореализации.

Библиографический список

1. Забелина, О. В. Институты и технологии гибкого реагирования учреждений профессионального образования на потребности рынка труда и стратегии социально-экономического развития региона [Текст] / О. В. Забелина // Рынок труда и политика занятости: состояние и перспективы развития. Сборник выступлений и докладов. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Департамент труда и занятости населения г. Москвы. – 2012. – С. 76–79.

2. Забелина, О. В. Исследование современной системы профессионального образования как субъекта регионального развития и объекта управления (в рамках реализации программы стратегического развития Тверского госуниверситета) [Текст] / О. В. Забелина // Формирование сети опорных региональных университетов : сборник докладов научно-методической конференции. – 2015. – С. 48–50.

УДК 377

А. Р. Денисов, В. В. Юдин

СТРУКТУРА ЭКОНОМИЧЕСКИ АКТИВНОГО НАСЕЛЕНИЯ, ПРОГНОЗ ЗАНЯТОСТИ И ВЫЗОВЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Ключевые слова: компетенции будущего, баланс трудовых ресурсов, долгосрочный прогноз.

Аннотация. Обоснована необходимость совершенствования государственной политики в области развития трудовых ресурсов, занятости населения, профессионального образования и подготовки кадров. Для этого предлагается использовать инструменты качественного анализа трудовых ресурсов на наличие у них компетенций (softskills), необходимых в условиях VI технологического уклада. Приведены результаты такого анализа для рынка труда Костромской области. Показано, что при отсутствии изменений в системе образования в Костромской области возникнет дисбаланс между имеющимися трудовыми ресурсами и потребностью в квалифицированных кадрах.

Key words: future competence, balance of labor resources, long-term prognosis.

Annotation. The necessity of improving the state policy in the field of development of labor resources, employment of the population, vocational education and training of the personnel is grounded. To this end, it is proposed to use tools of qualitative analysis of labor resources for having soft skills necessary in the conditions of the VI technological order. The results of such an analysis for the labor market of the Kostroma region are presented. It is shown that, in the absence of changes in the education system in the Kostroma region, there will be an imbalance between available labor resources and the need for qualified personnel.

Инновационный путь развития экономики невозможен без рационального использования и развития трудовых ресурсов. Поэтому проведение государственной политики в области развития трудовых ресурсов, занятости населения, профессионального образования и подготовки кадров является одним из национальных приоритетов. Ключевым инструментом государственной политики в этой сфере является прогноз баланса трудовых ресурсов, который имеет стратегически важное значение.

ние для развития социально-экономической сферы и успешного функционирования рынка труда в целом Российской Федерации и ее субъектов, поскольку решает задачу определения прогноза потребности трудовых ресурсов для достижения показателей макроэкономического прогноза социально-экономического развития регионов. В качестве целевых установок при разработке прогноза выступают:

- а) оценка сбалансированности потенциального предложения на рынке труда и потенциального спроса на рабочую силу;
- б) определение пропорций предложения и спроса на рынке труда;
- в) выявление перспективных направлений развития рынка труда с учетом стратегий развития отдельных сфер и отраслей экономики;
- г) повышение эффективности регулирования процессов формирования и использования трудовых ресурсов, а также принятия управленческих решений.

Предварительная информация о наличии и расстановке трудовых ресурсов по видам экономической деятельности, а также о потребностях работодателей в трудовых ресурсах определенного качества, позволяет заблаговременно принять меры по обеспечению необходимыми трудовыми ресурсами инвестиционных проектов, планируемых к реализации (подготовка необходимых специалистов в сфере профессионального образования, привлечение квалифицированных мигрантов, внутрифирменное обучение и т. п.).

Следует заметить, что существующей системе прогнозирования баланса трудовых ресурсов присущи следующие недостатки:

- рассогласованность действий различных ведомств, что не позволяет получать достоверные сведения о трудовых ресурсах по различным видам деятельности;
- ориентация на существующие в регионах виды экономической деятельности без учета трендов развития технологий при переходе от V к VI технологическому укладу;
- ориентация на количественные оценки трудовых ресурсов (количество занятых по видам деятельности, пол, возраст), что не позволяет сделать качественную оценку;
- краткосрочность прогнозов (обычно трехлетний), что в условиях длительного образовательного цикла (не менее 6 лет) не позволяет гарантировать своевременное реагирование на изменения на рынке труда.

При этом если ориентироваться на существующие прогнозы социально экономического развития РФ, например [1], то можно сделать вывод, что на рубеже 2020-х гг. произойдет «прорыв в повышении эффективности человеческого капитала». Такие изменения связаны с развертыванием и внедрением новых технологий, которые позволят резко повысить производительность труда. Для ряда отраслей, таких как обрабатывающие производства, производство и распределение электроэнергии, газа и воды, финансовая деятельность, сельское хозяйство, это приведет к резкому росту производительности труда более чем на 10 % в год. Это неизбежно приведет к резкому сокращению численности занятых в этих отраслях не менее чем на 5 % в год.

Однако снижение численности занятых по различным видам деятельности произойдет неравномерно: для видов деятельности, где преобладает рутинный труд, имеющий высокий потенциал для автоматизации (финансовая деятельность, оптовая и розничная торговля, транспорт и др.) сокращение за 20 лет может составить до 90 %, а для видов деятельности с низким потенциалом автоматизации (медицина, образование, управление) сокращение не планируется и даже возможен рост количества рабочих мест [2]. При этом потенциал автоматизации и, соответственно, прогнозируемая потребность в кадрах определяется личностными характеристиками (softskills) требуемых кадров, которые невозможно автоматизировать: креативность, умение принимать решение и брать ответственность на себя, высокие социальные навыки, позволяющие найти индивидуальный подход к людям [3]. Наличие подобных развитых характеристик у экономически-активного населения в субъекте РФ и определяет готовность трудовых ресурсов в данном регионе к переходу на новые технологии.

Таким образом, разработка и внедрение высокоэффективных инструментов диагностики и прогнозирования готовности трудовых ресурсов субъектов РФ к современным вызовам технологического развития является актуальной стратегической задачей. Это позволит разработать и принять своевременные меры по улучшению ситуации на меняющемся рынке труда и в то же время обеспечит активное освоение новых видов экономической деятельности.

Для решения этой задачи авторами был выполнена научно-исследовательская работа [4], в рамках которой была произведена количественная и качественная оценка структуры трудовых ресурсов Костромской области до 2025 года. В результате исследования, в частности, было выявлено, что при использовании исключительно количественного подхода, в структуре занятости в Костромской

области существенных проблем выявлено не будет: вследствие убыли населения сокращение спроса на кадры не приведет к существенным проблемам на рынке труда (рисунок 1).

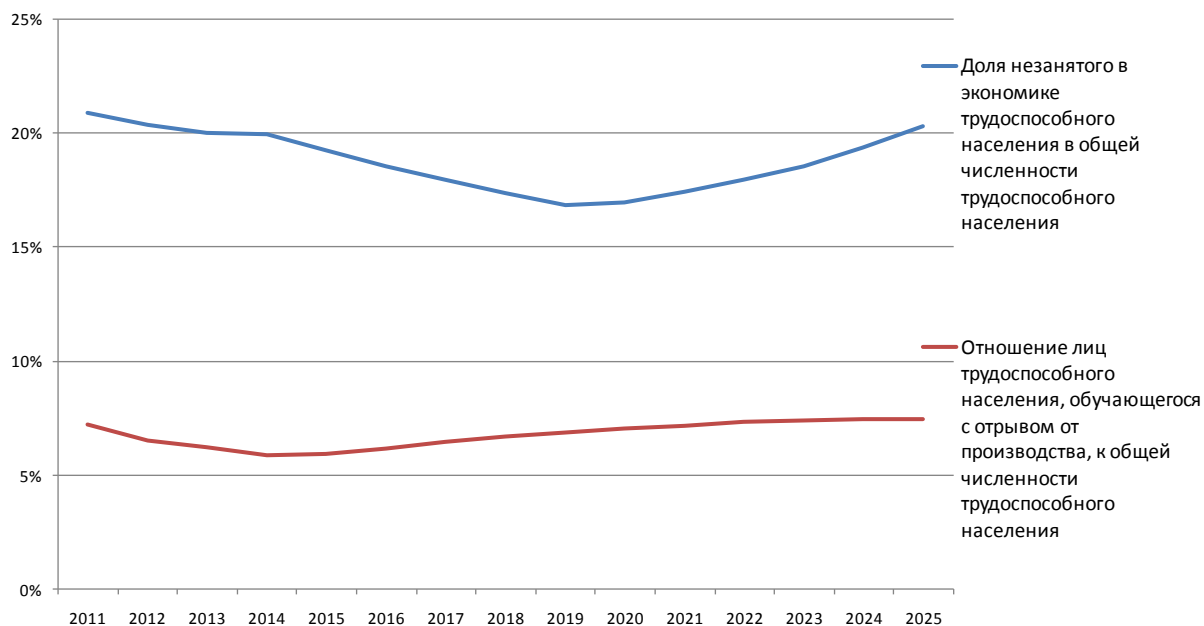


Рис. 1. Доля незанятого населения в экономике Костромской области до 2025 года

Но такой подход не позволяет оценить качество имеющихся в Костромской области трудовых ресурсов. Для проведения качественного анализа была использована методика, предложенная В. В. Юдиным [5], позволяющая классифицировать персонал по четырем уровням опыта:

–Формальный – обладает формальными знаниями, способен выполнять формальные поручения, в рамках VI технологического уклада соответствующие уровню вакансии будут заменены автоматизированными системами;

–Сущностный – обладает высоким уровнем умений, способен к обдумыванию, интерпретирующую активность, способен встроиться в VI технологический уклад в качестве оператора внедряемых автоматизированных систем;

–Продуктивный – обладает творческим мышлением, способен на самостоятельный поиск нестандартных решений и на создание уникального продукта, проявляет творческую активность, в рамках VI технологического уклада соответствующие уровню вакансии характеризуются низкими рисками автоматизации;

–Субъектный – характеризуется эмоционально-ценностное отношением к деятельности, стремится к самореализации, способен выполнять управленческие функции в сложных ситуациях, в рамках VI технологического уклада соответствующие уровню вакансии характеризуются низкими рисками автоматизации.

На основе предложенной методики была оценена потребность в кадрах на рынке труда Костромской области в 2025 году (таблица 1).

Таблица 1

Прогноз качества трудовых ресурсов Костромской области (2025 г.)

	<i>Формальный Простой труд</i>	<i>Сущностный Квалифицированный труд</i>	<i>Продуктивный Творческий труд</i>	<i>Субъектный Готовность ставить цели</i>
Представлено на рынке	75154	62375	60712	55109
Востребовано на рынке	44764	81458	65230	61899
Дисбаланс	-30390	19082	4518	6790

Видно, что на рынке труда будет одновременно наблюдаться недостаток квалифицированных кадров с необходимыми компетенциями при высокой доле незанятого населения, неспособного работать в рамках формирующегося уклада.

Одной из причин появления такого дисбаланса является несовершенство системы образования в Костромской области, в первую очередь школьного. Как показало проведенное исследование, школьное образование в Костромской области ориентировано на подготовку формальных исполнителей (рисунок 2). Это резко контрастирует, например, с результатами подобного исследования в Ярославской области, где доля формальных исполнителей по окончании школы не превышала 20 %.

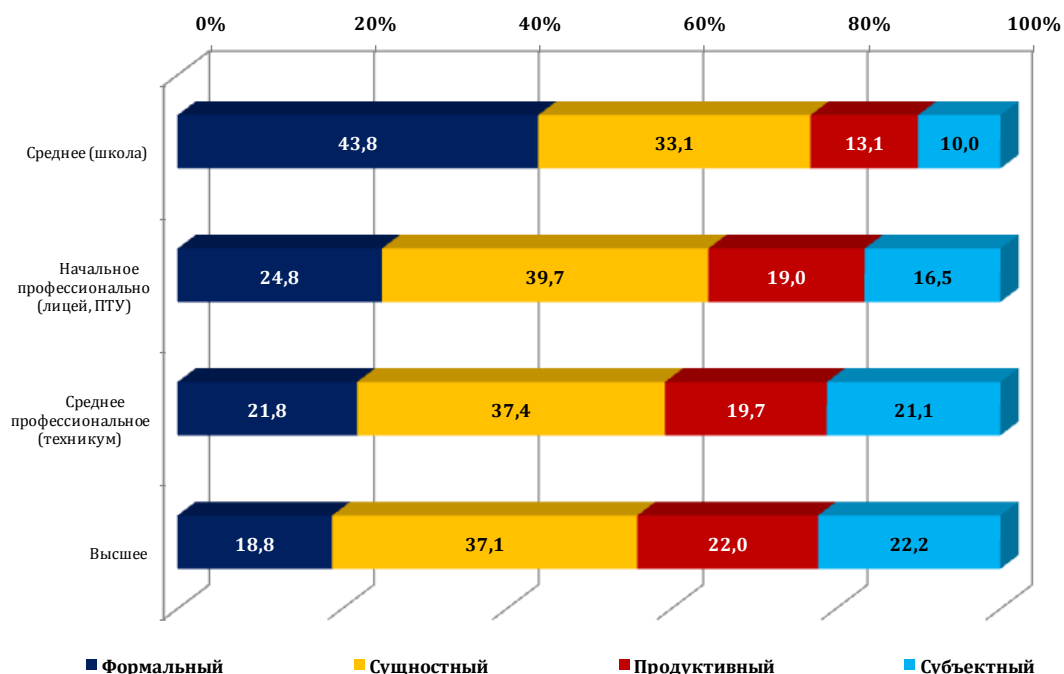


Рис. 2. Результаты качественного анализа трудовых ресурсов в Костромской области

Таким образом, для уменьшения прогнозируемого дисбаланса на рынке труда в Костромской области в первую очередь необходимо переориентировать всю систему образования на решение задач подготовки кадров, обладающих необходимыми компетенциями для новой экономики.

Библиографический список

1. Прогноз социально-экономического развития России: 2030 [Текст] / под ред. Л. М. Гохберга. – М. : ВШЭ, 2014. – 244 с.
2. Desjardins J. Visualizing the Jobs Lost to Automation [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.visualcapitalist.com/visualizing-jobs-lost-automation/> (дата обращения 26.09.2017)
3. Рыбина, Л. Чему учить сегодняшних школьников, которые начнут работать в 2020 году? Какие навыки им потребуются после окончания школы и вуза? Думает ли об этом школа? [Электронный ресурс] // Новая газета. – URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/03/29/67990-kreativnye-i-dogovorospobnye> (дата обращения 26.09.2017)
4. Прогнозирование динамики и структуры трудовых ресурсов Костромской области до 2025 года: заключительный отчет о научно-исследовательской работе [Текст] / под руководством А. Р. Денисова. – Кострома : КГУ, 2016. – 92 с.
5. Брагина, З. В. Подготовка квалифицированных кадров для высокотехнологичных рабочих мест: междисциплинарный подход [Электронный ресурс] / З. В. Брагина, В. В. Юдин, Н. В. Никерина, В. А. Яшков // Экономика труда. – 2017. – Том 4. – № 2. – URL: <https://bgscience.ru/journals/et/current/> (дата обращения 26.09.2017)

С. И. Чиркун

О ЕСТЕСТВЕННОМ ВОСПРОИЗВОДСТВЕ НАСЕЛЕНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ И ЕГО ВЛИЯНИИ НА ДЕМОГРАФИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ В РЕГИОНЕ

Ключевые слова: показатели демографического развития, воспроизводство населения

Аннотация. Приведены статистические данные по демографической ситуации Ярославской области в разрезе ключевых показателей. Проведён анализ демографической ситуации, зафиксированы ключевые проблемы.

Key words: indicators of demographic development, population reproduction

Annotation. The statistical data on the demographic situation of the Yaroslavl region in the context of key indicators are given. The analysis of the demographic situation is carried out, the key problems are fixed.

Демографическая стабильность как России в целом, так и входящих в ее состав территорий является в настоящее время важнейшей государственной задачей, требующей к себе повышенного внимания. Реализация мер по улучшению демографического климата страны, отдельных ее регионов позволит в дальнейшем значительно сгладить негативное влияние социально-экономических факторов на устойчивое развитие общества. В противном случае, при развитии ситуации по нынешнему сценарию, помимо потерь населения, демографический кризис скажется на таких основных показателях, как темп роста валового внутреннего продукта, обеспеченность трудовыми ресурсами, потребует серьезных структурных и качественных изменений в системе оказания медицинской и социальной помощи с учетом увеличения доли граждан старшего возраста. Также под угрозой и национальная безопасность страны.

Показатели демографического развития Ярославской области в текущем десятилетии свидетельствуют не только о зависимости перемен в структуре населения от событий прошлого, но и о тесной взаимосвязи с процессами естественного движения населения и миграционных потоков населения в наши дни.

Численность постоянного населения Ярославской области на 1 января 2016 г. составила 1271,9 тыс. человек, из которых 1039,3 тыс. человек (81,7 %) – горожане и 232,6 тыс. человек (18,3 %) – сельские жители.

По данным на начало 2016 г. в областном центре городе Ярославле проживало 606,7 тыс. человек, или 47,7 процента всех жителей области, в городе Рыбинске – 191,8 тыс. человек (15,1 %), самыми малонаселенными были Брейтовский и Большесельский муниципальные районы – 6,5 и 9,4 тыс. человек соответственно.

Для демографической ситуации в Ярославской области, как и для большинства субъектов Российской Федерации, длительное время характерным являлось сокращение численности населения. За последнее десятилетие население уменьшилось на 40,9 тыс. человек, или на 3,1 %, причем в городской местности снижение составило 30,7 тыс. человек, в сельской местности – 10,2 тыс. человек, или на 2,9 и 4,2 % соответственно.

Вместе с тем следует отметить позитивные изменения динамики численности населения региона. Если за первые пять лет рассматриваемого периода область численно сокращалась в среднем на 8,4 тыс. человек в год, то в течение последующих пяти лет среднегодовое снижение приостановилось, и население стало немного увеличиваться.

Главным фактором, определяющим динамику численности населения области, является превышение числа умерших над числом родившихся, или естественная убыль, значения которой за десять последних лет неуклонно снижаются (за исключением 2010 г.), максимальное значение было зарегистрировано в 2006 г., когда смертность превысила рождаемость на 11,7 тыс. человек, или в 1,9 раза. За десятилетний отрезок времени естественная убыль населения уменьшилась на 7,4 тыс. человек и составила в 2015 г. 4,4 тыс. человек.

В условиях естественной убыли населения миграция стала единственным источником восполнения его численности. Миграционные процессы, оказывающие влияние на изменение численности населения, складывались за последнее десятилетие неоднозначно. В 2010 г. миграционный прирост достиг минимального значения за десять лет, частично нивелируя убыль населения, вызванную превышением смертности над рождаемостью. Начиная с 2011 г., он компенсировал численные потери

населения более чем на сто процентов, и, хотя естественный прирост оставался отрицательным, общая численность увеличивалась.

Согласно прогнозному расчету Росстата, произведенному на основе оценки численности населения на 1 января 2015 г., число жителей Ярославской области по среднему сценарию развития событий увеличится за 2017–2030 гг. на 3,6 тыс. человек, или на 0,3 %, и составит на начало 2031 г. 1278,8 тыс. человек. Численность городского населения вырастет на 4,3 тыс. человек, или на 0,4 %, сельского, напротив, уменьшится на 0,7 тыс. человек, или на 0,3 %.

В течение прогнозного периода численное изменение области по территории в целом, в том числе по городской местности, будет волнообразным, характеризующимся увеличением числа жителей в начале и конце периода и снижением, менее продолжительным городского населения, в середине интервала, начиная с 2021 г. Численность сельского населения будет увеличиваться до 2021 г., затем предполагается ее ежегодное снижение до конца прогнозного периода.

Значительная гендерная диспропорция возрастного состава населения Ярославской области сохраняется. В соотношении полов изменения незначительны: если на начало 2015 г. на 1000 мужчин приходилось 1233 женщины, то на конец года – 1231. По-прежнему наблюдается более заметный перевес женщин на городских территориях области, где на каждую 1 000 мужчин пришлось 1 255 женщин, тогда как в сельской местности – 1 129.

Мальчиков в 2015 г. традиционно родилось больше, чем девочек (7 907 и 7 554 соответственно). На начало 2016 г. мужское население преобладает в каждом возрасте в числе молодых лиц, не достигших 21 года.

Численное превышение женщин над мужчинами в составе населения отмечается уже в возрастной группе 20–24 года и с возрастом увеличивается. Так, среди населения в возрастном интервале 65–69 лет мужчин меньше, чем женщин, в 1,7 раза, среди лиц старше 70 лет – в 2,9 раза. Связано это с более ранней смертностью мужчин, ожидаемая продолжительность жизни которых в 2015 г. составила 65,0 лет, что на 11,7 года меньше, чем у женщин.

Согласно международным критериям, население считается старым, если доля людей в возрасте 65 лет и старше во всем населении превышает 7 %. В настоящее время в Ярославской области численность жителей в возрасте 65 лет и более составляет 16,5 %, или к этой возрастной группе относится каждый шестой житель области. Процесс демографического старения населения в гораздо большей степени характерен для женщин. В структуре населения вышеуказанных возрастов женщины составляют 70,5 %.

Средний возраст жителей области на 1 января 2016 г. увеличился по сравнению с началом 2015 г. на 0,1 года и составил 41,5 года, 37,9 года – у мужчин и 44,3 года – у женщин. В городских поселениях области сохраняется более молодой состав населения: средний возраст жителей здесь на 2,1 года меньше, чем в сельской местности, в том числе мужчин – на 2,7, женщин – на 2,0 года.

Самое молодое население проживает в Тутаевском муниципальном районе, где средний возраст жителей составляет 40,2 года; более старое – в Брейтовском (46,5 года), Некоузском (45,9 года) и Пошехонском (45,4 года) районах. В Пошехонском и Любимском районах этот показатель в течение последних трёх лет остаётся неизменным.

Возрастная структура населения играет огромную роль в формировании численности и состава трудовых ресурсов, которые в свою очередь формируют структуру экономически активного населения.

Сохраняется динамика сокращения численности лиц трудоспособного возраста. Так, к началу 2016 г. в трудоспособном возрасте находились 705,7 тыс. человек, или 55,5 % всего населения области, в то время как на начало 2010 г. – 766,4 тыс. человек, или 59,9 %. Удельный вес лиц рабочих возрастов в общей численности женщин составил 48,6 процента, среди всего мужского населения – 64,0 %.

Сохранившиеся в 2015 г. позитивные изменения уровня рождаемости привели к сокращению естественной убыли населения области. Ее показатель составил – 3,4 на 1000 человек населения и по сравнению с 2014 г. снизился на 5,6 %. При этом превышение числа умерших над числом родившихся осталось довольно существенным – в 1,3 раза. Однако, несмотря на положительные моменты, показатель естественной убыли в Ярославской области за 2015 г. был в 11,3 раза выше, чем в среднем по России, и в 1,9 раза больше, чем в среднем по Центральному федеральному округу.

Прогнозная оценка Росстата до 2030 г. предполагает, что превышение числа умерших над числом родившихся в Ярославской области не только сохранится, но и возрастет почти в 2 раза, составив к 2030 г. 6,6 тыс. человек против 3,4 тыс. человек в 2015 г.

Одним из важнейших процессов воспроизводства населения является рождаемость. За период с 2006 по 2015 г. число родившихся в области увеличилось на 3,0 тысячи новорожденных, а уровень рождаемости повысился на 28,4 %, за последний год – на 2,5 %.

По данным Росстата за прошедший год, уровень рождаемости в Ярославской области (12,2 родившихся на 1000 населения) был выше, чем в среднем по Центральному Федеральному округу, на 4,3 %. Ситуация с рождаемостью складывается лучше, чем в большинстве соседних областей – среди 18 регионов округа по данному показателю область занимает четвертое место после Московской, Калужской и Костромской областей (показатели рождаемости 12,9; 12,6 и 12,5 соответственно). По удельному весу детей, рождённых вне брака, в общем числе родившихся, хуже, чем в нашем регионе, ситуация только в Ивановской, Тверской, Смоленской, Калужской и Тульской областях.

В то же время, согласно долгосрочному прогнозу Росстата, уровень рождаемости в регионе будет снижаться, главным образом, в связи с вхождением в наиболее активный детородный возраст малочисленного поколения женщин конца 90-х – начала 2000-х годов рождения. По прогнозной оценке, общий показатель рождаемости в области за предстоящие десять лет сократится на 17,5 %, к 2030 г. стабилизируясь на уровне 9,9 промилле. Суммарный коэффициент рождаемости достигнет к этому году значения 1,851 детей на женщину детородного возраста.

Сохраняющаяся на протяжении нескольких десятилетий высокая смертность населения в Ярославской области остается серьезной демографической угрозой развития региона.

За период с 2006 по 2015 г. коэффициент смертности в расчете на 1000 человек населения снизился с 18,5 до 15,6, или на 15,7 %, количество регистрируемых смертей уменьшилось с 24,2 до 19,8 тыс. человек. Однако эти цифры по-прежнему слишком внушительны, а наметившаяся в динамике смертности населения области тенденция снижения числа умерших, в 2015 г. приостановилась, показатель смертности увеличился по сравнению с предыдущим годом на 0,6 %.

Общий коэффициент смертности в области за 2015 г. на 20,0 процента выше, чем в среднем по России, и на 15,6 больше, чем в среднем по Центральному федеральному округу. Среди регионов Центрального Федерального округа по данным за 2015 г. лучше складывается ситуация со смертностью населения в Москве, Московской, Белгородской, Калужской, Воронежской и Липецкой областях (9,9; 13,0; 13,9; 15,0 и 15,3 соответственно), Ярославская область на двенадцатом месте.

Уровень благополучия современного общества отражается и на состоянии брачно-семейных отношений.

Показатель брачности на 1000 человек населения за четыре последние года стабильно снижается. По сравнению с 2011 г. падение составило 15,1 %. Число зарегистрированных семейных союзов по сравнению с предыдущим годом в 2015 г. уменьшилось еще на 502, или на 4,8 %.

Статистика семейно-брачных отношений в Ярославской области в истекшем году характеризовалась снижением не только количества заключенных браков, но и расторгнутых: число разводов уменьшилось значительно – на 937, или на 14,7 %. Общий коэффициент разводимости в расчете на 1000 человек населения в 2015 г. составил 4,3, снизившись на 14,0 % к прошлому году.

Институт брака претерпевает существенные изменения. Все чаще до вступления в брак молодые люди в Ярославской области стремятся получить хорошее образование, найти достойную работу, соответственно, вступают в брак в более позднем возрасте.

Наиболее активно в брак вступают пары в возрасте 18–34 года, при этом 52,2 % мужчин и 45,5 процента женщин регистрируют отношения в возрасте 25–34 года. За период с 2006 г. удельный вес мужчин в возрасте 18–24 года от общего числа вступающих в брак уменьшился на 17,1 процентных пункта, а женщин – на 21,2. В следующей возрастной группе 25–34 года доля вступающих в брак мужчин возросла, напротив, на 9,6 процентных пункта, а женщин – на 14,9.

Нестабильность супружеских союзов такова, что на каждую тысячу заключенных союзов в прошедшем году пришлось 544 расторгнутых (в 2014 г. – 607). Среди расторгнувших брак, как мужчин, так и женщин, более половины находились в возрастной группе 25–39 лет.

Из-за распада семей в прошедшем году 3545 детей в возрасте до 18 лет остались без одного из родителей против 3958 в 2014 г.

Анализ демографической ситуации Ярославской области выявил следующие ключевые проблемы:

- дальнейшее сохранение естественной убыли населения;
- уровень рождаемости, не обеспечивающий воспроизводство населения;
- трансформация репродуктивного поведения: откладывание рождения первого ребенка, увеличение доли первых рождений детей в зрелом возрасте родителей;

- изменения в брачном поведении: более позднее вступление в брак, откладывание или отказ от регистрации брака, нестабильность браков;
- рост демографической нагрузки на трудоспособное население, прежде всего лицами старше трудоспособного возраста;
- рост смертности населения от причин, связанных с употреблением алкоголя, от заболеваний органов пищеварения;
- сохраняющийся высокий уровень преждевременной смертности мужчин, особенно в трудоспособном возрасте;
- низкий уровень репродуктивного здоровья населения (в частности, высокий уровень онкологических заболеваний репродуктивной системы у женщин, увеличение случаев женского и мужского бесплодия).

С учетом Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, в Ярославской области разработан план мероприятий по преодолению негативных тенденций в демографическом развитии, который содержит основные направления региональной демографической политики, ориентированной на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения и, на этой основе, улучшение демографической ситуации в регионе.

УДК 377

В. В. Юдин, А. Б. Яшков

КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ СИЛЫ, ОТВЕЧАЮЩАЯ ЗАПРОСАМ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОИЗВОДСТВ

Ключевые слова: инновационное производство, анкета, уровень освоенной деятельности, качественные характеристики трудовых ресурсов.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся инновационного производства в современном контексте и требований к трудовым ресурсам, диктуемым современностью. Качественная характеристика человеческого ресурса анализируется в рамках концепции уровня образовательного результата, также рассмотрен эмпирический инструмент диагностики уровня освоенной деятельности, изложены конкретные результаты и рекомендации, основанные на материалах эмпирических исследований.

Key words: innovative production, questionnaire, the level of mastered activity, qualitative characteristics of labor resources.

Annotation. The article deals with issues related to innovative production in the modern context and the requirements for labor resources dictated by the present. The qualitative characteristic of the human resource is analyzed within the framework of the concept of the level of the educational result, an empirical tool for diagnosing the level of the implemented activity is also considered, specific results and recommendations based on materials of empirical research.

Кратко остановимся на актуальности круга вопросов, рассматриваемых в рамках данной статьи. Можно с уверенностью утверждать, что уровень развития инноваций определяет темпы экономического роста, конкурентоспособность экономики и национальную безопасность. Переход страны к инновационному пути развития на основе избранных приоритетов требует адаптации научно-технического комплекса к условиям рыночной экономики, обеспечения взаимодействия государственного и частного капитала в целях научно-технического развития, рационального сочетания государственного регулирования и рыночных механизмов [5].

В рамках статьи мы рассматриваем инновационное производство как производство, в основе которого лежит использование новых знаний (или новое использование знаний), воплощенных в технологии, НОУ ХАУ, новых комбинациях производственных факторов, структуре организации и управления производством, и позволяющих получить дополнительную ренту и различного рода преимущества перед конкурентами [2].

Именно знания, а не труд начинают выступать в качестве источника стоимости. Это ведет к смене парадигмы «политической экономии труда»: трудовая теория стоимости заменяется теорией «стоимости создаваемой знаниями» (knowledge value). Как подчеркивает основоположник этой

теории Т. Сакайя «...Мы вступаем в новый этап цивилизации, на котором движущей силой являются ценности, создаваемые знаниями» [6]. Как следствие, экономика превращается в систему, функционирующую на основе обмена знаниями и их взаимной оценки.

Современные тенденции в практически всех областях социально-экономического бытия свидетельствуют о резком возрастании ценности интеллектуальных фондов и организаций практически любой формы собственности и рода деятельности по сравнению с их материальными ресурсами и финансовым капиталом. Повышение степени знаниеемкости современного производства все более выдвигает на первый план творческие потенции человека, его профессионализм и эрудицию.

Современное эффективное производство обязательно включает инновационную составляющую, что позволяет нам определить производственный процесс на фирмах постиндустриального образца как инновационный. Инновационное производство – это механизм производственной деятельности, при котором центральная роль в производственном процессе принадлежит использованию новых знаний, воплощенных в технологиях и разработках, новых комбинациях производственных факторов, структуре организации и управлении производством [4].

В целом, можно констатировать, что основное отличие инновационного производства от традиционного в том, что акцент делается на творческой деятельности людей, то есть на деятельности по генерированию новых идей, поиску оптимальных решений в процессе достижения наибольшей эффективности экономической деятельности.

Эффективная профессиональная деятельность, как читается она современным обществом – это, прежде всего, реализация и материализация интериоризированных качеств личности, то есть тех актуально сформированных уровней профессионализма, при этом необходимо, чтобы эти уровни соответствовали запросам современных технологий и гибкости знаниево-компетентностного контекста.

В связи с этим возникают две задачи. Первая – обеспечение структурного соответствия профессионального образования населения и рабочих мест всех сфер производства по требуемым профилям подготовки и в количественном отношении. Задача решается с учётом тенденций развития хозяйственного и социального комплекса территории. На первый взгляд представляется, что эта задача не очень значима, поскольку принято считать, что всему можно научиться. И это соответствует действительности, но при том условии, что мы располагаем всей полнотой информации относительно целевой аудитории и имеем соответствующее содержание процесса обучения.

Вторая задача – обеспечение качественного соответствия подготовленности кадров. В условиях системной перестройки производств на новые прогрессивные технологии традиционный выпускник профессионального учебного заведения не справляется с обновленными функциями и особенно с задачами совершенствования самого производства. В этой связи встаёт вопрос выбора качественных критериев оценки рабочей силы, персонала руководителей и управленцев, оценки их соответствия требованиям дня.

В связи с вышесказанным весьма актуальным нам представляется определение показателей такой качественной характеристики работающих людей и выявление соответствующих дефицитов профессиональной подготовленности работников в тех или иных отраслях.

Качественные характеристики работников: под этим термином в рамках нашей статьи понимается не столько уровень формальной образованности человека, а тот набор освоенных видов деятельности, которыми он реально обладает на данный момент времени в разрезе концепции уровней образовательного результата В. В. Юдина, рассматривающей 4 основных уровня образовательных результатов и достигнутых освоенных уровней деятельности: формально репродуктивный, сущностно-репродуктивный, творческий и субъектный.

Всякого работника в данном контексте можно оценить через призму данной теории и можно утверждать, что в тот или иной момент времени человек реализует определённый тип деятельности, но при этом освоенный уровень профессиональной деятельности, уровень образованности относительно фиксированный, поэтому его можно инструментально измерить, что описано нами ниже.

Структура деятельности укрупненно представлена профессором В. Д. Шадриковым. Он выделяет 3 стороны: содержательная, деятельностно-операционная и мотивационно-оценивающая, в которые легко распределяются все перечисленные выше этапы. Строго говоря, деятельность всегда содержит все компоненты, но на разных уровнях активности этап может редуцироваться, например, вместо продумывания своих целей – «целеполагание» человек принимает чужую, фактически

подчиняя все свои действия цели «хорошо выполнить поручение», или «не выполнять, но чтобы не ругали». В этом случае опыт постановки целей остаётся у человека на исполнительском уровне – принятие цели и воспроизводящая деятельность. Он может даже декларировать её как свою, приращения опыта самостоятельной постановки цели на основе изучения ситуации, учета своих приоритетов не происходит. Человек остаётся в лучшем случае грамотным исполнителем (см. табл. 1).

Уровни деятельности различаются активностью, главными сторонами которой, согласно известному советско-российскому педагогу Т. И. Шамова являются напряженность интеллектуальных сил и отношение к самой деятельности, мотивы вхождения в неё (см. табл. 1, поз. 2). В. В. Юдин [7] выявил ключевые элементы опыта работника, которые распределены по соответствующим уровням характеристики личности профессионала, что отражено в таблице 1 (поз. 1).

Основываясь на отношении к делу как главному показателю уровня деятельности и её структуре по В. Д. Шадрикову, в таблице 2 приведены показатели проявления компонентов деятельности (мотивационном, деятельностном, рефлексивном, а также масштаба ответственности), по значению которых мы и квалифицируем овладение деятельностью определённого уровня. Последний компонент, масштаб ответственности особо важен, так как нас интересует не столько психологическая характеристика – субъектность, сколько субъектный уровень опыта действующего человека, что требует принятия ответственности за дело, себя, команду, предприятие, регион, страну.

Таблица 1

Уровни опыта работника

<i>Ключевой элемент опыта разного уровня В. В. Юдин</i>	<i>Активность деятельности напряженность интеллектуальных сил/отношение к самой деятельности, типичные мотивы Т. И. Шамова</i>	<i>Уровень освоенной деятельности</i>	<i>Характеристика личности профессионала</i>
Формальные знания	Понимание, воспроизводящая активность / послушное выполнение поручений	Формальная (исполнительская деятельность)	Формальный исполнитель
Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность / желание выполнить задание качественно	Сущностная репродукция (грамотная самостоятельная деятельность)	Грамотный исполнитель
Творческое мышление	Самостоятельный поиск, творческая активность / желание разрешить проблему, создать уникальный продукт	Творческая (продуктивная деятельность, реализуемая по собственному плану)	Творец
Эмоционально-ценностное отношение к деятельности (личностная характеристика)	Решение задач, имеющих личный смысл / работа как сфера самореализации	Субъектная (полноценная деятельность, выстроенная на основе личностных смыслов)	Личность, обладающая субъектным уровнем опыта (владеющая «полноценной деятельностью»)

Таблица 2

Особенности психологических компонентов деятельности различных уровней

<i>Уровень освоенной деятельности</i>	<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Показатели</i>
Формальный	Мотивационно-ценностный	Получение внешнего одобрения, послушность. Мотивация с ориентацией на конкретный зримый внешний результат
	Операционно-деятельностный	Позиция пассивная. Модель деятельности стереотипная, задачи конкретные. Склонность избегать личной ответственности.
	Масштаб ответ-	Ограниченный, охватываемый прагматичными, часто меркан-

<i>Уровень освоенной деятельности</i>	<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Показатели</i>
	ственности	тильными интересами
	Рефлексивный	Не склонен к самонаблюдению, самооценка стабильная, нередко неадекватная. Не соотносит свои знания и действия
Сущностный	Мотивационно-ценностный	Присутствует личная убежденность в целесообразности действий. Развитие собственных умений представляется ценностью. Выбирает сложные задачи, требующие понимание сути процесса.
	Операционно-деятельностный	Действия не носят шаблонного характера, профессиональная направленность, способен к самостоятельному принятию оптимальных решений. Межличностные отношения носят прагматизированный характер.
	Масштаб ответственности	За порученное дело, которое надо качественно, неформально выполнить
	Рефлексивный	Не осознает себя как субъекта, скорее – как профессионала, крепко интегрировавшегося в социум благодаря своим компетенциям. Склонен решать проблемы объективно, без личностных акцентов.
Творческий	Мотивационно-ценностный	Возможность развития своих способностей. Принимает сложные задачи. Нахождение нестандартных путей решения проблем. Мотивация преимущественно ориентирована на процесс достижения нового результата, целесообразность которого принимается без критики. Присутствует, но не всегда, паралитический компонент в мотивации (акцентирующий процесс деятельности)
	Операционно-деятельностный	Деятельность регулируется автономно. Ценность – в самой деятельности. Привлекает нестандартная деятельность, открытые проекты.
	Масштаб ответственности	Превышает стандартную ситуацию, для решения необходимо увидеть проблему, шире взглянуть на ситуацию, усовершенствовать правила
	Рефлексивный	Сформирована собственная система ценностей, оценка субъективной удовлетворенности решением задачи, в частности с позиций возможного саморазвития.
Субъектный	Мотивационно-ценностный	Самореализация. Целеполагание самостоятельное. Направленность на ценности высокого порядка, общечеловеческие.
	Операционно-деятельностный	Активность, инициативность, ответственность.
	Масштаб ответственности	Выходит за рамки собственно профессиональной деятельности и охватывает её миссию, влияние на устройство сообщества и предельно – мира
	Рефлексивный	Самооценка, оценка окружающей действительности – с опорой на сформированные внутренние критерии. Ассертивная позиция. Оценка событий с учетом возможности самореализации.

Теоретический бэкграунд позволил нам операционализировать уровни освоенной деятельности в виде компактной анкеты, которая является практико-ориентированным диагностическим инструментом, основные характеристики которого приведены в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика методики

<i>Блок</i>	<i>Содержание</i>
Форма методики	Анкеты из 7–16 вопросов закрытого типа (с вариантами ответов) в которых варианты соответствуют типам образовательного результата.
Назначение методики	Методика имеет две модификации и соответственных анкетных оформления: Ме 1. – для работодателей: оценка требований действующих технологий и рабочих мест к работнику, Ме 2. – Оценка реальных работников производства (квалификация освоенного уровня деятельности). В силу универсальности анкеты Методика позволяет оценить реальную

<i>Блок</i>	<i>Содержание</i>
	готовность и выпускника профессионального образовательного учреждения к выполнению деятельности определённого уровня.
Актуальность методики	В настоящий момент нет адекватного инструмента считывания заказа производства к компетенциям работника и выпускника профессионального учреждения в деятельностном аспекте
Теоретическое обоснование	Научной базой исследования выступают: Идеи трёхмерного поля профессионального образования А. М. Новикова. Теория учебной деятельности (В. В. Давыдов) Концепция содержания образования М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, трактующая образовательный результат как социальный опыт. Структура опыта (И. Я. Лернер, В. В. Юдин) и Компетентностный подход. Идеи А. Ю. Громько о трансформации социального заказа к образованию. Типы педагогических процессов (М. Н. Скаткин) и их технологическое описание – В. В. Юдин. Концепции социологических исследований запросов к образованию и качествам человеческого потенциала.
Поле опроса	К опрашиваемым группам могут относиться: Работодатели ведущих сфер занятости региона. Представители сферы общего образования Представители сферы профессионального образования: вузов, ССУЗов (техникумы, лицеи, колледжи). Работники различных сфер занятости
Территория	Любая, по желанию заказчика
Обработка и представление данных	Первичная обработка данных осуществляется с помощью специально написанной программы на базе MSExcel. Результаты представляются в виде круговых диаграмм или гистограмм.
Технология проведения	Анкетный опрос возможен силами волонтеров и наемных сотрудников-интервьюеров в соответствии с разработанной инструктивной таблицей интерпретации данных. Возможна заочная форма анкетирования.

Методика позволяет квалифицировать профессиональные характеристики работника с позиций соответствия их технологическим и социальным требованиям инновационного производства. Немаловажной задачей, которую позволяет решить многократное применение Методики (мониторинг трудовых ресурсов) является определение фокуса социальной востребованности результатов профессионального образования с позиций уровней образованности.

Если говорить об опыте применения методики, то здесь мы имеем ряд вполне осязаемых результатов. Методика апробирована в ходе исследований социального заказа к профессиональному образованию (опрос педагогов и работодателей Ярославской области и г. Костромы). Суммарно опрошено порядка 700 чел, проведена статистическая обработка и анализ полученных данных. Методика показывает себя работоспособным инструментом, который позволяет различать респондентов по уровню актуально освоенной деятельности, что позволяет принимать ответственные решения о развитии отдельных отраслей и конкретных предприятий.

Формулируя основные выводы по исследованиям, можно констатировать следующее. По результатам проведенного исследования можно заключить, что в Костроме максимально (40 %) выражено предпочтение сущностно-репродуктивного образовательного результата, на втором месте (22,2 %) – формальный уровень, продуктивный и субъектный уровни представлены соответственно 19,7 и 18,6 %. Это говорит о преобладании (в сравнении с имеющимися данными аналогичных исследований) в выборке Костромы тенденций предпочтения профессиональных, социальных форм деятельности, опирающихся на проверенный профессиональный опыт. В Костроме суммарный показатель по субъектно-творческому направлению – 28,3 %. В ЯО этот же суммарный показатель – 63,63 %.

Отсутствует тенденция к субъективации профессиональных процессов. Это может быть, вероятно, объяснено тем, что опрашивалась категория респондентов, занимающаяся преимущественно рутинным трудом, не предполагающим субъектных и творческих предпочтений и устремлений. Если отмечать соотношение реальных и идеальных представлений респондентов различных отраслей относительно своего освоенного уровня деятельности, то вырисовываются следующие выводы.

Наблюдается превалирование сущностных предпочтений, а идеальные ожидания усиливают его. Респонденты хотят быть более профессионально компетентными на уровне конкретных умений,

потому что их текущая и предполагаемая по их мнению деятельность не требует развития творческих и субъектных качеств. Мы видим в идеальном представлении респондентов уменьшение формально-репродуктивных моментов – то есть в настоящее время все еще хуже, развитие означает переход к сущностно-репродуктивному уровню профессиональной деятельности.

Анализируя данные профили, мы не обнаруживаем существенных расхождений, мы видим лишь, что респонденты в идеале хотели бы большей востребованности своих сущностно-репродуктивных компетенций, ухода от чистого формализма.

Выявленная картина при её сохранении приведёт, как минимум, к стагнации ситуации на производствах или к её ухудшению в плане производительности труда и валового продукта в целом.

–•Возможен оптимистичный сценарий выхода на создание социальных условий развития производств (развитие человеческого потенциала и организационно – управленческих форм его использования).

–•Сценарий базируется на привлечение в ключевые отрасли людей владеющих продуктивным уровнем профессиональной деятельности, а на руководящие должности – лиц с субъектным уровнем компетентности.

–•Для реализации данного сценария необходимо формировать положительный имидж подобной профессиональной деятельности и обеспечить сдвиг организаций ВПО, общего образования и СПО к продуктивному и субъектному типам педагогического процесса. Общие технологии такого образования и опыт реализации в СОШ, УДО имеется.

–Общие выводы и предложения можно свести к следующему:

–•Утвердиться в реальных факторах влияния образования, менеджмента и производственных НИР на развитие производства и избрать сценарий использования этого влияния.

–•Разработать комплексную программу создания социальных условий развития производств.

–•Расширить поле опроса для выявления территориальных особенностей состояния рабочей силы регионов.

–•По результатам широкого опроса сформулировать рекомендации по совершенствованию и развитию образовательных программ.

–•Проведение просветительской работы, особенно в сферах с дефицитом субъектно-продуктивных компонентов (например, в области госуправления – хотя это самое сложное, поскольку сфера очень регламентирована)

–•Регулярно мониторить состояние профессиональных групп на предмет развития их потенциала, в частности их реальных и идеальных предпочтений в профессиональной деятельности. Мониторинг рынка труда и потенциала работников того или иного региона, построенный на данном инструментарии, позволит впоследствии выстроить систему образования так, чтобы она была ориентирована на потребности развития хозяйственной и социальной сферы.

Прагматически, на конструктивном социально-экономическом уровне результаты проведения опроса позволяют получить четкую картину:

–1.заказа к типу выпускника, который востребован на современных предприятиях и в организациях (заказ работодателя);

–2.представлений работников различных сфер занятости об уровне образованности, актуально необходимом на данный момент времени;

–3.актуально востребованных уровней образованности работников, занятых в производстве (для представителей административно-управленческого аппарата);

–4.требований к ведущему типу педагогического процесса профессионального учебного заведения (уровень ССУЗ – вуз), отвечающих запросам современного производства (для педагогов и администраторов профессионального образования).

Методика представляет эмпирическую ценность, поскольку она компактна, просто в проведении и обработки, не привязана к конкретной территориальной и отраслевой структуре.

Очевидно, что повышение профессионально-личностного уровня развития сотрудников и менеджеров во всех областях деятельности соответствует требованиям нашей динамичной постиндустриальной эпохи. Поэтому сегодня концепция уровней образованности в совокупности с простым и доступным социологическим инструментом, представляет собой качественную методическую основу для исследования состояния человеческих ресурсов с целью их дальнейшего развития в сторону субъектного полюса образованности.

Библиографический список

1. Загвязинский, В. И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации [Текст] / В. И. Загвязинский // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 1. – С. 3–7.
2. Инновационное производство [Электронный ресурс]. – URL: http://techade.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=47:innovatsionnoe-proizvodstvo&catid=10&Itemid=114&lang=ru (дата обращения 26.09.2017)
3. Калашникова, С. М., Стеценко, А. И. Составление анкеты в социологическом исследовании: Методические указания по теме [Текст] / С. М. Калашникова, А. И. Стеценко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. – 33 с.
4. Карова, Е. А. Особенности производственного процесса современной инновационной фирмы [Текст] / Е. А. Карова // Экономические науки. – 2010. – № 11. – С. 31–34.
5. Комарова, Е. И., Стеба, Н. Д., Пивоварова, Н. В. Стимулирование инновационного производства в регионе [Текст] / Е. И. Комарова, Н. Д. Стеба, Н. В. Пивоварова // Известия ОГАУ. – 2012. – № 36–1. – С. 144–147.
6. Сакайя, Т. Стоимость, создаваемая знанием, или История будущего [Текст] / под редакцией В. Л. Иноземцева // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М. : Academia, 1999. – С. 260–276.
7. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст] : монография / В. В. Юдин. – М. : Университетская книга, 2008. – 302 с.

УДК 377

J. Anttila, J. Stolzenberg, V. Torvinen, K. Jussila

LIFELONG LEARNING TO BE AND LIVE TOGETHER AS A SMART CITIZEN IN THE DISRUPTIVE URBAN ENVIRONMENTS SMART ГРАЖДАНИН: УЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ СОВМЕСТНОМУ ВЫЖИВАНИЮ В РАЗРУШАЮЩЕМ ОКРУЖЕНИИ ГОРОДА

Аннотация. Урбанизация предъявляет свои вызовы для непрерывного образования людей. В качестве средства, обеспечивающего устойчивое развитие общества, рассматривается интеллектуализация городской жизни. Появляются «умные города», опирающиеся на высокотехнологичные инновационные производства с одной стороны и граждан, приверженных «умному стилю» жизни с другой. Отмечается значимость профессиональных сообществ. Рассматриваются проекты развития «умных» городов в Финляндии. Особое внимание уделяется противостоянию пагубных следствий оцифровки социальной жизни с неизбежной дезинформацией и массовой перезагрузкой сознания.

Ключевые слова: последствия оцифровки социальной жизни, индустрия 4.0, профессиональные сообщества, «smart» город, «smart» гражданин.

Annotation. Urbanization presents its challenges for the continuing education of people. As a means of ensuring the sustainable development of society, intellectualization of urban life is considered. There are «smart cities», based on high-tech innovative production on the one hand and citizens committed to the «smart life» on the other. The importance of professional communities is noted. Projects for the development of «smart» cities in Finland are considered. Particular attention is paid to confront the harmful effects of digitizing social life with the inevitable misinformation and massive reboot of consciousness.

Key words: consequences of digitizing social life, industry 4.0, professional communities, smart city, smart citizen.

Urbanization and technological achievements have had an enormous influence on the living environments of the mankind. The world is undergoing the largest wave of urban growth in history¹⁴⁸. More than half of the world's population now lives in towns and cities, and by 2030 this figure will move closer to 5 billion. This process brings big social, economic and environmental transformations, especially in the developing countries. Urbanization has the potential to usher in a new era of well-being, resource efficiency and economic growth, but cities are also high concentrations of poverty and inequality. Hence, urbanization as such is a challenging matter of lifelong learning.

The modern strong world-wide orientation in the urbanization is the ‘smart city’ development. Smart city¹⁴⁹¹⁵⁰ is not a clear concept. A proposed definition¹⁵¹ is that smart city denotes the *effective integration of physical, digital and human systems in the built environment to deliver a sustainable, prosperous and inclusive future for its citizens*. Smart cities are intentionally and innovatively greener, safer, faster and friendlier than the traditional cities.

This article focuses on the human aspects and considers how people can first learn understand and then internalize what smart cities are for them and how to be and live together as ‘smart citizens’¹⁵². This also enables more citizen proactivity that is expected in adopting smart concepts, products and lifestyle choices.

Smart cities are urban areas, where a wide range of disruptive technological innovations¹⁵³ have been placed into practice. Smart cities also are concrete manifestations of the 4th Industrial Revolution¹⁵⁴ or Industry 4.0¹⁵⁵, which are currently the subjects of discussions in the international fora. The smart city phenomenon has its roots in the digitization (the conversion of analogue data into digital form) from the late 17th century and its modern consequence digitalization (the adoption of digital technology by an organization, industry, country, etc.) from the mid 1950s¹⁵⁶¹⁵⁷. The smartness of the cities or society is a fuzzy issue and a never-ending and emergent process towards the smart, smarter and smartest societal environments.

The smart city is not any isolated entity; it has *№* clear borders with the surrounding society, and its members are in a continuous interaction with the actors outside the smart city area. Interactions take place over the entire world and reinforced by the growing trend towards ‘global village’¹⁵⁸¹⁵⁹ and ‘global citizenship’¹⁶⁰. The important interactions from the learning point of view take place through the different informal networked communities, including so called ‘communities of practice’¹⁶¹ and other similar cooperating groups.

The different components of the smart cities cover essential areas of the whole society, including smart governance, smart education, smart security, smart healthcare, smart building, smart infrastructure, smart transportation, smart mobility, smart energy, and smart technology¹⁶². Digitalization and information and communication technology are the main enablers to transform traditional cities to smart cities. For instance, the 5G mobile networks, which are right now under development, are needed for instance for smart transportation, and the closely related emerging technological trends, Internet of things (IoT), Big data, Artificial intelligence (AI) and Intellectual robotics, and Blockchain, provide many unlimited opportunities for the development of the smart city services. From the general learning point of view it is important how people and organizations understand the role, influence and possibilities of these highly technical issues in their life and operation.

¹⁴⁹ Mohanty, S., Choppali, U. and Kougiannos, E. (2016). Everything you wanted to know about smart cities, IEEE Consumer Electronics Magazine Vol. 5, Issue 3, <http://ieeexplore.ieee.org/document/7539244/>.

¹⁵⁰ ISO/IEC JTC 1 (2015). Smart cities, ISO Geneva Switzerland, https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/developing_standards/docs/en/smart_cities_report-jtc1.pdf

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Frost & Sullivan (2013). Strategic opportunity analysis of the global smart city market, <http://www.egr.msu.edu/~aesc310-web/resources/SmartCities/Smart%20City%20Market%20Report%202.pdf>.

¹⁵³ Christensen, C. (1997). The innovator's dilemma, Harvard Business School Press, USA.

¹⁵⁴ Schwab (2016). The Fourth Industrial Revolution: What it means, how to respond

¹⁵⁵ European Parliament (2016). Directorate General for internal policies. Policy Department A. Economic and scientific policy. Industry 4.0.

¹⁵⁶ Brennen, S. and Kreis, D. (2014). Digitalization and digitization, <http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>.

¹⁵⁷ Snabe, J. (2015). What will digitalization do to the future? <https://www.weforum.org/agenda/2015/11/what-will-digitalization-do-to-the-future/>.

¹⁵⁸ McLuhan, E. (2000). The source of the term, ‘Global Village’, http://projects.chass.utoronto.ca/mcluhan-studies/v1_iss2/1_2art2.htm.

¹⁵⁹ Dixon, V. (2009). Understanding the implications of a global village, <http://www.inquiriesjournal.com/articles/61/understanding-the-implications-of-a-global-village>.

¹⁶⁰ Israel, R. (2012). What Does it Mean to be a Global Citizen? Kosmos Summer 2012, <http://www.kosmosjournal.org/wp-content/article-pdfs/what-does-it-mean-to-be-a-global-citizen.pdf>.

¹⁶¹ Wenger-Trayner, E. and Wenger-Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice, <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.

¹⁶² Frost & Sullivan (2013). Strategic opportunity analysis of the global smart city market, <http://www.egr.msu.edu/~aesc310-web/resources/SmartCities/Smart%20City%20Market%20Report%202.pdf>.

A lot of smart city researches have been made and related reports are available, standardization activities are going on, hundreds of practical implementations are in progress all over the world, smart city conferences and Expos have taken place, and even a global smart city award competitions have been arranged annually. Smart city development is seen as a very big financial effort, the estimated smart city market is globally likely to be worth of a cumulative \$1.5 Trillion by 2020¹⁶³. Right now smart city development is still in its beginning phase, and cities have started their projects within restricted parts of the cities or with some particular smart objects and targets. In Finland we have smart city projects in six cities, including in the Helsinki metropolitan area we projects in three neighboring cities, Helsinki, Espoo and Vantaa^{164,165}. Also inhabitants of these areas participate the development projects.

The smart cities also strive for the sustainable development¹⁶⁶. Large scale discussion on sustainability development started with the well-known Brundtland Report¹⁶⁷, where the sustainable development was defined as social and economic advance to ensure to the human beings a healthy and productive life, but one that did not compromise the ability of future generations to meet their own needs. In this context the concept of sustainability¹⁶⁸ is the requirement of our generation to manage the resource base such that the average quality of life that we ensure ourselves can potentially be shared by all future generations. The early definitions of sustainability emphasized human aspects. Later the focus has shifted more to the organizational questions, including business advantages, challenges and collaboration. In general, this trend is strongly highlighted in the widely referenced and used three pillars of the sustainable development¹⁶⁹ consisting of the economic and social development and the environmental protection.

Recently also many other viewpoints have been linked together with sustainability, including corporate social responsibility¹⁷⁰ and resilience¹⁷¹. Also the Sustainability Development Goals, SDG¹⁷², of the United Nations still further expand the scope to the level of countries and societies. Sustainability has developed towards a large scale of the Planet Earth and humanity¹⁷³. Also the concept of growth is today used in such a way that it has a lot of links to the sustainability including smart growth, sustainable growth and inclusive growth¹⁷⁴. A lot of large scale initiatives, plans and projects have been presented and they are being carried out in different scopes and influencing on people widely.

Technological innovations can significantly contribute to obtaining challenging results in cities or societies, but the human aspects as individuals or in organizations have always the central role for success. However, people of different ages may be confused about their own involvement in these activities.

Lifelong learning is the necessity and also the natural way to adapt to the new circumstances of which smart cities are very representative examples. Learning is required among people of all ages, and the

¹⁶³Frost & Sullivan, Strategic opportunity analysis of the global smart city market, <http://www.egr.msu.edu/~aesc310-web/resources/SmartCities/Smart%20City%20Market%20Report%202.pdf>.

¹⁶⁴Forum Virium Helsinki (2017). Kalasatama Smart City district of Helsinki (as an example from Finland), <https://fiksukalasatama.fi/en/smart-city/>.

¹⁶⁵Lappalainen, P., Markkula, M. and Kune, H. (Eds.) (2015). Orchestrating regional innovation ecosystems – Espoo innovation garden, https://urbanmillblog.files.wordpress.com/2015/04/eka_final_cover_hires.pdf.

¹⁶⁶United Nations, General Assembly (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development, A/RES/70/1. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

¹⁶⁷Brundtland, G. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.

¹⁶⁸Asheim, G. (1994). Sustainability. Ethical Foundations and Economic Properties. Policy research working paper 1302, The World Bank.

¹⁶⁹United Nations, General Assembly (2005). A/RES/60/1, pp. 11- 15, <http://www.un.org/womenwatch/ods/A-RES-60-1-E.pdf>.

¹⁷⁰ISO (2010). ISO 26000:2010, Guidance on social responsibility. ISO Geneva, Switzerland. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:26000:ed-1:v1:en>.

¹⁷¹Derissen, S., Quaas, M. and Baumgärtner, S. (2009). The relationship between resilience and sustainable development of ecological-economic systems. University of Lüneburg, Working Paper Series in Economics No. 146. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ifvwl/WorkingPapers/wp_146_Upload.pdf.

¹⁷²United Nations, General Assembly (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

¹⁷³Dunlop, D., Kanninen, T. and Aaltonen, M. (2015). Manifesto for a sustainable planet. Transforming global emergency to opportunity and action. Helsinki, Finland. <http://www.helsinkiusustainabilitycenter.fi/wp-content/uploads/2015/05/Manifesto-For-A-Sustainable-Planet.pdf>.

¹⁷⁴European Commission (2010). EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

quality of learning should be ensured¹⁷⁵. UNESCO's most recent GEM Report¹⁷⁶ states that a sustainable future for all is about human dignity, social inclusion and environmental protection, which are relevant issues also in the smart city cases. Additionally the report says that the United Nation's SDG agenda requires all of us to reflect upon the ultimate purpose of learning throughout life. According to UNESCO's global vision¹⁷⁷ for education towards 2030 emphasizes that quality is the essential issue in all forms of education and learning and declares to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. This also means commitment to improving learning outcomes, consistent evaluations and mechanisms to measure the progress.

Focus in the educational needs is shifting from learning to know and do to learning to be and live together¹⁷⁸. The learning needs consist of the contents like knowledge, skills, values, attitudes, etc. that in the modern society, for instance smart cities, may be demanding. The broad scope of learning needs, including ethics and culture, science and technology, and economy and society, are still relevant also in smart cities but get new flavors from the digitalization.

Persons' lifelong learning takes place during his/her entire existence as an individual and as a member of organizations and societies through formal, nonformal and informal educational. The society has a great variety of possibilities for the education and learning for individuals through their whole lifetime:

–General education from kindergartens and primary schools to universities: Preparing for becoming and growing as a member of society and the citizenship, and contributing to the working life in the society and the world.

–Training and education of young people in vocational schools: Preparing for an occupation and profession for the needs and expectations of the society and its organizations, and person's career development.

–Training and education in adult education centers: Getting specialized knowledge and skills for citizenship and wellbeing.

–Training and education by third sector organizations, for instance sport clubs, youth centers, associations, etc.: Developing skills and attitudes.

–Organizations' internal education and learning of leaders and employees: Preparing for the needs and expectations of the businesses and persons' career.

–Training and education by educational enterprises and consultants: Getting specialized knowledge and skills and networking.

–Self-learning through individual living with family and society members.

What happens with regard to learning before one's birth and after death is not clear but may be relevant. People learn through gaining or acquiring knowledge or skill by study, experience, or teaching. Traditionally learning has been formal, but today the most learning takes place informally¹⁷⁹ that is supported by social interactive means. Informal learning is effective because it is personal. Most of what we learn, we learn from other people; sometimes we even learn from teachers. We learn by conversing with ourselves, with others, and with the world around us. All involved and interacting parties can learn. The interactive information and communication tools of the smart cities are to reinforce informal learning.

The high quality smart city can be in general understood as a society of good, well-functioning, well-developing, or excellent society for all the parties involved, including individuals and organizations in the society and also the visitors. Quality of society is a new challenge to the smart city development. However, the quality of society has been considered very little professionally, and hence the concept has fragmented into many different viewpoints¹⁸⁰. Quality of society is based on the quality of the organizations in the society and the results from their achievements and collaborative learning, and hence the quality of the smart cit-

¹⁷⁵ Anttila, J. (2014). Ensuring the quality of learning through effective and efficient educational processes, The 12th International Conference, Lifelong learning: Continuous education for sustainable development, Saint-Petersburg, Russia.

¹⁷⁶ UNESCO GEM (2016). Global Education Monitoring Report, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.

¹⁷⁷ UNESCO (2015). Incheon Declaration, Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

¹⁷⁸ UNESCO (1996), Learning: The treasure within, UNESCO, Paris France, http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf

¹⁷⁹ Cross, J. (2003), Informal learning – the other 80 %, <http://www.americalearningmedia.net/edicion-000/3-analysis/3231-informal-learning-the-other-80>

¹⁸⁰ Anttila, J. and Jussila, K. (2015). Striving for the 'Quality society' through high quality education and lifelong learning. Full Conference Paper, presented at the 59th EOQ Congress, Athens Greece.

ies evolve by diffusing. Societal quality consists of many characteristic dimensions according to the following general systematic categories¹⁸¹:

- Community services and their effectiveness and integrity
- Serviceability (i.e. service accessibility and service retainability), including capability and availability
- Security with regard to property, belongings, societal stability, and local, regional and national defense
- Human identity and intimacy, privacy, self-esteem, self-actualization, and respect
- Human rights and equality
- Morality and ethical performance
- Social performance, including education, creativity, connectivity, interactivity and sharing, and incorruptibility
- Nutrition, cleanliness and health
- Esthetics
- Ecology
- Economy and efficiency and cost of poor quality

People perceive these factors of the societal performance holistically and subjectively according their personal involvement, understanding and awareness, and cultural base. Quality from the individual perception's viewpoint is related to the individuals satisfaction. The positive psychology¹⁸² examines what makes life most worth living, and the strengths of character are among its central concerns. Every individual possesses character strengths in different degrees, giving each person a unique character profile¹⁸³. How the smart city environment are able to reinforce the individuals' character strengths depend on the inherent characteristics of the city services and the skills and attitude of the citizens.

Urban societies are 'scale-free networks'¹⁸⁴; they are unplanned and emergent entities, and their growth is sporadic and self-organizing. Each smart city actor can impact in the network and its development according to the actor's ability and capacity. Hence smart city development and the quality of the smart city are diffusion processes from the activities and achievements of many different independent private companies, public service organizations and institutions and influential individuals.

Smart city orientation creates increasing demands for skills, competences and operations to respond in the new ways towards the development of the society. Particular general viewpoints that are needed include (1) innovative and adaptive thinking, (2) virtual collaboration and social intelligence, (3) ability to work across disciplines, (4) literacy in different types of media and (5) computational thinking and analytics¹⁸⁵¹⁸⁶¹⁸⁷. Education and lifelong learning are of crucial importance.

Very interesting and important area in the smart city development is the human focused research and development, because all smart city realizations have often emphasized technological aspects. However, the smart citizens¹⁸⁸ have the crucial role in the smart city operations. More citizen proactivity is expected in adopting smart concepts and smart products, including lifestyle choices. Digitalization have strong influence¹⁸⁹ on people's operations, occupations and careers, management, organization of work, employeeship, consumption patterns and social relationships. Hence, for instance at the University of Helsinki, these aspects

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Park, N., Peterson, C. and Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being, *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 5, pp. 603–619, <http://www.viacharacter.org/blog/wp-content/uploads/2013/12/Character-strengths-well-being-Park-Peterson-Seligman-2004.pdf>.

¹⁸³ Peterson, C. and Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press, Washington DC USA.

¹⁸⁴ Barabási, A. (2003). *Linked: How everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life*. Plume Books. New York USA.

¹⁸⁵ Lee, J. (2016). 5 key skills needed in the digital economy, <https://www.linkedin.com/pulse/5-key-skills-needed-digital-economy-jaelyn-lee-phd?trk=mp-reader-card>.

¹⁸⁶ Schwab, K. and Samans, R. (2006). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/preface/>.

¹⁸⁷ Самарина, Л. и Брянский, Г. (2017). Алексей Кудрин: если за шесть лет не перестроимся — останемся у разбитого корыта, <http://tass.ru/opinions/interviews/4225506>.

¹⁸⁸ Frost & Sullivan (2013). *Strategic opportunity analysis of the global smart city market*, <http://www.egr.msu.edu/~aesc310-web/resources/SmartCities/Smart%20City%20Market%20Report%202.pdf>.

¹⁸⁹ Самарина, Л. и Брянский, Г. (2017). Алексей Кудрин: если за шесть лет не перестроимся — останемся у разбитого корыта, <http://tass.ru/opinions/interviews/4225506>.

are considered in the context of the digital humanities research, which also have links with the European research program SSH (Socio-economic sciences and humanities)¹⁹⁰.

In the context of smart citizens, researchers and developers also should consider the ‘dark side’ of the digitalization and smart cities, which particularly are related to the information aspects in the smart city services and their influence on human behavior and mind development. People can be confused or misled as individuals or groups by massive information overload, disinformation, purposefully selected or fake news, or alternative facts. People also may have a shift in their attitude towards knowledge and truth, which leads to a decline in the public consciousness of the value of science in general and the humanities in particular¹⁹¹.

Threats of the information security and privacy¹⁹² can be dangerous to individuals’ belongings, life and identity, because also hostile actors may exist in our societal networks and this is more evident through all-inclusive social media facilities. Also too strong influence of the digital environment may damage human mind, especially through addictions and the mind development of the young school children¹⁹³¹⁹⁴.

Actually we have to strive for the quality of people’s lifelong learning. Otherwise the foundation of the welfare principle or welfare economy, the belief that when the basic human needs are met and the adequate education and freedom of self-realization are given a person begins to live a good and dignified life, does not happen in practice. Freedom dismisses the values, and only a few people are capable to independent judgment, healthy and dignified life. Prosperity without civilization and morality is nothing more than a primitive good feeling. When ideologies come to the end, it is only a matter of time when the values finally collapse in the eyes of the thinking people¹⁹⁵.

Smart cities are combined entities of human individuals, organizations and the society as a whole. Technologies and structures have the instrumental value. However, according an old saying¹⁹⁶: ‘We shape our tools, and thereafter our tools shape us.’

Секция 4–2

Бизнес-образование в системе непрерывного образования

УДК 377

В. П. Галенко, О. П. Табелова

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

Ключевые слова: образование через всю жизнь, бизнес-образование, дополнительное образование, MBA, EMBA

Аннотация. В статье раскрыты роль и значение бизнес-образования как подсистемы непрерывного образования, показаны особенности бизнес-образования во взаимосвязи с целями и принципами непрерывного образования.

¹⁹⁰ European Commission (2017). Research & innovation, Social Sciences and Humanities, <http://ec.europa.eu/research/social-sciences/index.cfm?pg=about>.

¹⁹¹ Зализняк, А. (2016). Все мы понимаем, что в стране происходит великое моральное брожение, Philologist Livejournal, <http://philologist.livejournal.com/8420984.html>.

¹⁹² Kajava, J., Anttila, J. and Varonen, R. (2008). Radio frequency identification as a challenge to information security and privacy, In Ed. Nemati, H. Information security and ethics: Concepts, methodologies, tools, and applications, pp. 3848–3855.

¹⁹³ Kashmanian, K. (2000), The impact of computers on schools: Two authors, two perspectives, http://technologysource.org/article/impact_of_computers_on_schools/.

¹⁹⁴ Rowan, C. (2014). 10 reasons why handheld devices should be banned for children under the age of 12, http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html.

¹⁹⁵ Lyytinen, J. (2015). Kirjailija Jari Ehrnrooth: Hyvinvointiyhteiskunta perustuu valheelle (In Finnish). (The writer Jari Ehrnrooth: The welfare society is based on a lie.), Helsingin Sanomat, <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002791152.html>.

¹⁹⁶ Quote Investigator (2016). We shape our tools, and thereafter our tools shape us. <http://quoteinvestigator.com/2016/06/26/shape/>

© Галенко В. П., Табелова О. П., 2017

Key words: lifelong learning, business-education, additional education, MBA, EMBA.

Annotation. The article examines the role and meaning of business-education as a subsystem of lifelong learning. It reveals specific features of business-education in connection with the goals and principles of lifelong learning.

Прежде чем обратиться к обсуждению места и роли бизнес-образования в непрерывном образовании, необходимо остановиться на некоторых базовых понятиях, описывающих его концепцию.

Можно сказать, что впервые идея непрерывного образования системно была сформулирована для общественности на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. Именно эту конференцию можно считать «официальным стартом» исследования проблем непрерывного образования во всем мире. Более того, образовательные реформы большинства стран в своей основе опираются на идею непрерывного образования как на одну из наиболее прогрессивных идей прошлого столетия, продолжающую развиваться и в настоящее время.

Становление системного представления о непрерывном образовании объективно связано с высокими темпами научно-технического прогресса и с необходимостью обеспечения соответствия этим темпам социально-экономического развития общества. Стала очевидной необходимость ликвидации отставания образования от потребностей развивающегося общества, основой которого является научно-технический прогресс. Это отставание проявилось в том, что базовое/основное образование не могло компенсировать дефицит знаний, который негативно сказывался на качестве труда работников в новых реалиях научно-технического и общественного развития. Все это привело к созданию и развитию систем дополнительного образования, ориентированного на профессиональную переподготовку и повышение квалификации взрослых с целью обеспечения соответствия уровня знаний и навыков современному технологическому и социально-экономическому развитию общества.

С другой стороны, осознание необходимости постоянного обновления знаний стало проявляться и на личностном уровне не только и не столько потому, что появились проблемы недостаточной профессиональной компетентности, но и потому, что увеличился объем свободного времени, повысился уровень благосостояния, расширился спектр предлагаемых образовательных программ. Другими словами, на личностном уровне образование стало залогом не только профессионального успеха в конкурентном мире, но стало восприниматься как особая самостоятельная ценность, способствующая, наряду с профессионализмом, успешной социализации индивида.

Непрерывное образование – сложное понятие, которое невозможно определить однозначно, поскольку понимание сущности непрерывности образования может быть различным хотя бы потому, что оно, по нашему мнению, тождественно понятию «образование через всю жизнь».

Представляется, что наиболее верным и отвечающим сути самой идеи будет определение основных его признаков, а именно:

– Непрерывное образование является социальной ценностью, поскольку направлено на поддержку реализации индивидуальных и общественных потребностей.

– Непрерывное образование обеспечивает человеку право и возможность реализации собственной образовательной траектории в течение всей жизни за счет пополнения знаний, приобретения новых компетенций и навыков.

– Непрерывное образование как социальная ценность требует обеспечения институциональной и содержательной поддержки постоянного развития профессионального и культурного потенциала, человеческого капитала каждого члена общества.

В процессе развития теории и практики непрерывного образования был выработан ряд основополагающих принципов, ставших базой для разработки национальных программ развития образования во многих странах. В этом смысле, непрерывное образование является доминантой социальной политики, позволяющей создавать наиболее благоприятные условия для общего и профессионального развития индивидуума.

Что касается принципов непрерывного образования, то к ним большинство исследователей относят следующие:

– гуманизм – ориентированность образования на человека, реализацию его творческого потенциала через создание наиболее благоприятных условий для выбора того или иного вида обучения, возможностей повышения квалификации и самообразования;

– демократизм – доступность образования вне зависимости от возраста на базе многообразия форм и видов обучения, а также отсутствие дискриминации по расовому, половому и этническим признакам;

– мобильность – многообразие средств, методов и организационных форм непрерывного образования, возможность обучения в различных учебных заведениях для выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

– опережение – быстрое развитие и гибкость учебных заведений системы непрерывного образования с целью разработки опережающих программ и методов обучения в ответ на потребности научно-технического и социального прогресса;

– открытость – расширение сферы деятельности учебных заведений за счет привлечения к преподаванию практиков и экспертов в соответствующих областях знания, возможность обучения аудитории, представляющей различные профессиональные и возрастные группы, отличающиеся уровнем образования и профессиональной подготовки, жизненными устремлениями;

– непрерывность – направленность образования в будущее, замена подхода, обеспечивающего «знания на всю жизнь» подходом «образование через всю жизнь». [4]

Тема этой статьи связана с современной системой профессионального образования, включающей в себя четыре уровня:

- начальное профессиональное образование,
- среднее профессиональное образование,
- высшее профессиональное образование,
- дополнительное профессиональное образование.

Оговоримся, что ряд исследователей не выделяют дополнительное профессиональное образование в качестве самостоятельного уровня, однако, по нашему мнению, концепция непрерывного образования как раз и позволяет это сделать.

Так в чем же проявляются особенности бизнес-образования как неотъемлемой части непрерывного профессионального образования, в какой степени вышеупомянутые принципы непрерывного образования находят свое выражение в этой сфере образовательной деятельности?

Прежде всего, следует подчеркнуть, что по мнению авторов, бизнес-образование представляет собой подсистему именно дополнительного профессионального образования, где целевой группой обучающихся являются руководители различных уровней и специалисты, деятельность которых связана с вопросами экономики и управления компаниями и организациями. К этой же целевой группе относятся предприниматели и собственники бизнеса.

Существует мнение, что к целевой группе бизнес-образования относятся и студенты экономико-управленческих вузов. Однако, авторы придерживаются мнения о том, что студенты вообще и студенты экономико-управленческих вузов в частности – это целевая группа общего профессионального образования, и до начала профессиональной деятельности они являются лишь потенциальными потребителями услуг бизнес-образования.

Важно иметь в виду, что различия в целевых группах представляют собой важнейший фактор обособления вида образовательной деятельности, выделения его в качестве подсистемы непрерывного профессионального образования. Более того, для повышения качества бизнес-образования необходимо, как можно более точно определять целевую группу обучающихся для каждой из программ.

Это означает, что для точного определения целевой группы слушателей программы бизнес-образования, прежде всего, должны быть классифицированы. В табл.1 приведена классификация программ и иных услуг бизнес-образования по ряду основных признаков. [2]

Таблица 1

Классификация услуг бизнес-образования

<i>Признак классификации</i>	<i>Содержание признака</i>
<i>Назначение</i>	профессиональная переподготовка повышение квалификации стажировки консалтинг
<i>Продолжительность</i>	долгосрочные краткосрочные
<i>Рыночное позиционирование</i>	открытые корпоративные

<i>Признак классификации</i>	<i>Содержание признака</i>
<i>Специфика содержания</i>	дженералистские функциональные тренинговые
<i>Источники финансирования</i>	индивидуальное корпоративное государственное смешанное

Состав целевых групп в бизнес-образовании, по нашему мнению, представляет собой его ключевую особенность в сравнении с другими видами образовательной деятельности.

Специфика содержания программ бизнес-образования, на наш взгляд, позволяет подразделить их на три основные группы: дженералистские, функциональные и тренинговые (табл. 1).

Целевые группы дженералистских программ, содержание которых ориентировано на развитие у слушателей компетенций и навыков управленческого характера, включая стратегическое видение развития компаний (организаций), представлены, как правило, высшим и средним менеджментом компаний. К числу таких дженералистских программ относятся, прежде всего, программы уровня EMBA и MBA, слушатели которых уже имеют достаточный опыт управленческой деятельности и намерены продолжать свою управленческую карьеру в будущем.

Целевые группы программ функционального типа, таких как, например, «Корпоративные финансы», «Маркетинг», «Управление персоналом» и другие, ориентированы не только на слушателей, желающих развить свои профессиональные компетенции, но и на тех из них, кто желает изменить профессию, полученную в рамках базового профессионального образования.

Несколько особняком стоят целевые группы тренинговых программ, которые могут состоять либо исключительно из руководителей, либо из специалистов, но также могут быть и смешанными, так как содержание тренингов зависит не только от жесткой ориентации непосредственно на целевую группу, но и от тех навыков, которые предполагается развивать в процессе групповой работы.

При разработке программ бизнес-образования особое внимание необходимо уделять соблюдению основополагающих принципов обучения взрослых, что особенно важно при организации учебного процесса для специалистов и руководителей. К числу важнейших из них следует отнести:

- максимальную адаптацию обучения к привычке взрослых действовать, использование метода «обучение действием», включая деловые и имитационные игры, «casestudy», тренинги и т. п.;
- обмен опытом и его систематизацию как неотъемлемую часть учебного процесса [2].

Важно, чтобы слушателям в аудитории была создана обстановка, стимулирующая свободный обмен мнениями, что является важной частью эффективной практики управления, обеспечивающей результативность ведения бизнеса. Это связано с тем, что на практике эффективность управления во многом зависит от комплексного преобразования управленческих процессов на основе формирования группы единомышленников: менеджеров и специалистов.

Другая отличительная черта бизнес-образования состоит в том, что преподаватели, работающие со взрослой профессиональной аудиторией, должны быть, если можно так выразиться, весьма и весьма практико-ориентированы. Это достигается тем, что, как правило, значительная часть преподавателей бизнес-школ участвует в консалтинговой/ исследовательской работе. Эта работа, во-первых, существенно повышает квалификацию преподавателей, а, во-вторых, участие преподавателей и персонала бизнес-школы в консалтинге позволяет непосредственно, так сказать «в поле», выявлять потребности компаний и организаций в повышении уровня компетентности руководителей и специалистов. Впрочем, важным является и то обстоятельство, что консалтинг при правильном подходе может стать достаточно серьезной статьей доходов бизнес-школ [3].

И раз уж мы коснулись этой темы, то следует отметить, что финансирование является еще одной существенной особенностью бизнес-образования.

Финансирование бизнес-образования, как было отмечено выше, осуществляется из четырех основных источников (табл.1), однако соотношение между ними по объему получаемого дохода изменяется как в зависимости от состояния экономики компаний, так и от их приоритетов в области кадровой политики.

Так, например, программу EMBA в Высшей экономической школе Санкт-Петербургского государственного экономического университета (ВЭШ СПбГЭУ) в разные годы из личных средств оплачивали от 70 % до 90 % слушателей. Это связано не только с тем, что программа EMBA самая дорогая в продуктивном портфеле бизнес-школы, но и с тем, что значительная часть слушателей предпочитает скрывать от работодателей факт своего обучения на программе EMBA. Программы EMBA

являются серьезным трамплином для карьерного роста, а это означает, что работодатель может резонно заподозрить своего сотрудника в желании покинуть компанию и не захочет оплачивать его обучение.

Та же тенденция прослеживается при оплате слушателями программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации: доля слушателей, оплачивающих обучение из собственных средств, составляет около 60 % [2].

Такое положение, с одной стороны, показывает, что люди готовы оплачивать приобретение новых знаний и компетенций из собственных средств, а с другой – характеризует достаточно низкую социальную ответственность государства и бизнеса в деле развития человеческого капитала.

И, наконец, необходимо иметь в виду, что согласно «Закону об образовании РФ» дополнительное образование является платной услугой [1]. Поэтому естественно, что любое образовательное учреждение, работающее в этой сфере, должно быть самокупаемым, но в то же время обязано осознавать свою социальную ответственность и, следовательно, ориентироваться не только на финансовые результаты. Здесь следует отметить, что бизнес-образование в России пока еще является относительно «молодым» видом образовательной деятельности. Это иногда приводит к тому, что погоня за прибылью в некоторых учреждениях бизнес-образования отодвигает на второй план содержательную сторону обучения, качество образовательных программ.

Резюмируя все вышеизложенное, на наш взгляд, можно сделать следующие основные выводы:

– Бизнес-образование представляет собой неотъемлемую часть образования непрерывного и выполняет важную социальную функцию: способствует формированию и развитию человеческого капитала в специфической сфере бизнеса и управления им.

– Бизнес-образование как вид/подсистема непрерывного образования полностью соответствует его основополагающим принципам и особенно таким, как «демократизм», «опережение», «мобильность» и «открытость».

– Бизнес-образование в России становится все более важным фактором повышения эффективности работы компаний и организаций различных форм собственности и, следовательно, экономики страны в целом.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс, 1997–2017. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.08.2017)
2. Галенко, В. П., Табелова, О. П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы [Текст] / В. П. Галенко, О. П. Табелова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – № 5 (101). – С. 60–69.
3. Мау, В. А. Тенденции развития бизнес-образования [Текст] / В. А. Мау // Бизнес-образование. – 2008. – № 2 (25). – С. 75–89.
4. Серкова, Д. Что такое непрерывное образование? Институт непрерывного образования [Электронный ресурс] // FB.ru: информ.-справочный портал, 2017. – URL: <http://fb.ru/article/316277/что-такое-непрерывное-obrazovanie-institut-nepretyivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.08.2017)

УДК 377

Н. А. Шермухамедова

СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Ключевая слова: творчество, подход, образования, философия, мышления, формирования, принцип, критерия, воспитания.

Аннотация. Философия образования – это мировоззрение, основанное на свойствах сознания и мышления чувствовать, оценивать, анализировать, сравнивать в планетарном масштабе систему образования, а также реагировать на изменения свойственные ей в процессе формирования и развития.

Key words: creative approach, education, philosophy, thinking, formation, principles, criteria, education.

Annotation. Philosophy of Education – a worldview based on the properties of consciousness and mind to feel, evaluate, analyze, compare on a global scale, the education system, as well as to respond to the changes inherent in it in the process of formation and development.

Как известно практически во всех странах мира в основе модернизации страны приоритетом становятся инновации в системе образования. Только через образование можно перейти на новый путь развития как в науке, так и в производстве. Создание высокоэффективной системы профессионального высшего образования в соответствии с государственными и международными стандартами, подготовка высококвалифицированных кадров – все эти задачи объективно ставят вопросы поиска и применения качественно новой образовательно-научной системы, отвечающей современным требованиям духа времени.

Новый импульс совершенствования системы образования придала «Стратегия движения экономического и социального развития Узбекистана на 2017–2021 годы», принятая 7 февраля 2017 г. Она направлена на обеспечение нового подхода в развитии Узбекистана и превращение его в одну из конкурентоспособных стран мира. Реформа образования может быть одним из важнейших инструментов, позволяющих обеспечить выход страны на мировой уровень во всех сферах развития общества. Сегодня необходимы инновации в системе образования, отвечающие потребностям модернизации общества.

Отрадно отметить то, что до настоящего времени изменения в системе образования и науки происходили в соответствие с историческими реалиями нашей страны. Узбекистан имеет мощную образовательную и научную базу, в частности функционирует 82 высших учебных заведений, 7 из которых являются филиалами ведущих вузов иностранных государств. В рамках постановления Президента Ш. Мирзиёева от 20 апреля 2017 г. о мерах по дальнейшему совершенствованию деятельности высшего образования, с сентября 2017 г. начнут свою деятельность еще 5 вузов.

Научно-исследовательский комплекс страны объединяет 362 учреждения Академии наук, высших учебных заведений и институтов отраслевых направлений; в их числе: 101 научно-исследовательский институт, 55 научно-исследовательских отделов высших учебных заведений, 65 проектно-конструкторских организаций, 32 научно-производственных объединения, 30 информационных центров. В республике научно-исследовательскую работу ведут около 46 тыс. человек, среди них – 2,8 тыс. докторов наук и более 16100 кандидатов наук. Высококвалифицированные научные кадры готовятся по 20 отраслям науки.

В республике проводятся исследования по современным научным направлениям в области ядерной энергетики, биотехнологий, генетики растений, вирусологии, химии полимеров и химии коллоидов, астрономии. Так например, в 2007 г. молодыми аспирантами института астрономии Академии наук Узбекистана Б. Хафизовым и А. Сергеевым в высокогорной обсерватории Майданак (Кашкадарьинская область, обсерватория входит в шестерку лучших обсерваторий мира) была открыта малая планета, а в 2010 г. на форуме малых планет Гарварда эта планета зафиксирована под номером 210271. По инициативе первого Президента республики Узбекистан Ислама Каримова планете дано имя «Самарканд». Она нашла свое достойное место среди таких малых планет как Узбекистония (астроном Г. Неуймин 1934 г.), Абу Али ибн Сина (астроном Людмила Черных 1973 г.), Мирза Улугбек (астроном Н. Черных 1977 г.) и др. Научные школы по математике, механике, химии, философии, археологии получили мировое признание.

Ежегодно студенты высших учебных заведений, а также академических колледжей принимают участие в международных олимпиадах и приносят в копилку науки золотые медали. Так, например, только с 2000 по 2015 гг. студенты лицеев республики на международных олимпиадах в области естественных наук завоевали более 200 медалей, из них – 67 золотые.

Ведущим звеном преобразований в Республике Узбекистан стали собственные научные технические разработки и инновации. С 2006 по 2012 г. три молодые женщины-ученые (Д. Эгамбердиева, Б. Султонова, Н. Жабборова) за инновационные разработки в области сельского хозяйства, биологии и химии стали обладателями стипендии Юнеско-Лореаль, а за уникальность разработки им были предоставлены повышенные стипендии (40 тысяч долларов США).

В условиях конкурентной среды XXI в. связь науки с производством нацеленная на потребительский спрос, требует новых форм управления интеграционным процессом. В настоящее время оптимальным представляется создание новых фундаментально-прикладных научных центров, занимающихся сравнительно узкими исследованиями с максимальной глубиной проникновения в природу объекта исследования, оперативно реализующих их результаты на практике. Предусматривается создание ФНПЦ при государственных вузах и ведомствах, заинтересованных в такого рода деятельно-

сти. При Национальном университете Узбекистана уже создан фундаментальный научный центр по ядерной физике с привлечением иностранных инвестиций. Нашим государством принят указ о привлечение иностранных инвестиций в науку и образование.

В Узбекистане ученые разрабатывают технологии, не уступающие мировым, а производственники научились применять на практике не только зарубежные, но и отечественные научно-технологические достижения. Для комплексного использования наукоемких технологий необходимы фундаментальные разработки, открывающие новые сферы применения новейших процессов, принципов и идей.

Модернизировать действующие производства невозможно без систематизированной информации о текущем состоянии ведущих предприятий, определения степени необходимости в их технологической модернизации, знания мировых тенденций и перспектив развития рынка технологий, выявления отраслей экономики, в которых Узбекистан имеет преимущество, и которые ориентируется на инновационный путь развития.

Очевидно, что для решения задач инновационного развития необходимо укрепить отношения между государством, бизнесом и научным сообществом. Узбекистан, намечая перспективы своего социально-экономического развития, учитывает мировые тенденции, характерные для развитых стран. Тенденции мирового развития – это ускорение научно-технического потенциала. Именно наука должна стать гарантом правильного глобального системного корпоративного мышления. И поэтому в нашей стране прикладывается все усилия для улучшения качества связи между наукой, в частности, между вузовской и производством.

Для обеспечения реализации стратегических задач развития страны, система подготовки кадров в республике должна стать динамичной, адекватно реагирующей на потребности инновационного развития. Одним из главных системных решений в подготовке кадров стала эффективная стратегия экономического и социального развития Узбекистана на 2017–2021 гг. Со стороны государства предусматривается законодательно закрепить льготы и преференции для предприятий, направляющих свои финансовые средства и другие ресурсы в сферу подготовки кадров.

Сегодня перед образованием выдвигается сложная задача – обеспечить постоянную адаптацию человека к изменениям в окружающем мире, создать систему непрерывного образования. Необходимо также возобновить контакты с ближайшими соседями, интегрироваться в международное научное и образовательное пространство, освоить информационные технологии. В конечном итоге реальная интеграция образования, науки и производства должна стать одним из основных факторов развития нашего общества. Узбекистану предстоит перейти от развития, базирующегося на эксплуатации природных ресурсов, к развитию, основанному на использовании самого мощного воспроизводимого ресурса человечества – знаний, строящихся на прочном фундаменте науки и образования.

УДК 377

С. Ю. Мирская

ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: научное образование, образовательный процесс, междисциплинарные компетенции

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ основных подходов в научном образовании. Показаны тенденции трансформации образовательного процесса в парадигме развития технологического прогресса, свидетельствующие о необходимости формирования междисциплинарных компетенций.

Key words: scientific education, educational process, interdisciplinary competencies

Annotation. The article provides comparative analysis of the main approaches to scientific education. It examines the tendencies in transformation of educational process within the framework of technological progress development, which prove the need in forming of interdisciplinary competencies.

В научном образовании все большее значение приобретают междисциплинарные вопросы, которые необходимо учитывать при изучении естественнонаучных дисциплин. Например, при изучении глобального потепления у студентов возникают вопросы, включающие изучение многих аспектов науки о механизмах потепления, моделирование и прогнозирование изменения климата, способы сбора доказательств влияния отдельных факторов и установления закономерностей, через которые приходит понимание всего процесса.

Научное образование остается относительно традиционным. Акцент делается на:

- концептуальные знания, сгруппированные в различные дисциплинарные нити;
- использование ключевых абстрактных понятий для интерпретации и объяснения относительно стандартных проблем;
- трактовку контекста как вспомогательного понятия;
- использование стандартной практической работы для иллюстрации или проверки принципов и практики.

В подобной образовательной парадигме главное – приобретение фактических знаний, абстрактных идей, формирующих базу знаний как массив информации и восприятие знания как «набора предметов». Вследствие этого у обучающегося складывалось ощущение «оторванности» науки от «практики» и «ненужности» большинства полученных в образовательном учреждении знаний.

В тоже время, основные исследования научного образования в XXI веке направлены на изучение:

- синтеза «науки для ученых» и «науки для общества»;
- построение учебного плана на основе «образования для трудоустройства»;
- поощрение интереса обучающегося к связанной с наукой профессии;
- развития междисциплинарных коммуникаций.

Цели научного образования могут быть обобщены следующим образом:

– Культурная цель: все члены общества развивают понимание сферы науки и ее применения в современном социуме.

– Социальная цель: студенты развивают собственную уверенность в необходимости изучении науки, которая позволит им участвовать в решении научных и технологических проблем, поскольку они (проблемы) влияют на развитие общества.

– Экономическая цель: увеличение количества высокопрофессиональных трудовых ресурсов с опытом работы в науке и технике, в бизнесе и общественной жизни, которые необходимы для обеспечения будущего процветания страны.

– Цель личностного развития: все члены общества выигрывают от способности учиться (непрерывное образование) и успешно работать на протяжении всей жизни.

– Утилитарная цель: все члены общества обладают достаточными компетенциями для эффективного и критического осмысления научных знаний, направленных на вклад в их личное и общественное благополучие.

Однако, отсутствие внимания к конкретным знаниям и вопросы, связанные с полезностью конкретных знаний на протяжении всей жизни, создают проблемы в отношении того, как обучающийся воспринимает знания, предлагаемые в рамках учебной программы, ориентированной на научную грамотность.

Таким образом, дилемма состоит в том, как уравновесить потребность в обучении устоявшимся научным знаниям с необходимостью представлять науку в том виде, в каком она применяется или истолковывается в современных условиях. Исходя из вышесказанного, можно выделить основные тенденции трансформации научного образования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ основных подходов в науке (как средства обучения)

<i>Наука через образование</i>	<i>Образование через науку</i>
Чистые научные знания, например, свойства газа, определение осмоса, сила, давление и т. д.	Актуальность в повседневной жизни, например, почему отдается предпочтение высоковольтным линиям электропередачи в энергетике?
Обучение более низкого порядка с акцентом на получение информации (запоминание) и понимание	Уделять больше внимания обучению более высокого порядка: аналитическому мышлению, решению проблем, вынесению суждений
Ориентированный на преподавателя подход к приобретению знаний. Практическая работа, когда она проводится как рецепт или механическое повторение пройденного	Обучение, ориентированное на исследование и оценку ценностей в обществе (в основном, с ориентацией на студентов / на исследования или на обсуждение)
Наука как совокупность знаний (фактов)	Наука как способ мышления и процесс – понимание природы явлений

Один из подходов состоит в выборе социально значимых междисциплинарных тем и направлений исследования, а затем в «сплетении научного знания и логики» в межкультурной, социальной и исторической перспективе.

Возможно, постоянная сопротивляемость изменениям в учебных программах в течение всего XX-го столетия во многом была обусловлена преданностью преподавателей и, в некоторой степени, широкой общественности варианту научного образования как дисциплинарного знания и эмпирическому подходу к исследованиям. Нужно помнить, что профессиональная идентичность учителей формируется на основе их опыта, полученного в школьные и университетские годы, в которые очень немногие из них практиковали науку в исследовательском или профессиональном смысле.

Современные тенденции на рынке труда свидетельствуют о необходимости формирования междисциплинарных компетенций:

- умение эффективно общаться с многочисленными разноплановыми аудиториями;
- умение работать в междисциплинарных проектах, имея хорошо развитые навыки аналитического мышления;
- понимание социального и этического контекста профессиональной сферы;
- готовность к саморазвитию и непрерывному образованию (lifelong learning).

Педагогический подход к естественнонаучному образованию следует рассматривать как «образование через науку», а не «науку через образование» (табл. 2).

Таблица 2

Основные тенденции в области образования

<i>Наука через образование</i>	<i>Образование через науку</i>
Наука «научила» студентов стать учеными	Наука, используемая в обществе и / или ответственная гражданская позиция
Наука, подчеркивающая «основные» или «фундаментальные» когнитивные концепции	Усиление акцента на актуальность, аргументацию, совместную проектную работу, социально-научное метапознание
Наука как изолированный предмет	Междисциплинарность между предметами (естественные науки и обществознание)
Ориентированный на преподавателя подход, ограниченная обратная связь в процессе обучения	Подходы, ориентированные на учащихся, для получения максимальной отдачи от студента и развития лидерства / самодисциплины
Акцент на итоговых тестах и экзаменах (оценка обучения)	Повышенное внимание к формирующей текущей оценке (оценка для обучения)

Сама природа научного образования влечет за собой трансформацию преподавания дисциплин на всех ступенях образовательного процесса и формирования у учащихся еще на ранних этапах обучения постоянной необходимости в саморазвитии и дополнительном профильном образовании. Необходимо формировать понимание экспоненциального развития технологического прогресса и необходимости непрерывного образования, так как сегодняшний выпускник, имеющий степень бакалавра неминуемо столкнется с острой нехваткой профильных знаний уже в первые годы трудовой деятельности.

На сегодняшний момент на рынке труда прослеживается повсеместная нехватка узкопрофильных специалистов (в качестве примера можно привести практически полное отсутствие квалифицированных кадров по bigdata или нейронным сетям при большом ежегодном выпуске программистов «общего профиля»). Разумеется, профилизация образования регулируется учебным планом и сформулированными общими целями образования, однако в настоящее время модификация учебных планов не успевает за развитием технологий. Если не изменить представление преподавателя о природе научного образования, то маловероятно, что он сможет удовлетворить потребности общества в трудовых ресурсах.

В современной образовательной парадигме акцент должен делаться на приобретение компетенций для формирования базы знаний по принципу динамического массива информации и восприятию знания как «набора ключевых компетенций» с последующим их «добором» по мере изменения потребностей в профессиональных навыках той или иной категории трудовых ресурсов. Этой парадигме лучше всего удовлетворяет профильное дополнительное образование, позволяющее гибко и быстро получать необходимые компетенции во всех областях профессионального образования.

Библиографический список

1. Алексов, М. М. Задачи базовых отраслей научного и профессионального образования на этапе научного образования [Текст] / М. М. Алексов // *SochiJournalofEconomy*. – 2008. – № 3–4. – С. 161–164.
2. Введенский, В. Н. Методологические подходы к научному исследованию и образованию [Текст]: учебное пособие / В. Н. Введенский. – Белгород, 2012. – 112 с.

УДК 377

Н. З. Сотников

НЕПРЕРЫВНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ РАБОТНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Ключевые слова: профессиональный рост, конкурентоспособность персонала, промышленные предприятия.

Аннотация. В статье рассмотрены место и роль профессионального роста в управлении конкурентоспособностью персонала промышленности. Обоснованы направления исследования профессионального роста сквозь призму конкурентоспособности работника.

Key words: professional growth, competitiveness of personnel, industrial enterprises.

Annotation. In article the place and a role of professional growth in management of competitiveness of personnel of the industry are considered. The directions of a research of professional growth through a prism of competitiveness of the worker are proved.

Российская экономика развивается стремительными темпами. Инновационный тип развития, качественно изменяя спрос на рабочую силу, предполагает постоянное приведение качества человеческого капитала в соответствие со сдвигами в технологическом базисе экономики. Решающей предпосылкой формирования стратегического потенциала промышленности как важнейшего элемента инновационной национальной экономики становится высококвалифицированная рабочая сила. Она, будучи постоянно обучаемой, заинтересована в результатах своей деятельности и способна к быстрой адаптации к изменениям во внешней и внутренней среде организации. Промышленно-производственный персонал наряду с передовыми знаниями, умениями, навыками в профессиональной сфере должен обладать и такими важными качествами, как предвидение, творческая интуиция в бизнесе, благодаря которым он способен определить траекторию будущего движения предприятия к стратегическим целям и идеалам.

В условиях реформирования отечественной промышленности происходит осознание стратегической ценности человеческих ресурсов, что с необходимостью обуславливает становление и развитие нового подхода к профессиональному росту работников. На первый взгляд создается впечатление, что управление профессиональным ростом требует больших затрат времени и денег и явно уступает по эффективности найму профессионалов высокой квалификации («звезд»). Но при более детальном анализе практики [1, с. 25; 3, с. 46–55; 4, с. 68–75; 5, с. 68–75; 6, с. 90–93] становится очевидно, что более эффективным для организации является повышение отдачи от уже работающих сотрудников на основе создания условий для непрерывного возобновления конкурентных преимуществ работника в профессиональной деятельности на протяжении его трудовой жизни, чем привлечение новых работников. Не располагая приверженными, заинтересованными в делах предприятия, лояльными и преданными профессионалами, патриотами, очень трудно добиваться высокого уровня конкурентоспособности и говорить о перспективах повышения эффективности предприятий промышленности.

Все более пристальное внимание в теории и практике управления уделяется профессиональному росту работников, позволяющему достичь им устойчивой конкурентоспособности в долгосрочной перспективе с учетом происходящих и предстоящих изменений во внешней и внутренней среде в промышленности. Акцент на планируемый профессиональный рост работников, ориентированный на повышение конкурентоспособности, является отличительным признаком успешных промышленных предприятий.

В этом контексте профессиональный рост работников приобретает особое звучание, наполняясь новым содержанием и приобретая специфичные идентификационные особенности.

Профессиональный рост в самом широком смысле понимается как целенаправленное изменение личностно-профессионального и статусно-должностного позиционирования работника для получения максимально возможного конкурентного превосходства в конкретной рыночной ситуации.

В настоящее время профессиональный рост работника выполняет две основные функции – экономическую и социальную.

Экономическая функция предполагает достижение экономической ценности компетенций работника, которая представляет собой единство их экономической полезности и экономических инвестиций в их формирование. Эта функция реализуется посредством механизмов, опосредствующих процессы распределения рабочей силы по различным ступеням разделения труда, перелива человеческих ресурсов из одних сфер приложения труда в другие. Она проявляется в служебно-должностном позиционировании работником своего влияния, власти, авторитета, статуса в профессиональной среде в конкретной внеорганизационной и внутриорганизационной реальности. Эта функция способствует наиболее полному удовлетворению рыночной потребности в корпоративной конкурентоспособности персонала в изменяющихся экономических условиях, создает условия для экономического роста банковской организации, повышения эффективности труда.

Социальная функция профессионального роста работника определяется возможностью реализации индивидуального потребительского выбора работника и работодателя, действующих рационально и стремящихся к достижению своих частных интересов. Эта функция заключается в том, чтобы максимально содействовать развитию личности работников путем повышения соответствия их индивидуальной конкурентоспособности социально-экономической ценности занимаемых ими рабочих мест.

Профессиональный рост ориентирован на создание условий для свободного самоопределения, самореализации, самостоятельного выбора способа позиционирования в социальном пространстве. Но свобода порождает конкуренцию, которая ставит перед каждым проблему достижения личных успехов и опережения других. Иначе говоря, профессиональный рост связан с целенаправленным поиском для работника рыночной ниши, благоприятствующей достижению конкурентного превосходства, то есть определенных выгод в различных жизненных аспектах, путем совершенствования компетенций и максимально долгого использования их в данной организации с наименьшими социально-экономическими издержками на рабочую силу.

Важным показателем оценки социально-экономической целесообразности профессионального роста работника являются ценовые характеристики – коэффициент ее финансовой выгодности

(k_{z_k}) : $k_{z_k} = \frac{Z_k^u}{Z_k^f}$, где Z_k^u – ценовая оценка достижения личностно-значимой выгоды от профессионального роста; Z_k^f – расходы на личностно-профессиональное позиционирование в труде.

Расходы на профессиональный рост работника Z_k^f формируются с учетом инвестиций в человеческий капитал, к которым добавляется желаемая прибыль от них.

Ценовая оценка достижения личностно-значимой выгоды от профессионального роста определяется либо с учетом оплаты труда, выплат социального характера, а также прочих расходов, не относящихся к фонду заработной платы и выплатам социального характера; либо с учетом внезарплатных характеристик труда, ориентированных на приспособление заработной платы и прочих условий работы под предпочтения работников (например, им приходится дополнительно оплачивать труд в условиях повышенного риска и дискомфорта).

Социально-экономическая целесообразность профессионального роста работников в зависимости от коэффициента финансовой выгодности (k_{z_k}) может быть перспективной или пролонгированной (удлиненной) ($k_{z_k} \geq 1$) и ограниченной (деформированной) ($k_{z_k} < 1$).

В организации постоянно действуют процессы, вызывающие динамику, как рыночной системы разделения труда, так и потребностно-мотивационной сферы работника. Основными процессами являются научно-технический и социально-экономический прогресс, естественное и социальное воспроизводство трудовых ресурсов общества, динамика рыночной потребности в товарах и услугах, развитие личности и изменение ее потребностей.

В этом контексте современный подход к профессиональному росту основан на убеждении, что если работнику предоставить право самостоятельно решать вопрос о динамике его квалификации, то предпочтения в выборе форм, методов и границ достижения конкурентного превосходства могут остаться неизменными или даже ухудшиться. Иначе говоря, игнорирование усилий по стиму-

лированию работника к формированию осознанного стремления к совершенствованию своей конкурентной позиции будет способствовать развитию профессионального популизма.

Профессиональный популизм связан, с одной стороны, с внутренним убеждением работника, что для удовлетворения возникших у него потребностей в квалификации он не располагает реальными возможностями или личными достоинствами. С другой – с восприятием профессионального роста как самостоятельного процесса, поскольку повышение квалификации, являясь фактором мотивации, само по себе способствует повышению внутренней заинтересованности работника в совершенствовании знаний, умений и навыков. В конечном счете, профессиональный популизм ведет к смещению у экономических субъектов мировоззренческих ориентиров и предъявляемых ценностей к квалификации работника, неправильным представлениями о ее сущности и динамике, субъективному ограничению возможностей для личностной и профессиональной самореализации, отсутствию поддержки процессов индивидуальной самоорганизации профессионального роста, возникновению различных отклонений в развитии работников от нормы (включая стагнацию, дауншифтинг и апшифтинг, кризисы, номадизм и др.), предъявлению повышенных требований к гарантии и защите статуса работника.

В этой связи работодатель вынужден принять, по крайней мере, неформальные обязательства рационально развивать профессиональный потенциал каждого из работников и, тем самым, предоставить каждому шансы на улучшение качества жизни и саморазвитие [2, С. 190–200]. В рамках концепции конкурентоспособности управляющие воздействия относительно профессионального роста, во-первых, должны быть интегрированными в бизнес-стратегию предприятия и содействовать синергетической конкурентоспособности промышленно-производственных работников в условиях организационной среды, которая ставит противоречащие друг другу цели работодателя и наемных работников. Во-вторых, вносить вклад в создание корпоративной ценности человеческих ресурсов с учетом наиболее полного удовлетворения личных потребностей в самореализации каждого работника. В-третьих, должны быть или наиболее эффективными (максимально выгодными для решения поставленной задачи при имеющихся ресурсах), или наиболее экономичными (достижение поставленной задачи при минимальных затратах). В-четвертых, поддерживаются руководителями на всех уровнях управления промышленным предприятием посредством формирования особой культуры, которая благоприятствует формированию устойчивой готовности каждого преподавателя к воспроизводству своих конкурентных преимуществ.

Итак, профессиональный рост работника следует рассматривать как своеобразный механизм регулирования воспроизводства конкурентных преимуществ работника, обеспечивающий обратную связь в контуре управления. Профессиональный рост, являясь одним из основополагающих методов приведения качества человеческого капитала в организации в соответствие со сдвигами в технологическом базисе, а также ценностными установками, стереотипами производственного и потребительского поведения наемного персонала и хозяйствующих субъектов, стимулирует работодателей изменять существующие методы и формы хозяйствования во всех сферах современного менеджмента. Эти изменения необходимо базировать на существующих потребностях работников, которые, несмотря на сложное экономическое положение, не ограничиваются только материальной составляющей.

Библиографический список

1. Половинко, В. С. Реорганизация систем управления персоналом на современном этапе [Текст] / В. С. Половинко // Диспут плюс. – 2012. – № 4(4). – С. 25–32.
2. Сотников, Н. З. Деловая карьера как метамодель управления конкурентоспособностью наемного персонала [Текст] / Н. З. Сотников // Вестник НГУЭУ. – 2015. – № 1. – С. 190–200.
3. Сотникова, С. И. Движение персонала как механизм повышения корпоративной конкурентоспособности в нестабильной среде [Текст] / С. И. Сотникова, Г. Н. Волянский // Вестник НГУЭУ, 2012. – № 2. – С. 46–55.
4. Сотникова, С. И. Управленческое развитие персонала банковской сферы: тенденции и приоритеты [Текст] / С. И. Сотникова, М. М. Кудяева // Кадровик. – 2013. – № 9. – С. 104–112.
5. Сотникова, С. И. Конкурентоспособность персонала как объект управления [Текст] / С. И. Сотникова, Ю. В. Немцева // Вестн. Ом. ун-та. Серия «Экономика». – 2003. – № 4. – С. 68–75.
6. Сотникова, С. И. Стратегический подход к управлению конкурентоспособностью преподавателей вуза в инновационной экономике [Текст] / С. И. Сотникова, О. П. Козлова // Известия Байкальского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 90–93.

А. В. Арфас

БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

Ключевые слова: бизнес-образование, интеллектуальный капитал, человеческий капитал, организационный капитал, потребительский капитал.

Аннотация. В статье раскрывается сущность бизнес-образования как элемента формирования интеллектуального капитала предприятия, показано влияние непрерывного бизнес-образования на формирование и развитие человеческого, организационного, потребительского капиталов в структуре интеллектуального капитала предприятия.

Key words: business-education, intellectual capital, human capital, organizational capital, consumer capital.

Annotation. The article examines the nature of business-education as an element that forms the intellectual capital of an enterprise, it illustrates the influence of continuous business-education on forming and development of human, organizational and consumer capitals in the structure of intellectual capital of the enterprise.

В современных условиях бизнес-образование, в частности программы MBA, является одной из самых распространенных форм повышения качественных характеристик руководителей различных уровней предприятий практически любой сферы производства и формы собственности. Анализ значимости данной формы образования в системе формирования и развития человеческого капитала посвящено множество исследований. В то же время вопросам роли данной формы образования и ее влияния на формирование и развитие интеллектуального капитала предприятия, по нашему мнению, не уделяется должного внимания.

В основном современные исследования, связанные с развитием интеллектуального капитала предприятий, проводятся применительно к организациям, работающим в образовательной, научной и высокотехнологичных сферах. Представляется, что такой подход несколько ограничивает возможности анализа и практического применения его результатов при формировании интеллектуального капитала предприятий других отраслей как совокупности нематериальных активов, выраженных в различных формах.

В современной науке существует множество подходов к исследованию понятия «интеллектуальный капитал» и его структурных элементов. Одним из подходов к анализу является рассмотрение интеллектуального капитала с точки зрения его структуры. Данная структура включает в себя взаимосвязь трех основных капиталов: человеческого, организационного и потребительского.

В рамках этого подхода человеческий капитал рассматривается как совокупность знаний, практических навыков, опыта, творческого и интеллектуального потенциала, личных качеств, моральных ценностей, умений и навыков, лидерства, культуры труда, которые используются для получения дохода предприятием либо индивидом [3]. Именно в человеческом капитале аккумулируются качественные характеристики работников, определяются возможности их развития применительно к бизнес-процессам управления предприятием. На наш взгляд, очевидно, что развитие человеческого капитала как структурного элемента интеллектуального капитала напрямую связано с качеством образовательной системы в целом и с программами бизнес-образования в частности.

Необходимо отметить, что руководители (реже специалисты), формируя и развивая человеческий капитал на индивидуальном уровне, способствуют повышению уровня человеческого капитала в структуре интеллектуального капитала предприятия. Например, программы MBA, направлены на получение и усвоение теоретических знаний и формирование практических навыков и умений не только в сфере управления определенным бизнесом как таковым, но и в сфере управления человеческими ресурсами [1]. Следовательно, в процессе реализации полученных знаний и навыков происходит непосредственное влияние руководителя, прошедшего обучение по программе MBA, на развитие человеческого капитала работников других категорий, которые находятся у него в подчинении.

При этом сам процесс применения знаний и навыков, полученных в результате прохождения обучения на программе MBA, может быть отнесен к формированию организационного капитала предприятия, а результаты данного процесса, на наш взгляд, имеют отношение к повышению уровня человеческого капитала предприятия в целом.

Получение и усвоение знаний, формирование практических навыков и умений в сфере управления бизнесом в процессе обучения на программе MBA оказывает непосредственное влияние на формирование и развитие организационного капитала предприятия в структуре интеллектуального капитала.

Организационный капитал представляет собой совокупность организационных возможностей отдельного предприятия, включая технологии, бизнес-процессы, системы управления, организационную культуру, техническое и программное обеспечение, патенты, организационные формы и структуры, позволяющие ответить на требования рынка. По существу, повышение уровня организационного капитала обусловлено и тем, насколько эффективно человеческий капитал используется в организационных системах, в частности, с целью преобразования и транслирования информации [2].

Таким образом, в данном структурном элементе интеллектуального капитала, с одной стороны, происходит реализация специализированных знаний и навыков, полученных в результате прохождения программы бизнес-образования, применение инструментов управления, повышение как эффективности бизнес-процессов, так и конкретных функций, а с другой стороны, улучшается использование уже накопленного человеческого капитала.

В этом контексте роль программ бизнес-образования в формировании и развитии организационного капитала очевидна. Часть человеческого капитала, сформированная в результате знаний и навыков, полученных в рамках программ бизнес-образования, представляет собой базу для формирования организационного капитала. Применение специализированных знаний и практических навыков, направленное на оптимизацию процессов управления, бизнес-процессов и хозяйственной деятельности, повышение эффективности деятельности предприятия, обеспечивает формирование и развитие как организационного капитала в качестве структурного элемента интеллектуального капитала, так и самого интеллектуального капитала предприятия в целом.

Теоретические знания и практические навыки и умения, которые получает руководитель/специалист в процессе обучения на программах бизнес-образования, направлены не только на повышение эффективности отдельных бизнес-процессов, но и на совершенствование хозяйственной деятельности предприятия в целом, включая его позицию на рынке товаров/услуг.

В этом смысле особо важным становится формирование и развитие потребительского капитала или капитала отношений в системе интеллектуального капитала предприятия. Упомянутый выше структурный элемент интеллектуального капитала представляет собой систему устойчивых связей и отношений с клиентами и потребителями, которая обеспечивает последним возможность продуктивного удовлетворения их потребностей во взаимодействии с человеческими ресурсами предприятия [2].

Представляется, что не менее важными в трактовке капитала отношений являются такие элементы как контракты и соглашения, репутация, бренд, товарные знаки, каналы распределения продукции и портфель заказов, отношения с клиентами и др.

На наш взгляд, потребительский капитал является результирующим элементом интеллектуального капитала. В процессе накопления и использования человеческого капитала в рамках формирования и развития организационного капитала происходит формирование потребительского капитала предприятия. Удовлетворение потребностей клиентов, формирование имиджа и бренда, устойчивых связей и отношений с потребителями невозможно без формирования и развития рассмотренных выше элементов интеллектуального капитала предприятия.

В данном случае связи потребительского капитала с бизнес-образованием опосредованы, то есть реализуются не напрямую. Интересно отметить, что при прохождении программ бизнес-образования руководитель или специалист, находясь в среде потенциальных клиентов, партнеров либо конкурентов, в известном смысле, развивает капитал отношений, что особенно характерно для малого и среднего бизнеса. Таким образом, в самих программах бизнес-образования заложены предпосылки для формирования и развития данного вида интеллектуального капитала.

Еще одним аспектом, который, на наш взгляд, необходимо подчеркнуть, является взаимосвязь бизнес-образования и капитала отношений в контексте социальной ответственности бизнеса. Затраты на обучение и развитие человеческих ресурсов предприятия являются неотъемлемым элементом социальной деятельности и отчетности предприятий.

Очевидно, что программы бизнес-образования являются одними из наиболее дорогостоящих образовательных программ. Однако обеспечение руководителям и специалистам предприятий возможности повысить свой профессиональный уровень в рамках, например, программ уровня MBA свидетельствует не только об определенном уровне финансовой стабильности предприятия, но и о стремлении к повышению обеспеченности предприятия высококвалифицированными трудовыми ресурсами, способными повысить эффективность его деятельности. [1] Данный аспект оказывает, на

наш взгляд, непосредственное влияние на формирование и развитие потребительского капитала в структуре интеллектуального капитала предприятия.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что программы бизнес-образования оказывают значительное влияние на формирование и развитие каждого структурного элемента интеллектуального капитала предприятия и, следовательно, на его развитие в целом. Обеспечение качественного уровня бизнес-образования руководителей и специалистов предприятий является необходимым условием повышения эффективности хозяйственной деятельности и конкретных бизнес-процессов предприятий различных организационных форм и отраслевой принадлежности.

Библиографический список

1. Галенко, В. П., Табелова, О. П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы [Текст] / В. П. Галенко, О. П. Табелова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – № 5 (101). – С. 60–69.
2. Гапоненко, А. Л., Панкрухина, А. П. Теория управления [Текст]: учебник / А. Л. Гаполенко, А. П. Панкрухина. – М.: РАГС, 2008. – 560 с.
3. Мельников, О. Н. Анализ современной трактовки и использования понятия «интеллектуальный капитал организации» [Текст] / О. Н. Мельников // Российское предпринимательство. – 2002. – № 4 (28). – С. 107–112.

УДК 377

А. В. Арфае, О. П. Табелова

РОЛЬ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

Ключевые слова: человеческий капитал, бизнес-образование, качественные характеристики, дополнительное образование.

Аннотация. В статье рассмотрены основные взаимосвязи бизнес-образования с формированием человеческого капитала предприятия, значение этого вида образования в изменении качественных характеристик трудовых ресурсов предприятия для отдельных категорий персонала.

Key words: human capital, business-education, qualitative characteristics, additional education

Annotation. The article examines the main connections between business-education and forming of human capital of an enterprise. It also analyses the significance of this type of education for change of qualitative characteristics of labour resources regarding specific categories of personnel.

Образование является неотъемлемым элементом развития человеческого капитала любого общества. В рамках социально-трудовых отношений первичными элементами образования являются системы среднего, среднего профессионального и высшего образования. Именно результаты обучения в этих системах обеспечивают требования работодателя к должности и соответствие кандидатов конкретным должностям, включая области экономики и управления. В процессе осуществления трудовой деятельности возникает вопрос о развитии и обучении персонала предприятия, и, следовательно, о роли бизнес-образования в формировании человеческого капитала предприятия.

Родоначальниками концепции человеческого капитала в ее современном виде по праву считаются Теодор У. Шульц и Г. Беккер [2], которые в 50–60-х годах прошлого века представили результаты своих исследований научным кругам. Предложенный ими подход обосновывал роль образования как важнейшего фактора развития общества и экономики, а также иллюстрировал преимущества людей со специальным образованием перед людьми с общим средним образованием.

Развивая концепцию человеческого капитала, Г. Беккер обосновал эффективность вложений в человеческий капитал и сформулировал экономический подход к человеческому поведению. В рамках данной концепции в экономическом смысле индивид, человек сравнивается с вещественным капиталом, который используется в производстве. При этом образование рассматривается как форма инвестиций в человеческий капитал.

Г. Беккер трактует человеческий капитал как совокупность врожденных способностей и приобретенных знаний, навыков и мотиваций, эффективное использование которых способствует увели-

чению дохода и иных благ [2]. Данная трактовка широко используется в современной науке и является основой научных исследований в данной области.

Следует отметить, что в современной науке не существует единого подхода к определению понятия «человеческий капитал». Так, Д. Берг определяет человеческий капитал как запас профессионального опыта, накопленного работником, который представляет ценность для потенциального дохода в будущем [2]. У. Боуэн рассматривает данное понятие как совокупность приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделен человек и которые могут использоваться для производства товаров и услуг [1]. Эдвин Дж. Долан трактует рассматриваемое понятие как капитал в виде умственных способностей, полученный через формальное обучение или образование либо через практический опыт [3].

В российской науке также существует множество трактовок данного понятия. Интересна, на наш взгляд, трактовка А. И. Добрынина, С. А. Дятлова, Е. Д. Цыреновой, которые под человеческим капиталом понимают сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности и эффективности производства и тем самым влияют на рост зарплат (доходов) данного человека. [2]

Многие исследователи сходятся в понимании «человеческого капитала» как определенного запаса знаний, навыков, других личностных особенностей, которыми располагает отдельно взятый индивид (Т. Ю. Базаров, Е. С. Строев, А. Д. Некипелов). В то же время ряд ученых полагает, что человеческий капитал представляет собой способность человека приносить доход в той или иной форме (Ю. Г. Одегов, С. М. Пястолов, Б. М. Генкин) [2, 4].

Существуют трактовки, в которых исследователи в состав и структуру человеческого капитала включают знания и производственный опыт. В других подходах к структурным элементам относятся и такие качества, как здоровье и мотивация человека. Однако очевидно и то, что при любой трактовке именно в сфере социально-экономических отношений происходит формирование и развитие человеческого капитала работника, предприятия и общества.

В основе современной теории человеческого капитала лежит экономический подход к человеческому поведению. Этот подход к человеческому поведению реализуется на основе некоторых принципиальных положений [3]:

- способности, знания, профессиональные навыки, мотивация становятся капиталом в момент купли-продажи рабочей силы, найма на работу или получения вознаграждения исполнителем работы;
- рост человеческого капитала при эффективном его использовании обеспечивает повышение производительности труда;
- целесообразное использование капитала создает возможности для роста доходов работников;
- рост доходов стимулирует работника делать вложения в здоровье, а также в образование для повышения уровня знаний и навыков с целью эффективного их применения.

В первом положении определена роль среднего, среднего профессионального и высшего образования в формировании человеческого капитала. Что касается положений, связанных с экономическим подходом к человеческому поведению, то они, на наш взгляд, представляют собой развитие человеческого капитала предприятия, основанное на дополнительном (в широком смысле) и бизнес-образовании работников. Под бизнес-образованием мы понимаем комплекс программ обучения специалистов и руководителей в области экономики и управления, включающий в себя программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, тренинги, а также программы уровня MBA/ EMBA. При этом теория и практика развития трудовых ресурсов или персонала показывает: чем выше категория работников, которая может быть определена через уровень оплаты труда, тем большую стоимость имеет образовательная программа, направленная на развитие работника.

Необходимо отметить, что программы повышения квалификации, являющиеся обязательными для большинства должностей, направлены, прежде всего, на обновление существующих знаний, умений и навыков сотрудников, то есть развитие усвоенных ранее знаний, а также получение актуальной информации по инновациям в профессиональной сфере.

Что касается обучения на программах переподготовки специалистов в системе дополнительного образования, то здесь может формироваться, на наш взгляд, различный объем знаний и навыков, который оказывает существенное влияние на человеческий капитал предприятия. При этом возможны случаи, когда на программах переподготовки формируется минимально необходимый объем знаний и навыков, дающий возможность работать по данной специальности.

Дифференциация программ переподготовки, прежде всего, зависит от их нацеленности на определенную аудиторию, то есть категорию персонала предприятия. Представляется, что в целом такие программы являются поддерживающим элементом развития человеческого капитала предприятия и направлены на обеспечение соответствия персонала предприятия современным требованиям к образовательному и квалификационному уровням.

В свою очередь, программы, ориентированные на руководителей, и, прежде всего, программы MBA и EMBA являются, по нашему мнению, одним из основных элементов развития человеческого капитала предприятия и формирования его на более высоком уровне. Сюда же следует отнести специфические программы, реализуемые исходя из текущих потребностей компании (тренинги, повышение квалификации руководителей, программы консультационно-обучающего типа и др.) Такие программы направлены на получение необходимых теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы в сфере бизнеса.

Стоит отметить, что в программах подобного рода преобладают навыки и умения по определенным направлениям практической деятельности, они специализированы и включают в себя усвоение инновативного опыта ведущих компаний и предприятий в конкретных сферах бизнеса. Более того, это означает, что знания, навыки и умения, полученные руководителями различных уровней в процессе обучения, формируют не только более высокий уровень человеческого капитала данной категории работников, повышают эффективность управления различными процессами, но и опосредованно оказывают влияние на качественные характеристики работников других категорий, находящихся в подчинении руководителей.

Таким образом, бизнес-образование представляет собой один из основных элементов, оказывающих весьма серьезное влияние на формирование и развитие человеческого капитала предприятия.

Однако одна из проблем бизнес-образования состоит в том, что на сегодняшний день в структуре анализа качества персонала предприятия отсутствуют показатели, характеризующие упомянутые выше элементы образовательной системы. Фактически в анализе качественных характеристик персонала учитываются только общепринятые образовательные уровни, характеризующие либо исходное состояние, либо изменения образовательного уровня, связанного с базовым профессиональным образованием работников. Кроме того, в структуре вышеупомянутого анализа, в настоящее время, рассматриваются только изменения долевых соотношений численности работников в отношении среднего, среднего профессионального, высшего образования и иногда по группе «более одного высшего образования». Изменения же качественных характеристик, связанных с обучением в рамках программ того или иного вида бизнес-образования, в существующем анализе обеспеченности предприятия человеческими ресурсами не отслеживаются.

На наш взгляд, это упущение ведет к снижению эффективности затрат на обучение и развитие персонала предприятия, затрудняет анализ потребностей в обучении персонала, анализ качественных характеристик персонала и, следовательно, развитие человеческого капитала предприятия и системы управления персоналом.

В связи с этим нами предлагается расширить анализ качественных характеристик трудовых ресурсов предприятия и человеческого капитала путем введения в структуру анализа показателей, отражающих значение бизнес-образования. Аналогично уже используемым показателям, характеризующим образовательный уровень трудовых ресурсов, показатели, связанные с обучением на программах бизнес-образования целесообразно также рассчитывать, как долю численности работников с определенным уровнем соответствующего дополнительного и бизнес-образования в общей численности работников. Расширение анализа качественных характеристик позволит, на наш взгляд, повысить эффективность планирования и реализации программ обучения и развития персонала предприятия, а в сопоставлении с показателями эффективности трудовой деятельности проводить более детальный анализ эффективности программ обучения персонала.

Библиографический список

1. Владыкина, Л. Б. Человеческий капитал предприятия [Текст] / Л. Б. Владыкина // Экономика и управление. Экономические науки. – 2009. – № 12(61). – С. 210–214.
2. Критский, М. М. Человеческий капитал [Текст] / М. М. Критский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 120 с.
3. Минеева, Н. Н., Неганова, В. П. Характеристика видов человеческого капитала [Текст] / Н. Н. Минеева, В. П. Неганова // Известия УрГЭУ. – 2009. – № 4. – С. 29–35.
4. Одегов, Ю. Г. Оценка эффективности работы с персоналом: методологический подход [Текст] : учебно-практическое пособие / Ю. Г. Одегов, К. Х. Абдурахманов, Л. Р. Котова. – М. : Альфа-Пресс, 2011. – 752 с.

С. И. Черноморченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ СФЕРЫ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, инновационные методы обучения, творческая активность.

Аннотация. Рассматривается многолетний опыт автора по формированию готовности руководителей к успешному управлению туристической организацией в условиях меняющейся среды. Выявлено, что инновационные методы обучения помогают решать задачи, важные для специалистов, работающих в условиях изменений.

Key words: continuous professional education, innovative methods of teaching, creative activity.

Annotation. The author considers the author's many years of experience in developing managers' readiness for successful management of a tourist organization in a changing environment. It is revealed that innovative methods of teaching help to solve problems important for specialists working in the conditions of changes: deep mastery of skills and methods of analysis of problem situations, etc.

В современной российской экономике одной из наиболее важных является проблема предотвращения банкротства предприятий различных сфер деятельности. В подобной ситуации актуальными являются проблемы обоснования и активного внедрения в практику работы современных организаций таких форм и методов управления, применение которых способствовало либо предотвращению кризисных ситуаций, либо создавало действенную программу оздоровления деятельности организации. Следует учитывать, что для успешной работы предприятия в условиях кризиса требуется не только высокий профессионализм руководителя, связанный с умениями, необходимыми для реализации принципов антикризисного управления (умение ставить перспективные задачи, рационально планировать работу, четко распределять функции и обязанности, продуманно мотивировать сотрудников и т. д.), но и умения, связанные с коммуникативной функцией (умение устанавливать продуктивные контакты с сотрудниками, контролировать эмоции, эффективно воспринимать собеседника, владеть письменной и устной речью и т. д.).

Руководитель, в условиях антикризисного управления, должен обладать и инновационным мышлением, так как внедрение инноваций и использование их может, как показывает деятельность многих предприятий, адаптировать организацию к изменяющимся запросам рынка и позволит повысить конкурентоспособность организации. В связи с этим, представляется важным формирование у руководителя современного бизнеса, в процессе непрерывного профессионального образования, творческой активности, способствующей разрешению многих организационных проблем в условиях кризиса. В своем исследовании и практической работе по использованию инновационных технологий в процессе формирования готовности к управлению организациями в условиях кризиса, мы акцентировали внимание на деятельности руководителей предприятий сферы туристического бизнеса Тюменского региона. В результате анализа деятельности нескольких организаций туристического бизнеса было выявлено стойкое снижение финансовых показателей, что свидетельствует о кризисной ситуации в данной сфере деятельности.

Для выхода из сложной кризисной ситуации были разработаны предложения по совершенствованию антикризисного управления для организаций туристического бизнеса; при этом одним из аспектов программы стало формирование творческой активности у руководителя данных организаций. Исходя из теории личности по К. Платонову, мы воспринимаем определение «творческий» как определенную направленность личности, а категорию «активность» – как степень её выраженности. Творческая активность воспринимается как устойчивое личностное образование динамического характера, как интегральное качество личности, состоящее из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, помогающих руководителю бизнеса проявлять творчество в любом виде деятельности, даже в самых сложных условиях реализации какой-либо деятельности.

В процессе проведения разных видов опроса, наблюдения, рейтинга экспертов нами были определены следующие критерии творческой активности руководителей организаций сферы туристического бизнеса Тюменского региона: (а) склонность к интерпретации управленческих проблем в

организациях сферы туристического бизнеса; (б) способность к постановке творческой задачи в деятельности туристических организаций в условиях кризиса; (в) творческая самостоятельность в выполнении действий, связанных с профессиональной деятельностью в сфере туризма.

В проведении занятий по формированию творческой активности руководителей организаций туристического бизнеса мы использовали разнообразные инновационные методы: метод синектики, метод фокальных объектов, метод «шести шляп», метод метафорической игры; а в качестве основного метода – анализ кейсов. В процессе реализации метода кейсов знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности обучаемых по разработке решений рассматриваемых ситуаций в организациях сферы туристического бизнеса. Важно, чтобы используемый для анализа ситуаций практический материал содержал всю необходимую информацию для разрешения той или иной проблемы (в противном случае решение будет односторонним). В проведении занятий с руководителями организаций сферы туристического бизнеса, мы учитывали, что кейс-метод, как технология, помогает решать следующие задачи, важные для современного специалиста, работающего в условиях меняющейся внешней среды: (а) глубокое овладение навыками и приемами всестороннего анализа проблемных ситуаций в сфере туризма; (б) совершенствование умений нахождения дополнительной информации, необходимой для тщательного изучения существующей ситуации; (в) формирование навыков применения теоретических знаний для анализа современных проблем деятельности организаций сферы туризма; (г) четкое представление своеобразия принятия решения в ситуации неопределенности и т. д.

На наш взгляд, важно, что кейс-технология формирует не только творчески активного профессионала в сфере туристического бизнеса, но и специалиста, который в последующей деятельности сможет верно воспринимать и оценивать трудности в процессе решения той или иной управленческой задачи в разных условиях деятельности организации сферы туризма, и, самое главное, преодолевать их. Данная технология помогает, по нашему мнению, контролировать собственными эмоциями и психологически верно организовывать процесс коммуникации с другими людьми (поставщиками туристических услуг, клиентами и т. д.), что важно для современного профессионала сферы туристической деятельности, работающего в условиях нестабильности внешней среды. Не менее важно для обучения руководителей организаций сферы туристического бизнеса и то, что кейс-метод помогает установлению взаимопонимания между участниками процесса обучения, учит ценить разные точки зрения на разрешение той или иной управленческой проблемы и по возможности интегрировать их. Все эти аспекты необходимы для эффективной работы в условиях кризиса.

По завершению проведения курсов по переподготовке руководителей организаций сферы туристического бизнеса Тюменского региона, было выявлено, что у 36 % слушателей изменился уровень удовлетворенностью профессией с 0,5 до 0,61 (при расчете индекса удовлетворенности профессией использовалась методика, разработанная Н. В. Кузьминой). На курсах по формированию готовности к работе в кризисных условиях было выявлено, что при обучении с активным использованием кейс-метода в начале обучения было 25 % слушателей с готовностью творчески решать сложные управленческие проблемы, а по завершению курсов – 44 %. Подобные результаты подтверждают важность применения инновационных технологий, в частности кейс-метода, в процессе непрерывного формирования творчески мыслящего руководителя организации в сфере туристического бизнеса. По нашему мнению, инновационное мышление в определенной степени может повысить и качество управленческих решений, принимаемых на разных уровнях, в сложных современных условиях существования организации сферы туристического бизнеса. Как показывает практика, кейс-метод способствует развитию умений руководителя моделировать и сам процесс принятия управленческих решений по организации эффективной деятельности в сфере туризма в условиях кризиса, и помогает разрабатывать инновационные предложения по совершенствованию механизма предоставления туристических услуг населению

К. С. Плис

КОРПОРАТИВНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ: СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: интеллектуальный капитал, корпоративный университет, сфера образования, трудовые ресурсы, услуги образования.

Аннотация. В статье рассмотрены корпоративные университеты, как специфические субъекты бизнес-образования. Проанализирована специфика корпоративных университетов как элемента интеллектуального капитала компании. Выявлено и обосновано, что корпоративное обучение предоставляет компаниям возможность получения дополнительных конкурентных преимуществ. Рассмотрены основные проблемы, связанные с развитием трудовых ресурсов в рамках систем обучения.

Key words: intellectual capital, corporate university, education, human resources, education services.

Annotation. The article examines corporate universities as specific subjects of business education. The specifics of corporate universities are analyzed. It has been revealed and justified by the global training and a strategy of accumulated experience. The main issues related to the development of labor resources are also considered.

Относительно новой тенденцией в отношении развития взаимосвязей между сферой образования и предприятиями является создание корпоративной системы обучения. На взгляд автора исследования, корпоративные университеты являются специфическими субъектами сферы образования, обеспечивающие формирование и развитие человеческого и интеллектуального капитала трудовых ресурсов предприятий и компаний в сфере социально-трудовых отношений. В данном случае специфика субъекта определена тем, что образовательные программы и обучение реализуется в рамках повышения образовательного уровня трудовых ресурсов конкретной компании либо корпорации. Это обуславливает необходимость рассмотрения корпоративных университетов именно в рамках социально-трудовых отношений, во взаимосвязи с социально-трудовой сферой. Образовательные процессы реализуются исходя из потребности самих компаний в них и осуществляют на основе внутреннего финансирования. Следовательно, мы наблюдаем целенаправленное развитие человеческого и интеллектуального капитала, в отношении удовлетворения потребностей самого работодателя в развитии его трудовых ресурсов.

Корпоративное образование в современных условиях является частью системы образования, представляющей собой совокупность образовательных структур и учебных программ предприятий, компаний. Образовательные программы в рамках данной системы направлены на удовлетворение потребностей компаний и корпораций, а также предприятий, входящих в их состав, в квалифицированных и высококвалифицированных рабочих и специалистах, руководителей различных уровней, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие финансово-промышленных корпораций.

Несомненным преимуществом корпоративных университетов, как субъектов сферы образования, является возможность осуществления синтеза актуальных знаний бизнеса и академического международного и российского образования.

По сути своей корпоративный университет представляет собой систему внутреннего обучения, которая выстроена в рамках корпоративной идеологии на основе единой концепции и методологии, охватывающая все уровни руководителей и специалистов. Рассматривая данную систему во взаимосвязи с системой управления человеческими ресурсами компании, необходимо отметить, что корпоративный университет представляет собой один из инструментов стратегического менеджмента, то есть является неотъемлемой составной частью бизнес-процессов, в частности в отношении кадровой политики компании.

Сама система обучения, программы, методические и методологические аспекты обеспечения процесса обучения представляют собой совокупность нематериальных активов корпорации или компании в сфере процесса развития и обучения человеческих ресурсов.

В современных условиях общепризнанной моделью корпоративного университета является его функционирование в виде структурного подразделения компании, обеспечивающего образовательные и обучающие процессы, на основе программ обучения.

В программах и процессах обучения необходимо отражать и реализовывать целевую направленность, то есть формировать четкое представление у обучаемых о причины изучения и возможности применения знаний и навыков по отдельным предметам и дисциплинам. При этом необходимо учитывать реальные потребности бизнес-процессов и функциональных направлений, отражая прикладной и практический характер материала. В результате сам корпоративный институт формирует интеллектуальный капитал в виде обеспечения процесса обучения, воздействуя на формирование и развитие интеллектуального капитала предприятия, путем развития человеческого капитала трудовых ресурсов предприятия.

Практическая и прикладная направленность обучения в корпоративной системе образования является основным отличием и преимуществом по сравнению с академическим образованием и другими формами внешнего обучения. Трудовые ресурсы предприятия повышают уровень знаний, навыков и квалификации в соответствии со спецификой трудовой деятельности и деятельности компании, необходимой для реализации стратегических целей компании. Данные аспекты выгодно отличают корпоративную систему обучения от общетеоретической или обобщенно-практической подготовки внешних субъектов образования.

В быстро меняющихся условиях, обуславливающих устаревание профессиональных знаний, одним из ключевых факторов успеха компаний является обеспечение процесса развития ее трудовых ресурсов, что достигается в процессе корпоративного обучения. Однако исследователи отмечают существование противоположной тенденции, которая характеризуется ростом кадрового дефицита в отношении высококвалифицированных работников. В отношении данной тенденции компании с вопросами соответствия уровня подготовки трудовых ресурсов потребностям развития компании. В ряде случаев складывается ситуация, при которой в результате обучения и повышения уровня человеческого капитала сотрудника, требуются достаточно большие затраты, которые могут быть экономически не оправданы, либо, прошедший обучение работник, не имеет возможности применения знаний, навыков, отсутствует возможность карьерного роста и как результат теряется мотивация работника к трудовой деятельности. Исходя из этого при рассмотрении системы обучения и развития трудовых ресурсов, человеческого и интеллектуального капитала необходимо рассматривать совокупность разнородных, но взаимосвязанных компонентов, определяющих достижение единых целей. Данный аспект характерен не только для системы корпоративного обучения, но в этом контексте затраты и ожидания компании в отношении сотрудников выше, а источником инвестиций является сама компания и в результате неудачи именно она несет финансовые потери.

Исходя из вышеизложенного любая система обучения, развития человеческого и интеллектуального капитала является эффективной только в случае ее тесной взаимосвязи с кадровой политикой предприятия либо компании и со всеми функциональными направлениями системы управления персоналом или человеческими ресурсами. Первоочередным, на взгляд автора, вопрос взаимосвязи систем обучения с вопросами мотивации и ротации трудовых ресурсов предприятий и компании. В результате повышения уровня образования, квалификации, приобретения знаний и навыков сотрудники становятся более конкурентоспособными на рынке труда, как внешнем, так и внутреннем. При этом они должны иметь возможность для профессионального роста внутри своего предприятия, при условии инвестирования в их развитие со стороны работодателя. При ее отсутствии работник может воспользоваться своей востребованностью на внешнем рынке труда, организации, так и вне ее.

В современных условиях крупные компании и корпорации рассматривают затраты на обучение и развитие персонала как инвестиции в развитие человеческих ресурсов, способные принести экономический эффект в будущем. Эффективность данных инвестиций выражается не только в увеличении доходов компании и повышении эффективности хозяйственной деятельности, но и в повышении лояльности и мотивации сотрудников, а также в развитии интеллектуального капитала, в том числе и на индивидуальном уровне.

При рассмотрении корпоративных институтов как элемента интеллектуального капитала компании, необходимо отметить, что применение зарубежного опыта без учета российской специфики и специфики самой компании не является эффективным. Практика ведущих международных компаний показывает, что эффективным является разработка собственных программ обучения в корпоративных университетах, отражающая специфику деятельности и системы управления компании, ее корпоративные ценности, нормы и традиции. При этом отказ от существующих методов, уже разработанных в сфере корпоративного обучения нерационален. Таким образом, для формирования и развития ИК в сфере корпоративного обучения компании необходимо, опираясь на существующий опыт и методики в данной сфере, разрабатывать собственные программы обучения, учитывающие все специфические аспекты ее управления и функционирования.

Формирование и развитие корпоративных университетов в России, произошедшее 90-х XX века, связано с распространением опыта материнских компаний, в первую очередь «British American Tobacco», «МАРС», Coca-Cola, McDonald's др., на свои дочерни подразделения, расположенные на территории нашей страны. Постепенно практика создания корпоративных университетов стал распространенной, и охватила практически все крупные компании. В отношении первых компаний, создавших корпоративные университеты в нашей стране стоит отметить, что Бритиш Американ Табакко Россия является ведущим работодателем России, что подтверждено международным сертификатом Top Employer Russia 2016. В 2015 г. году компания была признана «Лучшим работодателем России 2015», по оценкам консалтинговой компании AON. [4]

Исследователи утверждают, что первыми отечественными компаниями, создавшими корпоративные университеты, были сетевые компании, например, «Билайн», созданный компанией «Вымпелком». Это связано с необходимостью активного расширения сферы влияния, услуг и сети поставщиков. Существовала и сейчас существует обоснованная необходимость в подготовке большого количества сотрудников, владеющих необходимыми компетенциями, в условиях высокой текучести кадров и развития географических сегментов.

На сегодняшний день согласно информации, предоставленной на информационных сайтах крупных компаний, корпоративные университеты созданы и функционируют у таких компаний, как «РЖД», «Газпром», «Лукойл», «Росгосстрах», «Илим Палп», «Вимм-Билль-Данна», «ПРОТЕК», «РУСАЛ», «Норникель», «Связьинвест», «Сибнефть», «Игосстрах», ОКБ Сухого, «Ростелеком», «Росинтер», «Северсталь», «Волга-Днепр» и др. Согласно исследованиям на сегодняшний день число в России функционирует более 30 корпоративных университетов.

Основная цель корпоративного образования заключается в обеспечении компании необходимыми трудовыми ресурсами, с соответствующим уровнем человеческого капитала. В современных условиях многие зарубежные и российские компании создают собственные корпоративные университеты и инвестируют значительные средства в обучение и развитие интеллектуального капитала своих сотрудников, формируя и развивая тем самым собственный интеллектуальный капитал. Кроме того, корпоративные университеты помогают решить множество задач компании, таких как проведение стратегических изменений, решение кадровых вопросов, развитие корпоративной культуры, создание корпоративной базы знаний, создание самообучающейся организации. В соответствии с этим корпоративные университеты, на взгляд автора данного исследования, следует рассматривать как специфический субъект формирования ИК в рамках социально-трудовых отношений и как элемент ИК компании и корпорации, оказывающий в определенной степени влияние на формирование интеллектуального капитала, выраженного на индивидуальном уровне отдельного работника.

Корпоративная система обучения нацелена на удовлетворение потребностей в обучении трудовых ресурсов конкретных компаний и корпораций, что определяет ее преимущества перед академической и другой внешней формой обучения. Исходя из этого корпоративные университеты, по мнению автора, необходимо рассматривать как элемент интеллектуального капитала компании. Это обосновывается тем, что программы, методики, методологические подходы к процессу обучения, в том числе отражающие практическую, прикладную специфику процесса, являются совокупность нематериальных активов, формирующуюся и используемую для развития трудовых ресурсов. Необходимым условием отнесения корпоративных университетов к интеллектуальному капиталу компании является наличие и разработка в системе собственного корпоративного обучения собственных программ, учитывающих специфику управления и деятельности компании.

Библиографический список

1. Духнич, Ю. Корпоративный университет: условия и этапы создания [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/cu.shtml (дата обращения 26.09.2017)
2. Романова, М. М. Корпоративный университет – эффективный инструмент развития персонала в организации [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Том 7. – 2015. – № 2. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/41EVN215.pdf> (дата обращения 26.09.2017)

Е. В. Леонова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ИНЖЕНЕРА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 16–16–40008

Ключевые слова: постиндустриальное общество, профессионально важные качества инженера, непрерывное образование, инновации, этапы творческой деятельности.

Аннотация. Анализируется содержание профессиональной деятельности инженера на различных этапах технологического цикла производства инновационного продукта. Показано принципиальное различие подходов к построению профессиограммы инновационного инженера и человека-оператора. Модель психологической готовности к инновационной деятельности включает мотивационно-ценностные, личностные, социально-психологические качества, необходимые для успешности профессиональной деятельности инновационного инженера. Обоснована необходимость психологической подготовки студентов инженерных направлений подготовки к инновационной деятельности в постиндустриальном обществе.

Key words: postindustrial society, professional important engineers' qualities, lifelong learning, innovation, creative activity stages.

Annotation. The content of the engineer professional activity on the stages of the production cycle of innovation analyzed. The fundamental difference of approaches to profессиogram modeling for innovative engineers and operators is shown. Model of psychological readiness for innovation includes motivational and values, personality, socially-psychological qualities required for innovative engineers' professional activity success. The necessity of engineering students' psychological training for the innovative professional activity in the postindustrial society is proved.

Важнейшим ресурсом прогрессивного развития постиндустриального общества является человеческий фактор, играющий приоритетную роль в производстве инноваций. В индустриальную эпоху под профессионализмом понималась готовность к систематическому эффективному и надёжному выполнению конкретного вида профессиональной деятельности. Профессионализм в современном постиндустриальном обществе помимо высокого уровня знаний и богатого опыта включает готовность к постоянному освоению новых знаний, новых видов профессиональной деятельности, к производительному труду в ситуациях стойкой неопределённости, готовность к освоению и производству инноваций. В настоящей статье мы рассмотрим психологический аспект готовности инженера к инновационной профессиональной деятельности.

Инновационная деятельность включает поиск новаторских идей и решений на всех этапах производства от зарождения идеи, её технологической разработки – до практического воплощения и коммерческой реализации) характерны для различных инновационных производств, что позволяет проанализировать необходимые на каждом этапе профессионально важные качества специалиста в обобщённом виде.

В классических работах по психологии труда центральное место занимает анализ трудовой деятельности человека-оператора и построение соответствующей профессиографической модели, включающей описание условий профессиональной деятельности специалиста, объективные требования к психофизиологическим и личностным качествам специалиста, и документально оформленный перечень индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей, которые обеспечивают успешное выполнение профессиональных требований к формам и содержанию трудовой деятельности. В отличие от человека-оператора, профессиональная деятельность инновационного инженера может быть конкретизирована и профессиографически детализирована в гораздо меньшей степени. Анализ современных профессиональных стандартов инженерных должностей привёл нас к выводу о том, что перечисленные в них умения определяют различную эффективность профессиональной деятельности в зависимости от степени выраженности таких качеств как инициативность, креативность, восприимчивость к новому, умение работать в команде, лидерские качества, организованность, ответственность. В готовности инженера к инновационной деятельности велика значимость фактора субъектности. Если для профессиональной деятельности «оператора» первоочередными являлись психофизиологические качества работника, как показатели его надёжно-

сти, то в современных условиях успешность профессиональной деятельности неразрывно связана с иницилирующе-творческим началом и нравственно-этическими качествами специалиста.

Истоки многих из современных подходов к определению инновационной деятельности и её этапов можно найти в трудах П. К. Энгельмейера. В работе «Теория творчества» им определены три акта творческой деятельности: первый – интуиция и желание, происхождение замысла – начинается с проблеска идеи и заканчивается её уяснением; второй – знание и рассуждение, выработка схемы, плана – даёт полный и выполнимый план, схему, содержащие всё необходимое и достаточное для реализации замысла, идеи; третий – умение, конструктивное выполнение замысла в материале – не требует творчества, здесь нужна практическая подготовка, умения и навыки [11, с. 116–117]. Говоря о человеческих дарованиях, П. К. Энгельмейер обращает внимание на то, что классификация И. Канта «гений, талант, прилежание» [3] совпадает с приведёнными этапами творческой деятельности. Гений проявляется на первом этапе – дарит идею; талант – на втором этапе, предлагает план, схему; на третьем этапе достаточно прилежания и профессиональной подготовки. Законченность технического решения П. К. Энгельмейер видит в единстве идеи решения и внешнего её воплощения, в единстве красоты идеи, замысла и мастерства её исполнения. Эти три этапа творческой деятельности нашли своё отражение и в концепции Р. Стернберга [9], в соответствии с которой для получения значимого результата необходимо органичное сочетание синтетических, аналитических и практических способностей. К синтетическим способностям относятся способности к генерированию необычных, интересных идей, к видению связей, невидимых для других людей и нового целого среди разрозненных и на первый взгляд несвязанных частей. К аналитическим – умение мыслить критически, анализировать и оценивать идеи, что необходимо для оценки выдвинутых идей и проработки замысла. К практическим – умение превращать теорию в практику и находить абстрактным идеям практическое применение.

Нельзя не заметить, что в вышеизложенных подходах упор ставится преимущественно на когнитивные предпосылки успешности творческой деятельности. Вместе с тем к настоящему времени выполнено достаточно исследований, авторы которых раскрывают мотивационно-ценностные, личностные, социально-психологические качества, необходимые для успешности инновационной деятельности. В психограмму современного инновационного инженера включаются следующие группы ПВК: знания (фундаментальные, общетехнические, специальные, междисциплинарные); способность решать задачи (творческие, инженерные); способность к проектированию и конструированию; способность к изобретательству; способность к постановке задачи и самостоятельному принятию решения; умение работать в команде; способность представлять решение в конечном виде; знание технологии производства [6]. В работах А. Г. Асмолова [1], С. А. Дружилова [2], А. К. Марковой [5], К. К. Платонова [7], В. Д. Шадрикова [10] рассматриваются психологические предпосылки формирования ПВК будущего инженера. К их числу авторы относят мотивационно-ценностную сферу личности, волевые качества, инициативность и настойчивость, стрессоустойчивость, стремление к самоактуализации в профессии, общие (интеллектуальные и творческие) и специальные способности. Как отмечает В. В. Синов, современный инженер должен обладать восприимчивостью к новым идеям, умением генерировать идеи для инноваций, действовать в условиях неопределенности и риска, способностью к командной работе, высокой продуктивностью и коммуникабельностью. Профессионально важным качеством инженера современного инновационного предприятия сегодня становится субъектность – иницилирующе-творческое начало в человеке, проявляющееся в самостоятельной осознанной активности, актуализации и развитии своих возможностей (ресурсов) для достижения поставленных целей [8].

Нами была разработана модель психологической готовности инженеров к инновационной деятельности [4], при построении которой мы ориентировались не на узкоспециализированные профессиональные стандарты, а на определённые выше этапы разработки и доведения до промышленного производства инновационного продукта. В соответствии с моделью психологической готовности инженера к инновационной деятельности определены следующие группы профессионально важных качеств инженера на последовательных этапах инновационного производства:

Этап I. Преобразование первичной идеи в инновационный замысел, оформление инновационного предложения: фундаментальные знания; специальные знания, специфичные для работы конкретного подразделения; знания в области патентования, лицензионных соглашений, применения ноу-хау, инжиниринга и реинжиниринга; знание структуры и содержания инновационной деятельности в области техники и технологии; знание достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта в профессиональной области; восприимчивость к новым идеям; способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям; инициативность; высокий уровень развития интел-

лектуальных способностей; способность к инженерному творчеству, изобретательству и рационализации; способность генерировать новые идеи; способность к проектированию и конструированию; умение выполнять конструктивные и технологические разработки научных идей, изобретений; способность к продолжению работы в условиях неопределённости, отсутствия ожидаемого результата.

Этап II. Разработка технологии производства инновационного продукта: личная ответственность за достижение поставленных целей; готовность отстаивать свои проекты, планы, разработки, несмотря на внешнее сопротивление; мотивация достижения успеха в профессии; способность самостоятельно принимать решение; умение доводить результаты научных исследований до нового либо усовершенствованного продукта (технологии); умение оформлять патенты на изобретения, лицензии.

Этап III. Внедрение новой технологии в производство: высокая самоорганизация; лидерские качества; вера в свои силы контролировать события собственной жизни; мобилизация воли для достижения конечного результата; самоконтроль и рефлексия в профессиональной деятельности; стрессоустойчивость; способность к командной работе; умение организовать работу исполнителей для выполнения проекта; умение осваивать и использовать новую технику, технологии, способность применения прогрессивных производственных технологий; умение проводить испытания опытных образцов инновационной продукции.

В модель психологической готовности к инновационной деятельности нами включены также актуальные для результативности инновационной деятельности субъектные качества инженера: (а) потребность в непрерывном образовании и саморазвитии; (б) стремление к развитию своих ресурсов, получению новых знаний, необходимых для достижения цели; (в) наличие перспективных целей в жизни и профессии; (г) построение карьеры в соответствии с собственными представлениями о смысле жизни; (д) готовность к изменению профессиональной карьеры для достижения жизненных целей.

В таблице представлены результаты выполненного эмпирического исследования оценки значимости ПВК инновационной деятельности инженерами с различным профессиональным опытом (N=148: руководители инновационных предприятий, инженеры с опытом работы от 6 лет, молодые специалисты, студенты инженерных направлений подготовки).

Следует отметить практически полную согласованность мнений указанных категорий респондентов по значимости ПВК на этапе внедрения инноваций в производство: важны умение осваивать новую технику и технологии, способность к командной работе, самоорганизация и самоконтроль. Примечательно, что все категории исполнителей также отметили стрессоустойчивость, а руководители и опытные инженеры – умение проводить испытания инновационных образцов продукции.

Вместе с тем в оценке значимых ПВК на первых двух этапах разработки инновационного продукта (зарождение идеи и разработка технологии) подобной согласованности мнений не выявлено. Важность на первом этапе зарождения замысла таких качеств, как знания современных научно-технических достижений и восприимчивость к новым идеям, отметили лишь руководители инновационных предприятий, тогда как остальные категории отдали предпочтение специальным знаниям и умениям, а также способности адаптироваться к новым условиям.

Это свидетельствует о том, что инженеры инновационных производств видят себя, в первую очередь, в роли исполнителей замысла руководства и не считают необходимым проявление инициативы в предложении новых идей. На втором этапе все категории респондентов в числе важных ПВК отметили личную ответственность, умение отстаивать свою позицию и достигать результата.

Таблица 1

ПВК инженеров на различных этапах разработки инновационного продукта

<i>Этапы</i>	<i>Руководители</i>	<i>Зрелые специалисты</i>	<i>Молодые специалисты</i>	<i>Студенты</i>
<i>1. ИДЕЯ</i>	1. Специальные знания	1. Специальные знания	1. Способность к творчеству и изобретательству	1. Фундаментальные знания
	2. Знания достижений науки и техники	2. Способность работе в условиях неопределенности	2. Специальные знания	2. Способность к проектированию и конструированию
	3. Восприимчивость к новым идеям	3. Адаптационные способности	3. Адаптационные способности	3. Специальные знания

<i>Этапы</i>	<i>Руководители</i>	<i>Зрелые специалисты</i>	<i>Молодые специалисты</i>	<i>Студенты</i>
<i>II. ТЕХНОЛОГИЯ</i>	1. Умение достигать результатов	1. Личная ответственность за достижение поставленных целей	1. Личная ответственность за достижение поставленных целей	1. Способность самостоятельно принимать решение
	2. Готовность отстаивать свои проекты, несмотря на внешнее сопротивление.	2. Способность самостоятельно принимать решение	2. Умение достигать результатов	2. Личная ответственность за достижение поставленных целей
	3. Личная ответственность за достижение поставленных целей	3. Мотивация достижения успеха в профессии	3. Готовность отстаивать свои проекты, несмотря на внешнее сопротивление	3. Готовность отстаивать свои проекты, несмотря на внешнее сопротивление
<i>III. ПРОИЗВОДСТВО</i>	1. Умение осваивать новую технику и технологии	1. Умение осваивать новую технику и технологии	1. Умение осваивать новую технику и технологии	1. Умение осваивать новую технику и технологии
	2. Способность к командной работе	2. Способность к командной работе; умение организовать работу исполнителей	2. Способность к командной работе	2. Способность к командной работе
	3. Самоорганизация; самоконтроль; вера в свои силы; умение проводить испытания инновационных образцов	3. Стрессоустойчивость; самоорганизация; самоконтроль; умение проводить испытания инновационных образцов	3. Стрессоустойчивость высокая самоорганизация	3. Стрессоустойчивость, высокая самоорганизация

Таким образом, современные инженеры видят место собственной инновационной деятельности на технологическом этапе проработки уже выдвинутой руководством идеи, тогда как руководство инновационных предприятий в большой степени заинтересовано также и в качествах сотрудников, позволяющих им выдвигать принципиально новые идеи на этапе стратегического замысла.

Профессионал нового типа должен обладать способностью к созданию образа желаемого будущего и обладать ресурсами его достижения. Соответственно профессиональная ориентация и образование должны быть направлены не столько на получение конкретной профессии, сколько на вид профессиональной деятельности в целом. Если в индустриальном обществе под профессиональным образованием понималась подготовка человека к определённому виду профессиональной деятельности, то в постиндустриальном обществе на базе выбранного направления подготовки необходимо также готовить человека к творческому решению профессиональных и жизненных проблем, профессиональной мобильности, смене профессии, к владению несколькими профессиями. Следует подчеркнуть, что речь идёт не об альтернативе фундаментальной подготовки и освоению необходимых знаний, умений, навыков, компетенций, а о необходимости соответствующей психологической подготовки студентов, включённой в процесс обучения. Но современное вузовское образование готовит выпускников скорее в парадигме индустриального общества, а не постиндустриального. Перспективу развития инновационных качеств выпускников, способных к эффективной деятельности в постиндустриальном обществе мы видим в целенаправленном развитии иницилирующе-творческого начала у будущих инженеров на фундаменте качественной профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Дружилов, С. А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания [Текст] / С. А. Дружилов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 30–43.
3. Кант, И. Критика способности суждения : соч. в 4 т. – Т. II [Текст] / И. Кант. – М. : Наука, 2006. – 1082 с.

4. Леонова, Е. В., Седин, В. И., Борботько, М. В., Морозова, А. Н., Шилова, А. А. Модель психологической готовности к инновационной деятельности [Текст] / Е. В. Леонова, В. И. Седин, М. В. Борботько, А. Н. Морозова, А. А. Шилова // «Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных и общественных наук. Выпуск 17». – Калуга : КГИРО, 2016. – С. 182–187.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
6. Наумкин, Н. И., Грошева, Е. П., Купряшкин, В. Ф., Шекшаева, Н. Н., Панюшкина, Е. Н. Летние научные школы – важный компонент подготовки студентов НИУ к инновационной деятельности [Текст] / Н. И. Наумкин, Е. П. Грошева, В. Ф. Купряшкин, Н. Н. Шекшаева, Е. Н. Панюшкина // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11. – С. 84–89.
7. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
8. Синов, В. В. Человеческие ресурсы инновационной деятельности [Текст] / В. В. Синов // *Креативная экономика*. – 2007. – № 5. – С. 58–65.
9. Стернберг, Р. Практический интеллект [Текст] / Р. Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
10. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
11. Энгельмейер, П. К. Теория творчества [Текст] / П. К. Энгельмейер. – СПб. : Образование, 1910. – 208 с.

УДК 377

Г. К. Лапушинская

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКОЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ ТЕРРИТОРИИ: ОСОБЕННОСТИ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Ключевые слова: образовательная программа, государственная поддержка, деловая среда, самозанятость

Аннотация. Рассмотрены особенности реализации образовательных программ с государственной поддержкой. Определены их потребители и особенности формирования компетенций. Выделены риски реализации образовательных программ такого типа.

Key words: educational program, government support, business environment, self-employment

Annotation. Considers the features of implementation of educational programs with government support. Determined by consumers and the peculiarities of the formation of competencies. Highlighted the risks of implementing the educational programs with government support.

Выбор основных направлений государственной поддержки развития территории связан с желанием органов власти не только повысить уровень вовлеченности в хозяйственный оборот имеющихся у нее ресурсов (природных, материально-технических, трудовых и др.), но и необходимостью усилить конкурентоспособность этой территории. Именно улучшение конкурентоспособности территории, определяемой через привлекательность ее для населения, для инвесторов и для ведения бизнеса [3], способно привлечь дополнительные ресурсы в регион и повысить уровень их использования, а, следовательно, и налоговый потенциал территории.

При этом уровень привлекательности территории для бизнеса, чаще всего, оценивается органами власти не только привлеченными в регион инвестициями, но и через количество хозяйствующих субъектов, действующих на территории (в частности, через количество созданных/действующих субъектов малого и среднего бизнеса), а также через количество созданных рабочих мест.

Прямое воздействие органов власти на повышение деловой активности на территории связано с проведением политики государственной поддержки компаний через улучшение делового климата, то есть «...институциональных, политических и регулятивных условий, в которых действует фирма» [5]. Однако многие формы поддержки (получение субсидии на приобретение оборудования, государственных гарантий при кредитовании и т. п.) опираются на заявительный характер их получения со стороны хозяйствующих субъектов, что требует активности:

– как *со стороны органов власти*: по выбору таких критериев отбора получателей государственной поддержки, которые способны привлечь к участию в конкурсе достаточное количество хозяйствующих субъектов и обеспечить последующее измерение экономического и социального эффектов от оказанной поддержки;

– так и *со стороны компаний*: готовность к участию в конкурсе на получение государственной поддержки, формирование требуемого комплекта документов, учет организационных особенностей получения государственной поддержки.

Проведенное в 2017 году по заказу Уполномоченного по защите прав предпринимателей исследование условий ведения предпринимательской деятельности в Тверской области выявило, что 11,6 % общего числа респондентов, являющиеся представителями малых и средних компаний, считают, что Правительство Тверской области оказывает помощь и содействие только крупному бизнесу. 1 % считает, что поддерживается средний и малый бизнес, но так думают преимущественно представители крупных компаний. Таким образом, 12,6 % компаний, участвующих в опросе (всего 502 респондента), не соотносят поддержку Правительства области с собственным бизнесом, а думают, что она оказывается кому-то другому.

Наиболее известными (выделены не менее 10 % респондентов) мерами региональной политики поддержки малого и среднего бизнеса респонденты посчитали:

– возмещение части затрат, связанных с приобретением оборудования либо модернизацией производства (выделено 22,7 % респондентов);

– возмещение расходов по кредитам (выделено 22,1 % респондентов);

– гранты начинающим предпринимателям (выделено 13,7 % респондентов);

– возмещение расходов по лизингу (выделено 11,4 % респондентов);

– проведение обучающих семинаров, тренингов и др. (выделено 11,4 % респондентов).

Наибольший интерес для органов власти регионов и органов местного самоуправления в настоящее время представляют программы поддержки деловой активности на территории, которые реализуются при государственном участии Российской Федерации. Такие программы позволяют, помимо запланированных в государственных/муниципальных программах органов власти результатов реализации мероприятий поддержки, привлечь в регион средства федерального бюджета, запуская дополнительный мультипликативный эффект прироста доходов на территории.

К данному виду программ поддержки относятся, в первую очередь, те, которые направлены на повышение уровня самозанятости населения территории. Однако повысить самозанятость можно, лишь обеспечив формирование у населения готовности к предпринимательству и созданию собственного дела. Субсидирование реализации образовательных программ для различных возрастных групп населения, ориентированных на последующее создание и/или развитие собственного дела у участников, осуществляют в настоящее время различные исполнительные органы власти (например, программа «Ты – предприниматель» реализуется на территориях субъектов РФ при координации Федеральным агентством по делам молодежи, а Государственный план подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ – Министерства экономического развития РФ и др. – рис. 1). В качестве показателя результата реализации образовательной программы выбирают «создание собственного дела» (показатель используется в программах «Ты – предприниматель» и при реализации государственной услуги «Содействие самозанятости безработных граждан»). У ряда образовательных программ стоят задачи по формированию такого набора компетенций, который позволяет обучающемуся в дальнейшем повысить собственные профессиональные результаты вне зависимости от того, будет ли открываться им собственное дело. Однако, наличие таких компетенций с большей вероятностью позволяет просчитать, например, риски, связанные с финансовыми процессами ведения бизнеса (через использование федерального портала по финансовой грамотности <http://вашифинансы.рф/>).

Однако проведенное по инициативе Банка России Аналитическим центром НАФИ совместно с Торгово-промышленной Палатой Российской Федерации, Опорой России и Российским микрофинансовым центром исследование финансовой грамотности малого и среднего предпринимательства [2] позволяет сделать выводы о том, что сформированные компетенции по финансовой грамотности не являются определяющими для открытия собственного бизнеса, так «каждый пятый предприниматель в России продемонстрировал низкий уровень финансовой грамотности. В числе финансово-безграмотных преобладают женщины-предпринимательницы, руководящие микропредприятиями» [2]. Оценка финансовой грамотности проводилась «с трех позиций: финансовое поведение (умение использовать финансовые инструменты); установки в отношении финансов (рациональное отношение к финансам как средству развития бизнеса), финансовые знания (знание и понимание основных финансовых понятий и финансовых продуктов для бизнеса)» [2] и выявила, что наиболее высокие оценки у предпринимателей по финансовым установкам при наименьших по финансовым знаниям. Но реализовывать образовательные программы, нацеленные на повышение уровня финансовых знаний, возможно лишь при желании со стороны потребителей на их получение, то есть осознание их необходимости для развития/создания собственного бизнеса. Однако, согласно результатам всерос-

сийского опроса, проведенного Аналитическим центром НАФИ в апреле 2017 г. треть опрошенных (33 %) отметило отсутствие желания открывать свой бизнес [1].



Рисунок 1. Виды субсидируемых программ поддержки развития деловой среды территории, включающие обучение граждан

Поэтому акценты в поддержке формирования групп компетенций у различных образовательных программ, реализуемых с государственной поддержкой, различны и создают основу для непрерывности бизнес-образования:

– от акцента при обучении на когнитивных компетенциях, предполагающих дальнейшее практическое использование теории, понятий и методов бизнес-планирования (финансовой грамотности, управления проектами и т. п.) и четкого осознания информационных форм поддержки принятия решений (например, возможностей осуществления бизнес-планирования с помощью возможностей, предоставляемых порталом бизнес-навигатора МСП АО «Корпорация МСП» – <https://smbn.ru/msp/main.htm>);

– до формирования специальных моделей компетенций, комплексно сочетающих различные их группы – когнитивные, функциональные (что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере дальнейшего обучения или в социальной деятельности), личностные (предполагающей поведенческие умения в конкретных ситуациях), этические (предполагающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей, а также позитивного мировоззрения) [4, с. 8].

Наиболее сложный набор компетенций, ориентированный на образовательные потребности слушателей, формируется в рамках реализации Государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ (Президентской программы). Каждое образовательное учреждение, отобранное для реализации Президентской программы, самостоятельно формирует модель компетенций, на которую ориентируется при реализации образовательной программы. Отсутствие унификации при реализации образовательных программ в разных регионах позволяет учитывать специфику территории и специализацию региональной экономики, но приводит к необходимости раз в два года проводить общественную аккредитацию образовательных программ. Кроме того, особая финансовая модель участия слушателей в Президентской программе (34 % стоимости обучения оплачивает компания, направившая слушателя на обучение или он сам, а по 33 % стоимости – из регионального и федерального бюджетов) приводит к повышению требований к образовательной программе со стороны обучающегося и более высоким ожиданиям от результатов обучения.

Непрерывность формирования компетенций, ориентированных на самозанятость граждан, обеспечивается ориентацией ряда образовательных программ с государственной поддержкой на школьников, для которых данный набор знаний, умений и навыков способен, как повлиять на про-

фессиональную ориентацию, так и выступить комплементарным набором компетенций, расширяющих последующее профессиональное развитие гражданина.

К основным рискам реализации образовательных программ с государственной поддержкой на территории можно отнести следующие:

–В связи с выделением бюджетных средств (в условиях технологии программного бюджета) на реализацию образовательной программы жестко прописаны результаты по количеству обучающихся, что не позволяет образовательной организации отчислять слушателей не способных сформировать требуемые компетенции. Не всегда прописаны допустимые объемы изменения численности обучающихся, не считающиеся для образовательной организации не достижением результатов договора/контракта в связи с возникшими объективными условиями (например, невозможностью завершить обучение из-за болезни, длительной командировки и т. п.).

–В результате повышаются требования к отбору участников для реализации образовательной программы. Но достаточно часто возникает ситуация, когда отбором занимается одна организация, а реализует образовательную программу другая. В этом случае не возникает разделение ответственности за конечный результат.

–Результаты, прописанные в договоре/контракте, должны быть достигнуты образовательной организацией в тот финансовый год, когда было получено бюджетное финансирование. При этом затраты на реализацию образовательной программы осуществляет образовательная организация часто без авансирования работ. Кроме того, если не достигнуты все результативные показатели, то идет возврат части субсидии (широко распространенная практика по постановлению Правительства РФ № 999 «О формировании, предоставлении и распределении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ» от 30.09.2014 г. в ред. от 12.07.2017).

–Ряд образовательных программ ориентированы на одну и ту же группу потребителей, но условия участия для слушателей в программах различны (бесплатное участие для одних программ и софинансирование у других). Возникают сложности с информационным продвижением образовательной программы и отбором.

Таким образом, у органов власти территории существует возможность при четкой координации процессов реализации образовательных программ с государственным участием и мониторингом отбора участников таких программ повлиять на повышение привлекательности территории для ведения бизнеса. У образовательных организаций появляется возможность не только разработать востребованные образовательные программы, учитывая образовательные потребности слушателей, но и сформировать пул партнеров (созданных компаний), ориентированных на последующее информационно-консультационное взаимодействие.

Библиографический список

1. Более половины россиян полагают, что в их населенном пункте открыть собственный бизнес сложно // <https://nafi.ru/analytics/otkryt-svoy-biznes-slozhno-no-vozmozhno> (дата обращения 01.08.2017).
2. Женщины-предприниматели – менее финансово грамотные, чем мужчины // <https://nafi.ru/analytics/zhenshchiny-predprinimateli-menee-finansovo-gramotnye-chem-muzhchiny> (дата обращения 01.08.2017).
3. Лапушинская Г. К. Особенности осуществления муниципального стратегического планирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Экономика и управление». Выпуск 20. – Тверь : ТвГУ, 2013. – С. 56–64.
4. Методические рекомендации по организации обучения специалистов в российских образовательных учреждениях и разработке образовательных программ для реализации в рамках государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007/2008–2012/2013 учебных годах. – М. : Комиссии по организации подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации, 2007. – 54 с.
5. Dollar D., Hallwart-Driemier M., Mengistae T. Investment Climate and Firms Performance in the Development Economies. – World Bank Economic Development and Cultural Change, 2003. – P. 1–31.

Г. Абдурахмонова

ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Ключевые слова: медицина, образование, мышление, принцип, критерия, воспитание, самооценка, клиника, врач, повышение.

Аннотация. Медицинское образование – среди основных условий повышения качества подготовки квалифицированных кадров в непрерывном образовании. Преподавателям медицинских вузов необходимо улучшить материально технического оснащения вузов и клинических баз, повышение внимания к отработке практических навыков на клинических базах.

Key words: medicine, education, mindset, principle, criterion, education, self-assessment, clinic, doctor, improve.

Annotation. Medical education is among the main conditions for improving the quality of training of qualified personnel in continuing education of teachers of medical universities must improve the material and technical equipment of universities and clinical facilities, increased attention to practical skills at clinical sites.

Одним из главных системных решений в подготовке кадров стала созданная эффективная стратегия социального развития Узбекистана на 2017–2021 гг. Со стороны государства предусматриваются законодательно закрепленные льготы и преференции предприятиям, направляющие свои финансовые средства и другие ресурсы в сферу подготовки кадров.

Стратегия действий будет реализована в пять этапов, каждый из которых предусматривает утверждение отдельной ежегодной государственной программы по ее реализации в соответствии с объявляемым наименованием года (2017 год – Год диалога с народом и интересов человека).

Можно выделить приоритетные направления развития социальной сферы, совершенствования системы социальной защиты населения и охраны здоровья, повышения социально-политической активности женщин:

- обеспечение обязательных социальных гарантий населению, усиление социальной защиты уязвимых слоев населения и государственной поддержки пожилым людям и лицам с ограниченными возможностями, улучшение социального обслуживания, развитие государственно-частного партнерства в предоставлении социальных услуг населению;

- дальнейшее реформирование сферы здравоохранения, прежде всего первичного звена, скорой и экстренной медицинской помощи, направленное на повышение доступности и качества медицинского и социально-медицинского обслуживания населения, формирование здорового образа жизни населения, укрепление материально-технической базы медицинских учреждений;

- повышение социально-политической активности женщин, усиление их роли в управлении государством и обществом, обеспечение занятости женщин, выпускниц профессиональных колледжей, широкое привлечение их к предпринимательской деятельности, дальнейшее усиление основ семьи;

- дальнейшая реализация комплексных мер по укреплению здоровья семьи, охране материнства и детства, расширению доступа матерей и детей к качественным медицинским услугам, оказанию им специализированной и высокотехнологичной медицинской помощи, снижению младенческой и детской смертности;

- дальнейшее развитие и совершенствование системы медико-социальной помощи пенсионерам, инвалидам, одиноким престарелым и другим уязвимым категориям населения для обеспечения их полноценной жизнедеятельности;

- дальнейшее развитие фармацевтической промышленности и улучшение обеспеченности населения и медицинских учреждений доступными, качественными лекарственными средствами и изделиями медицинского назначения, реализация мер по недопущению необоснованного роста цен на них;

- обеспечение снижения показателей заболеваемости населения и повышения продолжительности жизни населения.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что непрерывное медицинское образование (НМО) – это система образования, обеспечивающая непрерывное совершенствование

профессиональных знаний и навыков в течение всей жизни, а также постоянное повышение профессионального уровня и расширение профессиональных компетенций.

В процессе непрерывного медицинского обучения пересматриваются и решаются аспекты: поддержание необходимого уровня профессионального развития и компетентности врача с последующей проверкой приобретенных навыков и знаний на основе различных механизмов оценки профессиональной квалификации НМО призвано постепенно заменить систему циклического повышения квалификации врачей. Систему непрерывного медицинского образования отличает, в первую очередь, актуальность (соответствие образовательной потребности текущего момента и наличие запроса врачей-специалистов), непрерывность, использование инновационных технологий (дистанционные, электронные и симуляционные технологии обеспечивают также доступность и удобство получения новых знаний, умений, навыков).

Качество оказания медицинской помощи населению страны, оптимальное использование ресурсов системы здравоохранения, повышение эффективности здравоохранения напрямую зависят от уровня подготовки медицинских специалистов, владеющих современными методами диагностики и лечения заболеваний, способных применять новейшие достижения медицинской науки, обеспечить профилактическую направленность ведения пациента.

Согласно закону об образовании Узбекистана, принятому Олий Мажлиса, НМО является дополнительным профессиональным образованием, которое осуществляется посредством реализации программ повышения квалификации и переподготовки. Развитие системы НМО происходит в целях выполнения положений закона президента, где установлено, что медицинские работники обязаны повышать свою квалификацию и не реже 1 раза в 5 лет проходить аккредитацию в соответствии с порядком, установленным Минздравом Узбекистана. Всем врачам предоставлены равные возможности непрерывного совершенствования своего образования, ответственность за которое несут медицинские школы, клиники и профессиональные ассоциации.

В настоящее время все развитые государства мира реализуют программы непрерывного профессионального развития (образования), то есть обучение на протяжении всей жизни – lifelong learning. Концепция «Обучения человека в течение всей жизни» стала одной из основных доктрин организации и развития профессионального образования во второй половине XX – начале XXI вв. В связи с этим, необходима разработка единых оценочных критериев профессиональной деятельности практикующих врачей.

Международный опыт свидетельствует о том, особое внимание уделяется развитию профессиональных коммуникативных навыков и компетенций как у практикующих врачей, так и у преподавателей вуза. В связи с этим несомненными факторами оздоровления кадровой ситуации в высших учебных заведениях должна стать реализация целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры для нашей страны», Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» [1] направленная на привлечение в вузы ведущих отечественных и зарубежных ученых.

Медицинская школа нашей страны давно разработала основные стратегические подходы к реализации процессов непрерывного обучения врачей. Они позволяют повысить уровень клинической компетентности и профессиональную квалификацию врача. Президент нашего государства Ш. М. Мирзиёев [2,3,4] разработал стратегию развития, согласно которой здравоохранение является одной из важнейших сфер в обеспечении физического и социально-экономического благополучия и здоровья общества. Его состояние может быть оценено по объективным показателям, которые отражают состояние медицинского образования, здоровья населения, доступности и качества медицинской помощи. Профессиональная подготовка врача, с одной стороны, является индикатором состояния здравоохранения в целом, а с другой – отражает престиж профессии врача. Качество медицинского образования определяет:

- высокий уровень оснащенности учебного процесса
- повышение образовательного уровня абитуриентов;
- повышение подготовки клинического профессионального уровня врача;
- повышение мотивации врачей к профессиональному уровню.

Система повышения квалификации в рамках НМО нужно включает в себя:

1. Очное последипломное обучение (на базе образовательных учреждений):

– обучение в вузе (практические занятия, лекции, семинары и обсуждения, очные экзамены);

– дистанционное обучение (дистанционные лекции, вебинары, учебные модули с итоговыми тестами для контроля);

2. Обучение на рабочих местах и самостоятельное обучение:

– обучение на рабочих местах (обсуждение с коллегами, проведение аудита, разборы сложных случаев);

– самостоятельное обучение (посещение конференций и семинаров, написание научных работ, чтение медицинских журналов и национальных руководств с последующим тестированием);

Образовательный процесс в медицинском вузе связан с накоплением необходимого базиса для формирования профессиональных знаний с последующей аккредитацией выпускника для самостоятельной профессиональной деятельности, эти же вопросы просматриваются в других странах: в том числе и в государствах СНГ. Среди основных условий повышения качества подготовки квалифицированных кадров в непрерывном образовании можно выделить улучшение материально технического оснащения вузов и клинических баз, повышение внимания к отработке практических навыков на клинических базах и увеличение заработной платы преподавателям вузов и врачам.

Библиографический список

1. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://uza.uz/ru/documents/o-merakh-po-dalneyshemu-razvitiyu-sistemy-vysshego-obrazovan-20-04-2017> (дата обращения 26.09.2017)

2. Мирзиёев, Ш. М. Мы все вместе построим свободное, демократическое и протсвещающее государство Узбекистан [Текст] / Ш. М. Мирзиёев. – Ташкент : Узбекистан, 2016. – 56 с.

3. Мирзиёев, Ш. М. Обеспечение верховенства закона и интересов человека – гарантия развития страны и благополучия народа [Текст] / Ш. М. Мирзиёев. – Ташкент : Узбекистан, 2017 г. – 48 с.

4. Мирзиёев, Ш. М. Критический анализ, жесткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя [Текст] / Ш. М. Мирзиёев. – Ташкент : Узбекистан, 2017 г. – 104 с.

«Круглый стол» на тему «Научное и гуманитарное наследие А. А. Ухтомского»

УДК 37.01

О. В. Иванова

ВОСПРИНЯВШАЯ В СЕБЯ СЕРДЦЕ МАТЕРИ (ОБ АННЕ НИКОЛАЕВНЕ УХТОМСКОЙ)

Ключевые слова: князя Ухтомские, А. Н. Ухтомская, академик А. А. Ухтомский, домашнее образование, нравственное воспитание.

Аннотация. В статье прослеживается биография княжны Анны Николаевны Ухтомской (1832–1898). Тетя академика Алексея Алексеевича Ухтомского (1875–1942) воспитывала его с годовалого возраста. Раннее и разнообразное домашнее образование способствовало развитию его творческих способностей, становлению характера, широте умственных интересов.

Key words: princes Ukhtomsky, A. N. Ukhtomskaya, academician A. A. Ukhtomsky, home education, moral education.

Annotation. The article traces the biography of princess Anna Nikolaevna Ukhtomskaya (1832–1898). Aunt academician Alexei Alexeevich Ukhtomsky (1875–1942) raised him since he was one year of age. Early and varied home education contributed to the development of his creative abilities, development of character, breadth of intellectual interests.

На полях первого выпуска «Записок Рыбинского Религиозно-Философского общества», изданного в Рыбинске в 1918 г., Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942) оставил многозначительную запись: «В любви женщины-матери или воспринявшей в себя сердце матери находишь начало всякого добра, умиления, руководства, любви до смерти» [1]. Наверное, он думал в этот момент о своей тете-воспитательнице.

Анна Николаевна Ухтомская родилась 25 октября 1832 г. (до февраля 1918 г. даты приводятся по старому стилю) в сельце Вослома Арефинской волости Рыбинского уезда. Это было родовое имение ее отца – князя Николая Васильевича Ухтомского (1805–1870). Анна стала четвертым ребенком в семье. У нее было два старших брата – Николай (1828–1889) и Александр (1829–1891) – и старшая сестра Екатерина (1830–1854). Впоследствии у Николая Васильевича и Елизаветы Алексеевны (1809–1876) родилось еще шестеро детей: Елизавета (1834–1850), Надежда (1835–1842), Евгения (1838–1858), Прасковья (1840–1917), Алексей (1842–1902) и Дмитрий (1844–1844).

Крестили княжну Анну в церкви Рождества Христова в селе Сырнево Рыбинского уезда. Крестной матерью была местная помещица Александра Ивановна Кожина (урожденная Молчанова). Кстати, выдвигаемая некоторыми исследователями версия о том, что Анна Николаевна была старообрядкой, не соответствует действительности. Она всю жизнь оставалась в лоне Русской православной церкви, посещала православные храмы и была похоронена по православному обычаю.

Образование девочка получила домашнее, то есть ее вместе с сестрами специально приглашенные учителя обучали прямо на дому: чтению, письму, счету, хорошим манерам, музыке, французскому и немецкому языкам. Мы знаем имя одной из таких учительниц. Это гувернантка-француженка Константина Петровна Аллиси (ConstantineAllicy). Впоследствии, будучи уже в преклонном возрасте, она доживала свой век в доме Анны Николаевны.

В письме к ученице Елене Исааковне Бронштейн-Шур от 6 апреля 1927 г. А. А. Ухтомский ярко и образно описал основные вехи биографии своей тети: «Постоянная забота о другом, можно сказать, была ее постоянной «установкой». <...> То она воспитывает своих младших братьев в громадной семье моего деда, то берет к себе осиротелых детей от прежних крепостных, потом отдается целиком многолетнему уходу за параличной матерью, в то же время подбирает двух еврейских девочек, оставшихся после заезжей семьи, умершей от холеры, и отдается этим девочкам с настоящей страстью, потом, схоронив мать свою, берет меня» [2]. Уточню только, что младший брат, которого Анна Николаевна могла помогать воспитывать своим родителям, был только один. Это Алексей Николаевич, будущий отец А. А. Ухтомского. Он был моложе ее на 10 лет. Самый младший их брат Дмитрий

скончался младенцем в год своего рождения. Так что Анна Николаевна воспитывала не столько братьев, сколько сестер.

Замуж Анна Николаевна не вышла. Возможно, причиной тому была печальная судьба двух ее сестер. Старшая сестра Екатерина в феврале 1852 г. вышла замуж за любимского помещика, подполковника Николая Всеволодовича Козлянинова, в 1853 г. родила дочь Александру, а в июне 1854 г. умерла. В январе 1857 г. младшая сестра, 19-летняя Евгения, вышла замуж за рыбинского помещика, коллежского асессора Николая Николаевича Сабанеева. Через полтора года, в июле 1858 г., она скончалась. К слову сказать, еще две сестры Елизавета и Надежда вообще не дожили до взрослого возраста, скончались в 16 и 7 лет.

Когда в январе 1860 г. собралась замуж за богатого симбирского помещика Николая Михайловича Наумова самая младшая сестра Прасковья, Анна Николаевна отдала ей свою долю приданого. Видимо, в возрасте 27 с небольшим лет она уже твердо решила не выходить замуж. Хотя наверняка в ее молодые годы в окружении барышень Ухтомских было немало подходящих кандидатов в мужья. Были балы и поездки в гости, приятные знакомства, волнения и обсуждения.

Так или иначе, Анна Николаевна продолжала жить с родителями. В 1867 г. ее отец на старости лет решил перебраться из Восломы в Рыбинск. Он купил у двух мещанских семей деревянный одноэтажный дом на зачеремушной окраине города и два прилегающих к нему земельных участка. Вместе с родителями Анна Николаевна переехала в Рыбинск.

В 1868 г. в рыбинской фотомастерской была сделана семейная фотография, на которой Анна Николаевна (еще довольно молодая, симпатичная, в нарядной одежде) запечатлена вместе с отцом, матерью, тремя братьями и фотопортретом сестры Прасковьи, жившей в тот момент в Симбирской губернии.

В ноябре 1870 г. князь Николай Васильевич Ухтомский скончался, и Анна Николаевна осталась вдвоем с матерью. Не совсем ясно, когда и вследствие каких переживаний Елизавету Алексеевну разбил паралич, но уход за ней продолжался несколько лет.

14 июля 1873 г. в крепостной книге Ярославского нотариального архива появился отдельный акт: «Я, княжна Анна Николаевна Ухтомская, беру на свою часть в Рыбинске два участка земли в десятом квартале за рекою Черемхою под №№ сто сороковым и сто сорок первым, мерою которой четыреста квадратных сажень, а именно: длиннику по двадцати сажень и по поперечнику по десяти сажень <...> с выстроенными на ней деревянным домом и строениями» [3]. Прочую недвижимость, доставшуюся ей в наследство от отца, Анна Николаевна продала, вырученные деньги вложила в ценные бумаги. На проценты с них и на доходы с яблонево-ягодного сада она и жила. 14 февраля 1875 г. Анна Николаевна подала в Рыбинскую городскую управу прошение о разрешении сделать к дому кое-какие пристройки [4]. Забегая несколько вперед, скажем, что сохранилось еще одно заявление Анны Николаевны в ту же управу от 15 сентября 1878 г. – о приведении в порядок дренажной системы на Моховой и Выгонной улицах [5].

В письме к доброму другу семьи Ухтомских, дочери рыбинского врача Елене Александровне Макаровой от 22 июля 1941 г. А. А. Ухтомский красочно описал обстоятельства своего появления в тетином доме в 1876 г.: «Восьмого июня <...> тетя лишилась своей матери, моей бабушки, и чувствовала себя крайней сиротой. Лето прошло в обдумывании и в советах, как быть. Со многими и многими советовалась тетя Анна, куда ей направить теперь свой путь, когда пришла такая неожиданная «свобода» и опустелость. Как и куда голову преклонить? И вот к сентябрю созрела решимость пойти на предложение моей матери – взять меня». [1, С. 435]

Мальчик родился в Восломе 13 (25) июня 1875 г. в семье рыбинского землевладельца князя Алексея Николаевича Ухтомского и его жены Антонины Федоровны (1847–1913). В семье уже были дети: Александр (1872/73–1937) и Мария (1874–1943). Потом еще родилась младшая дочь Елизавета (1878–1908). Алеша рос болезненным мальчиком, и ему никак не могли подобрать в Восломе подходящей няньки. Так что, предложив Анне Николаевне взять младшего сына на воспитание в Рыбинск, поближе к врачам, Антонина Федоровна, возможно, спасла ему жизнь. А печальный опыт у нее уже был. Два их первенца – Владимир (1870–1872) и Николай (1871–1872) – умерли маленькими почти одновременно, видимо, от какой-то заразной детской болезни.

Приехав погостить в Вослому, Анна Николаевна уговорила младшего брата отдать ей на воспитание Алешу, которому тогда едва исполнился год и три месяца. Много лет спустя от старушки, доживавшей свой век в его рыбинском доме, Алексей Алексеевич узнал интересную подробность своего переезда. Он сообщил о ней в уже упомянутом письме к Е. А. Макаровой: «Афанасия Перфильевна шла утром 27 сентября, то есть в Воздвижение прогоном к Восломе и повстречала подводу, на которой ехала тетя Анна и везла кого-то закутанного, а сама была в черном дубленом полушубке. По

обычаю на пути приветили друг друга и остановились, чтобы перекинуться словом. И тут узнала Афанасия Перфильевна, что это Анна Николаевна везет из Восломы младшего сынка к себе в Рыбинск!» [1, с. 435].

Полностью посвятив себя воспитанию племянника, Анна Николаевна вновь обрела смысл жизни. Судя по его рассказам и записям, она была удивительной женщиной – доброй, сердечной, открытой. Всю жизнь она любила людей независимо от их званий и состояний, охотно помогала нуждающимся – и советом, и утешением, и деньгами. И при Алеше продолжалась традиция – брать в дом воспитанниц и бедных старушек.

Тетя фактически заменила мальчику родную мать, окружив его заботой, лаской, вниманием. Она воспитывала в племяннике бережное отношение к живущим в доме кошкам и собакам, доброжелательность к встречаемым людям, уважение к нелегкому труду простого народа. В письме к ученице Фанни Григорьевне Гинзбург от 25 декабря 1931 г. А. А. Ухтомский, сославшись на живой пример своей тети, особо подчеркнул влияние ближайших воспитателей в детстве и юности: «Здесь решается почти целиком, будет ли поднимающийся человек в дальнейшей жизни более или менее замкнутым на себя самоутвержденцем или у него будет открытое сердце и открытая мысль для людей и для вновь приходящего мира» [1, с. 401].

Анна Николаевна постаралась дать племяннику хорошее домашнее образование. Она не жалела для этого ни сил, ни средств. Обучение в Рыбинской мужской гимназии тогда начиналось поздно – в 9–10 лет. Считалось, что ребенок должен вдоволь наиграться и нагуляться, а уж потом «грызть гранит науки». Не дожидаясь официального начала учебных занятий, Анна Николаевна в 6 лет обучила Алешу азбуке. Ее подруга, учительница 1-го мужского начального училища Мария Михайловна Колкунова готовила мальчика к поступлению в гимназию, обучала его французскому и немецкому языкам. До поступления в подготовительный класс гимназии, которое состоялось в 1884 г., он уже умел читать, писать, чертить карты. В ведение Алешу перешли все детские и подростковые книги на русском и иностранных языках, бывшие в доме. Конечно, приобретались и необходимые гимназические учебники и пособия. Все они с интересом прочитывались и, безусловно, развивали его ум и любознательность.

Занятия с домашними учителями продолжались и позже. Сначала появился учитель по рисованию для совершенствования художественных способностей мальчика. На одном из Алешиних рисунков мы видим небольшой портрет самой Анны Николаевны. Заметив, что мальчик любит слушать русские народные песни и хоровое пение в храме, тетя наняла для него двух учителей музыки. Один учил его пению, а второй – полковой капеллан Хабенихин – игре на скрипке. Эти способности остались с А. А. Ухтомским на всю жизнь.

Тетя с племянником любили путешествовать. Самым обычным делом были путешествия в Вослому и по ее окрестностям. Известны также их совместные поездки в Толгский монастырь под Ярославлем и большое путешествие 1883 г. на пароходе вниз по Волге.

До наших дней дошло еще одно фотографическое изображение Анны Николаевны, сделанное в фотомастерской. На снимке 1887 г. она запечатлена вместе со своим воспитанником. На ней длинное темное платье, полностью закрывающее руки и ноги. Волосы гладко расчесаны на прямой пробор, без всяких украшений и локонов, на них накинута платок. Выражение лица серьезное, общий вид скромный.

В 13 лет – в августе 1888 г. – по желанию родителей и своему собственному Алексей был отправлен на учебу в Нижегородский кадетский корпус. Конечно, он писал тете письма, приезжал домой на каникулы и праздники. Она продолжала следить за его интересами, дарила книги по психологии, геометрии, богословию, в 1894 г. поддержала его решение вместо продолжения военного образования поступить на словесное отделение Московской духовной академии. Она подолгу жила вместе с Алексеем в частной гостинице и на съемной квартире в Сергиевом Посаде.

Истратив свои средства на воспитание Алексея и помощь знакомым, Анна Николаевна в последние годы жизни перешла на иждивение брата Алексея Николаевича. И еще ей пришлось испытать неприязнь со стороны старшего племянника Александра. Он был недоволен отчуждением младшего брата от родных и приписывал это влиянию тети. Когда в конце 1896 г. Анна Николаевна приехала на консультацию к московским врачам, Александр (к тому времени уже ставший иеромонахом Андреем) обвинил ее в «порче» брата. Между братьями вышла резкая ссора.

Анна Николаевна не отличалась крепким здоровьем. Сохранились выписанные ей рецепты от опухания ног, мозолей, лихорадки, для лечения глаз. Она перенесла тяжелое рожистое воспаление головы и туловища. А напоследок имела несчастье заболеть раком груди. К сожалению, ни лечение у рыбинских и ярославских врачей, ни операция не помогли. Алексей целые месяцы проводил у ее

больничной койки. Весну и лето 1898 г. он был вынужден жить в Рыбинске и здесь заканчивать работу над выпускной кандидатской диссертацией по богословию. Анна Николаевна умерла 26 июля 1898 г. и 28 июля была похоронена на кладбище возле церкви Святителя Тихона Задонского. До конца жизни А. А. Ухтомский продолжал вспоминать о ней с большой любовью и теплотой.

Библиографический список

- 1 Ухтомский, А. А. Доминанта души: Из гуманитарного наследия [Текст] / А. А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинск. Подворье, 2000. – 300 с.
- 2 Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб. : Петерб. писатель, 1996. – С. 253–254.
- 3 СПбФ Архива РАН. – Ф. 749. – Оп. 3. – № 32. – Л. 40б.
- 4 РбФ ГАЯО. – Ф. 9. – Оп. 1. – Д. 168. – Л. 13.
- 5 РбФ ГАЯО. – Ф. 9. – Оп. 1. – Д. 216. – Л. 85.

УДК 37.01

Е. И. Васильева

ИСТОКИ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСТВА

Ключевые слова: рыбинская интеллигенция, Алексей Алексеевич Ухтомский, духовная академия, Санкт-Петербургский Университет, заслуженный собеседник, «Campo santo моей памяти»

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме воспитания одаренности на примере изучения и анализа научного и духовного наследия академика и физиолога А. А. Ухтомского, проанализированы основные аспекты научной и общественной деятельности ученого, его вклад в развитие физиологии, психологии и педагогики.

Key words: rybinsk intellectuals, Alexey A. Ukhtomsky, spiritual Academy, St. Petersburg state University, honored companion, «the Campo santo of my Memory».

Annotation. This article deals with the problem of educating talent on the example of studying and analysis of scientific and spiritual heritage of the academician and the physiologist A. A. Ukhtomsky, analyzes the main aspects of scientific and social activities of the scientist, his contribution to the development of physiology, psychology and pedagogy.

Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942) – выдающийся ученый-физиолог, академик. 31 августа отмечалась важная юбилейная дата – 75 лет памяти ученого. Для всех, изучающих наследие ученого, А. А. Ухтомский является, прежде всего, Большим Ученым, Просветителем, Гуманистом и Педагогом. Каждая веха его жизни – яркая и весомая страница. Вместе с друзьями, коллегами из Санкт-Петербургского Университета, краоведами Рыбинска Алексей Алексеевич показывает нам пример глубокой приверженности к научной истине, самоотверженности и подвижничеству.

Как пишет в одном из своих докладов заведующая Домом-музеем академика А. А. Ухтомского Наталья Николаевна Бикташева: «Ученый отличался разнообразными гуманитарными интересами, свободным творческим взглядом на социальные, нравственные, этические и религиозные проблемы» [1]. Страницы биографии ученого показывают нам важнейшие направления научного поиска.

Созданная им концепция природы человека, построенная на стыке различных научных направлений, органически связывает естественнонаучные представления о человеке с законами нравственного поведения человека в мире. Он не создал учебную литературу по педагогике, но его педагогическая деятельность в Санкт-Петербургском Университете может стать для нас примером воспитания современного молодого поколения.

Учение о доминанте А. А. Ухтомского в действительности является той сложной научной концепцией, посредством которой возможно слияние двух смежных наук о человеке – физиологии и психологии – в единую науку о человеке – психофизиологию. Наиболее горячими сторонниками его учения о доминанте среди психологов были Л. С. Выготский и его ученики Леонтьев, Лурия, Рубинштейн, Ананьев.

Так, Л. С. Выготский в 1926 году определял ценность принципа доминанты для психологов в том, что «придает единство и целостность поведению, превращает сумму реакций в поведение, име-

ющее, как новое химическое тело, целый ряд новых свойств, которыми обладали его составные части» [1]. Подводя под поведение человека физиологические основы, Ухтомский и на педагогический процесс смотрел как на выработку стойких положительных доминант.

Многие педагоги в современной школе прибегают к трудам Л. С. Выготского. Психолог отметил в своих трудах особую ценность принципа доминанты. В названии авторской программы «Школа доминанты самосовершенствования» (автор – Бикташева Н. Н. в 1992–94 гг. – Е. В.) заложена идея А. А. Ухтомского о возможности и необходимости управления своими доминантами.

В 90-е годы в Рыбинске была создана авторская программа, нашедшая применение в школах № 19 (ныне № 32), гимназии № 8, № 41, лицее № 2. В программе главная задача современной школы – это подготовка выпускника, который представляет собой личность, способную к оптимальной адаптации и выживанию в условиях нового демократического общества, к творческой деятельности на нравственной основе.

Принцип доминанты, открытый академиком, князем А. А. Ухтомским, определяет текущую направленность поведения человека во внешней среде. Руководить привычками, формировать только полезное для развития личности поведение – значит сознательно и целенаправленно совершенствовать стиль своего поведения. Продуктивное поведение с определенной направленностью действий достигается ежеминутным неусыпным культивированием требующихся доминант. Если человек не овладеет вовремя зачатками своих доминант, они завладеют нами. «Чтобы не стать жертвой доминанты – надо быть ее командиром», – говорил Ухтомский. Он был уверен в том, что природа человека управляема, а потому умения руководить своими доминантами считал первейшим условием осуществления личности, тем более творческой.

При взаимодействии научного коллектива Дома-музея академика Ухтомского с исследовательским институтом им. Ухтомского (г. Санкт-Петербург), центром «Молодые таланты» (г. Рыбинск) и Самарским центром развития творчества, при помощи специалистов Департамента, занимающихся проблемой одаренности и освоением наследия Ухтомского в городе проводятся научные конференции, где наращивается научный потенциал в деле работы с одаренной молодежью и используется программа «Летний Лицей» 1992–2017.

Лагерь для одаренных школьников зарекомендовал себя и стал областной экспериментальной площадкой для лицеиста – это возможность активном, творческом преодолении себя.

«Великий смысл жизни» виделся физиологу в постоянном прогрессивном росте и совершенствовании человека, в активном, творческом преодолении себя на путях бесконечного приближении к истине. Сам принцип доминанты доказывает возможность творческого созидания человека и человеческих сообществ, поскольку этот принцип является законом природы. В сущности, творческая деятельность человека есть проявление на качественно новом уровне тенденций самосохранения и саморазвития живой природы.

«Человек естество делаемое есть», – отмечал князь Ухтомский. Он постоянно обращал внимание на то, что в процессе складывания личности огромное значение имеет обстановка, в которой происходило воспитание человека: «Быт и вещи воспитывают... Быт и материальный склад жизни, ее обиход определяют духовный опыт и мироощущение» [1]. «Опыт поколений, – отмечал Ухтомский, – определяется соматической наследственностью от наших предков, и во-вторых, преданием слова и быта, передававшимися из веков в века, как копящейся совести народа общества, в котором мы родились, живем и умрем» [1]. В современной педагогике понятие «среды формирующей» используется довольно часто.

Воспитание представляет собой целенаправленный, сознательно регулируемый процесс, включающий целую систему воздействия на личность. Нравственность и творчество, как и все приобретенные признаки у живых существ, не передаются по наследству, а воспитываются окружением, средой с момента рождения. Формирование атмосферы творчества – процесс особый. Воспитать творческую личность возможно лишь на примере личности и при благоприятном психологическом климате в коллективе, построенном на общей атмосфере взаимного уважения, воспитания, заботы о каждом. В воспитательном процессе важным являются и подбор педагогического коллектива, методики и формы мероприятий, основанные на традициях образовательного учреждения.

Еще одно важное условие – это качество «актуальности педагога», умение всегда идти в ногу со временем. Ухтомский писал: «Сама действительность задает человеку настрой на творчество – во имя самоспасения в «системе многотемности» [1]. Что же касается свободы (самодетерминации) творчества, то здесь уместно вспомнить глубокую мысль о том, что человек «свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность. Побуждающая и направляющая творчество потребность, устойчиво

доминирующая в структуре данной личности и есть выявление «истинной индивидуальности» творящего субъекта.

Таким образом, в концепции А. А. Ухтомского заявлена структура истоков формирования творческой личности. Это

–Среда (быт и материальные уклад жизни, ее обиход) определяет врожденные задатки индивида

–Воспитание привычки у человека к самосовершенствованию, культивированию доминанты «Заслуженного собеседника» – познание среды через «Другого»

–Интуиция или вера, укрепляющая заряд Верховной доминанты

–Свобода, определяющая самодетерминацию творчества

По Ухтомскому школа ставит перед собой задачу воспитать интеллигента с «просвещенной душой», для которого культура должна стать «домом» [1] (термин Хайдеггера «язык – это дом Бытия» – Е. И.) – основой индивидуального бытия в обществе.

Воспитание представлялось Ухтомскому процессом, включающим целую систему воздействий на личность с целью выработки физических и духовных качеств. Ухтомский писал: «Требуются совершенно специальные приемы для воспитания сердца человеческого и для возделывания природы его. Оно не прилагается само собой за устройство трамваев, подводных лодок и аэропланов. И это страшно, ибо без него трамваи и все прочее служит лишь умножению и обострению зла и плодов ненависти, хищения и т. п., то есть ускорению распада мира, потеря смысла в жизни его» [1]. Одним словом, безнравственный человек, даже если он талантлив, может стать разрушителем, поэтому, прежде всего, необходимо воспитывать душу. Поэтому нравственность является основой поиска новых педагогических подходов и методов.

Это очень хорошо прослеживается при изучении ближайшего окружения ученого, изучения его эпистолярного наследия, воспоминаний близких друзей. А. А. Ухтомский для своего друга Золотарева был как «праведник и молитвенник, напоминающего Золотареву священника отца». «Я знаю – , писал он в своем очерке, – что пока Алексей Алексеевич жив, то у меня есть надежный, неутомимый молитвенник перед богом, есть не только сердечный друг, не только «Заслуженный собеседник», но и духовный руководитель, чьи советы, чьи внушения и предостережения столько принесли и еще принесут еще мне добра, столько раз спасали и направляли, спасут еще и направят меня в моей страннической дороге» [2]. В своей педагогической работе он стал для учеников педагогом-личностью. В этом проявляется и основное качество педагога – его внутренняя культура. Его воспитание не напоминало скучное морализование: «Я не чувствую себя призванным давать «заветы»... Я хотел бы подумать вместе с Вами. Легко давать советы. Трудно воспитать и поставить на ноги мысль» [4].

Что есть творчество? Нам хотелось бы привести отрывок, касающийся вопросов творчества и таланта из выступления А. А. Ухтомского на встрече со стахановцами кожевенной промышленности г. Ленинграда в марте 1941 года. Стенограмма данного выступления хранится в архиве Академии наук г. Санкт-Петербурга (Отрывок публикуется впервые): «Когда мы говорим о творчестве, мы потому этот особый термин и выдвигаем, что подчас не так легко мотивировать и понять, как этот акт творчества создан. Возьмем классические образцы творчества.

Кто нам вспоминается в качестве такого яркого примера? Позвольте вспомнить представителя творчества в другой, правда, области, но все образы и способности творчества имеют нечто общее. Я говорю об Александре Сергеевиче Пушкине, великом творце, образцы творчества которого и до сих пор нас изумляют. Мы чувствуем, что это действительные образцы, но как они сложились, и как этот акт творчества совершился? Мы говорим – это тайна таланта; во всяком случае, Пушкинского таланта, для мотивирования которого нам приходится строить далекие исторические догадки для того, чтобы генетически сколько-нибудь понять, как мог сложиться такой могучий синтез, сделавший Пушкина образцом именно творчества и таланта во всей силе этих понятий, заставляя нас выделять их из более или менее легко объяснимых явлений. Мы потому и подчеркиваем этот творческий талант, это исключительное дарование потому, что довольно трудно подчас объяснить более или менее просто, как могли сложиться такие образцы, и как они историей созданы.

Когда создавалась перспектива встречи теоретиков, представителей творческой мысли и науки по преимуществу живой практики и практического творчества какими являются стахановцы, у меня невольно родился вопрос: может быть здесь до известной степени получается сходство со встречей представителей теории словесности с одной стороны и живых представителей творчества вроде Пушкина. Что могла бы представить собой встреча представителей теории словесности с Пушкиным?» [3]

Теоретики словесности занимаются тем же предметом словесности, конечно; но как несоизмеримы отношения и как иногда легко здесь впасть в немного ложное и смешное положение, если бы представители теории словесности, являющиеся представителями учебного предмета, взяли бы вдруг немного дидактический тон в отношении Пушкина и начали бы учить его как нужно быть мастером в области слова! Здесь до известной степени легко впасть в ложное положение. Точно также и в данном случае, при встрече с представителями стахановского творчества и чистых теоретиков в вопросах первопромышленных установок, последним легко впасть в не ловкое положение, когда со стороны стахановцев задается вопрос: ж не учить ли меня собираются здесь, а с другой стороны и представитель теории чувствовал бы себя, может быть, в непривычной обстановке, если ему не пришлось бы учить потому что он привык учить и привык, чтобы на него как на профессионала своего дела. Само собой разумеется, мы будем избегать такого положения вещей, и от всей души я хочу сказать за всю нашу группу, что мы к стахановцам приходим, прежде всего, учиться в самом настоящем смысле этого слова, ибо сверх всей теорий и теоретических конструкций, которые в нашей науке созданы и логически завершены, живого материала, который представляет собой стахановское движение в нашей области и зачастую даже в стране мы не видим потому, что чистая теория и не предвидит сплошь и рядом того, что создает история в живой жизни. Вместе с тем я думаю, вы не сочли бы правильное, подобающее отношение к делу, если бы очень большие люди, – даже масштаба А. С. Пушкина, – встали на такую точку зрения, что поэт-творец – это настолько несоизмеримая величина, настолько велика тайна его таланта, что передача кому-нибудь другому секрета его творчества совершенно несбыточная мечта.

Можно было бы привести некоторые мотивы высказываний Пушкина, которые он резко и остро подчеркивает совершенно исключительное и соизмеримое значение творца и таланта, но так широко это формулирует, что нам становится понятным, насколько обобщенно он смотрел на отзвуки этой индивидуалистической культуры. Этой бытовой привычки переоценивать собственное «я», индивидуум со всем его творчеством и резким противопоставлением окружающим, сказывается и у великого представителя прошлого. Это лишний повод для того. Чтобы подчеркнуть, что и сам большой творец, величайшие и изумительные достижения которого заставляют, в самом деле, говорить о тайне таланта, был в глубине души заряжен этим позывом передать свои достижения другому, облегчить другому вступление в то, что самому ему представляло предмет или результат большого труда. Надо вспомнить, что Пушкин говорит в некоторых местах. Вы что думаете? Что творчество дается как-то неожиданно и без труда. Оно представляет собой на самом деле завершение громадного, подчас тайного и никогда не становящегося открытым для читателя труда, проведенного данным художником или мастером слова один на один с бумагой [1].

Очевидно, нужно начинать с человеческой мускулатуры, с человеческой нервной системы, с воспитания того, что называется «сома» (то есть тела), как принято выражаться в медицинском мире. Потом носителю данного труда легче будет поддерживать этот труд, и выполнять его скоро и споро, а в следующий момент, после того, как это дело пойдет у него сознательно, он сделается добросовестным исполнителем. Сплошь и рядом нужно начинать с этого воспитания снизу, с воспитания физиологического; понемногу вводя это в быт, мы воспитываем и «верхушку человека»... [1] и тогда кроме решения конкретной проблемы, фактически происходит усвоение и воспроизведение социального опыта.

Таким образом, через поиск решения с ребенком даже незначительной конкретной проблемы, в творчестве фактически происходит усвоение и воспроизведение общественно-исторического, научного, производственного, социального опыта и форм человеческих отношений.

Библиографический список

1. Материалы из научного фонда Дома-музея академика А. А. Ухтомского [Текст]. – С. 2–7.
2. Наши земляки А. А. Ухтомский, А. А. Золотарев, А. А. Сингсон [Текст]. – Рыбинск : Русский голос, 1992. – С. 22.
3. РАН Ф. 749. ОП. 3. – Ед. Хр. 40.
4. Соколова, Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке [Текст] / Л. В. Соколова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2010. – С. 3.

Н. Н. Бикташева

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПО А. А. УХТОМСКОМУ

Ключевые слова: А. А. Ухтомский, доминанта, законы «Двойника» и «Заслуженного собеседника», «технология саморазвития личности».

Аннотация. В статье говорится об основном открытии выдающегося ученого-физиолога А. А. Ухтомском (1875–1942) – законе доминанты, востребованном современной педагогикой. Этот закон тесно связан с законами межличностного общения «Двойника» и «Заслуженного собеседника». В статье рассматривается опыт работы школы имени Ухтомского по «Технологии самосовершенствования личности по А. А. Ухтомскому – Г. К. Селевко» и предлагаются дальнейшие направления деятельности педагогов по совершенствованию технологии с учетом концепции природы человека, созданной А. А. Ухтомским.

Key words: A. A. Ukhtomsky, the dominant, the laws of the «Double» and «Honored interlocutor,» the technology of self-development of the individual. «

Annotation. The article deals with the main discovery of the outstanding physiological scientist A. A. Ukhtomskom (1875–1942) – the law of the dominant, in demand by modern pedagogy. This law is closely related to the laws of interpersonal communication «Double» and «Honored interlocutor.» The article deals with the experience of the Ukhtomsky school on «Technology of self-improvement of personality according to AA. Ukhtomsky – G. K. Seleuco «and suggested further directions of teachers' activities on technology improvement, taking into account the concept of human nature created by A. A. Ukhtomsky.

В августе 2017 года исполнилось 75 лет памяти нашему земляку, выдающемуся ученому-физиологу А. А. Ухтомскому (1875–1942), который вошел в науку как создатель учения о доминанте – главном принципе работы нервных центров. По сути, сформированный Ухтомским принцип доминанты, стал ядром созданной им концепции о единой биосоциальной природе человека, раскрывающей объективные законы его поведения и психики, а также формирование нравственной, творческой личности.

Необходимо отметить, что понятие «доминанты» современными педагогами определяется в более широком контексте, как концентрация интеллектуальных, душевных и физических сил на важном аспекте жизнедеятельности человека.

«Принцип доминанты, замечает доктор педагогических наук Е. Н. Степанов – требует от воспитателя внимательного изучения воспитанников и тщательного анализа их поступков, что способствует выявлению, осознанному пониманию педагогом доминантного состояния детей. Это является несомненно важным для развития индивидуальности школьников, ведь из совокупности присущих им доминант формируется «руководящий стержень» их мыслей и действий, то есть авторское отношение к жизни» [5].

А. А. Ухтомский отмечал, что нужно «ежеминутное неусыпное культивирование требующихся доминант иначе можно стать «жертвой своих доминант». Культивирование положительных доминант есть процесс самосовершенствования, способствующий выработке «жизненного стержня».

Кроме того, А. А. Ухтомский выдвигал понятие «доминанты на лицо другого», как основное звено в формировании нравственного поведения человека. Ученый вывел законы межличностного общения – закон «Двойника» и закон «Заслуженного собеседника», которые открывают два типа ориентаций человеческого сознания и поведения, в основе которых лежат два рода доминант. «Двойник» выявляет в человеке «доминанту на свое лицо» (то есть двойник видит мир через призму своей индивидуалистической доминанты, сосредоточенной на себе), эгоцентризм. Подобное восприятие мира и действия в нем делают человека «замкнутой системой», не способной к восприятию окружающих людей и к духовному росту. Все мешают собственное «Я», вокруг которого концентрируется и обобщается опыт жизни. Все окружающие становятся для него Двойниками, которых он же и осуждает – а по сути, осуждает самого себя. Чтобы выйти из этого замкнутого круга, человек должен постоянно стремиться сформировать «доминанту на лицо другого», которая строится на активном и заинтересованном общении с другим человеком, на признании его неповторимости, на видении лучших черт собеседника. Тогда появляется у человека способность к диалогу, к пониманию другого.

В гуманитарном наследии академика А. А. Ухтомского мы не встретим слова «самосовершенствование», которое так широко распространено в настоящее время. Ему была чужда любая «само-сть». На полях книги Ф. М. Достоевского «Бесы» он оставил следующее замечание: «Бес способствует»

ет самоутверждению, самооправданию человека с тем, чтобы вдруг бросить его, когда он зайдет в самую чашу самоутверждения...» [4].

Выступая перед студентами физиологических семинаров Ленинградского университета в 1922 году, А. А. Ухтомский говорил о том, что пока «самоутверждения в понимании нет, до тех пор и сами твои понимания способны расти, обновляться, прогрессировать» [3]. Ученый также заметил, что «тот, кто самоутверждается, считает свою жизнь за норму, иначе самоутверждение теряло бы всякий принципиальный характер» [3].

А. А. Ухтомский подчеркивал, что самое главное – это научить молодого человека в первую очередь воспитать в себе «доминанту на лицо другого», а не на самоутверждение. А. А. Ухтомский в своей работе «Доминанта как фактор поведения», писал о том, что «наше поведение – труд» и что «одна из самых трудных на первый взгляд, пожалуй, и непостижимых в чистом виде доминант, которые нам придется воспитать в себе, заключается в том, чтобы уметь подходить к встречным людям по возможности без абстракции, по возможности уметь слышать каждого человека, взять во всей его конкретности независимо от своих теорий, предубеждений и предвзятостей. Нужно встать однажды на этот путь, поставить его решительно своей задачей, я бы теперь сказал, переключаться на эту определенную доминанту, а затем неуклонно воспитывать ее в себе, чтобы это пошло хоть в отдаленном будущем сравнительно гладко и легко; это совершенно необходимая грядущая задача человечества, в этом нельзя сомневаться» [7, с. 252].

Далее ученый делает заключение: «Только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки. Ибо ведь только в меру того, насколько каждый из нас преодолевает самого себя и свой индивидуализм, самоупор на себя, ему открывается лицо другого, и с того момента, как открывается лицо другого, сам человек впервые заслуживает, чтобы о нем заговорили, как о лице» [7, с. 253].

Таким образом, А. А. Ухтомский открыл закон «Заслуженного собеседника», когда человек умеет стать на позиции другого человека, сумеет «зажить его жизнью», «войти в его скорлупу». Чтобы избавиться от «двойника» нужна трудная самодисциплина, перевоспитание доминант в себе. «Везде, где человек осуждает других он исходит из своего Двойника и осуждение есть вместе с тем «тайное, очень тонкое, тем более ядовитое самоутверждение – то есть успокоение на себе и своих точках зрения, что застилает глаза на реальность и тогда наступает трагедия, люди не узнают Сократа, объявляют его вредным чудаком» [1].

Изучение наследия академика А. А. Ухтомского в течение ряда лет привело педагогический коллектив школы № 19 в г. Рыбинске к широкому использованию идей ученого. У педагогов авторской школы возникла идея использовать закон доминанты и человеческого общения (Двойника и Заслуженного собеседника) в учебно-воспитательном процессе, соединивших с их «Технологией саморазвития личности» по Г. К. Селевко, которая выводит на формирование определенных доминант у учащихся, влияющих на развитие личности с опорой на их собственные силы и способности. Преподавательский коллектив школы имел прекрасную возможность знакомиться и использовать в своих программах научное и гуманитарное наследие академика А. А. Ухтомского в учебно-воспитательном процессе.

Поскольку школа № 19 находилась рядом с Мемориальным домом-Музеем, в музее проходили тематические занятия, экскурсии, лекции. Старшеклассники работали с первоисточником, то есть ребята имели возможность прикоснуться к наследию ученого – изучать пометки на полях книг из библиотеки ученого. Для учащихся начальной школы в Мемориальном Доме-музее был создан класс имени А. А. Ухтомского. Дети этого класса приходили на занятия каждую неделю. Занятия проходили по специальной программе, разработанной учителями школы: Н. Барабановой и М. Ушаковой совместно с сотрудниками музея академика А. А. Ухтомского.

Необходимо отметить, что формирование позитивных устойчивых доминант шло как в воспитательном процессе, так и через учебные предметы. Например, наследие академика А. А. Ухтомского широко использовано на уроках истории и обществознания Е. Марчук. Это и понятно, поскольку А. А. Ухтомский отводил изучению истории большое значение. Он писал о том, что история проходит через каждого из нас, а сама история развивается и обогащается через индивидуальный опыт каждого человека. Ученый отличал, что необходимо воспитывать в человеке очень значимое историческое чувство, позволяющее осуществлять «связь времен».

Учитель Е. Марчук разработала методику использования материалов по наследию академика А. А. Ухтомского на уроках истории, обществознания и исторического краеведения. В авторской школе с 2003 года появился «универсальный самоучитель по биологии», автор – учитель биологии

Н. В. Суслов, а также работы В. А. Озерова, учителя иностранного языка, на тему: «Доминанта системы времен английского языка» и «Доминанты вопросно-ответной системы английского языка». Таким образом, музей академика А. А. Ухтомского и наследия ученого становятся составляющей образовательного пространства школы и оказывало влияние на учебно-воспитательный процесс, то есть музейно-образовательное пространство становилось средой, которая является основным условием по формированию личности ребенка.

Профессор Г. К. Селевко из института развития образования (г. Ярославль) объединил теоретические идеи формирования устойчивых доминант по Ухтомскому и идею саморазвивающего обучения. В результате была разработана «Технология саморазвития личности по А. А. Ухтомскому – Г. К. Селевко». Новую технологию взяла под свое научное крыло Международная академия наук педагогического образования (МАНПО), а школа № 19, была одной из первых экспериментальных площадок МАНПО и успешно развивалась в этом направлении почти 20 лет. В 2003 году школе было присвоено имя А. А. Ухтомского, она получила статус федеральной площадки, который успешно оправдывала.

В 2010 году произошло объединение двух школ № 19 и № 32, объединённая школа номер 32 стала носить имя академика А. А. Ухтомского. Работа по технологии саморазвития личности по А. А. Ухтомскому – Г. К. Селевко, снабженная методологическим аппаратом и практическим тренингом была приостановлена. Видимо сейчас настало время, когда нам необходимо переосмыслить имеющуюся «технологию» и внести в нее некоторые коррективы, поскольку «технология самосовершенствования личности» иногда противоречит наследию, оставленную нам А. А. Ухтомским. Например, в «технологии саморазвития личности школьников» в разделе «Кольцо самоутверждения» профессор Г. К. Селевко, рассматривая «Я– концепцию», фактически призывает нас воспитывать эгоцентристов, то есть «Двойников», о которых говорилось выше. Согласно технологии Г. К. Селевко, дети уже в пятом классе должны иметь самосознание, которое включает в себя элементы самоутверждения [6], поскольку самосознание преимущественно индивидуально.

«Корректор самосознания, – писал А. А. Ухтомский, – общественное коллективное сознание, опыт предков, предание отцов, заставляющее человека координировать свои личные устремления с общественными тенденциями». Таким образом, чтобы управлять своим самосознанием нужен опыт и умение управлять своими устремлениями. Могут ли дети в столь юном возрасте это делать?

Выступая перед молодежью, академик А. А. Ухтомский говорил о том, что мы ошибаемся в том, что без самоутверждения в своих силах невозможен успех в жизни. «Значит, свой успех мы ставим выше и за его «приземлёнными очертаниями» не видим широты, красоты, превышающих все, что в тебе есть? Оставь свою самоуверенность, раскрой свое сердце, расширь душу – это значит становиться людьми» [2].

Значит совершенствование личности по Ухтомскому, это в первую очередь воздействие на личность с целью выработки высоких нравственных качеств.

Нам еще предстоит в полной мере оценить тот весомый вклад, который Ухтомский внес в развитие системного подхода к изучению поведения и психики человека. Современному педагогу необходимо изучать молекулярные основы памяти и обучения, решение которых дает возможность по-новому взглянуть на механизмы мозговой активности ребенка. А. А. Ухтомский внес в постановку и решение целого ряда научных проблем, касающихся комплексного изучения человека.

А. А. Ухтомский не оставил нам учебников в области педагогики, но выработанные им представления об уникальности доминантных явлений деятельности нервной системы, что обуславливает роль доминантности как ведущего фактора организации целенаправленного поведения организма. В центре внимания современных исследователей находится проблема изучения молекулярных основ памяти и обучения, а также бесценные идеи ученого о роли интегрального образа в формировании биосоциального пространства человека. Таким образом, наполнив «технологию саморазвития личности» новым содержанием, включающим богатейшее наследие академика А. А. Ухтомского мы сможем иметь уникальное учебно-методическое пособие для воспитания поколения XXI века.

Библиографический список

1. Архив академических наук [Текст] // Ф749, 1 ед. хр. 142. – С. 57.
2. Из выступления А. А. Ухтомского 25 октября 1922 год [Текст] // РБМ 16814/2. Рыбинский музей-заповедник.
3. Конспекты лекций академика А. А. Ухтомского [Текст] // РБМ 168–14/1. – Рыбинск : Фонд музея-заповедника г. Рыбинска.

4. Пометки на полях романа Ф. М. Достоевского «Бесы» [Текст] // Материалы частной коллекции профессора Воронова Ю. А. – фотокопия. – СПб. : Дом-музей академика А. А. Ухтомского. – 439 с.
5. Степанов, Е. Н. Воспитание индивидуальности [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов. – М. : Сфера. 2008. – С. 13–14.
6. Технология саморазвития личности по А. А. Ухтомскому [Текст] / Г. К. Селевко // Материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль ; М. , 2005. – С. 3.
7. Ухтомский, А. А. Статьи и выступления разных лет. Записки на полях [Текст] / Л. В. Соколова, сост., вступ. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. – 736 с.

УДК 37.01

С. А. Медведева

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПАРАДИГМЫ А. А. УХТОМСКОГО – СЕЛЕВКО Г. К.

Аннотация. Рассмотрены основные принципы концепции воспитания ответственного гражданина А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко, построенная на учении о доминанте А. А. Ухтомского. Показана её актуальность в свете документов преобразования системы образования страны. Освещена история использования концепции в рамках факультета переподготовки социальных педагогов-психологов в Институте развития образования Ярославской области.

Ключевые слова: концепция духовно-нравственного воспитания А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко, принципы, факультет переподготовки.

Annotation. The main principles of the concept of education of the responsible citizen AA are considered. Ukhtomsky – G. K. Selevko, built on the doctrine of the dominant AA. Ukhtomsky. Its relevance is shown in the light of the documents of the transformation of the country's education system. The history of the use of the concept within the faculty of retraining of social pedagogues and psychologists at the Institute for the Development of Education of the Yaroslavl Region is highlighted.

Key words: concept of spiritual and moral education A. A. Ukhtomsky – G. K. Selevko, principles, faculty of retraining.

Одна из важнейших задач, стоящих перед общеобразовательными организациями России сегодня – это подготовка ответственного гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами и с учётом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом. Решение данной задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности учащегося и педагога-воспитателя современного образовательного учреждения. В современном обществе, когда всё чаще отмечается различные проявления эмоциональной ограниченности, замкнутости на собственных интересах, нарастание жестокости, агрессивности, проблема духовно-нравственного развития и воспитания молодого поколения становится всё более актуальной. Образование – это та же культурная деятельность по сохранению суммы инновационных прецедентов образовательной деятельности и созданию новых; она живая, гибкая, многообразная и неопределённая область прагматического знания и социального действия. Образование осмысливает видимое пространство уникальных компонентов общения и самоорганизации, развития и саморазвития, самообразования и учения ребенка и взрослого, в процессе активного включения ребёнка в культурные процессы и пространство культуры в целом. Всё это заложено в парадигме А. А. Ухтомского – Селевко Г. К.

Что же придаёт деятельности педагога воспитательное качество? Что отличает воспитательную деятельность от других видов деятельности? Прежде всего – это деятельность духовно-практическая. Её специфика заключается в том, что она одновременно обращена и к внешнему, предметному миру, и к внутренней, духовной стороне человеческой жизни. В духовной деятельности взгляд человека направлен на проблемы бытия, существования и сущности. Её продукты специфичны – это ценности, смыслы, принципы, отношения, чувства, мотивы, идеи, идеалы. Воспитательная деятельность связана с преобразованием духовной сферы человека и условиями его взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. Благодаря этому она способна опосредованно влиять на изменение способа жизнедеятельности. Практически это означает, что человек должен научиться совершать усилия в направлении личного самосовершенствования.

Это серьёзная внутренняя работа. Но она должна быть понятна и близка для каждого педагога, работающего с детьми, ибо именно он должен организовать её и всякий раз инициировать возможности реализации «внутреннего восхождения» в поле образовательного пространства. В качестве принципов воспитания, согласно концепции А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко выступают следующие концептуальные положения:

1. Все высшие духовные потребности человека в познании, самоутверждении, самовыражении, самоопределении, самоактуализации обуславливают стремление ребёнка к осуществлению деятельности по самовоспитанию, самосовершенствованию, саморазвитию.

2. Доминанта на самовоспитание и самосовершенствование как установка на осознанное и целенаправленное улучшение личностью самой себя может быть сформирована на основе потребностей саморазвития.

3. Важнейшей предпосылкой реализации технологии самовоспитания личности в практике воспитательной деятельности является гуманизация образования, ведь только на её основе и возможно воспитать личность, стремящуюся к самовоспитанию, имеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению её духовности.

4. Демократизация учебно-воспитательного процесса выступает необходимым условием саморазвития личности воспитуемых. Она воплощается в свободе выбора, самостоятельности, удовлетворении интересов и потребностей детей. Для этого во внутри образовательном пространстве организуется широкая дифференциация обучения и воспитания учащихся, обеспечивается развитие ученического самоуправления, поддержка детских инициатив и других условий для самоутверждения и самореализации личности ребёнка.

5. Необходимо двуединство, синтез процессов воспитания и самовоспитания, равноценность воспитательной и образовательной сфер в развитии личности при ведущей роли воспитания.

6. Внеурочная сфера жизнедеятельности учащегося должна рассматриваться как пространство деятельностного формирования у ребенка умений и навыков самосовершенствования.

7. Ведущий вектор развития личности ребёнка при использовании технологии саморазвития направлен на подготовку выпускников ОУ к жизни, на обеспечение их всем необходимым для последующей самостоятельной жизнедеятельности в открытой социальной среде [1].

В связи с этим возникает вопрос об определённом содержании деятельности педагогов, воспитателей, педагогического коллектива. Главной составляющей содержания воспитания являются знания, умения, навыки, позволяющие молодому человеку целенаправленно и результативно вести работу по самопознанию, самостроительству, самоутверждению и самореализации своей личности. Они приобретаются учащимися в учебной, и внеклассной деятельности, в процессе которой создаются социальные ситуации пробы, представляющие собой упражнения по самооценке воспитуемых своих возможностей и выбору адекватных способов поведения. Благодаря этому у ребёнка формируется потребность и способность осуществлять работу по самосовершенствованию, развиваются творческие начала, обогащается интеллектуальный, нравственный, эстетический и физический потенциал его личности.

Государственная поддержка инновационных программ вузов, учреждений начального и среднего профессионального образования, учреждений дополнительного профессионального образования, а также создание новых федеральных университетов направлены на модернизацию материально-технической базы учреждений, внедрение новых программ и технологий и в целом, повышение качества профессионального образования, его взаимозависимости с экономикой страны и отдельных регионов. Все вышеназванные направления тесно связаны с еще одним направлением национального проекта – модернизацией региональных систем образования, направленной на повышение доходов учителей, переход на нормативное подушевое финансирование, развитие региональной системы оценки качества образования, обеспечение условий для получения качественного образования независимо от места жительства и расширение общественного участия в управлении образованием.

Развитие педагогического потенциала требует изменений в программах повышения квалификации, профессиональной переподготовки и совершенствования аттестации педагогических и управленческих кадров. «Сейчас принципиально обновлены квалификационные требования, центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции», – отметил Президент. В Ярославской области проведена оптимизация системы повышения квалификации. Педагоги могут пройти повышение квалификации на базе любого образовательного учреждения, имеющего лицензию на данный вид деятельности.

На протяжении 26 лет в Государственном образовательном автономном учреждении Ярославской области Институте развития образования на кафедре общей педагогики и психологии работают курсы профессиональной переподготовки «Социальный педагог-психолог семейного профиля», которые ведут подготовку специалистов в сфере дополнительного профессионального образования. За это время подготовлены около 1000 специалистов, которые работают в различных учреждениях педагогической и социальной сферы города Ярославля, Ярославской области, а также за ее пределами. Первым руководителем факультета был Герман Константинович Селевко, выдающийся учёный, академик МАНПО, профессор, заведующий много лет лабораторией развивающих технологий ГАУ ДПО ЯО ИРО. На протяжении многих лет на курсах работали талантливые педагоги, в числе которых доктор педагогических наук Симановский Андрей Эдгарович, доктор психологических наук Басов Алексей Вячеславович, кандидат медицинских наук Урываев Владимир Анатольевич, кандидат социологических наук Усенко Елена Ивановна, Костриков Александр Матвеевич, Боброва Елена Валентиновна, кандидат биологических наук Болдина Виктория Ивановна, детский психиатр Мельникова Вера Ивановна, Заслуженный Учитель РФ Наталия Константиновна Тихомирова, доктор педагогических наук Гущина Татьяна Николаевна и многие другие.

Сегодня на курсах переподготовки «Социальный педагог – психолог семейного профиля» работают заведующая кафедрой общей педагогики и психологии Инна Григорьевна Назарова, кандидат педагогических наук, Елена Валентиновна Боброва, доцент кафедры педагогики и психологии, Елена Станиславовна Боярова, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии, Татьяна Дмитриевна Яковлева, доцент кафедры общей педагогики и психологии, Ольга Владимировна Чиркун, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии, куратором курсов является Светлана Александровна Медведева, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Программа курсов – это интегрированный курс, включающий многообразные дисциплины: психология личности, психология общения, психология и педагогика семьи, методика работы социального педагога, социальная педагогика, социальная психология, основы медицинских знаний, правовая защита и другие. Большое место в программе уделено вопросам воспитания на основе парадигмы А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко. Очень разнообразны формы обучения: мастерские, тренинги, деловые игры, с использованием ИКТ технологий.

Кафедра общей педагогики и психологии тесно сотрудничает с различными учреждениями, службами, центрами города Ярославля и Ярославской области, в которых слушатели курсов переподготовки успешно проходят социально-педагогическую практику, это ГУЗ Ярославская областная клиническая наркологическая больница, МОУ Ленинский детский дом г.Ярославля, МОУ Угличский детский дом, МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие», МУ «Ярославский городской центр изучения общественного мнения и социологических исследований» (МУ «ЦИОМСИ»), МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения, ГОУ ЯО Центр психолого-медико-социального сопровождения «Центр помощи детям», ГОУ ЯО «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс», ГУ ЯО Рыбинский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Наставник», МОУ Тутаевский психолого-медико-социального сопровождения, диагностики и консультирования детей и подростков «Стимул», МОУ Угличский городской Центр психолого-медико-социального сопровождения диагностики и консультирования детей и подростков «Гармония», Центр по усыновлению, опеке и попечительству города Ярославля и многих других.

Факультет гордится своими выпускниками, которые работают во многих образовательных учреждениях города и области, занимают руководящие посты в учреждениях, психолого-медико-социальных службах, а также в Департаментах и управлениях образования Ярославской области и Правительстве ЯО. Выпускники курсов переподготовки постоянно участвуют в областных и городских межрегиональных и научно-практических конференциях, в видеоконференциях, Всероссийских конкурсах «Учитель года», областных семинарах ГОАУ ЯО ИРО, различных конкурсах, реализуемых в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Приоритетным направлением в национальном проекте «Образование» является интернетизация российского образования, которая нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни. Выравнивание возможностей всех российских школьников и учителей обеспечивает принципиально новое качество образовательных услуг. Кроме того, разработка электронных образовательных ресурсов нового

поколения приведет к принципиальным изменениям результатов образования, расширению возможностей реализации индивидуальных образовательных программ.

В 2009 году в рамках сетевого образовательного сообщества Открытый класс было зарегистрировано сообщество Медведевой С. А. «Сообщество выпускников факультета переподготовки «Социальный педагог – психолог семейного профиля»г. Ярославля» где можно освоить сервисы Открытого класса, попрактиковаться в создании блогов, сообщений и др. контента, пообщаться с коллегами других регионов, получить новую, свежую информацию по различным вопросам.

В современных условиях экономической нестабильности нашего общества гарантом востребованности молодежи на рынке труда становится качество профессиональной подготовки и переподготовки кадров, сегодня нужны специалисты, обладающие новым типом мышления, способные к новаторству, предприимчивости, высочайшие профессионалы в своем деле.

Модернизация российского образования со всеми осуществляемыми в ходе ее инновациями требует внимательного отношения к российскому педагогическому наследию, к ментальности российского человека, многолетнему опыту, духовности. В процессе осуществления модернизации образования в каждом направлении необходим учет и разумное отношение наработанного в образовании опыта и изменившихся условий жизни общества. Система дополнительного профессионального образования – сфера, в которой пересекаются интересы различных групп, профессиональных сообществ и потребителей образовательных услуг.

Библиографический список

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1 [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

УДК 37.01

И. Г. Назарова

СТАНДАРТЫ В ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. А. УХТОМСКОГО

Ключевые слова: технология, саморазвитие, стандарты образования, учитель, собеседник.

Аннотация. Автор предлагает обсудить основные идеи учения А. А. Ухтомского о доминанте в свете задач современных стандартов в образовании, сфокусировать внимание на духовной составляющей образовательного пространства, образующего исторические связи, культурное наследие региона, выработанные традиционные связи.

Key words: technology, self-development, standards of education, a teacher, a companion.

Annotation. The author proposes to discuss the main ideas of A. A. Ukhtomsky's doctrine about the dominant in light of modern standards in education, focusing attention to the spiritual component of the educational space, forming historical ties, cultural heritage of the region, developed in the traditional context.

Мягкая» стандартизация в большей степени связана с понятием упорядочивание. Она имеет отношение преимущественно к гуманитарной сфере.

«К творчеству – через порядок» – вот ее девиз.

Б. С. Гершунский

В настоящее время стандарты в образовании становятся предметом методологического, философского, исторического и педагогического анализа. Описание и анализ западного опыта стандартизации образования осуществляли отечественные учёные В. И. Байденко (системное исследование мирового опыта стандартизации образования), Н. М. Воскресенская (история развития образовательных стандартов в Европе, США), Э. Д. Днепров (российский и зарубежный опыт разработки образовательных стандартов), В. К. Загвоздкин (опыт Германии по стандартизации), В. Р. Лещинер, Д. И. Полторак (анализ европейских стандартов по истории), З. А. Малькова, Г. В. Перфилова (анализ европейского опыта стандартизации), Н. Г. Прибылова (опыт Великобритании), Е. В. Слесарёва (мировой опыт институциональных реформ в образовании) и др.

Российские исследователи рассматривают вопросы стандартизации образования с позиции концептуальных подходов (В. П. Беспалько, М. В. Рыжаков, А. М. Кондаков), аксиологии образования (Н. Д. Никандров), методологического анализа научного обоснования обучения (В. В. Краевский), теоретических основ содержания общего среднего образования (В. С. Леднев, А. Я. Лернер), общепедагогических аспектов теоретических основ проектирования стандартов (Ю. В. Громыко), философии образования и формирования образовательной политики (В. Д. Шадриков), общеметодологических подходов к стандартизации в образовании (А. И. Субетто), правового обеспечения (А. В. Баранников, О. Н. Смолин) и др.

К проблемам модернизации образования и, в частности, стандартизации обращаются зарубежные исследователи: Э. Вильям, А. Городинский, П. Грутингс, Д. Майер, В. В. Мацкевич, Л. Нэтен, Т. О'Коннор, Д. Равич, Я. Сандерс, У. Стабс, Б. Уоррен, Я. Физпатрика, Б. Чейз и др.

Авторы исследований проблем стандартизации образования в России и за рубежом являются разработчиками отечественных образовательных стандартов: А. Г. Асмолов, В. П. Беспалько, Л. Н. Боголюбов, В. А. Болотов, А. П. Валицкая, Э. Д. Днепров, В. В. Краевский, В. В. Козлов, И. А. Колесникова, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, О. Е. Лебедев, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, А. О. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.

В отечественных и зарубежных исследованиях по проблемам стандартизации образования, образцах Концепций и проектов государственных образовательных стандартов стандартизация образования рассматривается как проблема новейшей истории педагогики. Однако не в полной мере выявлены содержательные характеристики развития теории и практики стандартизации образования в обозначенном периоде, эволюция понятия стандарта в современной образовательной ситуации. Существующий опыт разработки образовательных стандартов, их введения в практику в России и за рубежом свидетельствует о необходимости исследования стандарта, его уровней, условий разработки, введения, области применения, что определяет актуальность настоящего исследования, равно как и наличие явного противоречия между объективной необходимостью изучения и использования опыта стандартизации образования в России и зарубежных странах и недостаточным теоретическим осмыслением данной проблемы.

С учётом указанного противоречия проблема исследования состоит в сравнении российского и зарубежного опыта стандартизации образования, выявления позитивных тенденций его развития и возможностей дальнейшего применения в отечественной практике при сохранении национальных особенностей. Образовательный стандарт – это инструмент обеспечения качества образования подрастающего поколения. В основу разработки Стандарта положена целевая установка, предусматривающая переход от «догоняющей» к «опережающей» модели развития российского образования. Приоритетом при создании Стандарта стала российская ценностная, научная и культурная составляющая с учетом национальных особенностей отечественной системы образования. При этом Стандарт разрабатывался как инструмент реализации государственной политики в образовании, обеспечивающий сохранение единства образовательного пространства России, равенство и доступность образования при различных стартовых возможностях, преемственность ступеней общего образования.

При разработке стандартов в образовании были полностью учтены объективно происходящие в условиях информационного общества процессы формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме. Основным образовательным результатом в этой парадигме является формирование мотивированной компетентной личности. Основным предназначением Стандарта является нормативное закрепление на федеральном уровне требований к условиям, необходимым для достижения стратегической цели российского образования, выполнения социального заказа – воспитания успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями.

Центральной фигурой, призванной обеспечить реализацию образовательных стандартов, становится Учитель.

Вопрос к размышлению № 1

Какие идеи предопределили развитие современных тенденций в образовании?

История развития педагогической мысли отмечает немало славных имён, среди них особое место занимают К. Д. Ушинский, А. А. Ухтомский, М. И. Рожков, Г. К. Селевко, В. Д. Шадриков и др. Для педагогов Ярославской области имена Алексея Алексеевича Ухтомского и Германа Константинович Селевко навсегда слились воедино. Мировоззренческой основой зародившейся в начале 90-х годов технологии саморазвития личности Г. К. Селевко стали идеи А. А. Ухтомского о нравственном развитии человека, духовном самосовершенствовании, постоянном движении к идеалам Истины, Добра, Красоты, идея доминанты. А. А. Ухтомский глубоко увязывал принцип доминанты с фунда-

ментальными вопросами человеческого бытия и познания, социальной сущности человека, с психическими процессами, распространив этот принцип на наиболее сложные формы психического отражения действительности и духовной жизни личности. Известнейший отечественный психолог Владимир Петрович Зинченко писал: «В 1923 году А. А. Ухтомский в контексте рассказа о доминанте писал о высшей психической жизни, о душевной работе, в частности, о том, что яркая и живая доминанта в душе держит в своей власти все поле душевной жизни. Как раз в это время психология в очередной раз потеряла (отказалась?) душу. И хотя поведение, психология, искусство были постоянными спутниками А. А. Ухтомского, прямого упоминания об анатомии и физиологии человеческого духа в опубликованных при жизни работах ученого не встречается. Видимо, были на то и другие причины.

Возможно, ответ на этот вопрос состоит в том, что замысел А. А. Ухтомского имел своим источником хорошо знакомую ему благодаря богословскому образованию традицию православной патристики и исихастской антропологии. В последней особенно детально была проработана своего рода энергичная проекция человеческого существа и создан интереснейший концептуальный аппарат для ее описания. В него входили понятия свободы, динамических и этических установок, телесной, душевной и умственной доминант, их упорядоченного энергичного единства и пр.» [1, с. 17] Труды А. А. Ухтомского «Доминанта души», «Заслуженный собеседник», «Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях» стали для Г. К. Селевко вдохновляющими для создания гуманно-личностной системы образования, опережающей современные стандарты как минимум на 25 лет. А. А. Ухтомский поставил перед отечественной наукой о человеке не только задачу объяснить тайны и парадоксы человеческой природы, но и главную цель: переделать саму природу человека, выработать новые установки в соответствии с нравственными идеалами человечества.

Важная сторона учения А. А. Ухтомского о природе человека связана с его системой этических взглядов, оригинальность и ценность которой состоит в том, что она органически связана с естественнонаучными представлениями А. А. Ухтомского о природе поведения и психики человека. Он считал, что центром всех научных устремлений, их «интегральным» выходом должен стать человек и его судьба. В этом он видел гуманистическую направленность всех наук. Он полагал, что в вопросах изучения науки о «сложнейшем из событий в мире» (о поведении человека) нельзя все сводить к изучению физико-химических закономерностей его организации, изучать поведение только физиологическими методами и с помощью физиологических теорий. При рассмотрении законов, управляющих поведением, «жизненной траекторией» каждого, необходимо учитывать более высокие уровни познания – психологический и социальный, поскольку каждый человек самым реальным образом есть лишь элемент и участник сообщества. Если говорить о профессиональном педагогическом сообществе...

Вопрос к размышлению № 2

Какой педагог нужен сегодня школе?

Обратимся к ответам детей и их ожиданиям к современному учителю. Обучающиеся в начальной школе отмечают, что они хотели бы видеть в учителе отражение следующих качеств и характеристик: много знает – 76 %; чуткий и внимательный – 74 %; добрый, справедливый – 72 %; трудолюбивый – 73 %; интересно, от души объясняет – 69 %. Для обучающихся основной школы характерны следующие ответы: высокая культура, эрудиция и знание предмета – 72 %; принципиальность, требовательность по отношению к учащимся – 71 %; внимание, такт – 64 %; требовательность к себе – 63 %.

Обратимся к творческому наследию А. А. Ухтомского. А. А. Ухтомский очень важным условием считал не только умственный труд, но также и пот при работе над сердцем своим: «Наука не может пойти плодотворно, пока внутренняя горница человека не вычищена» [2, с. 50]. Внутренняя горница – не только ум. Необходимо «очищение помыслов». А. А. Ухтомский спрашивает своего адресата, «...можно ли сказать, что сердце усваивает правду. Не будет ли это подобная же односторонность, как если бы мы сказали: уму открывается истина? Истина открывается деятельному духу, насколько он очищает свое сердце, а затем ум, то есть воле, сердцу и уму вместе» [2, с. 50].

В рамках регионального проекта «Развитие кадрового потенциала системы образования ЯО» рассматривается и обсуждается ключевая проблема: «Каковы региональные приоритеты в определении ключевых компетенций педагога?» Горшков Владимир Юрьевич, начальник отдела мониторинга и анализа ГУ ЯО ЦОиККО, к. пед. н., анализируя результаты пилотных исследований, проведенных ГУ ЯО ЦОиККО, отмечает, что дефициты в профессиональной деятельности учителя связаны прежде всего с компетентностью в области педагогического общения и оценивания, анализа в профессиональной деятельности, проявлении компетентности педагога в «понимании» особенностей детей и

индивидуализированном (не стереотипном, не схематичном) восприятии ребенка. По итогам общественного обсуждения были определены региональные приоритеты в определении ключевых компетенций педагога и необходимость их «вращения»: компетентность целеполагания, проективная компетентность, организационно-технологическая компетентность, мотивационная компетентность, контрольно-оценочная компетентность, коммуникативная компетентность, ИКТ– компетентность, методическая компетентность.

Вопрос к размышлению № 3

Что необходимо сделать школе, чтоб в ней жил современный Учитель?

Как из отдельных компетентностей и кластеров создать условия для появления классного педагога? Стандартизация не убивает творческое начало в любой целенаправленной деятельности, она не сводится к жесткому регламентированию и алгоритмизации всего и вся. Стандартизация выступает лишь как средство организации деятельности. В принципе, стандартизация направлена на достижение должного уровня, качества и эффективности в любой сфере человеческой деятельности.

Действительно, творческий характер педагогического процесса бесспорен, но в этом процессе допустима разумная алгоритмизация действий педагога и обучающегося. Поскольку образование может рассматриваться в разных аспектах, как то: ценность, система, процесс, результат, то для рассмотрения проблем стандартизации в образовании необходимо отнести его ко всем элементам понятия.

Если ограничиться тем, что образование – это только и исключительно результат (а в конечном счете важен именно результат), то и стандартизация должна касаться только этого компонента образовательной деятельности. Но стандартизации по результатам недостаточно. Гораздо важнее стандартизировать цели и процессуальную сторону, то есть ожидаемый результат должен быть заложен в образование на проективном уровне. Вот здесь и нужна стандартизация. Ограничимся следующими параметрами стандартизации образовательной деятельности: ценностно – целевыми и процессуальными.

Ценностный аспект образования – значимость, престиж, полезность и т. п. Ценностные ориентиры подвижны и динамичны. Они аккумулируют и отражают сложившиеся в обществе представления о роли образования в жизни каждого человека и общества. Тем не менее, ценность всегда связана с достаточно устойчивой парадигмой, сложившейся в общественном и индивидуальном сознании.

Что касается стандартизации целей, то она связана с построением модели выпускника – документе, в котором в концентрированном виде должны быть отражены цели образования. Это модель некоторого условного, идеализированного, «стандартного» выпускника учебного заведения того или иного типа. Этот документ должен быть открытым, стабильным, динамичным. Цель всегда в той или иной мере идеализируема и во всех деталях непредсказуема. В модель могут и должны вноситься необходимые изменения. Она должна быть прогностичной и чувствительной. Построение прогностической модели выпускника, в которой отражены ценности и цели образования, – процесс, несомненно, творческий, исследовательский, но имеются некоторые типологические характеристики, которые поддаются стандартизации.

Формирование научно – обоснованных целезадающих нормативов – необходимое условие оптимистичных ожиданий, касающихся результатов образования.

И ещё раз об Учителе... Стандартизация в образовании предъявляет новые требования к профессиональной компетентности педагога, которая предполагает владение новыми педагогическими технологиями, интенсивными методиками: компьютерными средствами, работой с электронными учебниками, академическими образовательными и информационными сетями.

Однако обращение к творческому наследию А. А. Ухтомского и Г. К. Селевко позволяет нам сфокусировать внимание на духовной составляющей образовательного пространства, насыщенного историческими связями, культурным наследием региона, выработанными традиционными связями, которые сохраняются на протяжении веков. Центральное место здесь занимают «Доминанта души» и «Интуиция совести».

Библиографический список

1. Зинченко, В. П. Гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте [Текст] / В. П. Зинченко // Развитие учения А. А. Ухтомского в современной российской физиологии и психологии : сб. научных трудов. – СПб., 2000. – С. 7–21.
2. Ухтомский, А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб. : Петербургский писатель, 1996. – 528 с.

О. Е. Хабарова

ХРОНОТОП А. А. УХТОМСКОГО – ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: хронотоп, социальное пространство человека, моделирование общения в паре, «Социомониторинг Сервис».

Аннотация. В статье представлен опыт разработки измерительной шкалы и моделирования ситуации парного общения на основе теории хронотопа А. А. Ухтомского для задач мониторинга социального пространства человека в различных образовательных средах с помощью метода «Социомониторинг Сервис».

Key words: chronotop, social space of a person, simulation of communication in a pair, «Sociomonitoring Service».

Annotation. The article presents the experience of developing a measurement scale and modeling the situation of pair communication on the basis of A. A. Ukhtomsky's chronotope theory for tasks of monitoring the social space of a person in various educational environments using the method «Sociomonitoring Service».

«Непрерывное образование», как научное понятие и социальное явление требует осмысления общефилософских категорий времени и пространства в ракурсе единичной жизни конкретного человека. «Непрерывность» предполагает дление чего-либо мыслимого человеком во времени. Однако, «...крайняя трудность для мысли взять предмет в его текучести, так как тенденции речи и формальной логики – фиксировать предмет, как постоянство, независящее от времени» [6, с. 69]. Именно поэтому А. А. Ухтомский назвал «время психологии» и «время физики» камнем преткновения в своем предельно кратком конспекте доклада «О хронотопе» [6, с. 71]. Понятие времени жизни конкретного человека не объявляется специальным объектом гуманитарного научного знания. «Живое интегральное, конкретное единство, приходящее в мировую историю, чтобы внести в нее нечто совершенно исключительное и ничем никогда не заменимое, ... требующее страшной ответственности в отношении себя со стороны других, ... лицо человека» [7, с. 266] сегодня не поставлено во главу угла какой-либо науки. В гуманитарном знании приоритет отдается технологиям (социальным, информационным, педагогическим, психологическим), которые по методологическим основаниям не могут разрабатываться иначе, как для принципиально однотипных единиц. Ложное основание, с гуманистической точки зрения, заключено в том, что не индивид, лицо или личность, как носитель признака ставится во главу угла, а сам признак, на обустройство которого (или на «борьбу» с которым в случае его отрицательных свойств) направлен арсенал научного знания. За бортом такой методологии остается Воля человека, как носителя исследуемого наукой признака.

Прорыв этой «субъективнейшей из субъективных точек зрения», где индивидуально-ориентированная парадигма, провозглашающая индивидуума «...первично существующим, а социальные отношения и реакции – вторичными надстройками, развивающимися потом», и которые человек формирует в конкретной среде, А. А. Ухтомский предлагает методологически осуществить через введение принципиально нового научного объекта – истории любой исследуемой системы, которая с необходимостью требует учета фактора времени. «Весь кризис механистического понимания именно в том, что стала более и более выясняться неизбежность принимать во внимание время при описании естественнонаучных зависимостей. ...Категория причинности сама по себе принципиально надстроена на фундаменте времени и разрушается, как только этот фундамент выдергивается» [3, с. 114].

Вслед за В. М. Бехтеревым, создавшим совершенно новый в психологии научный аппарат, принципиально исключающий использование субъективных терминов, и сделавшим объектом своей психологии целостную и нераздельную единицу «организм-среда» [4, с. 256], А. А. Ухтомский последовательно развивает свою психофизиологическую теорию строго в данных методологических рамках: «Только через действующий на меня мир узнаю я впервые свое бытие, то есть свою наличность. И только через людей узнаю я себя, то есть свое содержание, что такое я собой представляю» [3, стр.209]. При этом значимости социального окружения в формировании самосознания одной из входящих в него единиц, А. А. Ухтомский не отдавал приоритета, но разводил первое и второе, как «...два разных начала, две разные линии в истории нравственных исканий человека и человечества» [3, с. 199]. На уровне отдельного Лица эти два начала должны соотноситься по следующему приори-

тету: «Ни что другое, как жизнь для других, выправляет, уясняет и делает простою и осмысленною собственную личную жизнь. Все остальное – подпорки для этого главного, и все теряет смысл, если нет главного» [7, с. 280]. И далее ученый перемещает методологический фокус на «...сверхиндивидуальные зависимости» [7, с. 113], прочно связывающие самосознание человека и его личные устремления с общественными тенденциями, запечатленными в его сознании преданием слова и быта, и опытом поколений, дошедшим до него в виде соматической наследственности. Таков ответ А. А. Ухтомского на поставленный выше вопрос о примерных границах каждого конкретного Лица в пространстве научного гуманитарного знания.

Каким же образом можно научно исследовать столь сложно формировавшийся объект? А. А. Ухтомский дает следующий ответ: «Реальная наука, не замкнувшаяся в тогу схоластики, целиком наблюдательна. ...Наблюдать – значит, в конце концов, измерять и связывать между собою величины» [6, с. 347].

Обобщая эти и ряд других методологических и философских воззрений А. А. Ухтомского, мы приступили к разработке программы и метода исследования феномена Лица в историческом ракурсе становления его персонального социального пространства, как принципиально нового объекта научного знания, введенного А. А. Ухтомским.

Учитывая особо важное замечание о необходимости правильного выбора места положения наблюдателя в отношении наблюдаемых им событий, мы обратили внимание на расстановку приоритетов, которые А. А. Ухтомский произвел в части соотношения естественно-научного и гуманитарного знания о человеке. Будучи выдающимся физиологом с мировым именем, он утверждал, что «...Социология – новая высшая ступень опыта, сравнительно с биологией (физиологией и анатомией человека); ...Нужна социологическая точка зрения, как самостоятельная» [3, с. 198]. Наиболее адекватной воззрениям А. А. Ухтомского социологической теорией является система социологии П. А. Сорокина. По сравнению с другими социологическими теориями (М. Вебера, Э. Дюркгейма, О. Конта и др.) понятие социального пространства разработано П. А. Сорокиным наиболее тщательно. Он определил, что...» 1) социальное пространство – это (все) народонаселение Земли; 2) социальное положение – это совокупность его связей со всеми группами населения, внутри каждой из этих групп, то есть с ее членами; 3) положение человека в социальной вселенной определяется путем установления этих связей; 4) совокупность таких групп, а также совокупность положений внутри каждой из них составляют систему социальных координат, позволяющую определить социальное положение любого индивида... Эвклидово пространство – трехмерное. Социальное же пространство – многомерное, поскольку существует более трех вариантов группировки людей по социальным признакам, которые не совпадают друг с другом (группирование населения по принадлежности к государству, религии, национальности, профессии, экономическому статусу, политическим партиям, происхождению, полу, возрасту и т. п.)» [4, с. 299–300].

Так как временной интервал в хронотопе безотносительная величина, то в ситуации социального взаимодействия дифференцирующее значение должна иметь дистанция в социальном пространстве. Но согласно другому утверждению А. А. Ухтомского (физическое) «пространство измеряется временем» [3, с. 124]. Следовательно, для получения дифференцирующих значений в процессе измерения актуального состояния и структуры социального пространства необходим некоторый добавочный дифференцирующий признак. Более тщательное наблюдение за состоянием парного общения двух людей позволило нам ввести два дополнительных интервала в модель хронотопа А. А. Ухтомского, существенных для ситуации парного общения людей. Он писал, что отличие поведения животного и человека в состоянии хронотопа заключается в опосредовании знаково-понятийной формой, то есть аппаратом слова, которое в рамках теории А. А. Ухтомского определено как «орудие обобщения, различения и экономической символики» [3, с. 184]. В связи с этим, в механизме хронотопа человека слово и мысль играют решающую роль, так как они способны взять на себя «функцию контроля за протеканием подкорковых процессов, изменяя течение последних, направляя свойственные им циклы разрядов на свое собственное обеспечение» [3, с. 189]. В упрощенном виде логическая модель хронотопа такова: организм системой своих дистант-рецепторов фиксирует внешний индифферентный раздражитель и удерживает его в доминантном очаге до момента возникновения предметной (значимой) контактной рецепции. Интервал, возникающий между этими двумя событиями, приобретает значение расстояния до существующего вне организма значимого объекта – источника раздражения, и этот интервал безотносителен.

В связи с этим, при разработке модели хронотопа для задач измерения состояния пространства социальных отношений человека на протяжении всей его жизни, мы допустили, что границы интервала, заключенного между индифферентным (безразличным) раздражителем и предметной

(значимой) рецепцией должны с необходимостью иметь предваряющие их звенья в виде знаково-орудийных зон.

Для задач моделирования мы осуществили конфигурирование (В. Лефевр) двух теоретических конструктов: понятия скрытой психической энергии В. М. Бехтерева; понятия хронотопа А. А. Ухтомского.

Для задач моделирования актуального содержания сознания индивидов, представленного в интегральных образах их друг друга, мы использовали знаковую систему языка, с помощью которой субъекты отношений реализуют содержание своего индивидуального состояния сознания.

Для задач моделирования содержания общения, выходящего за пределы сознания субъектов отношений, мы ввели позицию стороннего наблюдателя, для которого явление социального отношения партнеров суть истина.

Скрытая психическая энергия, связанная в живом организме, согласно теории В. М. Бехтерева, имеет только два направления своего движения: во внешнее, по отношению к телу пространство, в виде действий человека с объектами материального мира (включая других людей) и во внутреннее пространство тела и сознания, в виде осознания переживаний и действий, направленных человеком на самого себя (объективных и субъективных). Переход направления психической энергии с внешнего контура на внутренний реализуется через механизм «хронотопа» посредством управления энергией ведущим доминантным очагом.

Действительностью социальных отношений у людей является общение. В связи с этим, предметом моделирования социальных отношений может выступать только их действительная часть, являющаяся вместе с тем и объективной, материальной. В нашем подходе, для измерения качественных и количественных характеристик общения, как действительности социальных отношений, разработана инвариантная (то есть не требующая введения поправочных коэффициентов в изменяющихся условиях жизни) и универсальная (применяемая во всех возрастных периодах жизни от рождения до смерти) измерительная шкала. В отличие от модели хронотопа А. А. Ухтомского, данная шкала имеет четыре психофизиологических интервала (уровня), реально функционирующих в процессах взаимоотношений людей.

Первый интервал – уровень дочувственного (до рецепторного) восприятия конкретного Лица, возникающего в ситуации получения о нем первой вести от кого-то в виде слов, то есть в знаково-символической форме.

Второй интервал – уровень чувственного восприятия партнера с помощью органов дистант-рецепции – зрения, слуха и обоняния.

Третий интервал – уровень проприорецептивного взаимодействия с партнером с помощью обращенной к нему речи (слов, знаков), или материальных орудий, как органа манипуляции пространственно-временным расположением партнера и формой его движения в физическом пространстве-времени. Пример взаимодействия – длящегося пребывания в хронотопе с партнером а) словом: попросить выйти из комнаты, или сообщить важные сведения; б) рукой: подать вещь, кормить, защитить т. д. в) инструментом: увезти в машине, осветить лампой, приложить лекарство на рану и др.

Четвертый интервал – уровень телесной рецепции партнера всем своим организмом в целом – пространственно-телесное объединение с партнером посредством внешнего кожного контакта, например, обнять, согреть своим телом, или внутреннего так же кожного контакта, или совместно потреблять пищу, совместно пользоваться сугубо личными вещами, вступать в интимные отношения.

В каждый конкретный момент времени, соотносимый нами с астрономической секундой, как минимальной единицей физического времени, которую способны отразить органы чувств человека, отношения каждого из партнеров могут реально протекать только на одном из вышеперечисленных четырех психофизиологических уровней и характеризоваться одним и только одним психофизиологическим состоянием в актуальном хронотопе пары. Это состояние будет ведущим и определяющим характер текущих взаимоотношений с социальным партнером. Органы рецепции данного уровня будут выступать ведущими по отношению ко всем другим органам рецепции, которые выполняют по отношению к нему вспомогательные функции. В каждый последующий момент времени (секунду) может произойти смена ведущего уровня, или, напротив, сохранение его ведущей роли в процессе реальных взаимоотношений с партнером. Читатель может легко убедиться в этом очевидном факте, произведя безотлагательно с помощью данной шкалы измерение существующего у него в настоящий момент времени психофизиологического интервала между ним и любым другим человеком, являющимся его партнером по общению. Разработанная нами на основе понятия хронотоп А. А. Ухтомского четырехуровневая модель интервала хронотопа социальной пары позволила создать семантическую измерительную шкалу в виде «карточки частоты общения». Данная шкала поз-

воляет субъектам социальных отношений произвести измерение величины интервала в хронотопе парного общения посредством фиксации активного психофизиологического уровня рецепции, возникшего у каждого из них в результате одновременно двух встречных процессов: воздействия партнера на органы чувств и встречного потока ответных реакций на данное воздействие. Пара общающихся людей представляет собой единое целое социальное явление, фиксируемое с позиции стороннего наблюдателя в понятии социальное соотношение, каждый элемент которого не имеет смысла без другого. В математической предметной модели этот объект должен отображаться парным значением двух чисел в виде комплексного числа, задаваемого координатами точки на плоскости. Осями координатной плоскости является одна и та же инвариантная четырехуровневая шкала хронотопа человека в ситуации парного общения. Разработка измерителя состояния хронотопа пары общающихся людей обусловила необходимость создания компьютерной программы обработки данных «Социомониторинг сервис», позволяющей в режиме мониторинга проводить систематические измерения состояния социального пространства людей на персональном, групповом и массовом уровнях. Данная разработка с 1995 года осуществлялась при поддержке президентской программы «Дети России». Практическая и научная значимость данной разработки высоко оценивалась участниками региональных и международных конференций. С помощью технологии «Социомониторинг Сервис» удалось исследовать особенности состояния и структуры социального пространства людей в большом возрастном диапазоне: в детских садах, гимназиях, техникумах, училищах, вузах, в бизнес структурах, геронтологических центрах. Метод позволяет исследовать состояние, размерность и структуру персонального социального пространства каждого человека в любом возрасте, а также в ракурсе его формирования, становления и развития на основе постоянного мониторинга, начиная с момента рождения человека и до конца его жизни. Образование человека происходит только в социальных средах, которые имеют то или иное качество. И именно для оценки качества и состояния социальной среды, как главного фактора развития системы непрерывного образования человека, может применяться метод «Социомониторинг Сервис», информация о котором представлена на сайте www.sociomonitoring.ru

Библиографический список

1. Бехтерев, В. М. Психика и жизнь [Текст] / В. М. Бехтерев. – СПб. : Алетей, 1999. – 256 с.
2. Лефевр, В. А. Конфликтующие структуры. Издание второе, переработанное и дополненное [Текст] / В. А. Лефевр. – М. : Советское радио, 1973. – 158 с.
3. Соколова, Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке [Текст] / Л. В. Соколова. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – 316 с. – С. 114.
4. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / общ. ред., сост и предисл. А. Ю. Соколова; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с. – С. 299–300.
5. Ухтомский, А. А. Доминанта [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с. – С. 67–71.
6. Ухтомский, А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука [Текст] / А. А. Ухтомский. – Рыбинск, 1997. – 238 с.
7. Ухтомский, А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб., 1996. – С. 266.

УДК 37.01

Т. Д. Яковлева

О ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ А. А. УХТОМСКОГО – Г. К. СЕЛЕВКО

Ключевые слова: технология, саморазвитие, мотиватор, двойник, собеседник.

Аннотация. Автор высказывает предположения об основаниях появления технологии саморазвивающего обучения Г. К. Селевко на основе учения А. А. Ухтомского о доминанте и предложенных им формулировках законов двойника и заслуженного собеседника.

Key words: technology, self-development, motivator, double, companion.

Annotation. The author expresses assumptions about the grounds of the emergence of self-developing technologies of education G. K. Selevko based on the teachings of A. A. Ukhtomsky about dominant and proposed the wording of the laws of double and honored companion.

Как принято сейчас в коммуникативной культуре, вначале договоримся о терминах.

ТРАДИЦИЯ [< лат. trāditio передача; предание; установившееся издавна мнение, привычка]. То, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений

НОВАТОР [< лат. novātor обновитель, реставратор]. Тот, кто вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в какой-н. области деятельности. **Новаторство** – деятельность новаторов.

На мой взгляд, именно этими двумя терминами можно определить тот вклад, который внёс в отечественную педагогическую науку Герман Константинович Селевко.

Не берусь оценивать все научное наследие, остановлюсь только на технологии саморазвивающего обучения.

К концу прошлого столетия традиционная педагогика накопила в себе не только богатый положительный опыт, но и множество нерешённых вопросов. Почему школьники не хотят учиться? Почему хорошо отработанный методический приём в разных ситуациях срывает с разной степенью эффективности? Почему результаты обучения школьников не адекватны усилиям, затраченным учителем? Почему мы всё совершенствуем диагностические карты воспитанности, а поведение детей лучше не становится? И многие другие.

Исходным положением, на котором строилось научное исследование Германа Константиновича, явилась констатация того, что любой человек может чему-то научиться только при его личном на то желании. Внешние мотиваторы только тогда могут достичь своей цели, когда перейдут в плоскость осознанной потребности конкретного человека.

И здесь есть смысл вспомнить принятое и столь популярное в сегодняшней педагогической лексике словосочетание «создание условий». Созданные учителем условия есть не что иное, как внешние мотиваторы. Но от их набора, направленности на конкретного, а не абстрактного ученика, зависит, включится ли внутренний механизм, заработает ли он на постижение нового и собственное развитие.

Российский учитель, к сожалению, до сих пор в большинстве своём продолжает жить под грузом невыносимой (в полном смысле этого слова) ответственности за образовательный результат каждого школьника. Нерешаемая задача. Верхней границей профессионального долга, по мнению Г. К. Селевко, является количество и качество внешних мотиваторов, побуждающих школьника к САМОдеятельности. И если ребёнок не хочет, не делает, не понимает, то это не есть основание для обвинения. Именно такая ситуация может и должна вызвать у учителя потребность искать ответ на вопросы почему не хочет? почему не делает? почему не понимает?

Возможно, такой взгляд на взаимодействие педагога и обучающегося остался бы за границей науки, но Герман Константинович сумел найти веское основание. Это принцип доминанты А. А. Ухтомского, который заявил следующее: «Во все моменты жизнедеятельности создаются условия, при которых выполнение какой-либо функции становится более важным, чем выполнение других функций. Выполнение данной функции подавляет другие функции». Открытая Г. К. Селевко взаимозависимость педагогики и физиологии заставляет пересмотреть роль учителя и по-новому оценить те педагогические инструменты, которыми он пользуется.

Не менее значимыми в технологии саморазвивающего обучения являются понятия двойника и собеседника. Это своего рода «суперструктуры», сформированные из доминант.

Двойник – это наше «самозамкнутое, самоутверждающееся, самооправдывающееся Я». Такое состояние, при котором человек (сам этого обычно не сознавая) находится во власти своего Двойника, в христианстве называют гордыней. При этом человек теряет способность к приятию окружающего мира, да и самого себя, а также это ведёт к смыслоутрате со всеми вытекающими последствиями.

По словам А. А. Ухтомского «Двойник становится как экран между человеком и его собеседником, подменяя последнего двойником». Помимо Двойника существует и Собеседник. Он отличается от Двойника в первую очередь тем, что раскрыт окружающему, направлен не внутрь себя, а во вне. «...Собеседник – всякий встречаемый человек и всякое встречаемое бытие, которое открывается по содержанию именно таким, каким их человек себе заслужил: доброму – добрые, злему – злые, любящему – любящие, благорасположенному – благорасположенные... Только тогда, когда будут раскрыты уши для всех, нищета афинского чудака не помешает узнать в нем Сократа, из последнего оборванца будешь черпать крупицы любви и правды и для того, кого нарочито любишь, будешь действительно надежным и верным другом, открытым ему до прозрачности».

Опора на смыслы «законов» двойника и собеседника в реальной педагогике сегодня более чем востребована. Не углубляясь в формулировки, можно обозначить такие сущностные задачи со-

временного образования, как формирование толерантности, коммуникативной культуры, умение вести диалог и конструктивно разрешать конфликты и многое другое.

Ухтомский в педагогике – это новаторская идея Селевко, однако в определении ведущей роли учителя в решении педагогических задач Герман Константинович твердо стоял на традиционных позициях.

Читая сегодня тексты образовательных стандартов, квалификационные требования к учителю, профессиональный стандарт педагога, я понимаю, какие ценные подсказки оставил нам Герман Константинович.

И в этом состоит его неоспоримая победа над временем.

УДК 37.01

М. В. Володина

ПРОГРАММА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПО А. А. УХТОМСКОМУ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: Ухтомский, воспитание, доминанта, совершенствование личности.

Аннотация. Доклад посвящен вопросам организации внеурочной деятельности в начальной школе, ориентированной на реализацию программы совершенствования личности ребенка по А. А. Ухтомскому.

Key words: Ukhtomsky, education, dominant, personal progress.

Annotation. The report focuses on the organization of extracurricular activities in elementary school, focused on the implementation of the program of personality development of the child according to A. A. Ukhtomsky.

Концептуальные основы Программы совершенствования личности ребенка по А. А. Ухтомскому средствами внеурочной деятельности

Наша школа носит имя великого русского ученого-физиолога А. А. Ухтомского.

Педагоги-гуманисты не раз обращались к учению А. А. Ухтомского в своих работах. Г. К. Селевко, профессор Института развития образования Ярославской области, взял разработанную А. А. Ухтомским идею о личностной доминанте, развил ее и наполнил педагогическим содержанием. Программа «Самосовершенствование личности Селевко-Ухтомского» реализовывалась в течение нескольких лет в школе № 19.

Понятия самости, упомянутые в труде Г. К. Селевко «Руководство по организации самовоспитания школьников», по нашему мнению, чужды А. А. Ухтомскому, как чужда и ставшая модной в начале 2000-х гг. так называемая «Я-концепция».

Слова А. А. Ухтомского:

«Эгоизм – начало самоутверждения и самоуспокоенность, в конце концов, приводят к духу гордости, который по Христу нужно изгонять в первую голову».

«Пока есть общее дело с людьми, пока мы чувствуем, что живем вместе, есть вера в жизнь, в ее ценность для нас и в нашу ценность для нее. Пока нас не разъединяют наши узенькие, самоуверенные понимания, мы вместе, мы в общем деле, и мы счастливы тем, что мы вместе! Но вот он, наш роковой разъединитель, – смешной и жалкий в своей самоуверенности человек с законченною определенностью во взглядах, с безапелляционной уверенностью в своих взглядах на мир, на встречаемых людей, на себя самого!»

«Популярная европейская мысль, убежденная в том, что призвана строить истину для себя и по своим интересам, кончает тем, что приходит к отрицанию возможности знать кого-либо, кроме своей эгоцентрической личности; нельзя знать другого, нельзя понимать друга; неизбежен принципиальный солипсизм. Оставь, маленький и узенький человек, твою самоуверенность в твоих пониманиях, раскрой лучше свое сердце тому, что выше и больше, чем ты, – твоим встреченным братьям прежде всего.

Ибо ведь тот, кто окончательно доволен своими пониманиями, доволен собою и будет утверждать самого себя, судить и осуждать другого: и тогда будет естественно закрываться и уходить от этого другого! У самодовольного нет друга! Не будем идти вперед и выше наших кристаллизаций,

будем вместе душами – будем для этого каждый в отдельности уходить от себя и приближаться к Другому».

Кроме этих противоречий, к реализуемой программе возник еще ряд претензий, в частности, отсутствие КИМов и критериев оценки, дублирование содержания учебных предметов и др. Поэтому после объединения школ № 19 и № 32 от программы Г. К. Селевко было решено отказаться, и было принято решение о создании программы внеурочной деятельности, направленной на развитие личности ребенка согласно принципам учения А. А. Ухтомского. В разработке программы приняли участие сотрудники мемориального Дома-музея А. А. Ухтомского О. В. Иванова и Н. Н. Бикташева, а также сотрудники детской библиотеки-филиала № 19 (Рыбинск).

В процессе изучения трудов А. А. Ухтомского применительно к вопросам воспитания мы выделили следующие ключевые моменты:

– В учении Ухтомского о природе человека прослеживается яркая этическая направленность. Человек мыслится им в постоянном процессе становления, и прежде всего становления духовного. Нравственность, как считал ученый, является одним из естественнейших, биологически оправданных законов жизни человека. По его мысли, исходная система элементов нравственности, по которым живет человеческое общество, неписанные законы его морального общежития – это «предание отцов», освященное традицией духовное наследие прошлого. Значение нравственных «эталонов жизни», в которых сконцентрированы искомые человечеством высшие идеалы «должного, жданного, предвидимого», огромно: они являются двигателями его духовной эволюции.

– Отношение к истории – один из показателей нашей культуры. Хочется отметить, что тема исторической духовной преемственности – одна из главных в творческом наследии А. А. Ухтомского.

– Ученый указывал на необходимость «творческой идеализации», связанной с постоянным поиском и позитивным прогнозом развития всего лучшего, что есть в людях и мире. Для Ухтомского главным в воздействии на организм является «воспитание доминант» путем упражнения или сознательного создания новых доминант.

– Огромное значение ученый придавал межличностным отношениям. А. А. Ухтомский писал: «В социальных отношениях, в этике, в отношениях к брату человек – постоянный творец нового, постоянный разрешитель и открыватель нового, художник! Нравственная деятельность есть работа творческого воображения, связанная таким мощным интересом и такими захватывающими эмотивными волнениями, при которых человек, ради веры в свой результат, готов к жертве своим личным благополучием».

– Много А. А. Ухтомский писал о необходимости уметь воспринимать эстетику, красоту окружающего мира. Он учил «не замыкать слуха и сердца к конкретной жизни и конкретным людям как они есть!», видеть, «как праздничен и бесконечно ценен и содержателен для нас человек...». Он считал, что «жизнь есть требования от бытия Смысла и Красоты», поэтому определял основное мироощущение как радость жизни, ради которой мы живем.

– Огромное значение А. А. Ухтомский придавал умению учиться. Он сказал: «Инстинкт этот – стремление знать, знать все больше и глубже. Силу эту приходится назвать инстинктом потому, что она поистине владеет нами, не считаясь с нашими частными побуждениями, маленькими личными удовольствиями и страхами»

– А. А. Ухтомский словно для педагогов XXI века писал такие строки: «Нам надо из самоудовлетворенных в своей логике теорий о человеке выйти к самому человеку во всей его конкретности и реальности, поставить доминанту на живое лицо, в каждом отдельном случае единственное, данное нам в жизни только раз и никогда не повторимое, никем не заменимое».

– Главным воспитанием по Ухтомскому является именно любовь к ближнему, а не эгоцентрическое самоутверждение поможет нравственному становлению личности ребенка. По А. А. Ухтомскому, самые важные для человека и общества доминанты поведения, которые следует воспитывать, – это доминанта постоянного нравственного совершенствования, доминанта на лицо другого человека и доминанта творчества, искания истины. Доминанта «на лицо другого», как отмечал сам А. А. Ухтомский, может быть не сформирована в течение всей жизни человека. Однако это не значит, что ее не нужно формировать.

Таким образом, становится очевидным, что программа развития личности ребенка по А. А. Ухтомскому не может быть заключена в жесткие рамки только одного курса или даже одного направления внеурочной деятельности. Это должна быть система организации внеурочной деятельности, охватывающая все пять ее направлений.

Инструментарий программы

Механизм формирования доминанты по А. А. Ухтомскому:

– На первой стадии под воздействием факторов внутренней секреции и внешних раздражителей происходит ее появление. Только что сформировавшаяся доминанта нуждается в закреплении и развитии, для чего необходимо привлечение самых разных внешних раздражителей.

– На второй стадии, согласно учению И. П. Павлова, происходит образование условного рефлекса, то есть из всего множества действующих внешних раздражителей доминанта «выбирает» только те из них, которые ее возбуждают.

– На третьей стадии происходит установление прочной связи между доминантой и внешними раздражителями. Вся внешняя среда как бы подразделяется на отдельные предметы, но только на некоторые из них реагирует сформировавшаяся доминанта.

В педагогике существует немало различных методов и приемов, применяемых в воспитательной практике. Проанализировав их, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными для формирования положительных доминант будут следующие:

1. Ведущим методом программы является метод положительного примера или, по А. А. Ухтомскому, «эталона жизни». Развитие личности происходит не только в результате воздействия слова и мысли как средств разъяснения и убеждения. Исключительно большое воспитательное значение имеют положительные образцы и примеры поведения и деятельности других людей.

Сущность положительного примера как метода воспитания состоит в использовании лучших образцов поведения и деятельности других людей для возбуждения у учащихся стремления (потребности) к активной работе над собой, к развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств и преодолению имеющихся недостатков.

Таким образом, формирование у детей доминанты происходит следующим образом:

– демонстрация положительного примера – «эталона жизни»;
– осмысление идеала и проецирование его на себя, определение целей и задач деятельности для самосовершенствования, анализ, само- и взаимооценка результатов;
– выбор поведенческой модели в соответствии с возникшей доминантой.

2. Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы, направленные на достижение общего результата. Использование метода проектов повышает познавательную активность школьников, способствует расширению кругозора учащихся, способствует получению более глубоких знаний, развивает устную и письменную речь, умение творчески мыслить.

3. Организация работы малыми группами. Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе обеспечивает возникновение между детьми доброжелательных отношений, позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, вызывает чувство защищенности, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх и включаются в общую работу класса.

4. Методы стимуляции познавательного интереса и творческого мышления: проблемный диалог, учебное сотрудничество, дидактическая игра, эвристический метод.

Существует достаточное количество различных методик диагностирования личностного роста младших школьников. На наш взгляд, наиболее объективные показатели дает Всероссийский полиатлон-мониторинг «Политоринг». Эта методика применяется в нашей школе несколько лет и может служить независимым и объективным инструментом для диагностики уровня личностного развития младших школьников.

Модель Программы совершенствования личности ребенка по А. А. Ухтомскому средствами внеурочной деятельности

1. Пояснительная записка

Программа реализуется в начальной школе и предназначена для детей 7–11 лет.

Цель программы: создание комфортной эмоциональной среды для формирования доминантной потребности детей в духовно-нравственном, интеллектуальном, культурном развитии, здоровом образе жизни и социализации.

Ведущий принцип программы – формирование у детей положительных доминант согласно учению А. А. Ухтомского.

Программа составлена на основе следующих принципов духовно-нравственного развития и воспитания:

- принцип ориентации на «эталон жизни»;
- аксиологический принцип;
- принцип диалогического общения;
- принцип полисубъектности воспитания;
- принцип системно-деятельностной организации воспитания.

2. Инструментарий.

Ведущий метод программы – метод положительного примера. Кроме этого, применяются следующие методы:

- проблемный диалог;
- эвристический метод;
- учебное сотрудничество;
- дидактическая игра;
- метод проектов.

Основная форма работы – групповая.

3. Структура программы внеурочной деятельности для 1-х классов на 2017–2018 учебный год. Этап апробирования. (Таблица 1)

Таблица 1

Структура программы ВУД для 1-х классов на 2017–2018 учебный год (этап апробирования)

<i>Программа внеурочной деятельности в начальной школе</i>				
<i>Духовно-нравственное направление</i>	<i>Общеинтеллектуальное направление</i>	<i>Общекультурное направление</i>	<i>Социальное направление</i>	<i>Спортивно-оздоровительное направление</i>
Образовательная программа Рыбинского мемориального Дома-музея А. А. Ухтомского (курс ОДД «Калейдоскоп»)				
Библиотечные уроки (курс ОДД «Калейдоскоп»)				
Коллективные творческие дела и проекты (курс ОДД «Калейдоскоп»)				
Экскурсии и поездки (курс ОДД «Калейдоскоп»)				
Курс «Мой город»	Курс «Развитие творческого мышления» Курс «Развитие познавательных способностей»	Творческое объединение «Рукодельница» Творческое объединение «Изобразительная деятельность» Творческое объединение «Веселые нотки»	Курс «Все цвета кроме черного»	Курс «Азбука здоровья» Курс «Подвижные игры»

Детям и их родителям предлагается выбор курсов и творческих объединений. Рабочая программа каждого курса внеурочной деятельности разрабатывается на основе ключевых идей учения А. А. Ухтомского относительно воспитания. Принципы, содержание и инструментарий каждой рабочей программы ориентированы на формирование доминанты нравственного совершенствования личности, доминанты творчества и поиска истины, доминанты «на лицо другого».

Ценностные ориентиры содержания курса по А. А. Ухтомскому

Программа имеет выраженную этическую и духовно-нравственную направленность. В процессе изучения курса дети знакомятся с историей родного города и с современной его жизнью. Дети учатся видеть красоту родного города во время экскурсий и на картинах рыбинских художников, испытывать гордость за трудовые свершения рыбинцев.

Положительными примерами для детей выступают

- благотворительная деятельность рыбинских купеческих родов;
- подвиги рыбинцев – участников Великой Отечественной Войны;
- творчество рыбинских поэтов;
- знаменитые рыбинские спортсмены;
- работа рыбинских пожарных.

Данная рабочая программа сориентирована не на запоминание школьниками предоставленной информации, а на активное участие самих школьников в процессе ее приобретения. Так, в про-

цессе занятий в Рыбинском историко-архитектурном и художественном музее-заповеднике дети усваивают этику поведения в музее.

Программа предусматривает реализацию творческих проектов, в процессе которой дети приобретают коммуникативные навыки в совместной деятельности.

Значительная часть программы отведена для поисковой, исследовательской, деятельности учащихся.

Ведущий метод программы – метод положительного примера.

Ведущей формой организации занятий является групповая.

4. В качестве инструмента диагностики уровня личностного роста выступает Всероссийский полиатлон-мониторинг «Политоринг».

Реализация Программы совершенствования личности ребенка средствами внеурочной деятельности по А. А. Ухтомскому начнется в пилотном режиме с 1 сентября 2017 года в 1-х классах. На этапе апробирования после анализа результатов в Программу будут вноситься коррективы.

УДК 37.01

А. В. Балкин

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ КАТЕГОРИИ «НЕПРЕРЫВНОСТЬ» В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: личность, непрерывность, заслуженный собеседник, образовательный потенциал

Аннотация. В статье делается попытка осмысления категории «непрерывность» по отношению к образованию человека с опорой на христианское богословие.

Key words: personality, continuity, honored interlocutor, educational potential

Annotation: The article makes an attempt to understand the «continuity» category in relation to the education of a person with the support of Christian theology.

Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы дает следующее определение непрерывного образования: Непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий. [5] В последующих программах этот термин более не уточнялся, поэтому мы будем пользоваться данным определением.

Само определение содержит в себе ряд проблемных тезисов:

1. Необходимость непрерывного образования привязывается к некоторому прикладному и не бесспорному процессу «прогрессу науки и техники», автор предполагает что непрерывность, в том числе и образования определяется более фундаментальными закономерностями.

2. В качестве базового процесса в непрерывном образовании предлагается рассматривать «процесс роста образовательного потенциала личности». Что неизбежно ведет нас к постановке проблемных вопросов:

–Что такое «личность»?

–Как измерить образовательный потенциал личности?

–Можем ли мы говорить только о росте образовательного потенциала или стоит рассматривать и иные явления, как то: удержание потенциала, его снижения или явления связанные со структурными изменениями.

Непрерывность, как философская категория, выражает целостный характер объекта, взаимосвязь и однородность его частей (элементов) и состояний [3].

Можно ли применить данную категорию в строгом смысле к понятию «непрерывное образование личности»? Какая реальность полностью отвечает философскому понятию «непрерывность»? В гуманитарном знании о человеке понятие непрерывности соотносимо в буквальном смысле только с понятием жизнь, которая может непрерывно длиться определенное время, и даже жизнь не может быть полностью охарактеризована, как непрерывная, так как каждая индивидуальная жизнь имеет начало и конец. Все остальные явления жизни человека принципиально

прерывны. В этом случае понятие «*непрерывное образование*» – это умозрительная идеальная конструкция, которая отражает желание людей создать условия, обеспечивающие образовательный процесс как непрерывную действительность.

С богословской точки зрения истинно непрерывен только Бог, только Он абсолютно целостен, однороден и не имеет в Самом Себе разделения. И ни к каким объектам, процессам и явлениям тварного мира данный термин не может быть применен во всей своей полноте. В этом смысле непрерывность это не «что-то», а «Кто». Человек, как образ Божий изначально, от сотворения причастен этой непрерывности. Отвергаясь Бога, в акте первородного грехопадения, человек отвергается непрерывности и погружается в дискретность. С того момента всякий человек стремится вернуться к своему естественному, нормальному состоянию, стать снова причастным непрерывности ища ее в тех или иных аспектах тварного бытия.

В жизни иногда про некоторых людей говорят, что он «не желает ничего учить/осваивать» и т. п. На наш взгляд, это ложный тезис, за этим нежеланием скрывается нечто иное, чем принципиальное нежелание учиться или осваивать ту или иную деятельность.

Не какой-то внешний технический прогресс, а человек, как личность, как образ Божий является причиной непрерывных процессов и в частности непрерывного образования.

Другой вопрос, что же такое непрерывное образование, чему оно служит, как мы можем оценивать его качественные характеристики? Чтобы ответить на данный вопрос нам стоит рассмотреть понятие «личности» в контексте непрерывного образования.

Для начала нам придется констатировать тот факт, что гуманитарные науки (педагогика, психология, антропология, социология, философия и др.) не имеют определения понятия «личность», которое полноценно удовлетворяло бы ученых. Введение концепции «базовых понятий» принципиально не меняет положения дел. Это обуславливает необходимость философской рефлексии, так как научное сообщество постоянно возвращается к попыткам осмысления и поиску новых дефиниций этих базовых понятий гуманитарного знания, о чем свидетельствуют разнообразные методологические семинары, диспуты, конференции.

Поиск идет в направлении формулирования единых универсальных дефиниций, которые удовлетворили бы всех. Отсутствие результатов на протяжении всего исторического времени развития гуманитарного знания позволяет выдвинуть предположение, что реальность, описываемая понятием «личность», находится за границами, доступными к постижению классической рациональной наукой.

Для доказательства данного тезиса автор предлагает опираться на

– христианское святоотеческое Предание, в котором находится *основание* для таких терминов, как *личность, лицо, персона*;

– фундаментальный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Именно второй источник, труд К. Д. Ушинского, позволяет нам опереться на первый, святоотеческое Предание, так как в нем содержится строго научное доказательство обусловленности всех без исключения психических явлений *действием скрытого агента – души*.

Отсюда мы делаем вывод, если гуманитарное научное знание претендует на адекватность и полноту своих суждений о человеке, то оно *должно учитывать* наличие у человека *души*, что с необходимостью потребует обращения к первоисточнику знаний о душе – к христианскому Откровению и святоотеческому Преданию. И только после этого обращения можно будет приступить к осмыслению понятия «личность».

Возникновение понятия «личность» связано исключительно с христианским богословием. В античной философии нет места личности. Античная мысль говорит о гармонии космоса, в котором все *подчинено* всеобщей необходимости. Человек в такой картине мира лишь персонаж мировой трагедии, которая разворачивается по отношению к нему в виде вечной неотвратимой судьбы. Нечто подобное наблюдается в индуизме (буддизме) в виде «закона кармы».

Характерно, что используемый в греческой античности для обозначения личности термин «лицо» (πρόσωπον) неразрывно связан с маской актера греческого театра (πρόσωπεῖον). Человек в мире – актер и зритель, его «лицо-маска» не связано ни с глубинами его идентичности, ни с его природой.

Аналогичная картина наблюдается в Римском мире, где латинское понятие «persōna» имеет, преимущественно, не онтологическое или экзистенциальное, но *юридическое значение* с акцентом подчиненности индивидуального общественному (государству, империи). [1, с. 700–709]

Понятие личности формируется в православном богословии во время споров относительно догмата о Пресвятой Троице. Задача одновременного утверждения единства и троичности Бога привела к использованию категорий онтологических: «*сущность*» и «*ипостась*». Понятия были взяты из прежнего концептуального обращения, превращены в условные знаки для того, чтобы отметить «сверхсущностные различия»: абсолютную тождественность и абсолютную различимость, «несводимость» ипостаси к сущности, без противопоставления их как различных реальностей. Основа церковного учения о личности была заложена в отождествлении ипостаси и лица.

По отношению к человеку, понятие о его личности мыслится православными богословами как признак наличия образа Божия в человеке. Как непостижим Бог, так и непостижима личность человека. Личность воспринимается, как «несводимость человека к природе. Именно несводимость, а не «нечто несводимое» или «нечто такое, что заставляет человека быть к своей природе несводимым», потому что не может быть здесь речи о чем-то отличном, об «иной природе», но только о ком-то, кто отличен от своей природы, о ком-то, кто, содержа в себе свою природу, природу превосходит, кто этим превосходством дает существование ей как природе человеческой и тем не менее не существует сам по себе, вне своей природы, которую он «воипостасирует» и над которой непрерывно восходит, ее «восхищает» [2, с. 111–114].

В силу непостижимости личности мы и не можем дать определение, что такое личность. На протяжении своей истории церковь, начиная с IV века, *почтительно отступает перед этой тайной*, но личность можно и нужно *познавать*.

Другой вопрос, что и как доступно для рационального познания? К постижению доступен *способ бытия личности* в мире, объективно наблюдаемые действия (*ἐνέργεια*). Личность не постижима, но может познаваться. Личность являет себя вовне в отношениях с другими личностями. Это могут быть, как прямые отношения: вербальное или телесное взаимодействие с неким человеком, так и косвенные: взаимодействие с объектом, возникшим в результате (творческого) труда другой личности.

В этом случае мы можем говорить о потенциальной возможности вступления в разнообразные варианты отношений. Таким образом происходит смещение акцента с некоторого потенциала непостижимого объекта (личности), который невозможно объективно наблюдать на вполне конкретные и объективно наблюдаемые явления: типы отношений, количество других личностей, участвующих в отношениях, частота коммуникаций в отношениях, трудность/легкость удержания отношений и т. п.

Всякий человек, всякая личность желает явить себя в другой личности, это и есть сам способ бытия человека в мире изначально присущий человеческой природе. С богословской точки зрения, проблема заключается в том, что в силу поврежденности человеческой природы, человеку очень трудно увидеть в другом человеке уникальную, безграничную личность, подобную ему самому, образ Божий, того «заслуженного собеседника» о котором пишет А. А. Ухтомский [4]. Чаще мы видим своего «двойника», некий интегральный портрет собственной поврежденности или иными словами – греха.

Педагогическая задача состоит в том, чтобы увидеть, распознать те связи, которые «работают» во благо, то есть на видение в другом «собеседника», и эти связи укрепить и развить. Только таким способом может быть решена проблема «нежелания учиться», которая с точки зрения автора является проявлением другой, базовой проблемы – «невидения Другого». Проблему «невидения Другого» более конструктивно можно обозначить как отсутствие опыта и инструментов для объективного наблюдения собственного персонального социального пространства и отсутствие механизмов и личного инструментария (иногда в следствии внешних причин) для выстраивания отношений с Другим. Под «Другим» в пределе понимается всякая другая человеческая личность.

Если эта проблема будет решаться, тогда человек будет естественно, в силу своей природы желать наращивать количество, глубину и структуру связей. Т. е. будет происходить, то желаемое с точки зрения государственной политики, непрерывное удержание постоянно актуального социального пространства.

Потенциал возможностей может нарастать, уменьшаться, но он не может быть самоцелью, так как он не может расти непрерывно. То, что было потенциалом десять лет назад, сегодня может им не быть. Важно именно умение удержать актуальную, конструктивную и действенную структуру социальных отношений.

Такой взгляд потребует соответствующего диагностического инструментария, дидактической теории и способа обучения.

Библиографический список

1. Антропология, Православная энциклопедия [Текст] // ЦНЦ «Православная Энциклопедия». – 2001 г. – Т. II – С. 700–709.
3. Лосский, В. Н. По образу и подобию [Текст] / В. Н. Лосский. – М. : Издание Свято-Владимирского Братства, 1995. – 377 с.
4. Непрерывность и прерывность [Электронный ресурс] // Интернет-версия издания: Новая философская энциклопедия: в 4 т. Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд. – URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHd07849269cc1c02c74c0d0> (дата обращения 26.09.2017)
5. Ухтомский, А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях [Текст] / А. А. Ухтомский. – СПб. : Петерб. писатель, 1996. – 528 с.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://elementy.ru/library9/r1340.htm> (дата обращения 26.09.2017)

**«Круглый стол» на тему
«Эко-школы/Зеленый флаг» – модель образования
для устойчивого развития**

УДК 372. 416.2

С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА ЯРОСЛАВСКОГО РЕГИОНА

Ключевые слова: экологическое воспитание, обучение грамоте, экологическая азбука.

Аннотация. Статья посвящена вопросам экологического просвещения и воспитания первоклассников в процессе обучения грамоте. Средством реализации выдвинутых педагогических идей является экологическая азбука регионального значения. В статье говорится о ее компонентах и выполняемых ими дидактических функциях, об образовательном и воспитательном потенциале созданного пособия.

Key words: environmental education, literacy, environmental alphabet.

Abstract. The article is devoted to ecological education and education of first graders in learning to read and write. The means of implementation of advanced pedagogical ideas is the ecological ABC regional significance. The article talks about its components and by their didactic functions, about the educational potential of the created allowance.

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского при финансовой поддержке Фонда содействия развитию Ярославля и Ярославской области в 2017 году подготовил подарок для первоклассников города – «Красную азбуку природы Ярославского края». Новая книга, доступным языком объясняющая маленьким и взрослым ярославцам необходимость бережного отношения к природе родного края, может стать символом Года экологии.

Чтобы Красная азбука действительно выступила рабочим пособием, в помощь учителю и родителям были разработаны методические рекомендации по использованию Красной азбуки, что позволяет говорить об учебно-методическом комплекте. Более того, можно говорить и об оригинальности созданного продукта, поскольку до настоящего времени в области и России не было создано подобного рода экологических азбук и букварей, позволяющих решать как задачи обучения первоначальному чтению, так и задачи духовно-нравственного воспитания первоклассников, важным направлением которого является экологическое воспитание обучающихся. Следование педагогической традиции заключается в том, что отечественные азбуки и буквари традиционно служили для того, чтобы «...духовные семена по вселенной рассеять и всем по порядку раздавать духовную пищу эту» (А. Глухов).

Согласно ФГОС для начальной школы, результатом экологического воспитания должно стать экологически грамотное взаимодействие с природой на основе усвоения позитивных образцов общения с ней, получения системы представлений о многообразии животного и растительного мира, сохранения этических традиций заботливого отношения к «братьям нашим меньшим». Решение этих задач необходимо начинать с первого класса, с периода обучения грамоте. На это и нацеливает педагогов Красная азбука.

Красная азбука призвана познакомить детей с представителями флоры и фауны, занесенными в «Красную книгу» Ярославской области. В этом смысле азбука должна заложить азы экологического образования и воспитания: создать яркие и запоминающиеся образы растений и животных в сознании детей, разбудить познавательный интерес к ним, сформировать основу ценностного отношения к природе родного края через восхищение ее красотой и неповторимостью, уважительное и сочувственное отношение к ней.

Однако не менее важен и другой, исходный, смысл азбуки как учебного пособия по обучению детей первоначальному чтению. Разумеется, Красная азбука будет выступать лишь дополнительным пособием – «спутником» основного школьного учебника. Методический опыт создания «спутников» букварей и азбук насчитывает не одно десятилетие в отечественной методике обучения грамоте. Роль таких пособий состоит, как правило, в предоставлении учителю дополнительного дидактического материала. Особенности Красной азбуки заключаются в том, что составляющий ее дидактический мате-

риал тематически организован и рассредоточен по отдельным урокам (занятиям). Это позволит педагогу осуществлять процесс обучения чтению по Красной азбуке параллельно с основным учебником.

Научно-педагогические основы Красной азбуки включают в себя следование таким педагогическим принципам, как аксиологический принцип воспитания; принцип научности обучения; системно-деятельностный принцип организации воспитания; принцип преемственности в образовании; принцип учета возрастных особенностей обучающихся; принцип индивидуализации и дифференциации в обучении; интегративности. Собственно-методическими принципами являются учёт разноразмерной готовности детей к школе, принцип вариативности методики обучения вариативности методики обучений грамоте. Так, например, аксиологический принцип определил отбор содержания азбуки и методику его освоения с учетом особенностей ценностной сферы личности первоклассника, а принцип научности обучения – подходы к отбору природоведческих сведений и подаче их в духовно-нравственном контексте. Например, информация о русской выхухоли – редком представителе национальной фауны – раскрывалась через образ надушенной щеголихи, отличной пловчихи и заботливой матери.

Структура рабочей страницы отражает дидактическое назначение «Красной азбуки». Основными компонентами выступают

- печатный образ буквы в сочетании с изображением животного или растения, в названии которого встречается эта буква;
- стихотворение, создающее яркий запоминающийся образ животного или растения;
- учебный текст для чтения детьми;
- вопросы и задания для детей после учебного текста;
- справочная информация для учителя и родителей.

Указанные компоненты реализуют определенные функции, способствуя осмыслению школьниками познавательной информации о природе на наглядно-художественной основе в эмоционально-образном ключе. Информация природоведческого характера вплетается в культурно-исторический контекст, что расширяет образовательно-воспитательное значение «Красной Азбуки». Сопутствующим результатом должно стать совершенствование первоначального навыка чтения, формирование умений по восприятию читаемого детьми текста, по развитию их речи и мышления. Вопросы по проверке усвоения познавательной информации носят проблемный, исследовательский, творческий характер и призваны развивать чувство языка у детей, раскрывать мотивированность каждого названия растения или животного, стимулировать детскую любознательность и формировать ценностное отношение к родной природе: *За что голубянка Ариён могла получить такое имя? Зачем эводи́ну нужны усы? Стоит ли бояться жу́желицы блестящей? Почему рысь называют терпеливым охотником? Какие опасности подстерегают вы́хухоль? Чем полезен бутень душистый? Почему ежего́ловник нужно сохранять в природе? Расскажи, что ты узнал о мышке-малютке. Вместе с ребятами нарисуй бабочек многоцвётниц и укрась ими классный уголок.*

Учебные тексты, предлагаемые для чтения самими детьми, с одной стороны, выдержаны приблизительно в одном объеме, а, с другой стороны, учитывают возможный порядок изучения букв. Так, самым простым по содержанию и структуре учебным текстом является текст на букву А. В нем всего 6 предложений, предложения состоят из двух-трех слов, а они, в свою очередь, – преимущественно из двух слогов: *Аист прилетает в мае. Его узнать нетрудно. У птицы длинные ноги. Крылья белые с чёрной каёмкой. Клюв красный. Аист громко трещит клювом.* Постепенно тексты усложняются по содержанию и структуре: *Хомяк живёт в глубоких норах. В них устроены кладовки для запасов пищи. Здесь и зерно, и горох. Еду хомяк приносит в защёчных мешках. Крепкие зубы помогают не только грызть пищу. Они нужны для защиты и атаки. Хомяк – драчун. Он может занять чужую нору.* Организация восприятия этих текстов через их слушание, анализ должна охватывать всех учащихся класса, независимо от уровня сформированности умений в чтении, что будет мотивировать процесс обучения, создавать благоприятные условия для самообучения чтению.

Вспомогательный характер Красной азбуки предполагает, что она будет использоваться не на уроках изучения новой буквы, чтобы не ломать заложенной в основном учебнике методической логики знакомства с буквой, а на уроках закрепления и повторения изученного. Следует предусмотреть интегрирование занятий обучения грамоте и ознакомления с окружающим миром. Кроме того, Красная азбука позволит педагогам организовать работу с детьми как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Возможно построение отдельного пропедевтического курса экологической направленно-

сти. Немаловажно, что пособие располагает возможностями для осуществления современных педагогических технологий: проектной деятельности, семейных уроков, внешкольных занятий под «голубым небом». Не исключается и вынесение части материала на домашнюю работу детей с родителями.

Таким образом, достоинства Красной азбуки заключаются как в следовании существующей методической традиции (вследствие чего она будет понятной и близкой любому педагогу), так и в учете современных методических тенденций, продиктованных жизненными реалиями.

УДК 614; 614.8

Г. М. Суворова

ОСНОВЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ, ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены современные направления совершенствования организации научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности. Определены задачи, сущность и содержание процесса научно-исследовательской деятельности в области окружающей среды, здоровья и безопасности, обоснован комплекс условий и дидактические принципы, обеспечивающие реализацию научно-исследовательской деятельности в области окружающей среды, здоровья и безопасности.

Ключевые слова: условия, противоречия, принципы, критерии, задачи, эффективность, научно-исследовательская деятельность, окружающая среда, здоровье, безопасность.

Abstract. The article considers modern directions of improvement of organization of research activity of schoolchildren in the field of environment, health and safety. Identifies the objectives, nature and content of the process of research activities in the field of environment, health and safety, grounded set of conditions and didactic principles to ensure the implementation of research activities in the field of environment, health and safety activity of schoolchildren in the field of environment, health and safety.

Key words: conditions, contradictions, principles, criteria, objectives, efficiency, research activity, environment, health, safety.

Развитие самостоятельности, инициативности школьников при включении их в научно-исследовательскую деятельность в области окружающей среды, здоровья и безопасности является задачей современной школы и дополнительного образования. Несмотря на ряд исследований по включению школьников в научно-исследовательскую деятельность в области окружающей среды, здоровья и безопасности, вопросы изучены в психолого-педагогической науке не в достаточной степени. Возникли следующие противоречия: между потребностью практики максимально использовать все возможные средства для включения школьников в научно-исследовательскую деятельность в области окружающей среды, здоровья и безопасности и неразработанностью механизмов для решения при каких педагогических условиях научно-исследовательская деятельность школьников становится продуктивной деятельностью. Условиями стали: создание исследовательского поля самореализации школьника, формирование интереса в научно-исследовательской деятельности; стимулирование субъектного включения школьника в процесс научно-исследовательской деятельности на основе обоснованного выбора темы исследования; формирование рефлексивной позиции школьника и осмысленного противодействия нарушениям гармонии в области окружающей среды, здоровья и безопасности.

Приобщение учащихся к научно-исследовательской деятельности целесообразно начать в подростковом возрасте, когда происходит активное развитие самостоятельности, инициативности школьников. При соблюдении ряда дидактических принципов как субъектность, рефлексивная позиция, позитивная самореализация школьника в исследовательской деятельности, а также адекватный и обоснованный выбор темы исследования позволяет включить подростка в творческую деятельность, где нет готовых ответов. Здесь выявлены следующие задачи: определить сущность и содержание процесса научно-исследовательской деятельности в области окружающей среды, здоровья и безопасности; обосновать потенциал школьников в научно-исследовательской деятельности; проверить в ходе опытной работы комплекс условий, обеспечивающих реализацию научно-исследовательской деятельности в области окружающей среды, здоровья и безопасности.

Основой научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности должно стать внутреннее побуждение подростка к пониманию культуры со-

временного мира, развитию творческого мышления, научной грамотности и ответственности [1]. Важную роль играют непосредственные практические действия школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности. Сущность научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности, которая заключается в формировании личности, способной к участию в сложной системе социальных отношений на основе адекватной оценки своего положения и роли в этой системе отношений, роли и положения окружающих людей. Анализ современной психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие критерии эффективности научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности: когнитивный, процессуальный, эмоционально-мотивационный, критерий психологической комфортности взаимоотношений, действенно-практический. На основе разработанных критериев можно оценить эффективность научно-исследовательской деятельности школьников в целом, которую обеспечивают следующие условия: создание исследовательского поля самореализации школьника, формирование интереса в научно-исследовательской деятельности; стимулирование субъектного включения школьника в процесс научно-исследовательской деятельности на основе обоснованного выбора темы исследования; формирование рефлексивной позиции школьника и осмысленного противодействия нарушениям гармонии в области окружающей среды, здоровья и безопасности. Комплекс определенных педагогических условий соблюден при реализации экспедиции школьников «Мы – дети Волги» (1999–2017 гг.) на базе национальных парков России, научно-исследовательской работы школьников Ярославской области «Первые шаги в науку. Как проводится исследование?», участие в работе конференций «Открытие», «Отечество», «Шаги в науку», проект «Время наших достижений» [2]. Результаты анализа отношения участников педагогического процесса к научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности способствовали планированию следующей работы: подготовительный этап, его цель: подготовка педагогов к научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности (включение знаний научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности в программы различных циклов учебных дисциплин в вузе; подготовкой и реализацией спецкурсов и семинаров по научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности для студентов педагогических вузов и учителей школ; организацией летних лагерей и экспедиций; совершенствованием системы повышения квалификации педагогических кадров по научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности) Второй этап работы – практический – проведение научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности. Третий этап, целью которого являлось изучение изменений, произошедших в личности школьников в ходе выполнения научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности. Данные изменения фиксировались при наблюдении и нашли отражение в монографических характеристиках детей. Анализ монографических характеристик показал, что дети стали более активными и самостоятельными, получила развитие эмоционально-волевая сфера, наблюдается устойчивость взглядов и отношений, сформированность интересов, адекватная оценка себя, своих действий и поступков, действий и поступков других людей, взаимоотношений с природной и социальной средой, перенос полученных в ходе научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности знаний, умений и навыков решения экологических проблем на решение проблем реальной жизни. Формирование компетенций безопасности и сохранения здоровья происходит в ходе реализации научно-исследовательской деятельности школьников как «способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» [3].

Оценка эффективности педагогической деятельности по обеспечению процесса социального становления подростков в ходе экологического образования осуществлялось нами также уровня эффективности данной деятельности. Полученные результаты отражают положительную динамику изменений в личности школьников, характеризующую уровень их социального становления. Практическая значимость исследования научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности определяется тем, что апробирован комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования основ научно-исследовательской деятельности школьников в области окружающей среды, здоровья и безопасности.

Библиографический список

1. Степанова, М. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие для учителей / М. В. Степанова. – Электрон. текстовые данные. – СПб. : КАРО, 2006. – 93 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44544.html> – ЭБС «IPRbooks».
2. Суворова, Г. М. Реализация проекта «Время наших достижений» (статья) Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития : материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции (Новомосковск, 26–27.09.2014). – НФ УРАО, 2014. – Ч. 2. – С. 91–93.
3. Суворова, Г. М. Условия формирования компетенций при изучении безопасности // Роль современных условий в технической и кадровой модернизации российской экономики : сборник трудов 9-й Международной научно-методической конференции. – Кострома : Из-во КГТУ, 2015. – С. 187.

Список авторов

Anttila Juhani, academician, master of science International academy for quality (Finland, Helsinki)

Абдурахмонова Гулбахор, врач Янгиюулского РМО, Ташкентская область (Узбекистан, Янгиул)

Абылгазина Айгуль Есимжановна, директор Центра профессионального образования Национальной академии образования, кандидат исторических наук (Казахстан, Астана)

Аетдинова Расуля Рифкатовна, доцент кафедры производственного менеджмента Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Набережные Челны)

Андреева Алла Викторовна, старший преподаватель кафедры управления персоналом Тверского государственного университета (Россия, Тверь)

Анищенко Алла Валерьевна, декан факультета непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета, кандидат филологических наук, доцент (Россия, Москва)

Анищенко Наталья Валерьевна, учитель географии школы № 13 Невского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург)

Арнис Вольдемарс, заведующий кафедрой спорта и питания Рижского университета им. П. Страдия, доктор педагогических наук, ассоциированный профессор (Латвия, Рига)

Арфае Анна Владимировна, доцент Международной высшей школы управления Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого, кандидат экономических наук, доцент (Россия, Санкт-Петербург)

Асафова Татьяна Федоровна, руководитель ресурсного центра государственного казенного учреждения дополнительного образования Костромской области «Дворец творчества», кандидат педагогических наук (Россия, Кострома)

Бадмаева Светлана Владимировна, доцент кафедры управления человеческими ресурсами ФГБОУ «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Москва)

Байбородова Людмила Васильевна, директор института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Бакланова Наталья Ивановна, учитель математики школы № 10 «Образовательный центр ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области (Россия, Самарская область)

Балкин Антон Владимирович, дьякон, Приход храма благоверного великого князя Ярослава Мудрого (Россия, Ярославль)

Баратов Норжигит Умирович, директор Самаркандского педагогического колледжа № 1, кандидат химических наук, доцент (Узбекистан, Самарканд)

Безносюк Александр Алексеевич, профессор кафедры педагогики и психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, доктор философских наук (Украина, Киев)

Бекетова Наталья Евстафьевна, член общественной палаты Ярославской области, кандидат педагогических наук (Россия, Ярославль)

Белкина Валентина Николаевна, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Белоусова Елена Альбертовна, директор Березовослободской начальной общеобразовательной школы Ньюсенского муниципального района Вологодской области (Россия, Вологодская область)

Бикташева Наталья Николаевна, заведующая отделом «Мемориальный дом-музей академика А. А. Ухтомского» Рыбинского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника (Россия, Рыбинск)

Боковая Марина Валерьевна, заместитель директора по научно-методической деятельности МОУ ДО «Ярославский городской Дворец пионеров» (Россия, Ярославль)

Брагина Зинаида Васильевна, профессор кафедры экономики и экономической безопасности Костромского государственного университета, доктор технических наук, профессор (Россия, Кострома)

Булан Ирина Геннадиевна, преподаватель Балтийского федерального университета им. И. Канта (Россия, Калининград)

Васильева Екатерина Игоревна, преподаватель Авиационного колледжа Рыбинского государственного авиационно-технического университета им. П. А. Соловьева, кандидат исторических наук (Россия, Рыбинск)

Вишневский Михаил Иванович, заведующий кафедрой философии Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова, заслуженный работник образования Республики Беларусь, доктор философских наук, профессор (Беларусь, Могилев)

Воловик Ирина Владимировна, заместитель директора Института непрерывного профессионального образования Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, кандидат философских наук, доцент (Россия, Ижевск)

Володина Марина Владимировна, учитель начальных классов школы № 32 им. академика А. А. Ухтомского (Россия, Рыбинск)

Воронцова Анна Алексеевна, учитель ГОУ ЯО «Центр помощи детям» (Россия, Ярославль)

Гаврилова Татьяна Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Галенко Валентин Павлович, научный руководитель ИДПО «Высшая экономическая школа» Санкт-Петербургского государственного экономического университета, директор программы EMBA «Управление предприятием», доктор экономических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург)

Генг Варвара Антоновна, доцент кафедры государственного управления Тверского государственного университета, кандидат экономических наук, доцент (Россия, Тверь)

Гнездова Юлия Владимировна, профессор кафедры экономики Смоленского государственного университета, доктор экономических наук, доцент (Россия, Смоленск)

Голованов Виктор Петрович, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Гребенюк Татьяна Борисовна, старший научный сотрудник Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Калининград)

Гуменный Владимир Викторович, старший преподаватель Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, кандидат педагогических наук (Россия, Ярославль)

Гумеров Азат Мухаметзянович, советник при ректорате Казанского национального исследовательского технологического университета, кандидат технических наук, доцент (Россия, Казань)

Гурьянчик Виталий Николаевич, доцент Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат исторических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Гусакова Виктория Олеговна, старший преподаватель кафедры социально-педагогического образования института развития образования Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, кандидат искусствоведения (Россия, Санкт-Петербург)

Гущина Татьяна Николаевна, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Данилова Лариса Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, (Россия, Ярославль)

Дебердева Татьяна Халитовна, заведующая кафедрой гуманитарного образования Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой, кандидат философских наук, доцент (Россия, Владимир)

Девяткина Лидия Николаевна, учитель физической культуры средней школы-гимназии № 6 г. Астаны (Республика Казахстан, Астана)

Денисов Артем Руфимович, профессор Костромского государственного университета, доктор экономических наук (Кострома, Россия)

Дехкамбаева Зулфия Абубакировна, старший научный сотрудник Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук им. К. Ниязи, кандидат педагогических наук (Узбекистан, Ташкент)

Джанписова Гаухар Эркиновна, доцент кафедры методики дошкольного образования Ташкентского государственного педагогического университета им. К. Низами, кандидат педагогических наук, доцент (Узбекистан, Ташкент)

Драгушан Елена Михайловна, заместитель директора по воспитательной работе Государственного казенного учреждения Ярославской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Медвежонок» (Россия, Ярославль)

Егоров Андрей Валентинович, заведующий кафедрой теоретической электротехники и электрификации нефтяной и газовой промышленности Российского государственного университета нефти и газа им. И. М. Губкина, доктор технических наук, профессор (Россия, Москва)

Жакишева Мейрамгуль Кенжегалиевна, старший научный сотрудник Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (Казахстан, Астана)

Жамалов Анвар Кучкарович, директор Сиабского медицинского колледжа (Узбекистан, Самарканд)

Жамолладинова Одина Расуловна, доцент Узбекского государственного университета мировых языков, доктор педагогических наук, (Узбекистан, Ташкент)

Жонузаков Анвар Ботирович, директор Ташкентского финансового колледжа (Узбекистан, Ташкент)

Жукова Татьяна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук (Россия, Ярославль)

Жумаев Маманазар Эргашевич, преподаватель Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, кандидат педагогических наук, доцент (Узбекистан, Ташкент)

Жумаев Эркин Эргашевич, преподаватель Термезского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (Узбекистан, Термез)

Забелина Ольга Викторовна, заведующая кафедрой национальной экономики, руководитель Высшей школы экономики и управления ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», руководитель отделения дополнительного профессионального образования Института непрерывного образования, доктор экономических наук, профессор (Россия, Тверь)

Зайцева Марина Александровна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Зауторова Эльвира Викторовна, профессор Вологодского института права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, доктор педагогических наук (Россия, Вологда)

Захарова Марина Борисовна, министр Министерства образования Московской области (Россия, Красногорск)

Зиновьева Мария Павловна, заведующая кафедрой педагогики детства (на базе Гимназии № 7г. Саратова) факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национально-исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Саратов)

Золотарева Ангелина Викторовна, ректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Иванова Ирина Викторовна, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, кандидат психологических наук, доцент (Россия, Калуга)

Иванова Ольга Васильевна, научный сотрудник отдела «Мемориальный дом-музей академика А. А. Ухтомского» Рыбинского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника (Россия, Рыбинск)

Имомкулова Озода Норбобоевна, ассистент кафедры методики начального обучения Самаркандского государственного университета (Узбекистан, Самарканд)

Иродов Михаил Игоревич, ректор Международной академии бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Кабанова Любовь Валерьевна, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин Международной академии бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), кандидат исторических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Казаченок Виктор Владимирович, профессор Белорусского государственного университета, доктор педагогических наук (Беларусь, Минск)

Кальсин Андрей Евгеньевич, доктор экономических наук, профессор ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Россия, Ярославль)

Карцева Светлана Сергеевна, заместитель директора Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Катерина К. Чан, профессор Университета Гонконга (КНР, Гонконг)

Ким Ольга Александровна, преподаватель английского языка Балхашского гуманитарно-технического колледжа им. А. Мусина (Казахстан, Балхаш)

Киселева Татьяна Геннадьевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Кищенкова Наталья Юрьевна, преподаватель Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Кларин Михаил Владимирович, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Ковальчук Татьяна Александровна, заведующая кафедрой педагогики Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, кандидат педагогических наук, доцент (Беларусь, Брест)

Колесова Екатерина Вячеславовна, начальник эколого-просветительского центра «Воробьевы Горы» Московского городского управления природными территориями (ГПБУ «Мосприрода»), кандидат педагогических наук (Россия, Москва)

Кондратьев Владимир Владимирович, заведующий кафедрой Методологии инженерной деятельности, начальник Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, доктор педагогических наук (Россия, Ярославль)

ских наук, профессор Казанского национального исследовательского технологического университета (Россия, Казань)

Копкина Елена Ивановна, учитель физической культуры средней школы-гимназии № 6г. Астаны (Республика Казахстан, Астана)

Коритко Наталия Викторовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе гимназии № 35 городского округа Тольятти (Россия, Тольятти)

Коряковцева Ольга Алексеевна, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор Института развития кадрового потенциала ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор политических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Костылев Виталий Владимирович, Старший преподаватель Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат технических наук (Россия, Ярославль)

Куптилеулова Сянзия Кантуреевна, старший научный сотрудник Национальной академии образования им. Ибрая Алтынсарина (Казахстан, Астана)

Лавров Михаил Евгеньевич, директор Ярославского педагогического колледжа, кандидат педагогических наук (Россия, Ярославль)

Лапушинская Галина Константиновна, заведующая кафедрой государственного управления Тверского государственного университета, доктор экономических наук, профессор (Россия, Тверь)

Лебедева Татьяна Сергеевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Ледовская Татьяна Витальевна, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук (Россия, Ярославль)

Лекомцева Елена Николаевна, заведующая кафедрой дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Литвинов Алексей Анатольевич, заместитель начальника кафедры ЗРК Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, кандидат технических наук (Россия, Ярославль)

Лобанов Николай Андреевич, президент общественного объединения «Непрерывное образование для всех», профессор (Россия, Санкт-Петербург)

Мазилев Владимир Александрович, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Мазилев Владимир Александрович, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Макеева Светлана Григорьевна, заведующий кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Макеева Татьяна Витальевна, доцент Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Малиновская Галина Николаевна, доцент кафедры автоматизированных систем управления Российского государственного университета нефти и газа им. И. М. Губкина, кандидат технических наук, доцент (Россия, Москва)

Мамырханова Аймен Молдагалиевна, вице-президент Национальной академии образования, кандидат исторических наук, доцент (Казахстан, Астана)

Мандрик Павел Алексеевич, декан факультета прикладной математики и информатики Белорусского государственного университета, кандидат физико-математических наук, доцент (Беларусь, Минск)

Мареева Ирина Георгиевна, преподаватель Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Мартынова Елена Николаевна, доцент ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, (Россия, Ярославль)

Марченко Галина Владимировна, декан факультета дополнительного профессионального образования ГОУ ВО «Донецкий педагогический институт», кандидат педагогических наук (доктор философии) (Донецкая Народная Республика, Донецк)

Мачехина Ольга Николаевна, профессор кафедры интерактивных технологий в образовании Центра метапредметной подготовки и конвергентных программ ГАОУ ВОг. Москвы «Московский институт открытого образования», кандидат педагогических наук (Россия, Москва)

Медведева Виолетта Вениаминовна, доцент кафедры теории и практики управленческой деятельности в образовании Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Москва)

Медведева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (Россия, Ярославль)

- Мирсанов Уролбой Мухаммадиевич**, докторант Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук им. К. Ниязи (Узбекистан, Ташкент)
- Мирская Светлана Юрьевна**, кандидат физико-математических наук, доцент Южного федерального университета (Россия, Ростов-на-Дону)
- Митинкин Олег Анатольевич**, преподаватель кафедры ЗРК Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, кандидат технических наук (Россия, Ярославль)
- Мищенко Александр Сергеевич**, эксперт Общественного объединения «Непрерывное образование для всех», кандидат экономических наук (Россия, Санкт-Петербург)
- Моисеева Наталья Владимировна**, учитель русского языка и литературы ГБОУ г. Москвы «Школа № 1103 им. Героя Российской Федерации А. В. Соломатина» (Россия, Москва)
- Музалевская Татьяна Витальевна**, учитель русского языка и литературы школы № 10 «Образовательный центр ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области (Россия, Самарская область)
- Мун Алла Николаевна**, преподаватель психологии Карагандинского гуманитарного колледжа (Казахстан, Караганда)
- Муравьева Татьяна Александровна**, методист аппарата государственного казенного учреждения Ярославской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Медвежонок» (Россия, Ярославль)
- Мусина Дария Сапарбековна**, директор Республиканского учебно-методического Центра эстетического воспитания «Балажан» Республики Кыргызстан, кандидат педагогических наук (Кыргызстан, Бишкек)
- Мусурманова Ойниса Мусурмановна**, профессор Узбекистанского государственного университета мировых языков, доктор педагогических наук (Узбекистан, Ташкент)
- Мухатаева Бибигуль Мурсалимовна**, и. о. заведующей кафедрой общественно-гуманитарного образования Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (Казахстан, Астана)
- Мясников Владимир Афанасьевич**, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
- Назарова Барно Алижонхожикизи**, научный исследователь Узбекистанского научно-исследовательского института педагогических наук им. К. Ниязи, директор Гулистанского профессионального колледжа дошкольного образования и сервисного обслуживания, кандидат педагогических наук (Узбекистан, Гулистан)
- Назарова Инна Григорьевна**, заведующая кафедрой общей педагогики и психологии ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», кандидат педагогических наук (Россия, Ярославль)
- Нижегородцева Надежда Викторовна**, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор (Россия, Ярославль)
- Никерина Елена Валентиновна**, начальник отдела рынка труда и трудовой миграции департамента по труду и социальной защите населения Костромской области
- Никольская Татьяна Викторовна**, директор МБОУ СОШ № 19 (Россия, Ижевск)
- Новикова Галина Павловна**, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
- Новоторцева Надежда Вячеславовна**, заведующая кафедрой логопедии дефектологического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)
- Орешкина Анна Константиновна**, заведующая лабораторией развития воспитания и дополнительного образования Центра развития образования РАО, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Москва)
- Палагина Ирина Геннадьевна**, учитель СОШ № 1 с. Приволжье (Россия, Самара)
- Панова Любовь Михайловна**, преподаватель Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)
- Парамонов Григорий Валентинович**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат философских наук, доцент (Россия, Ярославль)
- Пичугина Виктория Константиновна**, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
- Плис Кристина Сергеевна**, старший преподаватель Международной высшей школы управления Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого (Россия, Санкт-Петербург)
- Поздняков Сергей Геннадьевич**, старший преподаватель Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)
- Поникарова Валентина Николаевна**, доцент кафедры дефектологического образования Череповецкого государственного университета, кандидат психологических наук, доцент (Россия, Череповец)

Попко Татьяна Геннадьевна, доцент Минского государственного лингвистического университета, кандидат филологических наук (Беларусь, Минск)

Попова Лидия Витальевна, директор МОУ ДО «Ярославский городской Дворец пионеров» (Россия, Ярославль). **Боковая Марина Валерьевна**, заместитель директора по научно-методической работе МОУ ДО «Ярославский городской Дворец пионеров» (Россия, Ярославль)

Проничева Елена Владимировна, учитель начальных классов СОШ № 2г. Ухты, кандидат педагогических наук (Россия, Ухта)

Раупова Лайло Рахимовна, декан факультета искусствования Национального института художеств и дизайна имени Камолиддина Бехзода, доктор филологических наук, профессор (Республика Узбекистан, Ташкент)

Рахимов Бахтиер Худойбердиевич, и. о. профессора Гулистанского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент (Узбекистан, Гулистан)

Резаев Иван Ростиславович, доцент Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат технических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Рожков Михаил Иосифович, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Ромашева Валентина Владимировна, заместитель директора Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Рыбакин Андрей Александрович, старший преподаватель Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, кандидат технических наук (Россия, Ярославль)

Саблева Анна Сергеевна, заместитель декана дефектологического факультета по учебной работе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доцент (Россия, Ярославль)

Савенко Оксана Викторовна, преподаватель Термезского государственного университета, магистр (Узбекистан, Термез)

Савотина Наталья Анатольевна, главный научный сотрудник ФГБОУ «Институт семьи и воспитания» РАО, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Москва)

Саторов Далерджон Курбонович, аспирант кафедры медицинской и биологической физики с основами информатики Таджикского государственного медицинского университета им. А. Сино (Таджикистан, Душанбе)

Селедцова Наталья Анатольевна, методист Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Селиванова Ольга Геннадьевна, доцент кафедры педагогики Вятского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Киров)

Сенченко Елена Николаевна, главный специалист Министерства образования Республики Беларусь (Беларусь, Минск)

Сенько Юрий Васильевич, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Барнаул)

Сергеева Кристина Андреевна, учащаяся 10-го класса социально-экономического профиля гимназия № 107 Выборгского района Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург)

Сериков Владислав Владиславович, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» Российской академии образования», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Слепко Юрий Николаевич, декан педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Смирнов Евгений Иванович, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Смолянинова Ольга Георгиевна – директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Красноярск)

Совина Лариса Петровна, заместитель директора по инноватике, методист центра развития тьюторских практик школы № 19г. Ижевска, заведующая кафедрой управления и экономики образования АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования» (Россия, Ижевск)

Согомонян Инна Эдуардовна, заведующая отделом ИОТ Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Соколова Марина Валентиновна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Сотников Никита Захарович, ассистент кафедры экономики труда и управления персоналом Новосибирского государственного университета экономики и управления (Россия, Новосибирск)

Сотникова Светлана Ивановна, заведующая кафедрой экономики труда и управления персоналом Новосибирского государственного университета экономики и управления, доктор экономических наук, профессор (Россия, Новосибирск)

Степанян Гаянэ Леоновна, старший преподаватель кафедры историко-экономических дисциплин Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Суворова Галина Михайловна, доцент, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук (Россия, Ярославль)

Сураева Людмила Михайловна, директор гимназия № 35г. Тольятти, кандидат педагогических наук (Россия, Тольятти)

Табелова Ольга Павловна, менеджер международных проектов ИДПО «Высшая экономическая школа» Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Россия, Санкт-Петербург)

Тайлаков Норбек Исакулович, директор Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук им. К. Ниязи, доктор педагогических наук (Узбекистан, Ташкент)

Тарханова Ирина Юрьевна, заведующая кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Тастанова Анар Каирбаевна, директор Издательского центра Национальной академии образования, магистр педагогических наук (Республика Казахстан, Астана)

Темирбекова Амина, Нукусский государственный педагогический институт им. Аджиняза (Республика Узбекистан, Республика Каракалпакстан, г. Нукус)

Терешина Мария Валентиновна, профессор кафедры государственной политики и государственного управления Кубанского государственного университета, доктор экономических наук, доцент (Россия, Краснодар)

Тилегенов Аскарбай Толегенович, преподаватель каракалпакского филиала Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук (г. Нукус), кандидат педагогических наук, доцент (Республика Узбекистан, Республика Каракалпакстан, г. Нукус)

Титова Людмила Григорьевна, профессор кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор политических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Тихомирова Нина Геннадьевна, доцент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Тишко Анна Борисовна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Токарева Валентина Борисовна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Россия, Ярославль)

Трошестова Дарья Анатольевна, руководитель центра по работе с одаренной молодежью Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, кандидат физико-математических наук, доцент (Россия, Чебоксары)

Троянская Светлана Леонидовна, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ижевск)

Тюрин Сергей Борисович, директор Ярославского филиала ООП Академии труда и социальных отношений, доктор экономических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Упенице Ирэна, профессор университета П. Страдиня, доктор педагогических наук, профессор (Латвия, Рига)

Уразова Марина Батыровна, доцент Узбекистанского государственного университета мировых языков, доктор педагогических наук (Узбекистан, Ташкент)

Усина Елена Владимировна, преподаватель Ростовского педагогического колледжа (Россия, Ростов)

Фокин Владимир Андреевич, профессор кафедры социальных наук Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Тула)

Фришман Ирина Игоревна, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», заместитель председателя международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Фроловская Марина Николаевна, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий факультета педагогики и психологии Алтайского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Барнаул)

Хабарова Ольга Ефимовна, методист Городского центра развития образования г. Ярославля, руководитель проекта ООО «Социомониторинг Сервис» (Россия, Ярославль)

Хаймина Анна Геннадьевна, педагог-психолог МОУ ДО «Ярославский городской Дворец пионеров», кандидат психологических наук (Россия, Ярославль)

Хайруллаева Нодира Дилшодкизи, преподаватель Ташкентского государственного института физического культуры (Республика Узбекистан, Ташкент)

Халикова Мохира Кундибаевна, доцент кафедры преподавания языка и литературы Ташкентского городского института переподготовки и повышения квалификации работников народного образования, кандидат филологических наук (Узбекистан, Ташкент)

Хачатурова Карине Робертовна, учитель физики школы № 129 г. Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург)

Чернецов Андрей Васильевич, доцент Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Черноморченко Светлана Ивановна, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и логистики Тюменского государственного университета (Россия, Тюмень)

Чернявская Анна Павловна, профессор кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)

Чиркина Елена Александровна, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ижевск)

Шерматов Дусназар Саидович, заведующий кафедрой медицинской и биологической физики с основами информатики Таджикского государственного медицинского университета им. А. Сино, доктор физико-математических наук, профессор (Таджикистан, Душанбе)

Шермухамедова Нигина Аслановна, доктор философских наук, профессор Национального университета Узбекистана им. М. Улугбека (Республика Узбекистан, Ташкент)

Шибеева Евгения Максимовна, председатель Костромского регионального отделения Российского движения школьников, методист по взаимодействию с общественными организациями государственного казенного учреждения дополнительного образования Костромской области «Дворец творчества» (Россия, Кострома)

Элмурадов Жамшид Асатуллаевич, старший преподаватель Ташкентского городского института повышения квалификации и переподготовки кадров народного образования (Узбекистан, Ташкент)

Эргашев Худайназар, директор Самаркандского экономического колледжа, кандидат экономических наук, доцент (Узбекистан, Самарканд)

Юдин Владимир Владимирович, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, доцент (Россия, Ярославль)

Яковлева Татьяна Дмитриевна, методист ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (Россия, Ярославль)

Яшков Александр Борисович, руководитель отдела социальной и консультационной психологии ООО Учебного центра «Специалист» (Россия, Ярославль)