

И ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

Учредитель

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

Редакционная коллегия:

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

Техническая редакция:

Н. М. Симонова, И.Б. Малиновский, В.И. Соколов



Редакционный совет:

Г.А. Бордовский, д-р физ.- мат. наук, проф., акад. РАО,
Санкт-Петербург;
Ван Баоши, проф.; г. Шанхай, Китайская Народная Республика;
С.Д. Гуриева, д-р психол. наук, Санкт-Петербург;
М.Б. Калашникова, д-р психол. наук, Великий Новгород;
О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
О. Н. Крылова, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
Л.Ю. Монахова, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
С. С. Неустроев, д-р экон. наук, проф., Москва;
О.Г. Прикот, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
И. В. Роберт, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Москва;
В. В. Сериков, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Москва;
В. Я. Синенко, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Новосибирск;
В. С. Собкин, д-р психол. наук, проф., акад. РАО Москва;
И.И. Соколова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
С. В. Тарасов, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
А.П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., акад. РАО,
Санкт-Петербург;
С. Н. Чистякова, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Москва ;
Р. М. Шерайзина, д-р пед. наук, проф., Великий Новгород;
О. Н. Шилова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
А. Х. Шкляр, д-р пед. наук, акад. Белорусской академии
образования, иностр. член РАО, Минск.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 2 (59) 2019

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Горшкова В.В., Рычкова Н. А. Педагогика человека как субъекта образования	4
Алексахина И.Ю., Абдулаева О.А., Киселев Ю.П. Вектор развития содержания общего образования: от академической к функциональной грамотности	9
Марон А.Е., Королева Е.Г. Региональные и муниципальные практики проектирования и реализации моделей оценки качества образования	14
Кузнецов А.Н., Мухлаева Т.В. Международные исследования в области совершенствования образовательной инфраструктуры как ориентир для развития национальных систем образования	20
Кириллов Н.П., Молчанов С.В., Молчанова В.С. Практика правоприменения и регламентации системы функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования в РФ	28

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Акимова Т.Н. Воспитание социальной активности школьников в условиях актуализации историко-героических традиций города-героя	35
Жесткова К.Б. Вокальная подготовка дошкольников в системе дополнительного образования как элемент музыкального развития ребенка	42
Лютлова Н.П., Шингаев С.М. Психолого-педагогический мониторинг эффективности и успешной социализации учащихся в развивающей образовательной среде	48
Конанчук С.В. Современное эстетическое образование: синестетические подходы и методологии	54

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Бояринов Д.А. Роль электронного портфолио в адаптивном сетевом образовательном пространстве	59
Казакевич Т.А. Реализация инновационной педагогической технологии в рамках программы «Психология и педагогика дошкольного образования»	64
Ускова С.А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя как показатель готовности к проектированию и реализации современного образовательного процесса	69

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Панасюк В.П., Кожевников О.Л. Опережающая подготовка рабочих и специалистов в инновационной среде как фактор их профессиональной устойчивости и мобильности	76
Шерайзина Р.М., Задворная М.С. Тенденции развития дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования	83
Илькевич Б.В., Усманова Л.Т. Философия искусства и мотивирующее обучение budding художников	87

Маслова Л.С. Особенности подготовки будущих экономистов в вузе в контексте иноязычной коммуникации	91
Медведева Л.В. Формирование методологической культуры инженера в процессе изучения естественнонаучной дисциплины в техническом вузе	96
Петрова О.В., Бурева Н.Н., Соколовская С.В. Развитие кадрового резерва руководящего состава университета как условие лидерства на глобальном рынке образовательных услуг	103
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ	
Попова А.В., Крылова О.Н. Гетерогенные группы учащихся: становление и содержание понятия	108
Царев И.Н. Актуализация ценностей патриота и гражданина у воспитанников кадетского военного корпуса	113
Дорофеев Е.М. Применение аудиовизуальных технологий в экономическом образовании в условиях цифровизации	119
Довбыш С.Е., Молчанова В.С. Регулирование прав и обязанностей родителей в системе российского образования	124
НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ, ТЕОРИИ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ	
Жолован С.В., Коробкова Е.Н. Культурологические основы профессионально-личностного развития педагога в системе постдипломного педагогического образования	130
Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворознюк О.А. Методологические подходы практикоориентированной подготовки педагога в вузе	139
АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS	147
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	156
ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА	157

*В.В. Горшкова,
Н.А. Рычкова
(Санкт-Петербург)*

ПЕДАГОГИКА ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY OF HUMAN AS A SUBJECT OF EDUCATION

В статье раскрыты философско-психологические основания педагогики человека и их связь с фундаментальными положениями гуманистической психологии. Проанализированы причины, препятствующие становлению межсубъектных отношений в образовательном процессе высшей школы. Определены основные условия преодоления дегуманизации и овеществления человека, а также актуализации субъектной позиции обучающегося и педагога в их совместной деятельности, раскрывающей их личностную и профессиональную уникальность.

Ключевые слова: педагогика человека, гуманистическая психология, интенциональный субъект, онтология саморазвития, межсубъектное взаимодействие, свобода творчества, деятельная активность человека.

The article reveals the philosophical and psychological foundations of human pedagogy and their connection with the fundamental postulates of humanistic psychology. The reasons preventing the formation of intersubject relations in the educational process of the higher school are analyzed. The basic conditions for overcoming dehumanization and objectification of a person are determined, as well as the actualization of the subject position of the student and teacher in their joint activities, revealing their personal and professional uniqueness.

Key words: human pedagogy, humanistic psychology, intentional subject, ontology of self-development, intersubject interaction, freedom of creativity, human activity.

Актуальная проблематизация и развитие идей субъектной педагогики в новых реалиях социума требуют от современного человека интенсивной своевременной включенности во все происходящее, в том числе особой ответственности за собственные мысли, действия и поступки. В настоящее время достижения педагогической науки реализуются далеко не в полной мере, в связи с чем в современной образовательной ситуации обнаруживаются противоречия между осознанием социокультурных потребностей в новом образовании, преодолевающим аспекты дегуманизации и овеществления человека, и отсутствием научно-методологического и финансового обеспечения этого процесса; между имеющимися научными фундаментальными работами и концепциями за последние

десятилетия, в том числе и по субъектной педагогике, и практически абсолютным отсутствием интеграции достижений педагогической науки и практики, а также отсутствием условий для внедрения научных достижений в практику высших учебных заведений; противоречие между расширившимися возможностями информационного поля для непрерывного образования специалиста, необходимостью ознакомления с актуальными психолого-педагогическими теориями и недостаточной готовностью учителей образовательных учреждений и преподавателей вузов экстраполировать их в реальную практику образования и воспитания.

Все эти проблемы и способы их решения находятся в парадигмальном пространстве теории и практики педагогики человека.

Человек – это не результат стечения обстоятельств, каждое из которых детерминировано бесконечной цепью причинных связей и отношений. Человек – субъект истории, а эта «субстанция» есть система не механическая. Если ее системообразующим принципом является деятельное *общение* субъектов, а сами эти субъекты лишь постольку субъекты, поскольку в своей деятельности они сообразно цели (будущему) изменяют обстоятельства, а тем самым и самих себя, то и само будущее в истории людей есть активная сила, действующий фактор ее целостности [13, с. 90-91].

Педагогика человека – это действенная интеграция различных базовых философских, психологических и педагогических идей о человеке как индивиде, личности, индивидуальности и универсальности; его активности, сознании и самосознании, соотношении свободы выбора и свободы творчества; обнаружение и актуализация развития и защиты уникальности личности как потенциально бесконечного и неповторимого существа. Педагогика человека – это педагогика восприятия мира как мира человека с высоким уровнем ответственности, предпринимающего непрерывные усилия над собой для удержания и сохранения собственной субъектности. Педагогика человека раскрывает мир человека, к которому он нравственно и духовно причастен.

Исходя из принципов педагогики человека, главным в образовании и воспитании является личность человека и ее развитие; все остальное должно соответствовать приоритету этой идеи. Некоторые теоретики психологии и педагогики долгое время рассматривали человека как что угодно, но только не то, что он есть на самом деле. Человек есть прежде всего свободный интенциональный субъект, предпринимающий непрерывные усилия над собой в попытке стать человеком [8].

Антропологическая ориентация предметной области в образовании требует изменения методов ее изучения. Одна из важнейших проблем – переход от позитивистской, сциентистской ориентации к гуманитарной методологии, в связи с чем тесты

и другие «объективные» методы не могут быть ведущими средствами постижения индивидуального состояния и внутреннего мира личности.

Ведущими концептуальными направлениями педагогики человека в преподавании, образовании и воспитании, а также в организации профессионально-педагогической деятельности являются фундаментальные положения гуманистической психологии. Они заключаются в необходимости искать и видеть «человека в человеке», понимать сущность человека, бесконечно верить в него и заложенный в нем здоровый потенциал.

Оптимистическая гипотеза гуманистической психологии заявляет о том, что изначальная сущность, природа человека добродетельна и конструктивна, причем эта сущность *не дана ему, а задана* - в виде *потенциала*, как возможность, реализуемая при определенных условиях (С.Л. Рубинштейн, С.Л. Братченко и др.). Доминирующее условие актуализации добродетельного начала заключается в том, что человек является субъектом, хозяином своей жизни, поэтому он должен быть свободным и иметь силы осуществлять свободный выбор и отвечать за него.

Необходимо заметить, что гуманистическая психология вовсе не идеализирует человека; она признает, что на него могут оказывать немалое воздействие различные внешние и внутренние силы, в том числе биологические и социальные, и это воздействие может быть разрушительным. Тем не менее было бы неверно считать эти силы главенствующими и единственными детерминантами человеческой жизни. Главными задачами педагогики человека являются, с одной стороны, создание условий, необходимых для актуализации созидательного начала в человеке, для его свободного самостановления, а с другой стороны, минимизация тех условий, которые препятствуют освобождению человека, ограничивают его развитие и искажают его позитивную природу.

С этих позиций изменяется представление о норме в психологии и педагогике. Нельзя считать «нормальным», «здоровым»

человека, полностью адаптированного и приспособленного к требованиям общества, которое само «больно» [9].

Принято считать, что педагог должен воспринимать обучающегося таким, каким он является на самом деле, однако онтология субъектного развития человека выдвигает идею о необходимости помочь ему стать тем, кем он *способен*, а значит, *может и должен стать*.

Для достижения этой цели педагогам необходим отказ от идеологии формирования и переход к идеологии *непрерывного развития*, поскольку источники, ресурсы и движущие силы личностного роста находятся не вне человека, а в нем самом, и это исключает идею так называемой в постмодернизме «симметричной педагогики» (М. Фуко, П. Фрейре) – идею формирования ученика по своему или заданному проекту, а утверждает «несимметричные отношения» с открытой перспективой развития ученика, не принимающие принципа определенности, заданности, расчета, прогноза и т.д.

Исходное условие продуктивного процесса развития человека, его личностного роста – *понимание и принятие* себя. Только уважающий себя достаточно уверенный в себе, в своих силах человек открыт для непростого и рискованного процесса освобождения, самопознания и саморазвития. Отклонения от этого естественного пути, согласно К. Роджерсу, происходят в раннем детстве и оказываются возможными потому, что с самого начала в человеке, наряду с потребностью в самоактуализации, существует потребность в принятии со стороны значимых других (взрослых). При этом маленькому человеку внушается мысль о том, что сам по себе он не является ценностью, а ценен лишь при условии соответствия определенным требованиям. В связи с этим подрастающий человек начинает оценивать себя сквозь призму «условий ценности».

Однако в условиях образовательной практики далеко не каждому педагогу удастся продуктивно выстраивать отношения, которые создают пространство для развития как обучающихся, так и преподавателей. Чрезвычайно негативное воздействие на

образовательный процесс оказывает свойственная многим педагогам привычка отождествлять себя со своим профессиональным знанием, со своей научной подготовкой, порой даже не осознавая этого. Бесспорно, у педагогов есть большой жизненный опыт, однако важно не только его количество и разнообразие, но и его качество: речь идет о необходимости извлекать квинтэссенцию из процессов научного познания и профессиональной деятельности, а это можно сделать только в состоянии высшего сознания, действуя осознанно и выходя за рамки, установленные «запрограммированным» мозгом, так как «опыт высоких состояний сознания необходим для выживания человеческого вида» (Дж. Лилли).

В ситуации, если обучающиеся позволяют себе усомниться в словах и аргументациях педагогов, последние нередко воспринимают это как акт своеобразного недоверия и даже агрессии непосредственно против их личности и реагируют адекватно своему восприятию – в большинстве случаев, ответной, иногда неосознаваемой агрессией. И именно в этот момент исчезает возможность продуктивного совместного общения педагога и обучающегося, так как в дальнейшем преподаватель, например в вузе, при контактах с такими студентами скорее всего будет сознательно или неосознанно защищаться от них, лишая себя возможности услышать отличное от своего мнение и по-новому взглянуть на спорный вопрос.

Исходя из представления, что знание – это некая вещная структура, организация образовательного процесса, программ, методы преподавания – все это выстроено в логике вещных отношений. Однако, если таким способом можно сформировать отдельные умения, навыки и компетенции, то развить способность к творчеству и сформировать нравственный облик ученика невозможно. Научное отношение к миру является односторонним и неполным, поскольку существует не только *объектное* восприятие и понимание мира, но и *субъектное*, когда мир воспринимается *не как мир вещей, но как мир человека*, к которому он нравственно и духовно сопричастен. Также на образова-

тельный процесс влияют социокультурные факторы, и их необходимо учитывать исходя из современных условий [6].

В целом, педагог должен отказаться от отношения к обучающемуся как к объекту, так как любая личность есть потенциально универсальное, бесконечное существо. Каждый человек эквивалентен другому, но также всему человечеству и всему универсуму, оставаясь (именно в силу этого) уникальным и неповторимым. Поэтому, если требуют обстоятельства, принести в жертву себя личность может только в порядке свободного самопожертвования, но никто другой не имеет нравственного права пожертвовать ею [13, с. 90].

Известно, что человек достаточно давно живет в открытом мире, взаимодействия с которым невозможно избежать. Фактически двадцать четыре часа в сутки на него обрушиваются различные информационные потоки. Гигантский масштаб искушений в условиях общества экономического и информационного потребления чаще всего, как показывает опыт, приводит к актуализации в человеке существенной доли не созидательного, а, скорее, разрушительного начала в его действиях. В связи с этим в настоящее время ученых, психологов и педагогов как никогда должны волновать не столько сами по себе науки, культура, история, сколько *проблема человека в контексте культуры и истории*, поскольку современный человек вынужден постоянно понимать и принимать идею о том, что необходимо превосходить себя, чтобы оставаться самим собой, делать усилия над собой, чтобы быть и оставаться человеком. Современный человек только формируется, существует только мысль о человеке, а сам он есть попытка стать подлинным, совершенным человеком, что представляет чрезвычайную трудность [8]. Еще Л.С. Рубинштейн настаивал на том, что оставаться человеком следует даже тогда, когда им оставаться невозможно.

В связи с этим, угроза «вечного покоя», то есть пребывания в состоянии частичной или абсолютной индифферентности может привести к неразрешимой «антропологической катастрофе» и постантропологической эпохе, к перерождению человеческого сознания от реальной жизни к ее непрерывной имитации. Известный психолог В.П. Зинченко, считая, что человечеству необходимо выйти из состояния полусна, в связи с чем необходимо иметь не только бодрствующий мозг, но и бодрствующее сознание, спрашивает: «Какие люди нам сегодня нужны? – Люди, способные на полностью открытое, а не на имитационно-культурное существование, ибо культура – это не совокупность готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребления или осознания. Это – способность человека *быть*, открыто практиковать свой образ жизни и мысли, производить действия и поступки, благодаря которым могут родиться какие-то новые возможности для развития человека и общества в будущем» [7].

Таким образом, на современном этапе развития психологической и педагогической наук одной из наиболее актуальных является проблема *возвращения к человеку*, актуализация его подлинной сущности, особенно когда речь идет о молодежи – ценнейшем антропологическом потенциале для развития социума. Задача молодого поколения – не пройти по тривиальному пути, а сделать нечто такое, чего раньше не делал никто, создать что-то самобытное и собственное, уникальное. Считается, что у каждого человека есть возможность на своем уровне ставить сверхзадачи, то есть хотеть невозможного, чтобы достигать желаемого, то есть превзойти себя, чтобы добраться до себя подлинного.

Так, на экономическом факультете МГУ создали совместный проект преподавателей и студентов, который назвали «Ремонт гуманитарного провала». Цель данного проекта – дополнить гуманитарным пониманием мощную математическую культуру [1]. Участники этого проекта считают, что необходимо вернуть «контекстность» (В.С. Библер) и «системность» (М.С. Каган) на прогноз и перспективу будущего.

Новое поколение молодежи в чем-то не оправдывает социальных ожиданий, а в чем-то вызывает почтительное удивление.

От молодых людей сегодня требуется другой уровень мышления, иной масштаб перспектив, трансцендентальная широта взглядов и самоуправляемая мотивация, не обусловленная только материальной пользой.

Писатель, публицист, педагог и телеведущий Д. Быков на основе обобщения собственного опыта и наблюдений провел исследование, результаты которого вселяют большие надежды. Он считает, что поколение 12-14-летних подростков – основа прогресса российского социума – является «идеальным новым поколением», которое может обеспечить стране блестящие перспективы. Общая характеристика этих детей, исходя из их психологического портрета, приоритетных интересов и круга чтения, заключается в том, что они любят великие, и лучше бы неразрешимые, задачи, экстре-

мальный режим жизни и завышенные требования к себе. Если мир не будет ввергнут в глобальную войну, он, наконец, изменится к лучшему [2, с. 13].

Высокий уровень развития субъектности – это преодоление непреодолимого предела. Как писал К. Ясперс, человек всегда представляет из себя нечто большее, чем может сам о себе знать; он стремится стать чем-то большим, чем личностью, когда существует на пределе, за пределом и за пределами пределов возможного и достижимого [14]. И эти действия и поступки есть единственно верное, что можно сделать в ситуации, когда находишься в эпицентре любой нештатной и даже чрезвычайной ситуации. Это качественно новый уровень развития человека как субъекта жизнедеятельности – это прорыв к невозможному.

Литература

1. Аузан А. Мы будем другими, оставаясь собой // Культура. [Электронный источник]. Режим доступа: <http://portal-kultura.ru/articles/person/182697-aleksandr-auzan-my-budem-drugimi-ostavayas-soboy/>. Дата обращения: 26.03.2018.
2. Быков Д.Л. Золотая молодежь // Новая газета. – 2017. – № 144. – С. 13.
3. Горшкова В.В. Диалог в деятельности современного учителя // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 68-76.
4. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
5. Горшкова В.В. Педагогика становления субъекта: программа для педагогических институтов. – Л., 1990. – 24 с.
6. Грифцова И.Н., Линьков В.В. К вопросу о связи теории и практики в образовании. Социокультурные факторы и их влияние на образовательный процесс // Развитие личности. – 2018. – № 2. – С. 13-25.
7. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С.15–36.
8. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990. – №10. – С. 3–8.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
11. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 80 с.
12. Феномен опережения как приоритетный критерий модернизации образования взрослых в России: кол. моногр. / под ред. проф. В.В. Горшковой. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2007. – 212 с.
13. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Интор, 1994. – 128 с.
14. Ясперс К. Духовная ситуация времени. – М.: АСТ, 2013. – 288 с.
15. Кожевникова М.Н. Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование. – 2015. – 3. – С. 38-44.

**И.Ю. Алексашина,
О.А. Абдулаева,
Ю.П. Киселев**
(Санкт-Петербург)

ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

VECTOR OF DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION CONTENT: FROM ACADEMIC TO FUNCTIONAL LITERACY

В статье обсуждаются тенденции развития содержания общего образования, обусловленные глобальными вызовами современного общества. На основе анализа характеристик академической и функциональной грамотности определены их принципиальные отличия, характер взаимосвязи и взаимодействия.

Ключевые слова: функциональная грамотность, академическая грамотность, содержание общего образования.

The article discusses trends in the development of the content of general education, due to the global challenges of modern society. Based on the analysis of the characteristics of academic and functional literacy their fundamental differences, the nature of the relationship and interaction are determined.

Key words: functional literacy, academic literacy, content of general education.

Глобальные изменения, которые происходят во всех сферах нашей жизни, проявляются и в сфере образования. Прежде всего это связано с ускорением всех социокультурных перемен. Наблюдается очевидное несоответствие между развитием образования и общим уровнем культурного и технического окружения. Нарушилась веками сложившаяся система передачи опыта и традиций. Стремительно сокращаются сроки внедрения в практику новейших достижений науки и техники, зачастую полученные профессиональные навыки становятся невостребованными.

Господствовавшие в мировом образовании в последние два столетия технократические и сциентистские тенденции во многом предопределили его нынешний кризис. Оттуда же берет своё начало утвердившийся

в образовательной системе узкодисциплинарный подход, резкое обособление двух компонент образования: естественнонаучного и гуманитарного. Линейный, детерминистский подход к природе и технике способствовал развитию у людей фрагментарного восприятия действительности, утрате способности предвидеть, адекватно и комплексно оценивать глобальные экологические, цивилизационные, образовательные кризисы.

Столь необходимый поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте основан на взаимодействии двух парадигм: во-первых, это холистский подход к миру как к целостной системе; во-вторых, это гуманистический подход к человеку, живущему в этом мире. Объективное единство существова-

ния человечества - единство исторических судеб, единство с природой Земли, единство связей и взаимозависимости политических процессов, науки, техники и культуры утверждает глобалистика, которая предполагает развитие у человека новой системы ориентаций, основанных на общечеловеческих ценностях; формирование гуманистических отношений между людьми, овладения новыми способами научного мышления, исходящего из системно-целостного подхода к миру [4].

В рамках методологии системно-целостного подхода мы получаем ориентиры новой ментальности, которая формируется у человека на основе осознания [9]:

– внутренней многозначности (плюрализма) позиций и точек зрения при изучении того или иного достаточно сложного и нового вопроса;

– внутренней альтернативности принимаемых решений и понимания не только ближайших, но и отдалённых последствий принимаемых решений, особенно глобального характера;

– возможностей информатизации и цифровизации всех сфер жизни, с одной стороны, и необходимости осмысления целостной, системной картины мира, с другой стороны;

– необходимости привлекать к сотрудничеству при выработке решений различных специалистов (как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля);

– уникальности культур, взглядов и обычаев, свойственных разным нациям, и принципа ненасилия в отношении других людей, без которого нельзя наладить эффективное сотрудничество в решении глобальных проблем, особенно международного характера.

Эти педагогические ориентиры зачастую связывают с изменениями содержания функциональной грамотности, под которой понимается «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для

содействия их прогрессу и для собственного развития» [6]. Функциональная грамотность, в широком смысле, представляет собой интегральное качество личности» [5].

Руководитель комиссии по образованию ОЭСР (организации экономического сотрудничества и развития) Андреас Шлейхер обосновывает необходимость в новых критериях функциональной грамотности, показывающих компетентность молодых людей в мире, где глобализация является мощной экономической, политической и культурной силой. Обновления содержания функциональной грамотности необходимы, чтобы убедиться, что дети развиваются по надёжным ориентирам, приобретают навыки и качества характера, которые помогут им найти свой путь в неопределённом, изменчивом, энергозависимом и неоднозначном мире [2].

Таким образом, функциональная грамотность выступает интегративным показателем образования, состав и содержание которого постоянно меняются в зависимости от развивающихся потребностей человека и общества.

Не вызывает сомнения, что решение проблемы функциональной грамотности связано прежде всего с повышением уровня общего образования, позволяющего человеку функционировать в развивающемся мире. При этом индивид должен быть готовым выполнять основные задачи и функции в своей профессиональной деятельности, повседневной жизни, в качестве гражданина, а также обеспечивать безопасность своей жизнедеятельности и общества в целом. Это усиливает личностную значимость функциональной грамотности [6].

Согласно К. Робинсону [1], концептуальный сдвиг в образовании должен происходить по трём направлениям:

- от образования (education) – к свободному познанию (learning);
- от потребления (consumption) – к участию (participation);
- от учреждений (institutions) – к сетям (networks).

На этой основе рассматриваются возможные направления совершенствования

общего образования для обеспечения инновационного развития страны. Так, в международном стандарте «Навыки XXI века» («универсальные навыки», «ключевые компетенции», «soft skills») выделяются базовые навыки, компетенции и личностные качества, которые необходимо развивать в системе образования [7]:

1. **Базовые навыки** (способность учащихся применять знания и умения для решения повседневных задач в ситуациях, которые отличаются от учебных). К этой группе относятся навыки чтения и письма, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная и гражданская грамотность.

2. **Компетенции** (способность учащихся решать нетипичные задачи в ситуациях, которые отличаются от учебных). В эту группу входят компетенции, позволяющие учащимся решать более сложные задачи: критическое мышление, креативность, умение общаться, умение работать в команде.

3. **Личностные качества** (способность учащихся справляться с изменениями окружающей среды в ситуациях, которые отличаются от учебных). К таким качествам отнесены любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная грамотность.

В формате планируемых образовательных результатов перечисленные характеристики можно рассматривать как развитие познавательной, ценностной и деятельностной сфер личности. Концептуальная рамка образовательных результатов, разработанная для международного проекта «Образование 2030» [3], реализуемого ОЭСР, ориентирована по этим же принципам:

– развитие *системы знаний, умений, отношений и ценностей*, создающих основу образовательных результатов;

– формирование *компетенций*, как способность мобилизовать знания, умения, отношения и ценности при решении практических задач, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать в мире;

– становление *стратегии поведения*, как способности действовать в различных внеучебных ситуациях.

Однако целевая установка образовательных систем на развитие функциональной грамотности обучающихся не отменяет значимость академической грамотности в новых условиях. Важно подчеркнуть, что первые две позиции международного стандарта «Навыки XXI века» – базовые навыки и компетенции – составляют **основу** академической грамотности, а выработка *стратегий поведения*, как способности действовать в различных внеучебных ситуациях, направлена на развитие функциональной грамотности.

С академической грамотностью традиционно связано содержание отечественного образования, которое конструируется на основе базовых понятий основных отраслей науки. В условиях быстроменяющегося мира с неопределённым будущим и насыщенного информацией понимание академической грамотности выходит за границы предметных знаний, умений и навыков, смещая акценты в сторону развития умения добывать, сопоставлять и анализировать информацию, критически её оценивать, интерпретировать идеи и скрытые смыслы, делать самостоятельные выводы, а главное, продуцировать собственные гипотезы, обосновывать и доказывать их состоятельность и выражать все это в форме связного, логически упорядоченного и структурированного устного или письменного текста.

С этих позиций в самом широком смысле под академической грамотностью понимаются комплексные умения (И.Б. Короткина), связанные прежде всего со знаковой, текстовой языковой деятельностью, которые позволяют не только критически оценивать, анализировать и правильно интерпретировать различного рода информацию, но и продуцировать новое знание, выдвигать, обосновывать и логически упорядочивать собственные мысли [8].

Расширение традиционного понимания академической грамотности не требуют радикального изменения структуры предметного обучения, но предполагает смещение

акцентов в содержании учебных программ и обогащение их заданиями на развитие и оценку навыков XXI века и личностных качеств учащихся.

Динамика современной жизни ставит задачу адаптации выпускников школ к заранее не определённой профессиональной траектории и формирования их готовности к решению задач в условиях новых технологических и социальных возможностей. Содержание школьного образования и учебной деятельности все больше ориентируется на формирование функциональной грамотности, становясь контекстуальным, приближенным к реальным ситуациям и формирующим стратегии поведения в различных контекстах реальной жизни.

В концепции П.Р. Атутова функциональная грамотность рассматривается в двух аспектах, «первый из которых связан с вооружением учащихся необходимым и достаточным объёмом знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность вхождения школьников в будущую деятельность, имея достаточный базис для эффективной практической работы на протяжении длительного периода. Второй аспект связан с формированием мотивов для непрерывного совершенствования своих знаний, умений и качеств личности, позволяющих всегда

быть в деловой форме и постоянно и чутко реагировать на систематически изменяющуюся информационную и технологическую обстановку» [6].

В отличие от академической грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности. Она обнаруживает себя в конкретной статичной ситуации, так же как и функциональная безграмотность обнаруживает себя при изменении ситуации, образа жизни или типа профессиональной деятельности. Формирование нового порога функциональной грамотности связано с множеством социальных, экономических факторов и современных общественных тенденций, в зависимости от выбираемых при рассмотрении фокусов могут быть представлены различные типы функциональной грамотности: читательская, математическая, естественнонаучная, компьютерная грамотность, финансовая грамотность и др.

Анализ структуры и содержание академической и функциональной грамотности обнаруживает их принципиальные отличия. Для лучшего понимания концептуального направления вектора развития содержания общего образования представим специфические особенности учебно-познаватель-

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ



- Моделирует ту или иную область научного познания.
- Предполагает развитие причинно-следственного, линейного мышления.
- Конструируется на базе классической системы формирования понятий на основе преимущественного использования индуктивного метода.
- Ученики осваивают систему понятий конкретной науки и их теоретические обобщения.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ



- Моделирует реальную жизненную ситуацию.
- Ориентирует на нелинейное (вероятностное) мышление. Сложные системы нельзя описать только причинно-следственными связями.
- Конструируется на базе концептов на основе преимущественного использования дедуктивного метода.
- Ученики осваивают систему концептов, включающую предметные знания учеников, которые становятся опорой, средством решения задач в реальных жизненных ситуациях [5].

Схема. Сравнительная характеристика учебно-познавательных задач, направленных на развитие академической и функциональной грамотности.

ных задач, направленных на развитие академической и функциональной грамотности обучающихся (схема).

На основе представленной схемы можно сделать вывод, что развитию функциональной грамотности в большей степени соответствует интегративное содержание. Другим важным выводом считаем принципиальную взаимосвязь этих двух видов грамотности, а также характер преемственности между ними.

Такой подход соотносится с динамической моделью развития функциональной грамотности, разработанной Е.В. Ермоленко, компонентами которой являются: «ядро» - относительно инвариантная часть грамотности, определяемая имеющимся

уровнем общего образования (центр ядра представлен академической грамотностью); «внутренняя оболочка» - вариативная часть, отражающая новое содержание грамотности, связанное с изменениями в различных сферах общественной жизни, и «внешняя оболочка», включающая резерв грамотности, определяемый с учётом перспектив развития общества [6]. При этом важно подчеркнуть, что академическую грамотность следует рассматривать как фундамент для развития функциональной грамотности. Вектор развития содержания общего образования обоснован взаимодействием целевых установок развития академической и функциональной грамотности на всех его этапах.

Литература

1. *Robinson K., Aronica L.* Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Viking, 2015. 320 p.
2. *Schleicher A.* Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness: [сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bbc.com/news/business-36343602>
3. The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2016. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
4. *Алексашина И.Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: СпецЛит, 2000.– 223 с.
5. *Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П.* Система ориентиров конструирования заданий для развития и оценивания функциональной грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28803> (дата обращения: 21.04.2019)
6. *Ермоленко В.А.* Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. №1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 21.04.2019).
7. *Ковалева Г.С.* Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): Материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г.// Центр оценки качества образования [Официальный сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения 15.05.2019)
8. *Короткина И.Б.* Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы.– 2017. – № 5(51). – С. 20–31.
9. *Кулюткин Ю.Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.



**А.Е. Марон,
Е.Г. Королева**
(Санкт-Петербург)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ И МУНИЦИПАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

REGIONAL AND MUNICIPAL PRACTICES OF DESIGNING AND IMPLEMENTING MODELS FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION

В статье предпринята попытка сравнительного анализа моделей оценки качества образования на региональном, муниципальном и локальном уровнях. Рассматриваются цели и задачи модели, ее структурные компоненты. Отдельное внимание уделено важной составляющей модели – мониторингу оценки качества образования. Проанализирован и обобщен результативный компонент мониторинга.

Ключевые слова: модель оценки качества образования, концепция оценки качества образования, структурные компоненты модели оценки качества; мониторинг оценки качества образования.

The article provides comparative analysis of models for assessing the quality of education at the regional, municipal and local levels. The goals and objectives of the model, its structural components are considered. Special attention is paid to the important component of the model - monitoring the evaluation of education quality. The efficient monitoring component is analyzed and summarized.

Key words: education quality assessment model, concept of education quality assessment, structural components of the quality assessment model; monitoring of education quality assessment.

В настоящее время активизируется деятельность по разработке и созданию концепций и моделей оценки качества образования на региональных и муниципальных уровнях. Интерес к разработке таких моделей обусловлен повышением и обновлением требований к системе оценки качества образования, социальным запросом на обеспечение доступности в получении качественного образования на разных уровнях. Возникает необходимость научного осмысления сложившейся практики развития образовательных систем и получения объективных выводов о качестве образования с целью принятия конструктивных управленческих решений [6,7,9,10].

С позиции требований Федеральных государственных стандартов качество образования принято рассматривать как достигнутый результат подготовки обучающихся и как создание условий для его обеспечения (образовательные программы, создание здоровьесберегающих средств в ОО, эффективное управление на основе применения цифровых технологий). Выполнение требований в части повышения качества образования находится в зоне ответственности органов управления образованием на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном (локальном) уровнях.

Региональные и муниципальные системы оценки качества образования (СОКО)

представляют собой совокупность организационных, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на основе государственно-общественного управления оценку образовательных результатов, качества образовательной деятельности [8].

Выбор модели СОКО определяется социально-экономическими и социально-культурными условиями развития образовательных систем, сложившихся в регионах, достижениями современной педагогической науки и практики, законодательством в сфере образования.

В настоящее время имеется ряд работ, отражающих различные аспекты оценки качества образования, в частности такие как:

характеристика современного состояния оценки качества общего образования в России и за рубежом, методологические подходы и принципы оценки качества современного образования, современные модели оценки качества образования (В. А Болотов, И. А Вальдман, Г. С Ковалёва, Т.В. Третьякова, С.Л. Данильченко, И.Г. Карелина, С.Т. Косенко);

правовое регулирование и государственный контроль в сфере образования (Н.М. Ладнушкина, М.Н. Кудилинский, В.В. Гриб, Т.Н. Данилова), нормативное регулирование независимой оценки качества образования в Российской Федерации (С.Г. Косарецкий, А.А. Седельникова);

состояние региональной, муниципальной системы оценки качества образования на примере ряда субъектов Российской Федерации (В.П. Панасюк, Я А. Весова, Г.А. Головичер, Е.В. Михайлова, М.К. Шарошкина)

Разработку модели, как правило, предваряет создание концепции оценки качества образования. Важными составляющими такой концепции выступают: методология системы оценки качества образования, основанная на теории управления, включающая в себя объекты исследования, цели, задачи, принципы, основные понятия (качество образования, оценка качества образования, назначение системы оценки качества образования и др.), а также механизмы и процедуры оценки качества образования,

ожидаемые результаты и перспективы развития системы оценки качества.

Модели, разработанные на основе концепций, определяют стратегию и тактику развития системы оценки качества образования на региональном и муниципальном уровнях. Такие модели включают в себя определенную совокупность структурных компонентов, в числе которых:

- мотивационно-целевой, который представляет собой цели и задачи осуществления конкретных механизмов оценки качества образования; содержательный – описывающий объекты, содержание, механизмы оценки качества образования;
- операционно-деятельностный, раскрывающий процедуры оценочных средств, механизмы проведения мониторинга оценки качества образования;
- оценочно-результативный, отражающий результативность управленческих решений, достижение необходимого уровня качества образования на региональном и муниципальном уровнях [9, 10].

Правовой основой к разработке региональных и муниципальных моделей оценки качества образования является принятая в РФ единая система оценки качества образования (ЕСКО).

Актуальным является научное осмысление существующих на практике в РФ региональных и муниципальных моделей СОКО, реализующих федеральные требования, а также учитывающих особенности социально-экономического развития территорий.

Несмотря на схожесть структурных компонентов моделей, их цели могут отличаться в зависимости от потребностей и задач, стоящих перед системой образования региона или муниципального округа. Так, например, целью разработки и внедрения модели оценки качества общего образования Челябинской области, является развитие региональных механизмов оценки качества общего образования. Заявленная цель определена возросшей потребностью всех участников оценки качества общего образования в систематизации мероприятий и процедур его оценки, соотнесения функционирующих в этой сфере информационных

систем и мониторингов с целью получения информации, необходимой и достаточной для принятия эффективных управленческих решений [9]. Цель, заявленная в модели оценки качества общего образования Красноярского края, преследует получение объективной информации о функционировании краевой системы образования, необходимой для обеспечения доступного и качественного общего образования в регионе, поддержания устойчивого развития краевой образовательной системы, системной оценки результатов реализации инноваций в краевом образовании; сравнение качества образовательных услуг, реализуемых в различных образовательных учреждениях [7].

Модель оценки качества общего образования Ханты-Мансийского автономного округа Югры направлена на определение факторов, влияющих на повышение качества образования, и подходов к его измерению; создание системы независимой оценки качества с участием общественных институтов; повышение вовлеченности общественности в процессы и процедуры управления в системе образования, а также качества работы органов государственного-общественного управления в сфере образования [10].

Модель Кировской области позволяет оценить эффективность региональной образовательной системы в целом и ее отдельных составляющих, установить полноту выполнения требований, запросов заказчиков и партнеров системы образования, определить динамику развития системы, реализовывать контроль соответствия основных параметров образовательной деятельности имеющимся стандартам и нормам, прогнозировать развитие региональной образовательной системы с учетом социально-экономических приоритетов [6].

Анализ представленных целевых установок региональных моделей СОКО показывает, что наиболее приоритетным направлением развития и совершенствования региональных систем оценки качества выступает выявление факторов, обеспечивающих эффективное развитие СОКО, информационных систем и мониторингов, способствующих получению информации,

необходимой для принятия эффективных управленческих решений. При этом наиболее привлекательными выглядят модели, которые наряду с общими стандартными проблемами оценки качества образования рассматривают СОКО в социально-экономическом и социокультурном контекстах, предусматривающих в этом процессе широкое участие общественных институтов.

Важнейшей составляющей системы оценки качества образования является описание показателей-индикаторов, характеризующих эффективность реализации данной системы. Такие показатели применительно к региональной системе разработаны в Институте управления образованием РАО (руководитель д.э.н. С.С. Неустроев). К ним относятся: а). развитие организационного потенциала в). полнота условий для независимой оценки качества подготовки обучающихся в). качество критериев оценки и организационных механизмов.

Важной составляющей частью оценки и развития СОКО является мониторинг. Мониторинг СОКО представляет собой специально организованное, целевое наблюдение, постоянный контроль, оценку и диагностику качества образования на базе систематизации существующих источников информации, а также специально организованных исследований и измерений [8]. Он ориентирован на информационное обеспечение управления качеством образования, его эффективности, позволяет диагностировать качество текущего функционирования и качество развития образовательной системы, внутреннее и внешнее системно-социальное качество образования [8].

Выбор модели мониторинга в муниципальной системе образования определяется современными научными представлениями в области оценки качества образования, законодательно установленными требованиями, региональной (муниципальной политикой) в области качества, устоявшимися традициями, целевыми установками в системе управления качеством образования.

В литературе можно встретить описание различных моделей мониторинга. Наиболее

полное описание моделей мониторинга качества школьного образования представлено в работе Самолюка Н.Г. [11].

Модель соответствия нормам и стандартам. Наиболее доступная модель мониторинга. Нацелена на сбор данных о процессе и результатах образовательной деятельности, включая их анализ путем сопоставления с установленными нормами и стандартами. Достоинство данной модели — в простоте и оперативности применения. Недостатки модели заключаются в ограниченных возможностях интерпретации результатов мониторинга, связанных с отсутствием достаточного числа характеристик.

Модель «вход—выход». Предполагается, что входные данные существенно влияют на результаты обучения. К входным данным относят совокупность показателей, характеризующую способности обучаемых, их достижения, социально-экономический статус семей, различные показатели, характеризующие ресурсы образовательной организации. Учет входных данных позволяет выделить однородные группы организаций, начинающих работу в одинаковых условиях, что гарантирует корректность внутригрупповых сравнений. Такая модель расширяет возможности мониторинга и позволяет проводить внутригрупповые и межгрупповые сравнения образовательных учреждений.

Модель «вход—процесс—выход» включает в себя комбинацию характеристик не только результатов, но и процесса обучения. Эта модель включает информацию относительно процессов обучения и воспитания. В основе расширенной модели лежит предположение о том, что совершенствование процесса обучения запланированным образом должно привести к более высоким учебным достижениям.

Динамическая модель мониторинга. Большинство сравнительных оценок основывается на межгрупповом анализе и сопоставлении средних оценок учебных достижений, существенно зависящих от контингента и социально-экономической характеристики района, в котором расположена организация. В силу социальной неод-

нородности различных районов некоторые из них могут получать значительную долю неблагоприятного контингента. Поэтому достижения таких организаций при сравнении по конечным результатам обучения могут оставаться незамеченными, несмотря на эффективную образовательную деятельность и усилия педагогического коллектива. Преодолеть этот недостаток можно, используя динамическую модель мониторинга, основанную на анализе динамики изменений в образовательной деятельности, выявлении их позитивного или негативного характера и степени влияния на происходящие изменения. Наиболее эффективная динамическая модель мониторинга строится на измерениях скорости прироста учебных достижений учащихся в течение некоторого временного периода [11].

Многоуровневая модель мониторинга — осуществляется на муниципальном, институциональном (уровень образовательного учреждения) и локальном (осуществляется педагогическими работниками) уровнях. Преимущество данной модели заключается в том, что полученные в ходе мониторинга материалы включают аналитическую информацию и предложения по вопросам, решение которых находится в компетенции того или иного уровня управления [8]. Эта модель предоставляет возможность осуществить максимальную широту охвата поля возможных проблем и результатов; простота и надежна в применении.

Опыт реализации моделей СОКО показывает, что наиболее эффективными для принятия управленческих решений являются модели динамического характера, которые включают как существующие и показавшие свою эффективность процедуры оценки качества образования, так и разработки новых.

Примером модели динамического характера являются разработки О.В. Ковальчук и В.С. Кошкиной применительно к оценке качества муниципальной системы образования [3]. Цель применения методики состояла в системном анализе и оценке существующей в районе системы управления качеством образования и ее влияния на результативность образовательной деятельности.

Анализу и оценке подверглись такие показатели муниципальной системы управления качеством образования, как целевой, собственно педагогический, мотивационно-стимулирующий, нормативный, информационный, оценочно-критериальный, содержательный и организационный.

Так, организационные показатели включали следующие параметры анализа качества управления образованием:

- согласованность деятельности всех структур, органов и должностных лиц, отвечающих в муниципальной образовательной системе за обеспечение качества образования;

- участие общественных институтов в контроле и обеспечении качества образования;

- взаимодействие муниципальной системы образования с другими социальными институтами в целях обеспечения качества образования;

- качество управленческих решений в системе управления муниципальной образовательной системой.

Нормативные показатели характеризуются:

- полнотой закрепления в нормативных документах требований к качеству образования;

- активностью органов управления образованием и образовательных учреждений в разработке и внедрении нормативных основ качества;

- осведомленностью участников образовательной деятельности в вопросах нормативных основ качества образования.

В общей уровневой системе оценки качества образования локальный (институциональный уровень), относящийся к образовательной организации, является критериальным показателем эффективности всей системы СОКО. В качестве объекта анализа и оценки в этой модели выступают качество образовательной подготовки учащихся, доступность и условия образования, эффективность процесса воспитания, здоровьесбережение обучающихся, качество внутришкольного контроля [2].

В рамках международного проекта «Образование 2030» можно выделить такие по-

казатели качества подготовки обучаемых как: система знаний, умений, отношений и ценностей, создающих основу образовательных результатов; компетенции как способ мобилизовать знания, умения, отношения и ценности, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать в мире; стратегии поведения, демонстрирующие способность действовать в различных внеучебных ситуациях.

С целью реализации системы СОКО на локальном (школьном) уровне

наряду с использованием таких инструментов, как единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ), основной государственный экзамен (далее – ОГЭ), предусмотрены национальные (далее – НИКО) и всероссийские проверочные работы.

Результаты школьного образования предполагают реализацию требований ФГОС в части усвоения таких составляющих:

1. Предметные результаты – усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета и на межпредметном уровне.

2. Метапредметные результаты (познавательные регулятивные, коммуникативные умения) – освоенные обучающимися способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

3. Личностные результаты – совокупность ценностных отношений обучающихся к себе, к своим возможностям, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу, к изучаемому и собственному социальному опыту.

Представленные нами научно-методические наработки оценки региональных и муниципальных систем качества образования опирались на реальный опыт научных исследований в области описания научно-методического инструментария оценки качества образования и принципов его применения (В.И. Сутягина, М.К. Романченко, Л.В. Шалбаева, В.В. Загорский).

Особенностей и принципов рейтингования образовании в Российской Федерации, в том числе на примере образовательных систем и организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей (В.А. Болотов, Е.Е. Чепурных, А.А. Седельников, В.Н. Аверкин, Т.А. Каплунович).

Корректировка модели может осуществляться на основании изменений, отражен-

ных в законах и нормативных актах федерального и регионального уровней в сфере оценки качества образования, а также с учетом результатов мониторинговых исследований качества образования в конкретном регионе РФ.

Литература

1. *Ефремова О.А., Барахтеннова Л.А., Пименов А.Т., Киричук А.А.* Концептуальная модель квалиметрического мониторинга в сфере образования // *Философия образования*, 2011.– №5(38).– С. 51–58.
2. *Качество образования: результаты региональных мониторинговых исследований: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. Н.Н. Жуковицкой.*– СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2018.– 317 с.
3. *Кошкина В.С., Ковальчук О.В.* Оценка качества и проблемы развития муниципальной образовательной системы // *Человек и образование.*– 2018.– №1.– С.71–77.
4. *Лопаткина Е.В.* Современные средства оценивания результатов обучения. Учеб. пособие.– Владимир.: ВлГУ, 2012.– 110 с.
5. *Маминов С.В.* Мониторинг качества образования: основные понятия // *Гуманитарные научные исследования*. 2015. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/13160> (дата обращения: 07.04.2019).
6. *Модель региональной системы оценки качества образования Кировской области (Модель РСОКО).* [Электронный ресурс]. URL: <http://slob-school5.ucoz.ru/Uchitel/RSOKO.pdf>(дата обращения: 07.04.2019).
7. *Опыт регионов в оценке качества образования. Анализ социологического исследования. Региональная оценка качества образования (Красноярский Край)* [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/1677912/pedagogika/opyt_regionov_otsenke_kachestva_obrazovaniya_analiz_sotsiologicheskogo_issledovaniya (дата обращения: 07.04.2019).
8. *Панасюк В.П.* Рекомендации по совершенствованию муниципальных систем оценки качества образования Ленинградской области.– СПб.: ЛОИРО, 2011.–132 с.
9. *Региональная модель оценки качества общего образования (Челябинская область).*– Челябинск, 2017.–140 с.
10. *Региональная модель оценки качества ХМАО- Югры* [Электронный ресурс]. URL: <http://iro86.ru/images/documents/diveeva/webinar/4>. (дата обращения: 07.04.2019).
11. *Самолук Н.Г.* Современные средства оценивания результатов обучения. Мониторинг качества школьного образования. Лекция 18,19.– [Электронный ресурс URL: http://koi.tspsu.ru/koi_books/samolyuk/lek18.htm. (дата обращения: 07.04.2019).
12. *A.E. Maron, E.G. Koroleva, I.L. Chaiko* Updating the Content of the Training of Specialists of Management Bodies to the Evaluation of the Quality of Education // *Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019)*. [Электронный ресурс URL: <http://www.atlantis-press.com/proceedings/icdee-19/125907501> (дата обращения: 27.05.2019).



А.Н. Кузнецов
(Москва),
Т.В. Мухлаева
(Санкт-Петербург)

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИНФРАСТРУКТУРЫ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ РАЗВИТИЯ
НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

**INTERNATIONAL RESEARCH ON IMPROVING EDUCATIONAL
INFRASTRUCTURE AS A GUIDELINE FOR DEVELOPMENT
OF NATIONAL EDUCATION SYSTEMS**

Статья посвящена анализу международных исследований современных тенденций и практик развития образовательной инфраструктуры. Рассматривается роль инфраструктуры общеобразовательных организаций с позиции ответа на ведущие вызовы современного социально-экономического контекста образовательной политики. Обосновывается необходимость усиления международного сотрудничества, обмена опытом и учета лучших международных практик в этой области, что послужит целям более эффективного планирования, реализации и контроля образовательной инфраструктуры регионов РФ.

Ключевые слова: образовательная инфраструктура, доступность образования, параметры развития инфраструктуры, государственно-частное партнерство, Организация экономического сотрудничества и развития, Всемирный Банк, Организация Объединенных Наций, международное сотрудничество.

The article is devoted to the analysis of international studies of modern trends and practices of educational infrastructure development. The infrastructure role of general educational organizations from the standpoint of the response to the leading challenges of the current socio-economic context of educational policy is argued. It justifies the need to strengthen international cooperation, exchange of experience and considering the best international practices in this area, which provides more effective planning, implementation and control in educational infrastructure of Russian Federation regions.

Key words: educational infrastructure, accessibility of education, parameters of infrastructure development, public-private partnership, Organization for Economic Cooperation and Development, World Bank, United Nations, international cooperation.

Актуальность нашего анализа международных исследований в области совершенствования образовательной инфраструктуры определяется, в частности, необходимостью в теоретико-методологическом обосновании и разработке модели размещения объектов образовательной инфраструктуры в субъектах Российской Федерации, включая приоритетные территории и

территории опережающего развития, для обеспечения государственных гарантий доступности образования [1]. Поиск оптимальных путей развития образовательной инфраструктуры, проводимый исследователями коллективами как в России (в частности, в Институте управления образованием РАО) [1-6], так и других странах, в значительной мере целесообразно соот-

носить с анализом глобальных тенденций в области образования и их влиянием на инфраструктуру, успешными практиками различных стран мира в этой области [8-14]. Соответствующие исследования и обзоры осуществляются Организацией экономического сотрудничества и развития, Всемирным Банком, Организацией Объединенных Наций. Они могут служить стимулом развития стратегического планирования в этой области, предлагая как наиболее общие научно обоснованные позиции построения школьной инфраструктуры, так и подходы к учету специфических условий регионов и стран, что может быть широко использовано при конструировании эффективных национальных систем школьных инфраструктур.

В соответствии с изложенным, целью данной работы стали систематизация и представление международных научных разработок и актуальных практик в области образовательной инфраструктуры как ориентир для совершенствования систем управления образованием в регионах России. При этом в качестве объекта исследования рассматривались международные научные разработки и актуальные практики в области образовательной инфраструктуры. Для достижения поставленной цели в рамках представляемой работы использовались три основных метода исследования: мониторинг и контент-анализ научных источников (в части научных разработок) и общественно-политических документов (в части актуальных практик), а также синтез (при формулировке выводов и подготовке итоговых материалов).

Образовательная инфраструктура – понятие, связанное с комплексом функционально сопряженных объектов и обслуживающих их структур (в т.ч. систем управления), составляющих и обеспечивающих функционирование образовательной системы. В рамках проводимого исследования в состав понятия «качество образовательной инфраструктуры» включаются прежде всего такие показатели, как территориальная (в т.ч. транспортная) доступность, материально-техническая оснащенность образовательной организации, возможность осу-

ществления выбора и реализация права на получение дополнительных образовательных услуг, финансово-экономическая доступность образовательных услуг, использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий и ресурсов.

Современные исследователи [1, 2, 3, 4, 7, 9, 11 и др.] стремятся понять роль и возможности школьной инфраструктуры в ответе на ведущие современные вызовы образования; найти способы повышения ее качества; постичь законы, которые связывают вложенные в школьную инфраструктуру усилия и полученные результаты. Большой вклад в изучение современной школьной инфраструктуры вносится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), прежде всего ее Центром по эффективности учебной среды.

Одним из важных компонентов школьной инфраструктуры является дизайн физической учебной среды. В среднем учащиеся в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) за весь период обучения проводят в школьных зданиях 7538 часов. Справедливо отмечается высокая важность проектирования школьных помещений для эффективного обучения.

В настоящее время Центр эффективной учебной среды ОЭСР в сотрудничестве с международным образовательным сообществом проводит опрос с целью оценки образовательных сред «Совершенствуем пространство обучения вместе» [7]. Он позволит изучить, каким образом учебная среда может наиболее эффективно служить поддержкой педагогике, учебным планам, оценке и организационным формам, необходимым для развития способностей школьников в XXI веке.

Опрос адресован людям, которые ежедневно пользуются школами и имеют безусловное право голоса для совместного улучшения пространства обучения. Этот уникальный инструмент ОЭСР состоит из трех анкет, предназначенных учащимся, учителям и руководителям школ. Ответы на них позволят осуществить сбор и триангуляцию данных о фактическом использовании учеб-

ных мест, а также видение пользователями перспектив их улучшения. Результаты могут быть использованы на уровне школы для поддержки, постоянного улучшения и разумного использования или реконструкции учебных заведений. Они могут обеспечить более глубокое понимание того, как физическая учебная среда формирует учебную практику и влияет на результаты обучения и благополучие учащихся. Они также могут способствовать мониторингу реализации Цели 4 (обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех) Глобального договора ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» в аспектах, касающихся качества физической среды обучения в школах. Таким образом, общая цель опроса, как отмечают его авторы, состоит не только в том, чтобы лучше использовать ограниченные образовательные ресурсы и существующие школьные здания; она направлена на улучшение обучения, здоровья, социальных результатов и благополучия обучающихся.

Этот инструмент полезен руководителям школ, учителям, местным органам власти, руководителям предприятий и национальным правительствам по всему миру, стремящимся максимизировать образовательное влияние своих инвестиций в строительство и ремонт физической среды обучения. Опрос может также предоставить ценную информацию для политиков и широкой общественности об эффективном использовании пространства для обучения и о том, как они могут поддерживать методы преподавания и обучения в XXI веке.

Разместив опрос в открытом доступе, его авторы призывают школы во всем мире экспериментировать, учиться и делиться своими результатами опроса. Представляет интерес участие в нем школ России с последующей обработкой результатов и сравнительным анализом его данных с данными различных регионов нашей страны и других стран.

В 2011 году Центром по эффективности учебной среды ОЭСР и развития опу-

бликована работа «Проектирование для образования: сборник образцовых учебных заведений», описывающая 60 учебных заведений из 28 стран, недавно построенных или отремонтированных, которые были отобраны на Всемирный конкурс, организованный ОЭСР [8]. В совокупности проекты демонстрируют современный дизайн в этой области, каждый из них богато иллюстрирован цветными фотографиями, планами и описаниями.

Существенный интерес представляет доклад, подготовленный в рамках деятельности OECD CELE «Благополучие в школе: имеет ли инфраструктура значение?» [9]. Исследование проводилось во Фландрии в 2011 году, оно выявило влияние образовательных пространств на учащихся средней школы и предоставило эмпирические доказательства, подтверждающие важность школьной инфраструктуры для их благополучия. В докладе отражены ответы на следующие основные вопросы:

1. Могут ли различия в благополучии школьников объясняться качеством инфраструктуры их школы?

2. Есть ли различия в благополучии между учащимися, которые учатся в школах с хорошей или плохой инфраструктурой, независимо от их пола, класса и типа образования?

3. Если пункт (2) применим, существуют ли эти различия в благополучии независимо от типа городского района, где находится школа и школьная образовательная сеть?

4. Оказывает ли школьная инфраструктура одинаковое влияние на всех школьников? Являются ли определенные школьные группы более чувствительными к инфраструктуре, чем другие?

Исследовательская группа собрала эмпирические данные, подтверждающие важность различных параметров школьной инфраструктуры для благосостояния школьников и позволяющие делать выводы о тенденциях ее развития.

Школьная инфраструктура стала важным компонентом инвестиционных образовательных проектов Всемирного Банка в

течение последних нескольких лет. Каждый год Доклад Банка о мировом развитии посвящается какой-либо теме, имеющей ключевое значение для мирового сообщества. В 2018 году сороковой доклад в этой серии стал первым выпуском Доклада о мировом развитии, посвященным исключительно вопросам образования – «Учимся реализовывать обещания образования» [10]. Он подчеркивает важность того, чтобы школы работали для всех учащихся и уделяет особое внимание необходимости обеспечения высокого качества образования, в том числе на основе создания и поддержки современной школьной инфраструктуры. Отмечается насущность гарантии эффективного использования государственных ресурсов для обеспечения максимальной пользы образования для всех детей.

В только что опубликованной Всемирным Банком книге «Влияние школьной инфраструктуры на обучение. Синтез доказательств. Международные исследования в фокусе», подготовленной командой международных экспертов Всемирного банка [11], осуществлен обзор текущих исследований, посвященных влиянию школьной инфраструктуры на результаты обучения детей, и определены ключевые параметры, которые могут служить информацией для проектирования дизайна, а также реализации и контроля будущих образовательных инфраструктурных проектов. В то же время этот документ направлен на определение областей, в которых имеющиеся в настоящее время доказательства менее убедительны и существует потенциал для дальнейшей исследовательской работы.

Для того чтобы инвестиции в школьную инфраструктуру достигли максимального положительного влияния на обучение, авторы полагают необходимым поиск ответов на набор следующих всеобъемлющих вопросов:

- Все ли дети на самом деле имеют доступ к месту в школе?
- Обеспечивают ли школьные здания безопасную и здоровую среду?
- Оптимально ли разработаны существующие учебные пространства для обучения?

- Способствует ли дизайн школы решению задач современной педагогики и общества?

- Как можно спроектировать школьную инфраструктуру для устойчивого развития в течение длительного срока?

В книге собраны основные результаты исследований международных практик как первый шаг к поиску оптимальных решений поставленных проблем и максимизации преимуществ школьной инфраструктуры.

Всемирному Банку принадлежит значительная роль в исследовании проблемы государственно-частного партнерства. Несмотря на то, что Банк всего несколько лет занимается изучением участия частного сектора в предоставлении общественных благ, его сотрудниками собран и проанализирован большой объем информации международной значимости. В книге «Роль и влияние государственно-частного партнерства в образовании» [12] представлены концептуализация вопросов, связанных с государственно-частным партнерством, подробный обзор исследований с тщательной оценкой, сформулированы рекомендации по созданию успешных государственно-частных партнерств в образовании.

Частные поставщики играют все более важную роль в образовании. За последние два десятилетия во всем мире значительно возросло их участие в образовании, обслуживающем все типы сообществ – от семей с высоким доходом до семей с низким доходом. Отмечается, что хотя правительства остаются основными источниками финансирования образования (по крайней мере, начального и среднего уровней), во многих странах частные агенты обеспечивают значительную долю образования. Ряд правительств заключает контракты с частным сектором на предоставление некоторых услуг, связанных с «производством» (producing) образования, таких как подготовка учителей, управление или разработка учебных программ. Другие правительства заключают контракты с частными организациями на управление государственной школой, как в случае с чартерными и концессионными школами. Согласно ряду

контрактов частные организации предоставляют образование определенной группе школьников посредством субсидии, контракта или ваучера.

В наиболее распространенном типе государственно-частного партнерства правительство предоставляет субсидии существующим частным школам или финансирует места учащихся. Степень, в которой страны используют государственно-частное партнерство, варьируется от предоставления образования только государственным сектором до определенного финансирования государством в условиях предоставления образования в частном порядке. В некоторых странах проводится четкое различие между ролью государственного сектора как финансиста образования и ролью частного сектора как поставщика образования.

Государственно-частное партнерство широко используется для создания школьной инфраструктуры. Оно представляет собой эффективный способ увеличить финансирование, доступное для строительства или модернизации школьного здания, и часто обеспечивает лучшую ценность за те же деньги, которые составляют традиционные инвестиции государственного сектора.

Всемирный Банк рассматривает и анализирует все виды образовательных услуг в контексте государственно-частного партнерства: управленческие услуги, профессиональные услуги, вспомогательные услуги, операционные услуги, образовательные услуги, услуги по доступности объектов.

Вклад ООН в исследование инфраструктуры школьного образования осуществлен в последние годы прежде всего через подготовку доклада ЮНЕСКО (специализированного учреждения ООН по вопросам образования, науки и культуры) «Место для обучения: уроки из исследований среды обучения» [13].

Этот доклад был первоначально составлен в рамках деятельности Института ЮНЕСКО по статистике с целью информирования международного образовательного сообщества о новых путях оценки и улучшения качества среды обучения. Более предметно исследование поставило целью

обзор существующих условий обучения с основных точек зрения и выявление связей и точек соприкосновения между имеющимися перспективами.

«Место для обучения...» представляет собой всеобъемлющий обзор исследований в области среды обучения, сгруппированных на физических условиях, психосоциальной среде и / или организационном климате в классах, школах и других учебных пространствах. Он начинается с освещения широкого спектра современных парадигм в рассматриваемой области, максимально приближаясь к конкретным проблемам сред обучения. Анализируются их общие теоретические корни, с подробным описанием отдельных современных методов и инструментов исследования, после чего приводятся многочисленные примеры их применения при изучении сред обучения в разных странах.

Общие выводы и рекомендации, предложенные в свете собранных результатов, предназначены для помощи образовательным сообществам, в том числе в странах с ограниченными ресурсами, для создания и поддержания безопасных, здоровых, справедливых и инклюзивных условий, способствующих эффективному обучению.

Выбор исходных источников и исследований основывается на поиске ответа на простой вопрос: как могут школы и другие учебные заведения создать оптимальные условия для обучения?

Поиск включил изучение и анализ большого количества теоретических источников, текущих образовательных парадигм и исследований, представляющих основные подходы в этой области. В ходе предварительного поиска было рассмотрено более 300 источников. Исследование базируется на таких различных дисциплинах, как философия образования, когнитивная психология, эволюционная биология и архитектура. Кроме того, проведены крупномасштабные исследования отдельных элементов среды обучения, включающие этнографические особенности коренных народов.

Исследование определяет учебную среду как всеобъемлющий физический, соци-

альный и педагогический контекст, в котором должно происходить обучение. Термин чаще всего относится к школьным классам, но может включать любое назначенное место обучения, такое как научные лаборатории, дистанционное обучение, библиотеки, учебные центры, комнаты отдыха для учителей, гимназии и неформальные учебные помещения [13, с. 12].

В качестве средства организации и консолидации огромного количества доказательств, собранных из этих источников, в исследовании выступают три взаимосвязанных вопроса, вокруг которых строится обзор:

- Каковы основные теоретические корни, которые привели к современным подходам к исследованию учебных сред?
- Как понимаются и оцениваются в международных рамках качественного образования для всех «условия для обучения» и «благоприятные условия для обучения»?
- Как можно измерить и улучшить качество среды обучения?

В качестве ответа на эти вопросы авторы доклада приходят к ряду общих выводов.

1. Допущения и убеждения относительно характера и воздействия среды обучения столь же стары, как человеческая цивилизация. Письменные исторические записи дают богатое разнообразие перспектив, которые коллективно рассматриваются как предшественники научно обоснованных теоретических представлений, образующих прочную основу для современных подходов к изучению условий обучения.

2. Особенности среды обучения, воспринимаемые как наиболее важные для достижения Цели качественного образования для всех (ЮНЕСКО), четко определены в соответствующих документах ЮНЕСКО [14]. Тем не менее, надежные стратегии для оценки и улучшения их на национальном и местном уровнях недостаточно разработаны даже в развитых странах.

3. Исследователи широкого круга научных дисциплин внесли свой вклад в расширение базы знаний, включая хорошо продуманные методы и инструменты для измерения и улучшения учебных сред. Тем

не менее, их применение недостаточно, особенно в странах с ограниченными ресурсами и низкими показателями в образовании.

Принимая во внимание содержание вышеприведенных обобщенных выводов, можно заключить, что авторы данного доклада [13] призывают политиков, исследователей, архитекторов, интерьер-дизайнеров, учителей, родителей, учеников и иных членов образовательного сообщества объединить свой опыт, усилия и ресурсы для создания и поддержки условий, обеспечивающих доступность качественного образования для каждого обучающегося. На рассмотрение всеми заинтересованными сторонами предлагаются десять актуальных рекомендаций по оцениванию и улучшению учебной среды. Отметим особую важность для российского образования рекомендации, связанной с поощрением систем образования к установлению связей между заинтересованными в улучшении школы сторонами и исследовательскими сообществами, активно участвующими в проведении научно обоснованных исследований эффективности школы и среды обучения. Предлагается расширение доступа к результатам исследований и примерам передовой практики для более широкого, чем принято традиционно, круга заинтересованных групп. Это должно обеспечить более эффективное информирование и инициирование деятельности по улучшению школьной среды обучения.

Часть рекомендаций справедливо направлена на усиление международного сотрудничества и обмена опытом для совершенствования национальных систем образовательных инфраструктур. Отмечается важность создания международного многоязычного электронного центра обмена информацией об исследованиях и инструментах передового опыта в измерении и улучшении среды обучения. Такой центр может включать рефераты и ссылки на исторические и философские взгляды, экспериментальные исследования, отчеты, этнографические и региональные исследования и архитектурные модели, а также общий «инструментарий» для измерения климата в школе и классе и создания местных методи-

ческих рекомендаций по физическим условиям и планированию школьных проектов. Предполагается включение в педагогические учебные программы и программы профессионального развития как педагогов, так и руководителей образования основных примеров из теории и практики из совокупности международных знаний по изучению среды обучения. В дополнение к обогащению знаниями о культурно ориентированных теоретических концепциях и ценностях учебные программы для учителей и ресурсы для непрерывного образования должны включать результаты новых исследований в области когнитивной нейробиологии и наглядные примеры передового опыта из разных стран мира.

В заключение отметим, что несмотря на то, что директивные органы систем образования многих стран все больше внимания уделяют качеству образования и условиям школьного обучения, зачастую используется фрагментарный подход к инвестированию в образовательную инфраструктуру, не основанный на выводах международных исследований и обобщении лучшего опыта в этой области. В субъектах РФ, в том числе на приоритетных территориях и территориях опережающего развития, при теоретико-методологическом обосновании и разработке модели размещения объектов образовательной инфраструктуры существенно учитывать выявленную в международной теории и практике роль различных параметров школьной инфраструктуры, стратегию оптимизации инвестиций, потенциал и кон-

кретные схемы реализации государственно-частного партнерства в этой области и ряд других аспектов. Это, как ожидается, будет способствовать:

- выработке более эффективной политики в области планирования и обеспечения образовательной инфраструктуры;
- повышению уровня ее качества и доступности, системности и сбалансированности ее территориальной распределенности на уровне муниципалитетов, регионов и страны;
- достижению оптимальности ее функционирования и эффективности инвестиций;
- возможному включению необходимых аспектов, касающихся инфраструктуры, в федеральные и региональные нормативные акты в области образования.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073-00089-19-01 на 2019 год по теме: "Теоретико-методологическое обоснование и разработка модели размещения объектов образовательной инфраструктуры и механизмов предоставления образовательных услуг в субъектах Российской Федерации, включая приоритетные территории и территории опережающего развития, для учета при осуществлении территориального планирования необходимости обеспечения государственных гарантий доступности образования" (заказчик – Департамент стратегии, анализа, прогноза и проектной деятельности с сфере образования Министерства просвещения Российской Федерации).

Литература

1. Кузнецов А.Н. Совершенствование образовательной инфраструктуры территорий опережающего развития: постановка проблемы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. – № 6. – С. 6–13.
2. Skobeltsina K., Kuznetsov A. Research in Public Satisfaction with Educational Infrastructure of Advanced Development Territories / Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 314, International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019), Atlantis Press. – 2019. – pp. 36–41.
3. Kuznetsov A. Accessibility vs. Availability of Education as Two Key Phenomena of Education Quality Assurance and Education Management: Infrastructural Development Perspective, INTED 2019 Proceedings. – 2019. – pp. 7923–7932.

4. Колин К.К. Духовная культура общества как стратегический фактор обеспечения национальной и международной безопасности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2010. – № 1 (21). – С. 27–45.
5. Логачева Н.М., Пилипенко Е.В. Социальная инфраструктура регионов России в современных условиях // Вопросы региональной экономики. – 2015. – 1 (22). – С. 35–39.
6. Луценко Н.О. Механизмы государственной политики в области образования. Государственное управление (электронный вестник). Вып. 65. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mehanizmu-gosudarstvennoy-politiki-v-oblasti-obrazovaniya> (дата обращения: 24.12.2018).
7. Improving Learning Spaces Togeth (Электронный ресурс) <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/OECD-School-User-Survey.pdf> (дата обращения 11.04.2019).
8. Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011. OECD CELE 2011. (Электронный ресурс): <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centre-pour-des-environnements-pedagogiques-efficaces-cele/designing-for-education-compendium-of-exemplary-educational-facilities-2011.htm> (дата обращения 10.03.2019).
9. Katrien Cuyvers, Gio De Weerd, Sanne Dupont, Sophie Mols, Chantal Nuytten. Well-Being at School. Does Infrastructure Matter? (Электронный ресурс) <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5kg0lkzc81vcen.pdf?expires=1554494815&id=id&accname=guest&checksum=C967CE2D8EE0C1383AC722904B159A35> (дата обращения 11.04.2019).
10. Доклад о мировом развитии. Обучение для реализации образовательных перспектив. Группа Всемирного Банка. 2018. (Электронный ресурс) <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmRU.pdf> (дата обращения 07.05.2019).
11. Peter Barrett, Alberto Treves, Tigran Shmis, Diego Ambasz, Maria Ustinova. The Impact of School Infrastructure on Learning. A Synthesis of the Evidence 2019 International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank).
12. The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education 2016. The World Bank Group (Электронный ресурс) <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22123978~menuPK:2448342~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html> (дата обращения 21.03.2019).
13. A Place to Learn: Lessons from Research on Learning Environments. Published in 2012 by: UNESCO Institute for Statistics. Montreal (Электронный ресурс) <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-place-to-learn-lessons-from-research-on-learning-environments-2012-en.pdf> (дата обращения 02.02.2019).
14. ЮНЕСКО. Образование для всех. (Электронный ресурс) <http://www.unesco.org/new/ru/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (дата обращения 17.02.2019).



*Н.П. Кириллов,
С.В. Молчанов,
В.С. Молчанова
(Москва)*

**ПРАКТИКА ПРАВОПРИМЕНЕНИЯ И РЕГЛАМЕНТАЦИИ
СИСТЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЕМ В РАМКАХ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ**

**PRACTICE OF LAW ENFORCEMENT AND REGULATION
OF EDUCATION AUTHORITIES FUNCTIONING
IN THE FRAMEWORK OF ASSESSING THE QUALITY OF GENERAL
EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION**

В статье анализируются методологические подходы к оценке функционирования органов управления образованием при оценивании качества общего образования. Показаны основные компоненты структурно-логической модели данного процесса, который опирается на социально-правовые механизмы при оценке функционирования образовательных организаций в рамках повышения качества российского образования. В представленной модели исследованию подвергаются различные уровни нормативно-правового регулирования в рамках единой системы оценивания качества образования в нашей стране, оказывающие воздействие на процесс оценивания качественного состояния общего образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: образование, система, деятельность, право, управление, эффективность, оценка, показатель, качество.

The article analyzes methodological approaches to assessing the functioning of education authorities in assessing the quality of general education. The main components of the structural-logical model of this process, which relies on social and legal mechanisms in assessing the functioning of educational organizations in the framework of improving the quality of Russian education, are shown. In the presented model, various levels of legal regulation are examined within the framework of the unified system for assessing the quality of education in our country, which have impact on the process of assessing the quality of general education in the Russian Federation.

Key words: education, system, activity, law, management, efficiency, evaluation, indicator, quality.

Вопросы оценивания качественных показателей образования представляют собой в настоящее время одну из самых актуальных проблем для всей системы российского образования. По данным международных исследований по индексу уровня образования (Education Index) Россия занимает 34 место по уровню грамотности взрослого населения, а также совокупной доли учащихся, получающих образование; по индек-

су эффективности национальных систем образования (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment) – 32 место. Согласно мониторинговым исследованиям качества общего образования Programme for International Student Assessment (PISA) Россия занимает 26-е место по читательской грамотности, 23-е по математической грамотности и 32 место по естественнонаучной грамотности.

Одновременно важнейшим фактором правового применения инструментов регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования необходимо назвать вступление Российской Федерации в Болонское соглашение, которое предполагает обязательную оценку образовательных организаций. Это в свою очередь обусловило общероссийскую тенденцию к повышению эффективности функционирования государственных органов управления в решении данной проблемы [1].

Улучшение качества образования, внедрение новых методов обучения, технологий, которые повысят вовлеченность детей в образовательный процесс и будут мотивировать их на учебу, позволят решить существующие проблемы эффективности системы образования.

Предлагаемый подход обеспечивает стабильную динамику и развитие российского образования в современных условиях и на перспективу. Однако противоречивым выглядит тот факт, что в ряде научных публикаций, в нормативно-правовой литературе, выступлениях руководителей российского образования постоянно подчеркивается несоответствие потенциальных возможностей совершенствования качества образования возрастающим требованиям современного периода развития России [6].

Практика показывает, что специфика правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования детерминирует целый комплекс научных исследований, которые ориентированы на реализацию направлений по объединению усилий государства и общества в целях создания условий для решения данной проблемы в современной России.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что это возможно только при условии правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в ходе оценивания качества общего образования, как главного его механизма [1].

Анализ, проведенный авторами данной статьи, позволяет сделать вывод о том, что в российской и зарубежной образовательной системе выделяется несколько основных направлений процесса правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования.

Исследовано нормативное регулирование независимого оценивания качества образования в Российской Федерации (работы С.Г. Косарецкого, А.А. Седельникова).

В работах Е.Г. Нечаевой, Н.Б. Шугаль и др. представлены различные подходы и механизмы рейтингования в российском образовании, возможные риски и проблемы, пути их решения; определены основные аспекты региональных стратегий развития независимого рейтингования как основного элемента совершенствования системы образования.

Исследование современного состояния процесса оценивания качества общего образования нашло отражение в таких научных направлениях, как:

- характеристика современного состояния процесса оценивания качества общего образования в России и за рубежом, методологические подходы и принципы в оценке качества современного образования, современные модели оценивания качества образования (С.Л. Данильченко, И.Г. Карелина, В.А. Болотов, Г.С. Ковалёва, И.А. Вальдман, Т.В. Третьякова, С.Т. Косенко);
- специфика нормативно-правового регулирования и государственного контроля в рамках российского образования (Н.М. Ладнушкина, М.Н. Кудилинский, В.В. Гриб, Т.Н. Данилова), в том числе нормативного регулирования процесса независимого оценивания качества российского образования в интересах определения его соответствия предоставляемым образцам (С.Г. Косарецкий, А.А. Седельников);
- анализ состояния региональной и муниципальной систем оценивания качества образования, в том числе на примере ряда регионов Российской Федерации (В.П. Панасюк, Я.А. Весова, Г.А. Головичер, Е.В. Михайлова, Шарошкина М.К.);

- описание и анализ научно-методического инструментария оценивания качественного уровня образования и принципов его применения (В.И. Сутягина, М.К. Романченко, Л.В. Шалбаева, В.В. Загоровский), проанализированы и представлены кластерные модели как инструмент оценивания состояния образовательных систем (Т.И. Пуденко, А.В. Фирсова);

- принципы и особенности рейтингования образовательного процесса в нашей стране, в том числе на примере образовательных систем и организаций, включающих дошкольное, общее и дополнительное образование школьников (В.А. Болотов, Е.Е. Чепурных, А.А. Седельников, В.Н. Аверкин, Т.А. Каплунович).

Это послужило детерминантой для возникновения понимания роли и значения процесса правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках его оценивания, которое впоследствии приобрело особое звучание и отражение в ряде нормативно-правовых актов Российской Федерации. Важнейшее направление в решении данной проблемы лежит в плоскости совершенствования механизмов правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием при оценке его составляющей – качественного состояния общего образования в современной России. Именно данный процесс представляет собой инновацию при развитии образовательной среды учебных заведений всех уровней в Российской Федерации [3].

Результативность научного исследования и объективного анализа образовательных организаций зависит от качества его теоретико-методологической обоснованности, которое позволяет оценить деятельность образовательных организаций посредством её упорядочения и превращения в целостную систему, характеризующуюся чёткой структурой, отражающей процесс её осуществления.

Компонентами структурно-логического анализа правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием при оценивании качества обще-

го образования являются объект, субъект, предмет, формы, методы функционирования, ее результат. Центральным звеном выступает механизм оценивания качества образования, реализующий концепцию ряда российских ученых о правоприменении и регламентации функционирования органов управления образованием в этом направлении.

Исследования показывают, что категория «правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования» в современном научном сообществе вызывает достаточно широкую дискуссию ученых, специализирующихся на изучении данной проблемы. Были исследованы: современное состояние системы оценивания качества общего образования (работа Н.Р. Нарикбаева, О.А. Шамигулова), опыт субъектов Российской Федерации в построении региональной системы оценивания качества общего образования, состояние региональной, муниципальной и школьных образовательных систем (работы А.В. Фирсовой, П.В. Кузьмина, Л.А. Рябининой, С.В. Семенова, Т.Ю. Чабан и др.); особенности развития региональной модели оценивания качества общего образования на примере ряда субъектов Российской Федерации (работы Е.А. Тюриной, М.И. Солодковой, Т.А. Данельченко, И.Д. Борченко и др.) [7].

Позиции данных авторов позволяют нам рассматривать механизмы правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования как систему, имеющую свои специфические цели и особые направления своего развития. Кроме того, точка зрения данных авторов позволяет нам разработать принципы и формы обучения современных учащихся, а также методы контроля их результатов [5].

Структурно-логическая модель практики правоприменения и регламентации системы функционирования органов управления образованием при оценке качества общего образования в Российской Федерации представлена на рисунке (Рис. 1).

Как следует из представленного рисунка, структурно-логическая модель практики правоприменения и регламентации системы функционирования органов управления образованием при оценке качества общего образования в Российской Федерации представляет собой сложный, многогранный, многоуровневый, циклически замкнутый, взаимозависимый социально-экономический и правовой процесс. Его составными элементами являются органы управления образованием различных уровней, образовательные организации и программы обучения, а также педагогические, научные и административные работники. Именно данные элементы подлежат оцениванию в

образовательных организациях через анализ их функционирования, оценку, опосредованную результатами образования в виде категории «образованность», а также и сам образовательный процесс, позволяющий достигнуть необходимого уровня (качества) образования [8].

Субъектно-объектные отношения в системе формируются потребителями (заказчиками) предоставляемых образовательных услуг – такими как личность, общество, государство, производство как технологический процесс. Именно личность, общество и государство, осуществляющие оценку функционирования образовательных организаций, одновременно являются как потреби-



Рис. 1. Структурно-логическая модель практики правоприменения и регламентации системы функционирования органов управления образованием при оценке качества общего образования в Российской Федерации.

телями, так и субъектами данного процесса, влияющими на его эффективность [4].

В рамках нашего исследования приоритетное значение приобретает правовой аспект оценивания функционирования образовательных организаций. В результате возникает необходимость уточнения категории «правовая методология» по оценке функционирования образовательных организаций.

Методологические основы процесса правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования были заложены Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Он закрепил понятие «качество образования», указав при этом на обязательность его оценивания посредством определения уровня достижения запланированных результатов образовательной программы, а также включил в систему образования организации, которые осуществляют оценку качества образования [10].

На основании вышеназванного Закона разработаны акты, регламентирующие процесс оценивания качества функционирования образовательных организаций. Среди них выделяются документы, определяющие порядок организации мониторинга качества образования и регламентацию самообследования образовательных организаций. Важное место здесь занимают акты, определяющие критерии эффективности функционирования образовательных организаций, а также работу педагогов и руководителей образовательных учреждений.

В рамках построенной нами структурно-логической модели следует особо выделить тот факт, что Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко определил порядок правового регулирования образовательного процесса как на федеральном уровне, так и на уровне регионов Российской Федерации. Им заложены основные положения правового регулирования образовательного процесса как на муниципальном, так и на локальном уровнях [9].

Таким образом, в качестве методологического подхода к анализу процесса правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качественного уровня общего образования предполагается использование теоретических методов исследования. Среди них выделяются методы анализа и синтеза, классификации и сравнения, обобщения и систематизации, которые дополняются методами моделирования и проектирования социально-правовых процессов.

Наличие проблем в процессе правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования требует постоянного обновления образовательных технологий, ускоренного освоения потока разного рода инноваций, порождающего потребности в исследовании инновационных механизмов в образовательной системе Российской Федерации.

Следует особо отметить, что спектр инноваций современной образовательной системы в России зачастую заимствован из иностранных, в основном западных, систем образования, инновационные механизмы которых не всегда могут органично быть вписаны в систему российского образования [9].

Для выполнения требований российского законодательства процесс правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием при оценивании качественного уровня общего образования реализуется путем осуществления её модернизации с учетом существующих стратегических направлений социально-экономического развития России, закладывающих и определяющих главные направления политики руководства страны в рамках совершенствования образования как социального института [4].

Как следует из представленной структурно-логической модели правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования, результаты её реализации представляют

собой сложный экономический и правовой процесс. Это определяет сущность, структуру и содержание функционирования основных её субъектов по достижению поставленных целей в рамках оценивания качественного уровня общего образования. Рассмотрение данного процесса только в рамках федерального уровня правового регулирования показывает, что развитие системы независимого оценивания качества образования на протяжении нескольких лет являлось задачей многих программных документов Российской Федерации.

Как правило, они включают в себя разработку программы исследования, организацию мониторинга реализации региональными органами управления процесса общего образования в программно-нормативных документах в рамках регламентации системы оценивания качественного уровня общего образования, подготовку ежеквартальных обзоров региональной нормативно-правовой практики по вопросам оценивания качественного уровня общего образования.

Принимая во внимание, что в рамках нашей структурно-логической модели важное место занимает международная система образования, целесообразно особое внимание обратить на анализ международной практики в рамках регламентации системы оценивания качества общего образования. Сложность и многогранность процесса об-

разования как социально-правовой системы обуславливает необходимость разработки модельных актов, регламентирующих функционирование органов управления образованием в рамках оценивания качественного уровня общего образования [1].

Исследования в области правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качественного уровня общего образования показывают, что они объективно обусловлены наличием противоречий, являющихся результатом проблемного развития нашего общества и государства. При этом мы должны учитывать, что основными механизмами, способствующими раскрытию правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качественного уровня общего образования в настоящее время является прежде всего совершенствование социально-правовой инфраструктуры в системе образования. Они должны быть на всех уровнях российской системы образования.

Важное место должны занимать исследования как зарубежных, так и российских ученых о правовой регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования в спектре социальных проблем современного общества, влияющих на его устойчивое развитие.

Литература

1. *Еремина О.Ю.* Правовые основы методологии оценки деятельности образовательных организаций в Российской Федерации // Журнал российского права. – 2015. – № 6 (222).
2. *Ибрагимов Г.И.* Принципы управления качеством образования и их реализация в системе СПО // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 2–5.
3. *Кириллов Н.П.* Экопсихологический подход к формированию экологической культуры учащегося // Социальная политика и социология. – 2010. – № 9. – С. 114–127.

4. *Корнешук Н.Г.* Теоретико-методологические основы комплексной оценивания качества функционирования образовательной системы: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2010.
5. *Мухаметзянова Г.В.* Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 2–7.
6. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019).
7. Программа исследования по теме «Проблемы и особенности правоприменения и регламентации функционирования органов управления образованием в рамках оценивания качества общего образования на 2019 г.». – М.: Изд-во ФГБНУ «ИУО РАО». – 15 с.
8. Оценка качества образования. Выпуск 19 / Основные положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / под общей ред. А.Н. Дегтярёва. – М.: Издание Государственной Думы, 2013. – 56 с.
9. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации».
11. *С.Неустроев С.С., Зибров В.А., Суева Ю.В.* Обработка результатов комплексной оценки показателей качества образовательных организаций // Человек и образование. – 2019. – № 2. – С. 176–181.



*Т.Н. Акимова
(Санкт-Петербург)*

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-ГЕРОИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ГОРОДА-ГЕРОЯ

UPBRINGING OF SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL ACTIVITY CONCERNING HISTORICAL AND HEROIC TRADITIONS OF THE HERO CITY

В статье сделана попытка раскрыть значимость формирования социальной активности школьников, рассмотрены виды и показатели её сформированности, охарактеризован потенциал города-героя в воспитании социальной и гражданской ответственности обучающихся на примере города-героя Ленинграда.

Ключевые слова: социальная активность, воспитание школьников, развитие патриотизма и гражданской ответственности, город-герой, историко-героические и духовно-нравственные традиции города-героя.

The article attempts to reveal the significance of schoolchildren's social activity developing, discusses the types and indicators of its formation, describes the potential of the hero city in raising schoolchildren's social and civic responsibility using the example of the hero city of Leningrad.

Key words: social activity, upbringing of schoolchildren, development of patriotism and civic responsibility, city-hero, historical-heroic and spiritual-moral traditions of the city-hero.

Сегодня в государстве возрастает роль человеческого фактора во всех сферах общественного устройства. Это связывается с возрастающей ролью демократизации государственного строя и гуманизацией отношений как внутри страны, так и с внешним миром. Однако воспитание ответственного за будущее Отечества гражданина осложняется различными воздействиями на духовные ценности российского народа, разрушением воспитательной системы, направленной на деятельностное развитие патриотизма и социальной активности школьников. В педагогической среде, на образовательных форумах все чаще поднимается вопрос о значительном снижении культурного уровня юных граждан России, отрицании в детской и молодежной

среде позитивных и патриотических идеалов, объединяющих разные поколения. Возникла необходимость выработки эффективной государственной молодежной политики, направленной на создание условий для успешной социализации подрастающего поколения, обеспечения исторической преемственности в общественном развитии.

В последнее десятилетие государство усилило внимание к данной проблеме, разработав нормативно-правовую основу для усиления воспитательного процесса в образовательных организациях: Указ Президента РФ от 31.12.2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Указ Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия Детства»,

Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 г. «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы"», «Национальная Стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», ведущим принципом которой стало «Партнерство во имя детей», и др.

Особая актуальность развития социальной активности школьников связана с новым социальным заказом общества на воспитание личности: коммуникативной, мобильной, открытой, социально активной, которая должна уметь проявить себя в различных областях общественной и политической жизни [1].

В обращении Президента к Федеральному собранию и россиянам прозвучал призыв развивать социальную активность детей и молодежи, создавать детские общественные объединения, направленные на воспитание у них гражданственности, так как им предстоит в ближайшем будущем управлять страной и, возможно, защищать её.

Это способствовало укреплению тенденции специализации в решении воспитательных задач институтов социализации детей и молодежи России. Ушла в прошлое пионерская организация с ее традициями, на смену ей приходят новые организации, объединения.

Работу по внедрению идей формирования нового этапа социальной активности подрастающего поколения в массы осуществляет Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО-ФДО), который является правопреемником пионерской организации с 1991 года. Его девиз – «За Родину, Добро и Справедливость» [2].

Однако данная деятельность сталкивается с психолого-педагогической проблемой мотивации школьников к участию в детском общественном объединении. Недостаточно научных исследований, позволяющих осуществить комплексный, системный

анализ данной проблемы, влияющей на процесс становления и развития социальной активности подрастающего поколения в современных условиях.

В философском словаре дана трактовка понятия: «Активность (от франц. *activite* – сила действия) – действительность, деятельное поведение». Толковый словарь русского языка В. Даля даёт общепотребительное определение «активного» как «деятельного, энергичного, развивающего». «Активный – это деятельный, действующий, жизненный, живой, не косный» [4].

В педагогике активность раскрывается как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности в труде, учении, творчестве и т.п.

Л.И. Божович говорит о том, что «...социальная активность определяется как степень проявления возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом и отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений...» [3].

Таким образом, социальная активность личности представляет собой межпредметное понятие, которое в одинаковой степени используется в философии, социологии, психологии, педагогике и других науках.

Остановимся на психолого-педагогических аспектах данного феномена.

Психологический подход к понятию социальной активности определяет его как личностное качество, базирующееся на потребностях, мотивах и интересах личности, характеризуется как внутренняя готовность к деятельности в социуме (К.А. Абульханова-Славская, И.Д. Бех, В.З. Коган, Е.П. Поликанова, А.А. Смирнова, И.В. Цевелева и др.). По мнению В.З. Когана, социальная активность представляет сознательную и целенаправленную деятельность личности и её целостное социально-психологическое качество, которые диалектически взаимообусловлены, отражают воздействие субъ-

екта на процессы и явления окружающего социума. Способом существования социального субъекта и реальным проявлением его социальной активности выступает деятельность [6].

В исследованиях А.В. Иванова социальная активность рассматривается как способность человека производить общественно значимые преобразования в окружающей социокультурной среде с помощью присвоения богатств духовной и материальной культуры. Данное качество проявляется в творчестве, общении, волевых актах, показателем проявления выступает активная жизненная позиция человека (его идейная принципиальность, последовательность в отстаивании своих взглядов, единство слова и дела) [6].

По мере развития социальной активности личности природная способность перерастает в мировоззрение, социальную систему потребностей, установок, интересов, в конкретное взаимодействие человека с окружающей средой. Это определяет личностную позицию, жизненный статус, определяемый уровнем сознательности, целеустремленности и социальной активности личности, то есть мерой включения в социальную, экономическую и духовную деятельность общества. Социальная активность является проявлением самоутверждения личности. Она может быть активной (постоянное стремление изменить окружающую действительность) и пассивной (следование установившимся традициям и нормам) [10].

В педагогике значительный интерес к понятию «социальная активность» возник достаточно давно, ещё в 70-е годы XX века, когда проблема формирования активной жизненной позиции советского гражданина рассматривалась прежде всего в контексте общественно-политической жизни, в жизненной позиции человека быть максимально полезным обществу.

Современен взгляд на социальную активность школьника как активизацию его жизненной позиции, повышение мотивации к учебной деятельности, включение ребенка в общественно полезную деятель-

ность, участие его в социальных проектах и конкурсах различного уровня, направленных на развитие индивидуальных творческих способностей. Важнейшим критерием социальной активности личности является мотивированность на саморазвитие, принятие позиции окружающих [5].

Социальная активность школьника развивается в рамках формирования его общей жизненной позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений человека с определенной действительностью. Выражением социальной активности школьника является его отношение к обществу, деятельности, людям, самому себе. Она проявляется и формируется в конкретных делах, проявлении своего отношения к людям, обществу, нахождению способов практической реализации себя во взаимодействии с окружающим миром. Через деятельность школьник познает мир, себя, формирует свое самосознание, духовно-нравственные и социально-общественные установки, реализует свое я. В соответствии с тем, на какие сферы жизнедеятельности направлены интересы индивида, в каких формах и насколько социально ценно и личностно значимо он реализует себя, можно говорить об успешности личности и социальной активности.

С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, Т.А. Ильина, К.Н. Радина, В.А. Слостенин, И.Ф. Харламов, Г.И. Щукина в своих научных трудах определяли показатели, по которым можно судить о сформированности активной жизненной позиции школьников. Вот некоторые из них:

- положительное отношение к делам и начинаниям, готовность к выполнению;
- наличие опыта общественной и волонтерской деятельности, выполнение конкретных поручений;
- определённый уровень организаторских умений;
- переживание ответственности за свою работу;
- благоприятное положение подростка в межличностном общении и др.

Данные показатели легли в основу классификации социальной активности школьника:

- общественно активная позиция, полностью сформированная к моменту окончания школы;
- противоречивая позиция, проявление несогласия школьника в её основных показателях, то есть школьник с удовольствием принимает участие только в мероприятиях, которые ему выгодны или интересны;
- пассивно-доброжелательная позиция присуща подросткам, у которых присутствует позитивное отношение к социально значимой деятельности при ограниченном участии в ней;
- негативная позиция характерна для подростков, у которых явно прослеживается тенденция отрицательного отношения к социально значимой деятельности, чаще всего из-за негативного опыта участия в ней.

Е.Е. Окулова и Е.В. Неулочева, изучая проблему формирования активной жизненной позиции и социальной активности, выявили, что для их развития необходимо работать над:

- целенаправленным становлением системы ценностей;
- формированием адекватной самооценки, положительного отношения к окружающему миру и обществу;
- формированием внутреннего побуждения к деятельности, основанного на удовлетворении потребности индивида в самоутверждении;
- созданием условий для проявления социальной активности, позволяющих школьникам проявлять инициативу, творчество, осознавать личную ответственность [10].

Развить у школьника социальную активность, не включая его в воспитательную работу, не представляется возможным. Для формирования законопослушного, духовно-нравственного гражданина возможно, воспитывая такие качества, как гражданское мужество, смелость, честность, порядочность. Однако необходимо помнить, что

будущий гражданин будет жить и действовать в конкретной стране и обществе, и в разнообразных проявлениях своей жизнедеятельности он должен оставаться патриотом. Следовательно, процесс развития социальной активности является не обособленной категорией воспитательного процесса, а его неотъемлемой частью и основой.

В педагогике все качества социальной активности личности можно условно разделить на группы по форме их проявления и затрагиваемому личностному аспекту: *духовно-нравственные* (патриотизм, гуманность, милосердие, толерантность в отношении к социальному и национальному окружению), *морально-волевые* (долг, ответственность, сознательность, достоинство, социальный оптимизм) и *когнитивно-ценностные*, предполагающие знания в различных областях общественной жизни – экономической, экологической, политической, правовой, историко-культурной. Эффективное развитие социальной активности школьников возможно при сочетании когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов деятельности [5].

Формируя гражданскую позицию, а вместе с ней и социальную активность, следует рассматривать три компонента:

- познавательный,
- мотивационно-ориентировочный,
- поведенческий.

Познавательный компонент социальной активности предполагает формирование базовых духовно-нравственных и ценностных ориентаций, которые отражают сознательное отношение школьника к социально значимой деятельности.

Поведенческий компонент определяет реальное поведение школьника, его умение принимать и соблюдать основные социально-нравственные установки и обязанности. Чаще всего данный компонент проявляется при выборе форм и средств для самоутверждения личности, которые могут быть социально полезными, социально ценными, социально приемлемыми, антисоциальными и асоциальными. При правильно сформированном поведенческом компоненте социальная активность личности прояв-

ляется в способности обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его мировоззрению, личностным установкам и убеждениям. Поэтому в формировании мировоззрения школьника, развитии социальной активности создающей направленности большую роль играет окружающая его среда [9].

Среда города-героя Ленинграда обладает огромным историческим, культурным и духовным воспитательным потенциалом воздействия на личность подростка через знакомство с его героическими традициями.

Героические традиции города-героя – это результат многовековой трудовой и боевой деятельности жителей и военнослужащих города, самоотверженная борьба с врагами, разгромленными на подступах к городу и его улицам, проявление настоящей любви к своему Отечеству и родному городу, активное созидательное участие в его строительстве и обустройстве, бережное сохранение исторических памятников, архитектурных ценностей, трудовых традиций и памяти о защитниках города.

В исследовании М.Ю. Корниловой выявлены основные виды традиций городов-героев: историко-героические, духовно-нравственные, героико-трудовые как деятельностное участие жителей в бережном сохранении историко-культурного и героико-трудового наследия города-героя [8].

Под духовно-нравственными традициями города-героя понимается комплекс элементов культурного и социального наследия, передающихся от поколения к поколению, сохраняющихся и приумножающихся в различных социальных группах города в течение длительного времени. В качестве ценностных традиций выступают нормы поведения, ценности, идеи, определенные общественные установления, обряды, обычаи и т. д. Сложившиеся в течение длительной, многовековой истории традиции действуют во всех областях общественной жизни города и применяются в культурно-воспитательной деятельности подрастающих поколений и молодежи.

К историко-героическим традициям можно отнести любовь и беззаветную пре-

данность народа Родине, родному городу и их постоянную готовность к защите малой родины как частицы Отечества, соблюдение гражданского долга; знание истории и культуры, устава города, уважительное отношение к символике города: гербу, флагу, гимну; любовь к родному городу и бережное сохранение исторических и культурных памятников; уважение к ветеранам и людям старшего поколения.

Данное направление может реализовываться через мероприятия по увековечиванию памяти павших в борьбе за независимость нашей Родины, уроки Мужества, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, поздравление ветеранов войны и труда, выпуск стенгазет о судьбе своих предков, родственников-участников войн. Школьники знакомятся с семейными реликвиями, хранящими память о Великой Отечественной войне, участвуют в выставках, викторинах, конкурсах, просмотрах исторических видеофильмов. Проводятся конкурсы военно-патриотической песни. 8 и 9 Мая в День Великой Победы ребята несут почетный караул у памятников и обелисков воинам-землякам, павшим в годы Великой Отечественной войны и др. [2].

Отдельно выделим, что у каждого города-героя своя особенная история боевых и трудовых подвигов.

Город-герой Ленинград, ныне Санкт-Петербург, являясь колыбелью революции 1917 года, имел особый статус в Советском Союзе. Поэтому фашистское командование планировало его полное уничтожение и истребление населения. После кровопролитных боев Ленинград был блокирован с суши. С этого момента началась 900-дневная блокада города, продолжавшаяся до января 1944 г. Ужасный голод и холод, непрерывные атаки врага, в результате которых погибли почти 650 000 жителей города, не сломали ленинградцев. Более 500 тысяч жителей ежедневно совершали трудовой подвиг, строили оборонительные сооружения и выпускали оружие.

Трагическим событиям 1941-44 гг. в городе на Неве посвящено множество памятников и монументов. 9 Мая 1975 г. в честь

30-летия Победы в Великой Отечественной войне был открыт Мемориал героям – защитникам Ленинграда. Скорбным памятником, посвященным ленинградцам – жертвам войны, является Пискаревское кладбище, торжественное открытие которого состоялось 9 Мая 1960 года

Звание «Город-герой» Ленинграду было присвоено 1 мая 1945 года. 8 мая 1965 года Указом Президиума Верховного Совета СССР Город-герой Ленинград был награжден орденом Ленина и медалью Золотая Звезда. А 8 мая 1985 года в ознаменование 40-летия Победы на самой оживленной площади Ленинграда – Площади Восстания – установлен обелиск «Городу-Герою Ленинграду». В нижней части обелиска помещены овалы горельефы, на которых изображены основные моменты героической обороны Ленинграда – «Блокада», «Тыл – фронту», «Атака», «Победа». Это второй по величине гранитный монолит в Санкт-Петербурге после Александровской колонны на Дворцовой площади.

В 1965-1968 годах создан комплекс мемориальных сооружений на рубежах битвы за Ленинград, известный как «Зелёный пояс Славы». Общая протяжённость «Зелёного пояса Славы» составляет свыше 200 км и включает в себя зелёные насаждения, внутри которых находятся 26 монументов. Дополнительно девять памятников установлены на Ораниенбаумском плацдарме и семь памятников на Дороге жизни. На бывшей линии фронта расположено свыше 80 памятников, обелисков, стел и других сооружений, объединённых в мемориальные комплексы. Символическим центром «Зелёного пояса Славы» является монумент «Героическим защитникам Ленинграда» на площади Победы.

Одним из самых ярких памятников этого комплекса является «Разорванное кольцо» – мемориал на западном берегу Ладожского озера. Эта скульптура в виде двух согнутых полукругом железных арок была открыта в 1966 году. Она символизирует кольцо, в которое был взят город врагом, а разрыв между арками – «Дорогу жизни» по Ладожском озеру.

Другим мемориалом «Зеленого пояса Славы», воздвигнутым в память о тех трагических годах, является «Цветок жизни» во Всеволожском районе Ленинградской области. Скульптура, изображающая цветок, была открыта в 1968 году и посвящена погибшим детям блокадного города. На каждом лепестке изображено лицо улыбающегося мальчика и слова: «Пусть всегда будет солнце».

Деятельное участие в бережном сохранении историко-культурного и героико-трудового наследия города-героя – гражданский долг каждого его жителя. Активное участие школьников в деятельности на благо родного города, гордость за его боевые и трудовые свершения, полученные высокие государственные награды и звание «Город-герой», стремление быть достойными продолжателями славы и достижений старших поколений; празднование Дня города и величественных исторических, боевых и трудовых событий в жизни города; бережное сохранение Вечного огня, братских могил и захоронений, их постоянное благоустройство и приведение в порядок; проведение Дней памяти начала обороны и освобождения города, поминовения павших героев, защитников города – все эти мероприятия способствуют воспитанию социальной активности подрастающего поколения и в отношении нашего государства.

Таким образом, воспитание школьников на боевых и трудовых традициях города-героя, на его истории и культуре является важнейшим фактором формирования их социальной активности. Актуализация культурно-исторического потенциала города-героя наиболее результативно способствует развитию патриотизма и ответственности за будущее нашей Родины, становлению гражданской и мировоззренческой позиции подрастающего поколения.

Литература

1. *Акимова Т.Н.* Социальное проектирование обучающихся во внеурочной и внешкольной деятельности // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 108–111.
2. *Акимова Т.Н.* Историко-педагогический аспект развития детских общественных объединений в России (досоветский период) // Проблемы современного педагогического образования: сб. научн. трудов. – Ялта, 2019. – № 62 (II). – С. 7–9.
3. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 2007. – 212 с.
4. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.3: П: словарь. – М.: Русский язык, 1980 – 555 с.
5. *Демидова С.А., Сорокина И.Р.* Развитие социальной активности подростков в школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 194–196. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6751/> (дата обращения: 16.12.2018).
6. *Иванов А.В.* Методика формирования социальной активности учащегося: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2013. – 329 с.
7. *Коган В.З.* Понятие «активность личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности. – М.: Мысль, 1971. – С. 69–82.
8. *Корнилова М.Ю.* Культурно-исторический потенциал города-героя Севастополь как основа патриотического воспитания курсантов-моряков // Перспективы интеграции науки и практики: материалы III МНПК. – Ставрополь: Логос, 2016. – С. 90–97.
9. *Марон А.Е., Резинкина Л.В.* Социокультурные и образовательные смыслы использования средового подхода в системе муниципального образования: Материалы XI МНПК «Педагогический поиск: проблемы и пути решения». – СПб.: ЛОИРО. – 2015. – С. 50–56.
10. *Окулова Е.Е.* Формирование активной жизненной позиции подростков в процессе социально-значимой деятельности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам XLIX Международной научно-практической конференции. 2017 год. № 1(49). URL: [https://sibac.info/archive/guman/1\(49\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf) (дата обращения: 25.11.2018).



К.Б. Жесткова
(Москва)

ВОКАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

PRESCHOOLERS' VOCAL TRAINING IN MUSIC STUDIOS AS AN ELEMENT OF CHILD'S MUSICAL DEVELOPMENT

Статья посвящена проблеме музыкального развития детей дошкольного возраста в рамках специализированных музыкальных студий. Автор приходит к выводу о том, что вокальная подготовка в специализированных студиях позволяет сформировать навыки правильного певческого дыхания, развить интерес к музыке, к пению, выявить творческие способности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: вокальная подготовка, музыкальное развитие личности, старший дошкольный возраст, певческие навыки.

The article is devoted to the problem of preschool children musical development within the framework of specialized vocal studios. The author comes to the conclusion that vocal training in specialized studios makes it possible to develop the skills of proper singing breathing, interest in music, singing, reveal the creative abilities of children of older preschool age.

Key words: vocal training, personality musical development, older preschool age, singing skills.

В последние несколько десятилетий в музыкальном образовании России произошел определенный прорыв с точки зрения разнообразия методов и форматов обучения. Помимо музыкальных школ общего профиля практически в каждом крупном населенном пункте нашей страны можно найти целый ряд образовательных музыкальных учреждений для детей дошкольного возраста. В их число входят музыкальные кружки, частные музыкальные студии общего профиля, а также целый ряд специализированных студий, которые ориентированы на профессиональную подготовку детей по отдельным направлениям музыкального искусства. Несомненно, динамика роста числа специализированных музыкальных студий в России связана с повышением рождаемости населения, с необходимостью развития учреждений дополнительного образования, поскольку школы не могут удовлетворить все потребности современного

общества. Специализация студий позволяет распределить контингент учащихся исходя из приоритетных интересов самих детей.

Тем не менее в современной отечественной историографии вопрос о музыкальном развитии детей в рамках специализированных студий до сих пор не получил должного освещения, хотя проблемам дополнительного образования в целом уделяется немало внимания.

Музыкальное образование в специализированных студиях в России получило развитие в рамках дополнительной системы образования, которая регулируется Федеральным Законом «Об образовании в РФ» [1].

На сегодняшний день, согласно Концепции модернизации образования до 2020 г., основной задачей дополнительного образования является формирование «творческой, социально активной, образованной, культурной, нравственно и физически здоровой личности, способной максимально

адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях общественной жизни» [2]. Решить поставленные задачи способны учреждения дополнительного образования, как государственные, так и частные, в том числе музыкальные студии. «Малый энциклопедический словарь» Брокгауза и Эфрона толкует термин «студия» в переводе с латинского языка как «мастерскую художника» [6]. В широкой трактовке «художник» может пониматься как творец, а не только живописец, поэтому в самом названии «музыкальная студия» отражена творческая направленность процесса музыкального развития детей.

Современная учебная литература по социально-культурной деятельности трактует термин «студия» в переводе с итальянского как «старание», как специфический вариант учебно-образовательного досугового коллектива, который специализируется на одном из видов искусств (музыкальное, театральное, танцевальное искусство и т.п.) [6, с. 72]. Согласно данному определению, как мы видим, процесс работы с детьми рассматривается в большей степени как учебный процесс и почти совпадает с учебой в традиционном понимании этого слова.

На наш взгляд, основное отличие музыкальной специализированной студии от музыкальной школы заключается в том, что в рамках студии основной приоритет отдается именно предмету специализации.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования задачи музыкального развития детей реализуются специализированными музыкальными студиями в рамках положений раздела «Художественно-эстетическое развитие».

Основными задачами специализированных студий в работе с дошкольниками, таким образом, являются развитие восприятия музыки и стимулирование самостоятельной творческой деятельности обучающихся.

В содержание музыкального образования (воспитания и обучения) включаются музыкальные умения и навыки; формирование музыкально-эстетического сознания и опыта детского творчества в этом направ-

лении. Поэтому в рамках работы с дошкольниками специализированные студии придерживаются приоритета культурных ценностей, на основе которых у детей должны быть сформированы целевые ориентиры, представляющие собой целостную социально-психологическую характеристику личности по завершении дошкольного образования [6].

Все специализированные студии занимают своим основным направлением – художественным, танцевальным, вокальным и т.п. Однако целевые ориентиры музыкального развития детей соблюдаются в каждой из них. После обучения в специализированной студии ребенок должен проявлять инициативу и самостоятельность в том виде музыкальной деятельности, на которой специализируется студия; иметь сформированную установку позитивного отношения к миру; демонстрировать развитое воображение, которое реализуется в различных видах музыкальной деятельности; грамотно и четко выражать свои мысли, чувства и желания; быть подвижным, выносливым. Для достижения представленных во ФГОС целевых ориентиров в специализированных студиях особое внимание уделяется личностно ориентированному взаимодействию педагога и дошкольников, которое направлено на формирование опыта в тех музыкальных видах деятельности, на которых специализируется студия. При этом педагогический коллектив обязан учитывать образовательные потребности детей, развивать позитивную самооценку у учеников, применяя формы и методы работы строго в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей.

В рамках музыкального развития дошкольников выделяются следующие направления: вокал, хор, музыкальный театр, оркестр, музыкальная грамота, ритмика. В каждой специализированной студии проводится предпрофессиональная подготовка учеников. Особый интерес с точки зрения развития музыкальных способностей представляют специализированные студии, в которых происходит одновременное развитие детей по нескольким направлениям при

обязательном приоритете вокальной деятельности.

Пение, по мнению специалистов, представляет собой один из самых любимых видов музыкальной деятельности детей. В процессе пения ребенок выражает свои чувства. Пение также позволяет развить базовые музыкальные способности: музыкальный слух, память, чувство ритма, эмоциональную отзывчивость к музыке. Занятия вокалом позволяют также развивать внятную и четкую речь, поскольку слова песен проговариваются нараспев, способствуя четкому произношению каждого звука и слога. Поэтому занятия с дошкольниками вокалом рассматриваются в научной литературе как основной элемент музыкального развития ребенка. Однако обучение пению детей дошкольного возраста имеет свою специфику и должно проводиться профессиональными педагогами в музыкальных школах или специализированных студиях [4, с. 17].

Во многих исследованиях медицинской и психологической направленности доказано, что занятия вокалом позитивно влияют на физическое и психоэмоциональное состояние детей дошкольного возраста [7]. Однако чрезмерные нагрузки на голосовые связки, некорректное звукоизвлечение, форсирование звука (крик) у детей дошкольного возраста могут стать причиной различных заболеваний голосового аппарата. Поэтому заниматься вокалом с дошкольниками лучше не в домашних условиях, а с квалифицированными педагогами специализированной вокальной студии.

Для детей дошкольного возраста в специализированных студиях предлагаются особые программы, изучение которых обязательно должно быть посильно малышам. Более профессиональные занятия вокалом начинаются с детьми младшего школьного возраста или старше. Дело в том, что мотивация к обучению у дошкольников весьма специфическая. Подвижные, энергичные дошкольники активны во всех видах музыкально-художественной деятельности. В этот период у детей качественно меняются психофизиологические возможности: голос

становится звонким, движения – ещё более координированными, увеличивается объём памяти и внимания, совершенствуется речь. У детей возрастает произвольность поведения, формируется осознанный интерес к музыке, значительно расширяется музыкальный кругозор. Новые качества позволяют реализовывать более сложные задачи музыкального развития детей. При этом детям свойственна эмоциональная неустойчивость и психологическая утомляемость, что необходимо учитывать при планировании и организации образовательного процесса.

Педагогу необходимо учитывать возрастные особенности памяти и речи. Как правило, набор в вокальную студию начинается со старшего дошкольного возраста – 5-6 лет. Однако, как показывает практика, за последние годы этот возрастной ценз значительно снизился. Многие музыкальные студии принимают на обучение детей в возрасте 3-4 лет. Это может быть целесообразно лишь при соблюдении ряда условий, в числе которых: значительный педагогический опыт преподавателя, наличие адаптированной программы вокальной подготовки дошкольников и репертуара, доступного для понимания и исполнения детьми данного возраста, умение ребенка работать в коллективе и выполнять указания педагога.

В рамках занятий в специализированных музыкальных студиях дети дошкольного возраста осваивают первоначальные звуковысотные и ритмические навыки, формируемые постоянными упражнениями на развитие мелодического слуха. У детей развивается навык определять мелодический вектор «вверх-вниз», сравнивать звуки различной высоты и длительности. С этой целью дети дошкольного возраста, как правило, учатся петь интервалы и элементы мелодии («попевки»). В рамках музыкального развития у детей дошкольного возраста в ходе занятий в музыкальных студиях формируется постоянный контроль правильности звучания мелодии на слух.

На занятиях вокалом педагоги студий постоянно учитывают тот факт, что в дошкольном возрасте голосовой аппарат еще не полностью сформирован и характеризу-

ется тонкостью связок, малоподвижностью нёба, слабым и поверхностным дыханием. Разумеется, голосовой аппарат укрепляется по мере общего созревания организма детей, постепенно созревает и так называемая вокальная мышца. У детей дошкольного возраста голосовые связки характеризуются неполным смыканием, колебанием только краев, поэтому певческое звучание в данном возрасте недостаточно звонко и требует осторожного отношения.

Особое внимание на занятиях уделяется обучению правильно поставленному пению. Принцип «охраны детского голоса» соблюдается благодаря тщательно подобранному музыкальному материалу, а репертуар соответствует возрастным вокальным возможностям учеников. Подбор репертуара в вокальной студии для детей дошкольного возраста основывается на изучении диапазона звучания детских голосов. При этом в научной литературе под певческим диапазоном понимается объем звуков, определяемый интервалом от самого высокого до самого низкого.

Педагоги в специализированных музыкальных студиях стремятся избегать форсирования звука [7]. Как правило, дети дошкольного возраста в состоянии петь без форсирования звука в диапазоне ре-до. Для низких звуков характерно более протяжное звучание, для воспроизведения которого у детей не всегда хватает дыхания, поэтому педагоги специализированных музыкальных студий стараются включать в репертуар песни с такой тесситурой, которая содержит больше высоких звуков. Как отмечают педагоги студий, для детей дошкольного возраста наиболее комфортными в исполнении являются звуки от{ми} фа-си [8]. Такой диапазон обеспечивает наиболее естественное звучание. Преподаватели также полагают, что звука до первой октавы на занятиях с детьми дошкольного возраста следует избегать, поскольку он является сложным для воспроизведения без форсирования звука.

На занятиях вокалом с детьми дошкольного возраста педагоги также учитывают физические возможности учеников – детей учат петь без крикливости, без напряжения,

а извлекаемый звук должен быть светлым и естественным. Только при учете таких особенностей можно развивать корректные вокальные данные, чтобы в голосе ребенка в конечном итоге появились звонкость и напевность [7].

Очень большую роль в развитии вокальных данных играет правильное певческое дыхание. Например, объем легких у детей 5-6 лет увеличивается, а дыхание уже более глубокое, что дает возможность педагогам использовать на занятиях репертуар, в котором есть более длинные музыкальные фразы. Певческое дыхание преподается детям дошкольного возраста по общей вокальной методике «вдох – задержка – извлечение звука» [7].

Программы музыкальных студий соответствуют принципам воспитывающего обучения, когда в процессе занятий вокалом одновременно прививается любовь к музыкальному искусству в целом, а также принципам развития внимания, воображения, мышления и речи. При работе с детьми дошкольного возраста в специализированных музыкальных студиях соблюдается также принцип доступности: по объему и содержанию занятия по развитию вокальных навыков соответствуют возрастным особенностям и уровню общего музыкального развития детей.

Учебный процесс в музыкальных студиях строится и на основе принципов постепенности, последовательности и систематичности. В начале обучения выполняются более легкие задания, а затем программа постепенно усложняется к концу учебного года – от усвоенного к незнакомому. В процессе обучения вокалу детей дошкольного возраста главную роль, по мнению специалистов музыкальных студий, играет принцип звуковой наглядности, который реализуется благодаря приему исполнения песни самим педагогом. В развитии певческих навыков учитывается принцип осознанности, то есть репертуар должен вызывать осознанный интерес у детей.

При закреплении песенного репертуара педагоги музыкальных студий акцентируют внимание на необходимости осознан-

ного воспроизведения. В ходе годовой программы музыкальной студии на занятиях с детьми дошкольного возраста педагоги следят за правильным положением корпуса детей, формируют умение извлекать высокие светлые звуки без крикливости и напряжения (без форсирования звука), способствуют развитию протяжного звукообразования с помощью исполнения репертуара песен, которые написаны в умеренном или медленном темпе.

Таким образом, занятия вокалом с детьми дошкольного возраста в рамках специализированных музыкальных студий позволяют развивать у детей такие умения, как правильное взятие дыхания перед началом пения и в промежутках между музыкальными фразами; внятное и осмысленное произношение слов песен при подчеркивании голосом логических ударений; воспроизведение разнообразных интонационных оборотов, которые включают разные мелодические движения и различные интервалы; расширение диапазона голоса; согласованное пение детей.

Как элемент музыкального развития занятия вокалом в специализированных студиях позволяют развить музыкальные способности и эмоциональную отзывчивость у детей дошкольного возраста, воспитать восприимчивость к музыке, привить любовь и интерес к песням, то есть сформировать устойчивую позитивную внутреннюю мотивацию к обучению музыке в целом, и вокалу в частности.

В процессе занятий с детьми дошкольного возраста в рамках музыкальных студий происходит развитие и совершенство-

вание певческого голоса и вокально-слуховой координации, качества звучания голоса (тембр, звуковой и динамический диапазон, чистота интонации, четкость дикции, пластичность голоса).

В целом анализ деятельности и программ музыкальных студий позволяет сделать вывод, что обучение пению в рамках музыкальных студий нацелено на достижение следующих результатов: формирование у детей дошкольного возраста интереса к вокальному искусству; развитие стремления к самовыражению через вокальное творчество; формирование умения петь без форсирования звука в доступном диапазоне, четко произносить слова, вовремя начинать и оканчивать исполнение песни; развитие умения петь в сопровождении музыкального инструмента и внимательно слушать музыку.

По окончании первого года занятий в специализированной музыкальной студии дети дошкольного возраста должны освоить следующие умения: исполнять несложные песни, корректно передавая мелодию (ускорение, замедление, усиление и ослабление звучания); чисто воспроизводить мелодию и ее отдельные отрезки под аккомпанемент; сохранять правильное положение корпуса в процессе исполнения песни, правильно распределять дыхание, исполнять песни индивидуально или в коллективе.

В итоге можно сделать вывод о том, что занятия вокалом в рамках специализированных музыкальных студий являются значимым элементом общего музыкального развития личности ребенка дошкольного возраста.



Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. О Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.edu.ru/documents/view/1660/>
3. *Данилова Е.Ю.* Интеграция в музыкальном воспитании как фактор становления целостного образа мира у детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4. – С. 78–88.
4. *Дубровская Е.А.* Ступеньки музыкального развития. Программа «Из детства – в отрочество». 2-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – 172 с.
5. Интеграция содержания образовательного процесса в дошкольном учреждении: метод. рек. для студ. ф-тов дошк. и соц. педагогики и психологии / под ред. Н.А. Каратаевой, Т.М. Киселевой. – Шадринск, 2002. – 213 с.
6. *Комарова Т.С.* Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 6. – С. 14–24.
7. *Костина Э.П.* Камертон: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litres.ru/eleonora-kostina/kamerton-programma-muzykalnogo-obrazovaniya-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta/chitat-onlayn/>
8. *Куревина О.А.* Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. – М.: Линка-ПРЕСС, 2003. – 174 с.



**Н.П. Лютова,
С.М. Шингаев**
(Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ И УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS' EFFECTIVENESS AND SUCCESSFUL SOCIALIZATION IN DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье представлены результаты исследования эффективности модели развивающей образовательной среды, способствующей успешной социализации учащихся. Актуальность статьи обусловлена социальным заказом общества на создание условий для успешной социализации и развития личности, подготовки школьников к реалиям современной жизни и их успешной социализации.

Ключевые слова: методика, критерии, показатели, результаты, этапы социализации учащихся.

The article presents the results of the study of the effectiveness of developing educational environment model that promotes students' successful socialization. The relevance of the article is determined by social demand for creating conditions for successful socialization and personal development, preparing students for the realities of modern life and their successful socialization.

Key words: methods, criteria, indicators, results, stages of students' socialization.

В данной статье представлен психолого-педагогический мониторинг участников образовательного процесса в рамках темы исследования «Развивающая образовательная среда как условие успешной социализации учащихся основной школы». Вопросам социализации учащихся, конструированию образовательной среды посвящены работы отечественных и зарубежных ученых. Понятие, сущность и особенности процесса социализации изучены в работах Г.М. Андреевой, С.Г. Вершловского, Л.С. Выготского, И.С. Кона, И.И. Лунина, А.В. Мудрика, М. Мид, С.Л. Рубинштейна, Т. Парсонса и др.

Вопросы образовательной среды рассматривались такими авторами, как А.А. Бодалев, И.В. Ермакова, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.М. Улановская, В.А. Ясвин. и др.

В нашем исследовании в качестве развивающей образовательной среды рассматриваем целенаправленно сформированную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных отношений в образовательной организации, обеспечивающих решение разнообразных задач развития обучающегося и наполненных определенными ценностями и смыслами.

Воздействия развивающей образовательной среды становятся востребованными ребенком, приобретение способностей, развитие тех или иных сторон психического облика происходят в ответ на запрос среды. Анализ литературы по данному вопросу позволил нам сделать вывод, что среда воздействует всесторонне и естественно на приобретение тех или иных способностей, формирует те или иные стороны психического облика обучающихся. Но в ответ на

это воздействие возникает встречный запрос на ее усовершенствование.

Считаем, что развивающая образовательная среда должна быть вариативной, насыщенной, психологически безопасной, социально комфортной, удовлетворяющей потребностям учащихся. Поэтому эффективность развивающей образовательной среды зависит от того, как она:

- воспитывает личность, способную и готовую жить в ситуации социальных изменений, требующих принятия самостоятельных решений;
- формирует умение реализоваться в различных жизненных областях;
- соответствует потребностям социокультурной сферы.

Качественная оценка эффективности развивающей образовательной среды невозможна без учета степени влияния педагогических воздействий на успешную социализацию учащихся основной школы. Каждый педагог должен иметь полное представление о характере собственной деятельности, о том, какими знаниями и навыками он должен владеть, чтобы обеспечить управляемое позитивное развитие ребенка и его успешную социализацию. Решение этих проблем тесно связано с отслеживанием результатов образовательной деятельности с целью предотвращения ее возможного неблагоприятного воздействия на социальную и личностную зрелость учащихся. Эта задача может быть успешно решена при осуществлении психолого-педагогического мониторинга.

Целью психолого-педагогического мониторинга стали разработка и апробация системы диагностического сопровождения развивающей образовательной среды как условия успешной социализации учащихся основной школы.

Для реализации поставленной цели были использованы методы педагогического наблюдения, анкетирования, беседы, групповые и индивидуальные консультации, психолого-педагогические методики. В эксперименте участвовали учащиеся 5, 7, 9 классов в количестве 149 человек, педагоги гимназии – 29 человек, родители – 140 человек.

Система психолого-педагогического мониторинга трансформировалась и развивалась вместе с самим исследованием. Планирование и проведение мониторинга предполагали несколько этапов, каждый из которых отвечал конкретной задаче.

Первый этап – диагностический (2015-2016 гг.).

Цель данного этапа:

- выявление проблемных зон в познавательной и социальной активности обучающихся, затрудняющих формы и способы взаимодействия их с окружающей средой,
- оценка готовности гимназии к проведению опытно-экспериментальной работы.

Второй этап – деятельностно-корректирующий (2016-2017 гг.).

Цель второго этапа:

- анализ полученных диагностических результатов,
- разработка программы сопровождения обучающихся с выявленными затруднениями в обучении и взаимодействии с окружающими.

Третий, заключительный этап – результативный (2017-2018 гг.).

Цель третьего этапа:

- повторная диагностика, общий анализ психолого-педагогического сопровождения исследования,
- разработка методических рекомендаций для обучающихся, педагогов, родителей, администрации гимназии.

В таблице 1 представлены методы и методики диагностики, которая была проведена в 2015-2018 учебных годах на базе ГБОУ Гимназия № 272 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Экспериментальная деятельность осуществлялась на двух субъектных уровнях: *ученическом и педагогическом*.

На *педагогическом* уровне представлены наиболее информативные результаты методики «МЫ-концепция педагогического коллектива».

На вопрос: «Какие качества присущи нашей школе и в какой степени?» – 19 из 20 педагогов ответили, что в гимназии комфортная среда, 16 педагогов, – что гимназия дает хорошие знания, 17 считают, что среда

Таблица 1

Критерии, показатели и параметры мониторинговых исследований

Методы и методики диагностики	Показатели	Критерии	Параметры
Методика оценки и самооценки школьниками нравственных качеств личности (З.И. Васильева)	Сформированность основных гуманистических ценностей, ценностей сотрудничества	Эмоционально-ценностный	Уровень социализированности учащихся
Тест Филлипса «Оценка уровня школьной тревожности»	Школьная тревожность		
Методика «Сфера интересов» (подготовлена О.И. Мотковым, модифицирована М.В. Сергеевой)	Сформированность мотивации	Мотивационно-целевой	
Анкета школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)	Школьная мотивация		
Методика «Изучение социализированности (социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности) личности учащихся» (М.И. Рожков)	Уровень социализированности (социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности)	Деятельностно-практический	
Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью (разработана А.А. Андреевым)	Уровень удовлетворенности учащихся работой гимназии		
МБ-концепция педагогического коллектива (авт. А.А. Кочетова)	МБ-концепция педагогического коллектива (авт. А.А. Кочетова)		Диагностика педагогов
Методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (разработана Е.Н. Степановым)	Уровень удовлетворенности работой гимназии, готовность к сотрудничеству, возможности участия в образовательном процессе	Потенциал родительской общественности в создании развивающей образовательной среды	Диагностика родителей

в гимназии обновляющаяся, развивающая и открытая.

На вопрос: «Как вы считаете, что думают о нашей школе дети, родители, общественность?» – 20 педагогов из 20 ответили, что она комфортная, 17 – дает хорошее образование, 15 – обновляющаяся, развивающая, 16 – открытая.

На вопрос: «Какие качества более присущи нашему педколлективу – сообществу педагогов?» – 20 из 20 педагогов ответили, что в большей степени

высокий профессионализм,
18 педагогов – творчество,
17 педагогов – дружелюбный, открытый, позитивный характер,

16 педагогов – сплоченность, высокую самооценку,

15 педагогов – ориентированность на успех, высокий уровень притязаний,

13 – новаторство,

11 – энтузиазм.

По результатам методики «МБ-концепция педагогического коллектива» делаем вывод, что в данном коллективе царит позитивная, дружелюбная атмосфера взаимопонимания и творчества. В гимназии сложился сплоченный, стабильный, высококвалифицированный коллектив, ориентированный на успех.

Диагностика родителей проводилась в течение всего исследования. По результа-

там методики изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения выяснилось, что показатели с каждым годом становятся выше по всем пунктам опроса. Процент участия родителей в общественной жизни школы стал увеличиваться.

Представим наиболее значимые результаты диагностики на *ученическом уровне*. При изучении социализированности личности по методике М.И. Рожкова была получена информация о процессе и результатах развития личности учащегося в коллективе. Данную методику отличает компактность и простота обработки.

В таблице 2 представлены результаты исследований социализированности обучающихся. Если в начале эксперимента у обучающихся 7, 9 классов, ставших сегодня обучающимися 9, 11 классов, наблюдался средний уровень социальной адаптированности, автономности, социальной активности и нравственности, то к концу эксперимента констатировали высокую степень социализированности обучающихся по всем выше перечисленным параметрам. В 5 классах, ставших 7-ми классами, отмечался высокий уровень социальной адаптированности и нравственности уже в начале эксперимента. Показатель автономности к концу эксперимента остался на среднем уровне, показатель социальной активности со среднего вырос до высокого уровня.

В ходе анализа полученных данных в начале эксперимента по методике «Сфера интересов» были выявлены положительные тенденции: высокий интерес учащихся к сферам «общение» и «развлечения», «актив-

ные сферы деятельности» и «творчество», но отмечались как самые непопулярные сферы интересов «самовоспитание личности», «коллектив класса», «организуемый взрослыми труд». В 9-х классах отмечалось снижение интереса обучающихся к художественному и прикладному творчеству.

По всем изучаемым сферам произошел рост по каждому показателю. Особенно ярко этот рост выражен по таким сферам, как «общение с друзьями», «общение в семье», «учеба», «спорт», «самовоспитание личности». Это говорит о повышении общего уровня воспитанности учащихся школы, их активной жизненной позиции, широком круге интересов, устойчивой психологической установке на общение и взаимодействие. Признаками уровня воспитанности являются наличие саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и своего поведения, проявление активной общественной позиции, сформированность коммуникативных умений и навыков.

Проанализировав обобщенные материалы, отражающие состояние нравственной воспитанности учащихся основной школы в начале исследования, были выявлены обучающиеся с низким уровнем нравственной воспитанности по таким качествам, как:

- 5-е классы – ответственность, самостоятельность, стремление отстаивать свою точку зрения, отзывчивость;
- 7-е классы – самостоятельность, отзывчивость, стремление отстаивать свою точку зрения, доброта, общественная активность;
- 9-е классы – доброта, самостоятельность, отзывчивость, общественная активность, что послужило написанию и прове-

Таблица 2

Результаты исследований социализированности обучающихся

Кл.	Социальная адаптированность		Автономность		Социальная активность		Нравственность	
	начало эксперимента	окончание эксперимента	начало эксперимента	окончание эксперимента	начало эксперимента	окончание эксперимента	начало эксперимента	окончание эксперимента
7	3	3,7	2,6	2,8	2,7	3,5	3,2	3,8
9	2,5	3,4	2,6	2,7	2,6	3,3	2,9	3,3
11	2,3	3,2	2,7	2,8	2,4	3,3	2,6	3,3

дению программы психолого-педагогического сопровождения, которая включала и формирование нравственной воспитанности учащихся основной школы.

Результаты, полученные после проведения программы, говорят о следующем. В 7, 9, 11-х классах произошел рост по всем показателям, которые требовали коррекции, – ответственность, самостоятельность, стремление отстоять свою точку зрения, отзывчивость; доброта, общественная активность. Кроме того, выросли показатели по таким сферам, как честность, трудолюбие, дисциплинированность.

На *деятельностно-корректирующем этапе эксперимента* внедрена модель развивающей образовательной среды в образовательный процесс для успешной социализации учащихся основной школы, которая включала педагогические условия: разработку программы психолого-педагогического сопровождения учащихся основной школы, организацию и проведение два раза в год конференции «Ровесник-ровеснику».

Результаты диагностического этапа выявили проблемные зоны, а именно: недостаточный уровень социальной активности и адаптивности, непопулярность у детей важных нравственных качеств, затруднения в обучении и взаимодействии с окружающими. Это послужило основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся основной школы. Были разработаны индивидуальные маршруты сопровождения обучающихся, групповые проекты, общегимназические проекты:

- «Минута славы»,
- социально-образовательный проект «Дорогами добра», целью которого стало формирование у подростков ценностного отношения к другому человеку, осознание значимости таких непопулярных (как выявил диагностический этап) у учащихся нравственных качеств, как доброта и отзывчивость, ответственность.

Проект включает разные методы и формы работы:

- тематические классные часы нравственно-этического содержания по выбору и инициативе детей;

- тренинговые занятия «Развитие личностного потенциала»;
- подростковый клуб «Перспектива»;
- читательские конференции «Я в мире современной литературы»;
- дискуссионный клуб «Измени мир к лучшему», «Бессмертный полк гимназии 272»;
- акции: «Я мечтаю», «Улыбнись миру, и мир улыбнется тебе», «Вежливость на разных языках».

В течение трех лет среди 149 учащихся проводилось изучение их удовлетворенности школьной жизнью. По результатам этой методики 87% учащихся утром в школу идут с радостью, у 92% из числа опрошенных хорошее настроение в школе, 95% учащихся могут всегда свободно высказать свое мнение, 98% из опрошенных считают, что в школе созданы все условия для развития их творческих способностей, 87% считают, что школа, в которой они учатся, по-настоящему готовит к самостоятельной жизни.

В процессе исследования были разработаны критерии эффективности развивающей образовательной среды: социальная комфортность, вариативность, насыщенность, психологическая безопасность, удовлетворенность средой, каждый из которых подтверждает на практике эффективность внедренной модели развивающей образовательной среды.

Мы можем констатировать, что в гимназии созданы социально комфортные, развивающие образовательные условия для полноценного обучения и развития учащихся.

Результаты проведенного нами исследования – свидетельство того, что модель развивающей образовательной среды, разработанная и внедренная в образовательный процесс гимназии, эффективна и способствует успешной социализации учащихся основной школы.

Литература

1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. – 379 с.
2. *Алямовская В.* Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива // Дошкольное образование. – 2003. – № 17.
3. *Белякова Е.Г., Строкова Т.А.* Психолого-педагогический мониторинг: учебное пособие. Электронное издание. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2015. – 240 с.
4. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2002.
5. *Вершиловский С.Г.* Личность, семья, школа (Проблемы социализации учащихся): пособие для руководителей школ. – СПб.: Изд-во СПбГУПМ, 1996. – 220 с.
6. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. *Лютова Н.П.* Психолого-педагогическое сопровождение процесса создания развивающей среды гимназии. Развивающая среда школы как пространство самореализации личности обучающегося. Методическое пособие. – СПб.: ООО «Издательство “Трактат”», 2016. – С. 20–37.
8. *Лютова Н.П.* Психолого-педагогический подход к организации развивающей среды в гимназии // Педагогическая наука и современное образование: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки. 11 февраля 2016 года / под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 336–339.
9. *Реан А.А.* Личностная зрелость и социальная практика // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под общ. ред. А.А. Крылова. – Ч. 1. – СПб., 1995. – С. 34–40.
10. *Кожевникова М.Н.* Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. – 2015. – № 1. – С. 163–167.



С.В. Конанчук
(Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДОЛОГИИ

MODERN AESTHETIC EDUCATION: SYNESTHETIC APPROACHES AND METHODOLOGIES

В статье исследуются вопросы, связанные с обновлением методологического аппарата современного эстетического образования. Рассматриваются перспективы применения синестетических подходов в качестве инновационных педагогических технологий. Отмечается, что применение синестетических методов в педагогике способствует синхронизации современных педагогических технологий с теми изменениями, которые происходят в художественной культуре и неуклонно отражаются на социальной сфере.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое образование, эстетическое воспитание, эстетическое сознание, синестезия, синтез искусств.

The article examines the issues related to the update of the methodological apparatus of modern aesthetic education. Prospects of application of synesthetic approaches as innovative pedagogical technologies are considered. It is noted that the use of synesthetic methods in pedagogy contributes to the synchronization of modern pedagogical technologies with the changes that occur in the artistic culture and steadily affect the social sphere.

Key words: aesthetics, aesthetic education, aesthetic upbringing, aesthetic consciousness, synesthesia, synthesis of arts.

Современные социальные процессы характеризуются ростом темпов и сложности информационного и технического уровней и, как следствие, – активизацией интеллектуальной, аналитической направленности современного образования с преобладанием рационально-логической составляющей. Подобная социокультурная ситуация в гуманитарной сфере выявляет необходимость актуализации внелогических, невербальных способов восприятия и мышления, стимулирующих образное, эмоциональное мировосприятие, для которого характерны целостность, гибкость, многомерность, открытость и синтетичность.

В этом отношении значительный интерес представляет исследование феномена синестезии (от греч. *synaisthesis* – соощущение) или образного, ассоциативного

мышления. Б.М. Галеев назвал синестезию особым видом межчувственных ассоциаций или специфическим признаком чувствования, отражающим целостные свойства восприятия. Синестезия как проявление глубинных способностей человека, выявленных в социальной сфере, прежде всего в искусстве, «способствует освоению в конкретно-чувственной форме закодированных в объекте восприятия смыслов, представляя собой главный компонент художественного (образного, невербального) мышления» [5].

Синестезия – это особый механизм, способствующий целостному мировосприятию, выявлению взаимосвязей между отдельными объектами и явлениями за счет переноса содержания одной модальности в другие на основе ассоциаций. Так, например, в повседневной жизни синестезия мо-

жет способствовать лучшему запоминанию информации, что перспективно для использования в процессе обучения.

В настоящее время феномен синестезии как основы инновационных педагогических методологий вызывает все больший интерес и привлекает внимание специалистов.

Синестезия является фундаментом образного мышления, то есть лежит в основе художественного восприятия и художественного творчества. Кроме того, известно, что синестезия способствует ускорению восприятия и усвоения многообразной информации, активизируя межмодальные ассоциации, что имеет первостепенное значение в период виртуализации социальной и художественной культуры. Поэтому исследование природы синестезии и принципов ее функционирования в современной культуре становится необходимым условием разработки синестетических методик в педагогике художественного и эстетического образования.

Синестезия может рассматриваться с позиций педагогики и психологии как особый стимул для развития творческих способностей человека. К настоящему времени наиболее глубоко разработаны педагогические методики, основанные на изучении феномена синестезии в области музыкальной эстетики. В первую очередь к ним относятся исследования Б.М. Галеева, И.Л. Ванечкиной, Н.П. Коляденко, Л.П. Прокофьевой, И.А. Трофимовой, Е.О. Зелениной и др. [6, 1, 10, 14, 15, 8].

Объективная роль синестезии в творческой деятельности заключается в усилении чувственности, активизации восприятия, что в целом способствует пониманию эстетического содержания произведений искусства, например, символических музыкальных образов или символики живописных произведений искусства.

По мнению Б.М. Галеева, Н.П. Коляденко и других исследователей, изучение синестезии представляет собой наиболее универсальный способ исследования общих процессов сознания, в том числе эстетического и художественного [6, 10]. П.С. Волкова от-

мечает, что синестезия является одним из основных принципов смыслообразующей деятельности сознания [4].

В настоящее время в области педагогики наибольшую известность получили следующие синестетические методики:

а) синестетическая методика музыкально-эстетического воспитания, разработанная Н.П. Коляденко [11];

б) педагогические методы «музыкальной графики», разработанные И.Л. Ванечкиной и И.А. Трофимовой на основе опыта австрийского искусствоведа и педагога О. Райнера [1]. «Музыкальная графика» – это педагогическая методика, основанная на визуальном отображении музыкальных образов с помощью графики и живописи, применяемая в сфере эстетического и художественного воспитания, в арт-терапии, а также для психолого-педагогических исследований феномена синестезии, например, «цветного слуха».

в) метод цветовой визуализации музыки с помощью предметно-символических рисунков С.В. Камышниковой [9];

г) постижение музыкальной образности (акустического ряда) с помощью музыкально эквивалентных образов-тропов языка (неакустического ряда) Н.П. Коляденко [10] и др.

д) синтетическая методика «Звук и Цвет» С.В. Московской (С.В. Конанчук), основанная на приемах графического отображения музыки (музыкальный гештальт), методе «рисование звуком» (музыкальные импровизации) и методах спонтанного рисунка. Данная методика была апробирована в Центре искусств «АТРИУМ» в Берлине (Германия), Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов (СПбГУП) и в настоящее время продолжает развиваться в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы (СПбГИПСР) [13]. Авторская методика «Звук и Цвет» может применяться в вузах и средних специальных образовательных учреждениях в целях художественного и эстетического образования и воспитания, а также для диагностики креативности и творческого потенциала личности.

В настоящее время Н.П. Коляденко разработаны методы синестетического анализа музыкальных произведений, которые позволяют выявить смысловое содержание и процессы интерпретации данных текстов [12]. Объективная составляющая синестетической интерпретации музыкальных текстов основана на применении операций категоризации, классификации и использования экспериментальных данных.

По мнению Н.П. Коляденко, синестетическую интерпретацию музыкальных текстов можно рассматривать как этапы последовательного перехода от интуитивно-эмоционального «схватывания» целостного нерасчлененного смыслового спектра к его более конкретному уточнению на основе рационально-логических операций.

Первый этап – создание целостного визуального гештальта музыкального текста как синестетического варианта «эвристической модели» или «свертки». Визуальный гештальт отражает синестетическое музыкальное пространство с помощью беспредметного отображения звуковых характеристик через цвет, линии и объемные формы. Подобное «музыкальное полотно», как обратный аналог «звучания картины» В. Кандинского, отражает темпоральный процесс невербального музыкального смысла конкретного произведения.

Второй этап – «музыкальный осциллограф» – регистрация с помощью монохромных непрерывных или прерывистых линий звуковысотного и метроритмического звучания отдельных музыкальных образов. Эта операция, сохраняя полимодальную целостность музыкальных образов, учитывает динамику их становления и визуально отображает основные свойства интонационных преобразований.

Третий этап – «синестетическое маркирование» музыкального звучания. На основе интеграции идеи «гилетичности» эйдоса А. Лосева, вербальных признаков интермодальных характеристик (А. Веллек, М. Хурте, Б. Галеев), а также психолингвистических экспериментов поиска вербальных «смысловых полей» слова Н.П. Коляденко составлен словарь интермодальных ассоциатив-

ных характеристик музыкального звучания, в котором присутствуют аудиальные, визуальные и кинестетические перцептивные признаки, в совокупности описывающие смысловой спектр образа [10, с. 183-187].

Следует отметить, что синестетический анализ музыкальных текстов становится необходимой частью изучения музыкального творчества современных композиторов, таких как О. Мессиа́н, Д. Лигети, К. Штокхаузен, К. Пендерецкий, Д. Кейдж, Я. Ксенакис, А. Шнитке, С. Губайдулина, Э. Денисов и др.

Одной из важных для эстетического образования и практической педагогики является проблема взаимосвязи феномена синестезии и феномена понимания. П.С. Волкова отмечает, что синестезия играет главную роль в развитии способности понимания не только тех видов искусства, которые участвуют в коммуникации, но и понимания самого себя. Общность феномена синестезии и феномена понимания состоит в их диалогической природе: диалоге модальностей и диалоге субъективного (*emotio*) и объективного (*ratio*), определяющем самосознание личности [2]. Синестезия во взаимосвязи с феноменом понимания непосредственно участвует в построении смыслового содержания произведения искусства, обеспечивая связь между вербальными и невербальными компонентами художественно-эстетического мышления, между *ratio* и *emotio*.

Эти выводы подтверждают результаты исследования синестезии нейропсихологом Д. Николич (Германия), который назвал это явление «феноменом осмысления или смыслополагания», возникающим при действии различных синестетических стимулов, в том числе музыки, цвета, запаха и др. По мнению Д. Николич, синестезия является семантическим феноменом, и точнее было бы назвать его термином «идеастезия». Д. Николич считает, что изучение феномена синестезии, например синопсии («цветного слуха»), может способствовать уточнению философских и эстетических представлений о процессах сознания и его нейронных коррелятах [16].

Важным вопросом эстетического образования можно назвать проблему изучения

синестезии как одной из форм активного творческого воображения (имагинации). П.С. Волкова отмечает, что такое явление, как эмоциональное мышление, в противоположность мышлению рациональному имеет непосредственное отношение к сенсорной интеграции или феномену синестезии [3].

Феномен творческого воображения был исследован Я.Э. Голосовкером в работе «Имагинативный абсолют». Изучая художественное творчество, Я.Э. Голосовкер пришел к выводу, что воображение раскрывается одновременно как энергия и как субстанция, то есть как субстанциональная форма – образно. Выраженный образ есть смысл или смыслообраз. Творческий и познавательный процессы в имагинативном разуме протекают одновременно, то есть одновременно происходит формирование смыслообраза и его познание [7, с. 217-221]. Подобные процессы выявляются при исследовании феномена синестезии.

Таким образом, можно подчеркнуть особое значение исследования синестезии в практической сфере, например в эстетическом образовании для изучения феномена художественного и эстетического сознания. Одной из задач современной эстетики является исследование воображения как важнейшей способности сознания, а также его роли в познании и творчестве. В настоящее время отмечается возрастание интереса к проблемам воображения, которые рассматриваются в междисциплинарных научных подходах.

Можно перечислить основные функции синестезии: эстетическая, гносеологическая, эмотивная и экспрессивная. Например, эстетическая функция синестезии проявляется в следующем: формирование символично-эстетической образности произведения искусства; формирование смыслового концепта произведения искусства; усиление экспрессии и выразительности; формирование особых синестетических кодов, отражающих авторское мироощущение, обладающих экспрессией и эмотивностью.

Синестезия выполняет важную эстетическую роль, в том числе символическую,

участвуя в процессах художественного обобщения и формирования эстетического содержания произведений искусства. Уникальность синестезии заключается в том, что это психофизический феномен и одновременно – важнейшее поэтическое средство художественной системы в целом, а также – особый тип эстетического мышления. Эстетико-художественный потенциал синестезии может целенаправленно применяться в творческом процессе, в том числе в педагогической сфере, для усиления художественной выразительности и эстетической содержательности произведения искусства.

Подводя итоги, следует отметить, что способность к интермодальному ассоциированию в условиях применения эффективных технологий может интенсивно развиваться на основе естественной способности каждого человека к синестезии. Синестезия способствует решению многих педагогических задач: развитию эстетического и художественного вкуса, эстетического сознания, активизации познавательных способностей и творческой деятельности.

Применение синестетических методологий в педагогике – это развивающаяся сегодня область исследований в средней и высшей школе, способствующая обновлению методологического аппарата современного эстетического образования.

Литература

1. Ванечкина И.Л., Трофимова И.А. Дети рисуют музыку. – Казань: Изд-во ФЭН, 2000. – 119 с.
2. Волкова П.С. Синестезия как условие понимания // Прометей-2000: О судьбе светомузыки: На рубеже веков. – Казань: ФЭН, 2000. – С. 81–83.
3. Волкова П.С. Феномен синестезии в свете имажинации // Синестезия: Содружество чувств и синтез искусств. Материалы международной научно-практической конференции, 3-8 ноября 2008. – Казань: КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. – С. 89–95.
4. Волкова П.С. Синестезия в аспекте смыслообразующей деятельности сознания: методологический подход // Вопросы музыкальной синестетики: история, теория практика. Сборник научных статей. – Новосибирск: Новосибирская гос. консерватория, 2016. – С. 41–52.
5. Галеев Б.М. Человек, искусство, техника. – Казань: КГУ, 1987. – 264 с.
6. Галеев Б.М. Проблемы синестезии в эстетике // Современный Лаокоон. Эстетические проблемы синестезии. – М.: МГУ, 1992. – С. 5–9.
7. Голосовкер Я.Э. Имагинативный абсолют. – М.: Академический Проект, 2012. – 318 с.
8. Зеленина Е.О. Синестезия как проблема педагогики музыкального воспитания и образования: развитие слухо-зрительных интермодальных ассоциаций. – СПб.: Астерион, 2010. – 174 с.
9. Камышиникова С.В. Невербально-синестетический аспект музыкального восприятия (на материале инструментальной музыки барокко): автореф. дис ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – Новосибирск: Государственная консерватория им. М.И. Глинки, 2007. – 22 с.
10. Коляденко Н.П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). – Новосибирск: Консерватория, 2005. – 392 с.
11. Коляденко Н.П. Музыкально-эстетическое воспитание: Синестезия и комплексное воздействие искусств. – Новосибирск, 2003. – 258 с.
12. Коляденко Н.П. Синестетическая интерпретация музыкальных текстов // Синестезия: Содружество чувств и синтез искусств. Материалы международной научно-практической конференции, 3-8 ноября 2008. – Казань: КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. – С. 183–187.
13. Московская С.В. [Конанчук С.В.] Звук и Цвет. Педагогика будущего – синтез искусств. – СПб.: Изд-во «Типография Ивана Федорова», 1995. – 77 с.
14. Прокофьева Л.П. Синестезия в современной научной парадигме // Известия Саратовского университета. Новая серия. – 2010. – Т. 10. – № 1. – С. 3-10. – Серия: Филология. Журналистика.
15. Трофимова И.А. Музыкальная графика как проявление синестезии // Проблема комплексного изучения художественного творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1980. – С. 113–119.
16. Nikolić, D. Is synaesthesia actually ideaesthesia? An inquiry into the nature of the phenomenon. *Proceedings of the Third International Congress on Synaesthesia, Science & Art, Granada, Spain, April 26-29, 2009.*



*Д.А. Бояринов
(г. Смоленск)*

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В АДАПТИВНОМ СЕТЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

THE ROLE OF THE ELECTRONIC PORTFOLIO IN ADAPTIVE NETWORK EDUCATIONAL SPACE

В статье анализируются современные подходы к определению понятия «электронное портфолио». Формулируются основные требования к образовательной среде, в рамках которой можно реализовать технологию электронного портфолио. Выделяются ведущие дидактические функции электронного портфолио в условиях адаптивного сетевого образовательного пространства. Описывается набор инструментов для создателей электронного портфолио. Предлагается структура электронного портфолио, ориентированного на мотивацию и развитие навыков рефлексии обучающихся.

Ключевые слова: адаптивное сетевое образовательное пространство, портфолио, функции портфолио, электронное портфолио, структура электронного портфолио.

The article analyzes modern approaches to the definition of the concept of «electronic portfolio». Basic requirements for the educational environment in which the technology of electronic portfolio can be implemented are formulated. The leading didactic functions of the electronic portfolio in the conditions of the adaptive network educational space are highlighted. The set of tools for the creators of electronic portfolio is described. The structure of the electronic portfolio focused on motivation and development of students' reflection skills is proposed.

Key words: adaptive network educational space, portfolio, portfolio functions, e-portfolio, e-portfolio structure.

Инструменты и технологии электронного обучения находят широкое применение в современной педагогике, в том числе для решения задач личностно ориентированного обучения [2, с. 65-82; 6, с. 1585]. Информационно-коммуникационные технологии в обучении, как правило, служат расширению традиционной парадигмы обучения за счет приобретения процессом обучения новых свойств, таких как гибкость и адаптивность. Достаточно устоявшийся к настоящему времени набор возможностей, предоставляемых системами электронного обучения, включает в себя основанные на гипермедиа учебные ресурсы, обеспечивающие реализацию учебного процесса, контроль за его ходом, сбор и анализ результатов. К ним относятся онлайн-форумы и онлайн-консультации тьюторов, онлайн-мо-

ниторинги прогресса обучения, вебинары и т.д. Есть ещё один аспект применения информационно-коммуникационных технологий в обучении, который в последнее время привлекает всё большее внимание исследователей, – технология электронного портфолио (е-портфолио). В то же время в последнее десятилетие развивается интерес к информационным образовательным пространствам как форме информатизации образования [2, с. 4-19]. В качестве такой формы применительно к личностно ориентированному обучению предлагаем рассматривать адаптивное сетевое образовательное пространство. Под адаптивным сетевым образовательным пространством понимаем коммуникативную информационно-образовательную среду, отражающую личностные установки и личностные

смыслы субъектов, создающую условия для их вовлечения в разнообразные формы совместной деятельности, обеспечивающую условия для формирования динамической системы субъектов, объединяющихся в микро- и макрогруппы, реализующих различные взаимопересекающиеся и личностно значимые задачи.

Соответственно ставим перед собой следующие взаимосвязанные вопросы: какова основная роль электронного портфолио в сетевом адаптивном образовательном пространстве, какую структуру оно должно иметь в соответствии с этой ролью и какие требования предъявляются к нему в отмеченном контексте?

Понятие электронного портфолио активно разрабатывается и в отечественной, и в зарубежной педагогической теории [1, 3, 4, 5, 6, 7]. Э.Д. Алисултанова предлагает использовать такое определение электронного портфолио, заимствованное из зарубежной педагогики: «Электронное портфолио – это дифференцированная коллекция информационных материалов, отражающих достижения в течение непрерывного времени» [1, с. 3]. Ш. Гао, Дж. Колдвелл-Нельсон и А. Госинский (S. Gao, J. Coldwell-Neilson, A. Goscinski) в своем исследовании предлагают использовать следующее определение: «Электронное портфолио представляет собой целенаправленно созданное объединение цифровых элементов – идей, доказательств, рефлексий, обратной связи и т.д., которое предоставляет избранной аудитории доказательства обучения и/или способностей субъекта процесса обучения» [6, с. 1587 со ссылкой на 5, с. 9]. При этом они отмечают его двойственную природу. С одной стороны, электронное портфолио может рассматриваться как продукт учебной деятельности, с другой – представлять собой инструмент или систему, используемую обучающимся для создания такого продукта.

Авторы коллективного обзорного труда под редакцией Л. Грей (L. Gray) приводят следующее определение электронного портфолио: «Е-портфолио – это продукт, созданный учащимся, сборник результатов его учебной деятельности, представленных

в электронной форме, выражающих опыт, достижения и ход и результаты обучения» [5, с. 8]. Основные требования к образовательной среде, в рамках которой можно реализовать технологию электронного портфолио, выглядят, согласно их взглядам, как наличие:

- среды разработки портфолио;
- средства для обмена информацией и публикации;
- инструментов для планирования действий, обсуждения и обратной связи;
- пространства для хранения электронных документов, созданных в ходе работы над портфолио и, шире, в ходе всей учебной деятельности;
- возможностей коммуникации с другими информационными системами, в которых расположены данные, имеющие значение для обучающегося [5, с. 8].

Заметим, что существование единой информационной среды, необходимой для реализации технологии электронного портфолио, способствует интенсивному обмену жизненным опытом среди обучающихся. Также оно может способствовать развитию разнообразных навыков, которые необходимы члену современного информационного общества (поиск и анализ информации, обработка различных видов информации – графической, текстовой и т.п.), выработке навыков коллективной работы (в том числе формирование коллектива и отбор его членов, распределение частных целей между участниками коллектива, совместное продвижение к общей цели и т.п.). Наиболее важными являются навыки, которые связаны с планированием, целеполаганием и рефлексией. Заметим, что данные навыки являются для обучающегося универсальными и инвариантными по отношению к предметной области, которая определяет содержание учебного процесса.

В исследовании М.А. Пинской отмечается, что портфолио служит эффективным инструментом оценивания хода и результатов учебной деятельности и позволяет оперативно отслеживать и оценивать индивидуальные достижения обучающихся на всех уровнях системы образования [4]. Кроме

того, автор отмечает роль портфолио для планирования и рефлексии обучающимися всего процесса своего обучения и развития навыков деятельности в сфере самооценки, а следовательно, и рефлексии. Портфолио позволяет:

- построить траекторию индивидуального прогресса обучающегося за данный период обучения;

- оценить результаты процесса обучения и предоставить информацию для выставления итоговой оценки, дополняющую данные, полученные в результате реализации традиционных форм контроля;

- побудить учащегося к осуществлению рефлексии и основанного на ней самооценивания [1, с. 8].

Аналогичную оценку дает и Э.Д. Алисултанова: «...е-портфолио развивает рефлексию и самооценку обучающихся» [1, с. 13].

Как отмечают авторы коллективного исследования, одной из функций электронного портфолио может быть сбор материалов и информации для выставления итоговой оценки, для демонстрации достижений обучающегося, анализа динамики развития обучающегося в процессе обучения [5, с. 8].

Э.Д. Алисултанова выделяет две разновидности портфолио: «позитивистские портфолио» и «конструктивистские портфолио». Цель позитивистских портфолио сводится к тому, чтобы «...оценить результаты учебной деятельности и те результаты, которые определены внешне. Позитивизм предполагает, что портфолио является накопительным сосудом для результатов студенческих разработок, используемым для того, чтобы вывести, какой результат был на каждой ступени обучения» [1, с. 11].

Конструктивистские портфолио представляют собой среду обучения, в которой обучающийся осуществляет проектирование целей и результатов учебного процесса. При этом предполагается, что результаты обучения изменяются индивидуально, в соответствии с целями, задачами и этапами процесса обучения. Таким образом, конструктивистское портфолио представляет собой в определенном смысле фиксацию, «запись» самого процесса обучения.

При этом портфолио выполняет несколько функций:

- диагностическую (фиксирует динамику изменений знаний, умений и навыков обучающегося за данный период времени);

- целеполагания (раскрывает цели обучения для обучающегося);

- содержательную (раскрывает для обучающегося всё содержание учебного процесса);

- развивающую;

- мотивационную;

- рейтинговую (позволяет представить индивидуальные учебные достижения в форме, допускающей их количественное и качественное описание и последующее сравнение) [1, с. 14].

Из выделенных Э.Д. Алисултановой шести основных функций портфолио в условиях сетевого адаптивного образовательного пространства ведущими будут функция целеполагания и мотивационная.

Исключительно актуальной представляется высказанная Э.Д. Алисултановой идея придания электронному портфолио функции «обратной связи» с потенциальным работодателем [1, с. 15]. Механизмом реализации этой функции может быть привлечение представителей профессионального сообщества (руководителей и сотрудников организаций соответствующего профиля), в том числе посредством вовлечения их в учебную деятельность (чтение учебных курсов, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами и т.д.). Заметим, что структура сетевого адаптивного образовательного пространства создает благоприятные условия для реализации данного механизма [2, с. 34].

Как будут выглядеть инструменты, предназначенные для работы с электронным портфолио в рамках сетевого адаптивного образовательного пространства? Для ответа на этот вопрос целесообразно обратиться к опыту создания Университетом Дикина (Deakin University, Мельбурн, Австралия) облачного сервиса, ориентированного на работу с электронными портфолио [6, с. 1586-1587]. Электронное портфолио при этом рассматривается как процесс и

как инструмент. Облачная среда обучения включает в себя ряд пространств и инструментов для интерактивного обучения. Каждое подразделение университета, реализующее учебный процесс, имеет в этой среде сайт. Внутри каждого узла сайта содержатся семь основных инструментов, доступных для обучающихся. С перечнем инструментов можно ознакомиться в работе Ш. Гао, Дж. Колдвелла-Нельсона и А. Госинского [6, с. 1586-1587]. Основываясь на этом перечне и исходя из нашего понимания целей и задач адаптивного сетевого образовательного пространства, предлагаем следующий набор инструментов для создателей электронного портфолио:

- модули, обеспечивающие доступ к соответствующему курсу (проверка наличия формальных прав на доступ к курсу и субъективной готовности к восприятию информации);

- инструменты коллективного обсуждения содержания курса (форумы и т.п.);

- средства, обеспечивающие оформление, хранение и демонстрацию (преподавателям и другим участникам курса) учебных достижений, участие в групповых формах учебной деятельности онлайн (вебинары, онлайн дискуссионные площадки и т.п.);

- инструменты просмотра и рефлексии записанного преподавателями мультимедийного контента (лекции и т.п.), доступа к результатам рефлексии других участников курса, создания и управления блогами и wiki-словарями, просмотра и анализа академических результатов.

Естественным представляется создание специального инструмента, позволяющего загружать, создавать, редактировать, хранить, делать доступными для других субъектов образовательного пространства (преподавателей и обучающихся) все необходимые типы мультимедиа-произведений в виде соответствующих файлов.

Развивая подход И.П. Манаковой [3, с. 10-11], предлагаем следующую структуру электронного портфолио, ориентированного на мотивацию и развитие навыков рефлексии обучающихся:

- общая информация об авторе портфолио (внеучебного характера);

- общая информация об авторе портфолио (учебного характера);

- объективная характеристика достижений во внеучебной деятельности;

- субъективная характеристика достижений во внеучебной деятельности;

- рефлексия соотношения объективной и субъективной характеристик достижений во внеучебной деятельности;

- объективная характеристика достижений в учебной деятельности;

- субъективная характеристика достижений в учебной деятельности;

- рефлексия соотношения объективной и субъективной характеристик достижений в учебной деятельности;

- мультимедийная библиотека («мой портрет»);

- лично значимые достижения коллег / подопечных / родственников / друзей;

- мотивация личной значимости достижений других людей;

- обзор пройденной индивидуальной траектории обучения.

Заметим, что последний раздел представляет собой фактически результат рефлексии индивидуальной траектории обучения автора портфолио.

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что основной ролью электронного портфолио в сетевом адаптивном образовательном пространстве являются развитие и поддержание позитивной учебной мотивации обучающихся, навыков самостоятельной работы и интеллектуальной рефлексии.

Особая роль информационно-коммуникационных технологий в проектировании и функционировании пространства [2] обуславливает требование к электронному портфолио: информация в нем должна быть представлена в виде, допускающем автоматизированную обработку, а в качестве инструмента можно использовать интегрированный в адаптивное сетевое образовательное пространство специализированный облачный сервис.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и администрации Смоленской области в рамках научного проекта № 18-413-670007.

Литература

1. Алисултанова Э.Д. Электронное портфолио как инновационная технология инженерного образования // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-portfolio-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-inzhenerenogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.09.2018).
2. Бояринов Д.А. Информационное образовательное пространство личностного развития учащихся: моногр. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. – 144 с.
3. Манакова И.П. Технология «Портфолио» как метод самоорганизации и саморазвития учащихся и педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 961–965. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970519.htm> (дата обращения: 19.09.2018).
4. Пинская М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 194 с.
5. Effective Practice with e-Portfolios: Supporting 21st century learning. /Editor: L. Gray JISC. Bristol UK. 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeportfolios.pdf> (дата обращения: 19.09.2018).
6. Gao, Shang, Coldwell-Neilson, Jo and Goscinski, Andrzej Managing learning evidence using portfolio // Creative Education. – 2014. – vol. 5, no. 17. – P. 1585-1590.
7. Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T., & Davies, L. The Impact of ePortfolios on Learning. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). University of Nottingham, Corp Creators. 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dera.ioe.ac.uk/1468/> (дата обращения: 19.09.2018).



Т.А. Казакевич
(Москва)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

REALIZATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROGRAM "PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION»

Статья представляет инновационную педагогическую технологию, реализуемую в высшей школе, раскрывает особенности проектирования и функционирования студенческого ситуационного центра «Детская одаренность», способствующего акцентированию образно-ассоциативного мышления обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновации, студенческий ситуационный центр, детская одаренность.

The article presents innovative educational technology implemented in higher education, reveals the design and functioning of the student Situational Center "Children's Talent", which helps to emphasize learners' figurative and associative thinking.

Key words: pedagogical technology, innovations, student situational center, children's talent.

Сегодня модно пристально рассматривать Детство. Сколько новых передач о детях в прайм-тайм на центральном телевидении, сколько реформ в образовательной сфере, причем основные – в дошкольном образовании, какой ажиотаж у активных родителей по поводу секций, кружков, занятий, репетиторов! С легкой руки Министра культуры РФ успешно прошла революция в среде музейных работников под условным лозунгом: «Музеи – детям», появилось понятие «музейная педагогика».

Прекрасен мир детства постоянным ожиданием чуда; открытиями и откровениями, которые щедро и ежеминутно дарит окружающий мир, радостью бытия, постоянным испытанием себя, своих возможностей. Самые серьезные враги ребенка – скука, рутина, повторяемость.

Вероятно, поэтому психологи в очередной раз обратили свои взоры на детскую психику, особенности ее формирования и, главное, ее суперскоростное развитие. Как

известно, к 6-7 годам завершается формирование основных новообразований человеческой психики. Творческие, познавательные, интеллектуальные, нравственные возможности этого возраста неисчерпаемы.

Начать целесообразно с вопросов безопасности, системы собственной безопасности ребенка. Эта система – большая и сложная. Ее становление и развитие выполнялось много тысячелетий. Данная система содержит ряд сигналов на реальные угрозы: плач, крик, затаивание дыхания, хватательные движения ручонками, умение плавать под водой, замирание (например, над пропастью), тестирование предмета на пригодность в пищу, великолепная многоуровневая защита от негативных микроуровневых вторжений (микробы, вирусы); адаптация к окружающим стихиям: ветер, холод, огонь, вода, гроза, песок...

Развитое человеческое сообщество ведет необъявленную войну с этой уникальной системой собственной безопасности

ребенка. Наиболее ярко это видно на последовательном «выключении» сенсорики: обоняния, терморегуляции, такесики; создание искусственной «благоприятной» среды обитания, «нечеловеческая» стерильность пищи и окружающих предметов, соски-пустышки, исключение природной среды и стихий.

Повезло маленьким жителям сел и деревень: Природа (с большой буквы) охраняла их через системы собственной безопасности. Вот и готовая идеальная модель дошкольной педагогики в следующих кодах: босиком, подножная еда, купание в речке (проруби), баня, естественные наглядные пособия для самообразования, познания мира, открытые пространства и далекие горизонты, группа сверстников разных полов и возрастов, коллективный труд с обязательным наставником, ненавязчивый присмотр старших или старых, постоянная физическая активность, дозволенное богатство выражаемых чувств и эмоций, палитра запахов и красок, широкий выбор видов деятельности, коммуна как идеальный вид человеческого общежития, а воздух, воздух....

Конечно, самосохранение у таких счастливых на высоком уровне. Познали все виды земных угроз и выработали необходимые защитные реакции. Хорошо поработала их система собственной безопасности. Прямо по Б. Ахмадуллиной: «...свой тайный смысл доверят мне предметы. Природа, прислонясь к моим плечам, объявит свои детские секреты». Главное, что сохраняется в деревенском детстве, – способность к образно-ассоциативному мышлению.

При классификации видов мышления и оценке степени его развития на первое место помещают абстрактно-логическое (понятийное) мышление. Другие виды мышления – образно-ассоциативное и наглядно-действенное – рассматривают как менее развитые и полезные. Понятийное (теоретическое) мышление свойственно в целом для европейской культурно-образовательной практики и традиции. Оно, без сомнения, объективно, не зависит от воли и представлений людей, свободно от субъективных выводов и оценок. Однако, по мне-

нию известных ученых, самая развитая понятийная система в принципе не способна описать все разнообразие реального мира и способов деятельности в нем.

Одним из важнейших средств отражения и познания окружающего мира являются образы. Образ многослоен, в нем гораздо больше информации об объекте, чем в любом понятии. Отраженная в образе многоликость свойств объекта позволяет конструировать из них динамичные образы, предоставляя развернутый материал для переработки. Следует добавить, что образно-ассоциативное мышление – более древнее по отношению к абстрактно-логическому в антропологическом плане. Ребенок априори владеет в совершенстве образным (системным) мышлением, в силу чего необходимо предоставить ему право продолжать развитие этого типа мышления, не заменяя его кардинально на абстрактно-логическое (рациональное) сразу с первого класса школы. С образным мышлением тесно связано чувственное познание окружающего мира и в том числе людей, социальных отношений. При этом чувственные образы ребенка носят определенный характер в силу связи их с языком, что позволяет характеризовать их как специфически человеческие, дающие в том числе и социальные оценки.

Важная способность детского возраста – способность к фантазиям, как познавательного характера, так и приспособительного. Сегодня термин «фантазирование» заменен на термины «творчество», «креативность». И уже не является открытием серьезный недостаток действующей образовательной системы, активно заменяющей образно-ассоциативное детское мышление на пороге школы на абстрактно-логическое. Отсюда и отрицание развития детского творчества вплоть до замены его репродуктивным способом воспроизводства многочисленных эталонов и образцов.

Важнейшим условием возникновения и развития произвольных движений и действий является формирование образа ситуации и образа тех практических действий, которые должны быть выполнены в этой ситуации, считал А.В. Запорожец. Эмоции

рассматривались им как особая форма отражения действительности: «Это пристрастное отражение действительности, в ходе его создаются эмоциональные представления, выделяющие и часто преувеличивающие особенности объектов представления, которые определяют их смысл и ценность для ребенка» [6, с. 15].

Особым смыслом наполняются выводы Л.С. Выготского об особенностях становления мышления ребенка, роли образов и орудий в этом процессе.

На основе экспериментов Л.С. Выготский выявил, что речь ребенка неотъемлемая и внутренне необходимая часть процесса; она так же важна, как и действие, для достижения цели. Чем более сложное действие требуется ситуацией и чем менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без нее ребенок не способен завершить задачу. Ребенок решает практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи. Более того, эгоцентрическая речь у ребенка усиливается в моменты возникновения трудностей, то есть эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять функцию примитивного речевого мышления – мышления вслух. Эгоцентрическую речь у ребенка следует рассматривать как переходную форму между внешней и внутренней речью, выполняющую ту функцию, которую в развитом поведении взрослого выполняет внутренняя речь, то есть интеллектуальную функцию. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения. Те объекты, которые были вне сферы, доступной для практической деятельности, теперь благодаря речи становятся доступны для практической деятельности ребенка [8].

Благодаря планирующей функции речи, направленной на собственную деятельность, ребенок создает рядом со стимулами, достигаемыми до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведе-

ние. Созданный с помощью речи второй ряд стимулов поднимет поведение ребенка на более высокий уровень, оно обретает относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение. Речь, как вспомогательный стимул, выполняет специфическую функцию организации поведения. Она служит ребенку средством социального контакта с окружающими людьми, а также начинает использоваться как средство воздействия на самого себя, как средство автостимуляции, порождая таким образом новую, более высокую форму поведения. Операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности, то есть знак вначале – внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции. При вращивании, то есть переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры, ее характеризуют: 1) замещение функций, 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав), 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями [5].

Ситуационный студенческий центр «Детская одаренность» Института государственного администрирования инициировал научно-практическое исследование в рамках темы «Феномен детского образно-ассоциативного мышления». Студенты-психологи пришли к данному исследованию случайно, выполняя одно из домашних заданий по курсу «Педагогическая психология». В рамках изучения особенностей ФГОС ДО планировалось домашнее задание [2]: «Сформулировать особенности образно-ассоциативного мышления выпускника дошкольного отделения образовательного учреждения». Разнообразие вариантов выполнения данного домашнего задания поначалу поставило студентов в тупик. Вывод был

следующим: «Мы заразились детским образно-ассоциативным мышлением. Вместо того чтобы воспользоваться таким привычным в образовательной среде абстрактно-логическим, каждый понял данное задание по-своему»: оценка вклада психолога-педагога в процесс формирования личности дошкольника, классификация объекта исследования по разным основаниям, оценка активности современных родителей в развитии мышления дошкольника и его коммуникативных способностей. Каждый пошел гораздо дальше в трактовке и, естественно, в выполнении данного задания» [7].

Ситуационный студенческий центр «Детская одаренность» существует три года, реализует основную профессиональную образовательную программу бакалавриата 44.03.02 «Психология и педагогика дошкольного образования».

В рамках ситуационного центра возможно повышение качества образовательного процесса за счет вариативности и творчества студентов в ходе учебной деятельности, отладки индивидуальной образовательной траектории, совместной работы над проектами. Предполагается, что данный центр позволит уже на студенческой скамье возвращать профессионала. Предлагаемая вниманию инновационная образовательная технология обладает способностью преадаптировать учебный процесс не только при подготовке педагогов-психологов (психологов в сфере образования), но и психологов других «кустовых» направленностей.

Еще одним штрихом к образу ситуационного центра является ежегодная разработка студентами трехязыкового глоссария «Детская одаренность». В составе глоссария есть такие понятия, как творчество, амбивалентное мышление, интеллект, когнитивные способности, креативность, задатки одаренности, одаренность, депривация, «детскость» мышления, поведение гения и др. В последующем планируется создание тезауруса или семантической сети данного смыслового пространства.

При проектировании Центра студенты предложили провести on-line дискуссию на тему: «Все дети рождаются одаренными или

это чрезвычайно редкое явление?» Буквально через несколько месяцев получили вот такой ответ: «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок, подросток одарен, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте; в профессии и в жизни. Раскрытие его талантов – это наша с вами задача, в этом – успех России» [1].

Для деятельности Центра чрезвычайно полезным оказался федеральный образовательный стандарт дошкольного образования как мера необходимого разнообразия [2].

Теоретическая основа нашего студенческого проекта – это научно-педагогическое творчество Б.М. Теплова, Н.Н. Поддъякова, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, Л. Секея, К. Ключе, Э де Боно, А.В. Запорожца, Д.Б. Богоявленской, В.А. Сухомлинского, А.И. Савенкова и др., сумевших образно, проблемно и системно изложить в своих трудах богатое психолого-педагогическое научное наследие, в том числе в виде контента тематики детской одаренности.

Успешность поддерживаемой инновационной педагогической технологии подтверждается результативными выпусками бакалавров программы 44.03.02, а также высокой заинтересованностью студенчества в функционировании ситуационного студенческого центра «Детская одаренность».

Литература

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (дата обращения: 19.03.2019).
2. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования (в действии с 1.12.2014). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?lr=2&text=2.%09>(дата обращения: 19.03.2019).
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_509/ (дата обращения: 19.03.2019).
4. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С. 65–86.
5. *Выгодский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. Т.6. – М.: Педагогика, 1984. – 306 с.
6. *Запорожец А.В.* Психология действия. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2000. – 736 с.
7. *Казакевич Т.А.* Концептуальный подход к разработке основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / «Образование, наука и предпринимательство в контексте инновационного развития экономики: российский и международный опыт»: сб. науч. трудов Международной науч.-практической конференции. – М.: ЧУ ВО «ИГА», 2016. – С. 136–142.
8. *Маркова С.М., Цыплакова С.А.* Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2017. – Том 9. – № 1. – С. 38–43. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/85666/04_Markova_psyedu_1_2017.pdf. дата обращения 25.11.2018).
9. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т.5. – №2. – С. 5–10.
10. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.psychol-ok.ru/lib/savenkov/ko/ko_01.html. (дата обращения 25.11.2018).
11. *Субботский Е.В.* Ребенок открывает мир. – СПб.: Питер, 2005. – 334 с.
12. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. Живой как жизнь. – М: Детская литература, 1968. – 814 с.
13. *James A, James A.L.* Key Concepts in Childhood Studies. – London Sage, 2008. – 160 p.



С.А. Ускова
(Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

TEACHER'S PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE AS INDICATOR OF READINESS FOR DESIGN AND IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS

На основе рассмотрения современного образовательного процесса в статье представлена модель профессионально-педагогической компетентности учителя, которая соответствует требованиям к профессионально-педагогической деятельности, заданным в национальной системе учительского роста.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность учителя, современный образовательный процесс, функциональные компетентности, трудовые компетенции.

In the article, based on the review of the modern educational process, the model of the teacher's professional and pedagogical competence which responds to the requirements for professional and pedagogical activity set in the national system of teacher improvement is presented.

Key words: : teacher's professional and pedagogical competence, modern educational process, functional competences, work competences.

Профессиональный стандарт педагога и национальная система учительского роста определяют требования к уровню профессионально-педагогической компетентности учителя [3, 4]. Широкое распространение компетентностного подхода привело к созданию большого количества моделей профессиональной компетентности педагога как совокупности различных видов компетенций. К примеру, С.С. Савельева на основе анализа педагогических исследований выявила 43 вида профессиональной компетентности. В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова характеризуют профессиональную компетентность педагога через следующие взаимосвязанные компетенции: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную,

методическую, компенсаторную, общекультурную. При разработке национальной системы учительского роста исследователи выделяют четыре основных компетенции: предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная [3]. При этом научная дискуссия об основаниях для классификации видов профессионально-педагогической компетентности не завершена.

Сложность понимания сущности профессионально-педагогической компетентности учителя заключается в широкой трактовке данного понятия, которое определяется как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность деятельности учителя (О.И. Качалова, А.А. Макареня, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.П. Тонконогая и др.);

- способность учителя решать профессиональные задачи на основе знаний, умений и опыта (И.В. Гришина, О.Е. Ломакина, Б.В. Авво, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.);

- комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств учителя (А.К. Маркова, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др.);

- единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности (В.А. Адольф, С.В. Белова, Ю.В. Варданян, Н.П. Гришина, В.И. Журавлёв, С.Б. Елканов, М.Н. Ермоленко, С.В. Мелешина, В.А. Мижериков, А.И. Мищенко, Т.В. Новикова, Е.И. Огарёв, В.А. Слостенин, В.И. Шалпан, Е.Н. Шиянов);

- динамическая деятельностная характеристика, выраженная в способности учителя разрешать профессиональные проблемы; способность действовать в ситуации неопределённости (Г.И. Захарова, О.Е. Лебедев, А.И. Мищенко);

- личностное образование, включающее в себя высокий уровень теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки учителя, критерий профессионализма учителя (В.А. Адольф, Г.С. Вяликова, Н.П. Гришина, М.Н. Карапетова).

В рамках нашего исследования на основе интеграции выявленного спектра понятий предложим следующее рабочее определение: *профессионально-педагогическая компетентность учителя есть единство теоретической и практической готовности и способности учителя к выявлению проблем и противоречий, решению задач (выполнению функций) профессионально-педагогической деятельности и обеспечению ее результативности.* Данное определение содержит в себе базовые характеристики профессионально-педагогической компетентности учителя и не противоречит ее пониманию в педагогической науке.

Дальнейшее уточнение этого понятия связано с рассмотрением основного объекта профессионально-педагогической деятельности учителя, которым является образовательный процесс (далее ОП). Содержание профессионально-педагогиче-

ской деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога определяется как «проектирование и реализация образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [4]. Основные образовательные программы, реализуемые в образовательных организациях и регламентирующие деятельность учителя, определяют основные параметры: «цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса», которые необходимо реализовать на практике [4]. Таким образом, профессионально-педагогическая компетентность учителя может быть рассмотрена как единство теоретической и практической готовности и способности учителя к проектированию и реализации образовательного процесса, обеспечивающего достижение образовательных результатов обучающихся.

В современном мире выделяют ряд принципиальных изменений, которые принято обозначать как вызовы современности (явления и процессы, меняющие традиционный образ бытия человека). С учетом вызовов современности автором была разработана модель современного ОП, которая включает в себя следующие компоненты:

- *смыслообразующий* – решение проблемы многообразия миропонимания, задает концептуальные основания (принципы и закономерности) образовательного процесса;

- *средово-аналитический* – решение проблемы неповторимости бытия человека, обеспечивает диагностику условий осуществления ОП;

- *целепроектировочный* – решение проблемы нелинейности достижения цели в современном мире, определяет образовательные цели и пути их достижения;

- *организационно-управленческий* – решение проблемы выбора организационной модели, определяет организационный порядок ОП и требования к поведению его участников;

- *информационно-содержательный* – решение проблемы избыточности информации, определяет основные параметры содержания ОП;

- *технологический* – решение проблемы усложнения способов достижения цели, систематизирует основные средства (методы, формы, приемы) ОП;

- *коммуникационный* – решение проблемы понимания, определяет характер взаимодействия участников ОП и пути решения возникающих конфликтов между ними;

- *системно-развивающий* – решение проблемы незавершенности современного мира, определяет пути повышения качества ОП.

Модель образовательного процесса представлена в ряде работ автора [1, 2, 5, 6, 7].

Построение отдельного компонента ОП является базовой задачей (функцией) профессионально-педагогической деятельности учителя, а готовность и способность ее эффективного осуществления может рассматриваться как конкретный вид профессионально-педагогической компетентности учителя.

Современный ОП является сложной системой, которая включает в себя ряд подсистем, состоящих из одинаковых компонентов, но ориентированных на достижение целостности и результативности образовательного процесса [5]:

- *продуктивную (целенаправленную) подсистему*, обеспечивающую достижение образовательных результатов;

- *гуманитарную подсистему*, направленную на осуществление межсубъектного взаимодействия учителя и учащихся;

- *вариативную подсистему*, обеспечивающую выбор решения ситуаций неопределенности.

В рамках каждого компонента ОП возникают противоречия между этими подсистемами, которые разрушают его целостность. Решение данных противоречий требует от учителя соответствующих теоретических представлений (знаний) и практических умений. В педагогической науке обосновано понятие «компетенция», которое определяется как *комплекс теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для выявления и решения конкретного противоречия (проблемы)*.

Таким образом, в рамках каждого вида

профессионально-педагогической компетентности учителя можно выделить три группы компетенций, освоение которых способствует решению конкретных противоречий.

На основе выявленных компонентов ОП и проблем, возникающих внутри каждого компонента, уточним структуру и содержание профессионально-педагогической компетентности учителя как совокупности компетенций, определяющих готовность и способность педагога к проектированию и реализации конкретного компонента ОП.

Представим краткое описание каждой из восьми компетентностей, составляющих профессионально-педагогическую компетентность учителя.

1. *Научно-теоретическая компетентность* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы единства теоретических основ осуществления ОП;

- к выполнению трудовой функции: теоретическое осмысление и практическая реализация принципов и закономерностей ОП;

- к проектированию и реализации смыслообразующего компонента ОП.

Теоретический анализ позволяет выявить следующие составляющие научно-теоретической компетентности учителя:

- методологическая компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для построения ОП на основе педагогических принципов и закономерностей;

- антропологическая компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для построения ОП на основе принципа антропосообразности (человеческой природосообразности);

- аксиологическая компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для построения ОП на ценностно-смысловой основе.

2. *Диагностическая компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы изучения условий осуществления ОП;

- к выполнению трудовой функции: обеспечение реализации ОП с учетом реальных условий;

- к проектированию и реализации средово-аналитического компонента ОП.

Диагностическая компетентность педагога и ее сущностные характеристики представлены в работах О.А. Абдуллиной, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, О.И. Дорофеевой, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина.

Охарактеризуем следующие составляющие диагностической компетентности учителя:

- средово-аналитическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП с учетом результатов изучения среды, в которой будет осуществляться ОП;

- психодиагностическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП с учетом результатов изучения индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

- акмеологическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП с учетом своих и индивидуально-личностных особенностей обучающихся.

3. *Целепроектировочная компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы целеполагания ОП;

- к выполнению трудовой функции: обеспечение целенаправленности ОП;

- к проектированию и реализации организационно-управленческого компонента ОП.

В педагогической науке понятие «проектировочная деятельность учителя» определено в работах Л.К. Волченковой, И.А. Колесниковой, Е.А. Крюковой, Г.Е. Муравьевой, Н.В. Петровой, М.П. Сибирской, Н.Н. Суртаевой. Г.Е. Муравьева рассматривает проектировочную компетентность как систему профессиональных проектировочных умений, базирующихся на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования ОП. Кроме того, нами выяв-

лено понятие «компетенция целеполагания педагога» (Н.П. Анисимова, О.Г. Игнатенко, Н.Н. Посметкина, Н.В. Родина, Е.Ю. Саврацкая, Ю.В. Сенько).

Отметим следующие составляющие целепроектировочной компетентности учителя:

- проектировочная компетенция учителя – готовность и способность учителя к определению цели ОП и пути ее достижения;

- личностно-развивающая компетенция учителя – готовность и способность учителя к развитию определенных личностных качеств обучающихся в ОП;

- прогностическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к выявлению и предупреждению возможных «рисков», мешающих достижению запланированной цели ОП.

4. *Организационно-управленческая компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы организации ОП;

- к выполнению трудовой функции: обеспечение организационного порядка ОП;

- к проектированию и реализации организационно-управленческого компонента ОП.

В педагогической науке рассмотрены проблемы формирования управленческой, организационной компетентности учителей (О.Ю. Заславская, Н.С. Лозневая, М.В. Селиверстова, К.А. Баженова).

Выявлены следующие составляющие организационно-управленческой компетенции учителя:

- организационная компетенция учителя – готовность и способность учителя к организации ОП на основе определенных законов, норм и правил;

- здоровьесберегающая компетенция учителя – готовность и способность учителя к обеспечению безопасности и здоровьесбережения обучающихся в ОП;

- управленческая компетенция учителя – готовность и способность учителя к оперативному управлению и регулированию ОП.

5. *Предметно-содержательная компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы отбора, систематизации и изложения содержания ОП;
- к выполнению трудовой функции: обеспечение полноты содержания ОП;
- к проектированию и реализации информационно-содержательного компонента ОП.

Понятие «предметно-содержательная компетентность учителя» в педагогической науке не разработано, но существуют близкие по смыслу понятия «информационная компетентность» и «предметная компетенция». Понятие «информационная компетентность учителя» не отражает работу учителя с содержанием, а относится или к технологической компетентности (знание и владение информационными технологиями), или к коммуникативной компетентности (знание и владение методами и способами передачи информации). Предложенное нами название наиболее точно отражает данный вид компетентности педагога.

Составляющие предметно-содержательной компетентности учителя:

- содержательная компетенция учителя – готовность и способность учителя к отбору и изложению содержания ОП;
- мотивационно-познавательная компетенция учителя – готовность и способность учителя к развитию познавательной мотивации обучающихся в ОП;
- самообразовательная компетенция учителя – готовность и способность учителя к самостоятельному поиску и обретению знаний, необходимых для решения проблем ОП.

6. *Технологическая компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы оптимизации и определения логической последовательности методов, средств, приемов взаимодействия участников ОП;
- к выполнению трудовой функции: технологизация ОП;
- к проектированию и реализации технологического компонента ОП.

Понятие «технологическая компетентность педагога (учителя)», ее составляющие, пути и способы, методы ее формирования и развития представлены в работах А.А. Вербицкого, Л.К. Гребенкиной, И.А. Колесниковой, Н.Н. Манько, Е.И. Никифоровой, Г.К. Селевко.

Составляющие технологической компетентности учителя:

- оптимально-логическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП как оптимально-логической последовательности действий учителя и обучающихся;
- интерактивная компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП на основе интерактивного (межсубъектного) взаимодействия учителя и обучающихся;
- креативная компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП на основе технологического решения ситуаций неопределенности.

7. *Коммуникативная компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы коммуникации и взаимодействия участников ОП;
- к выполнению трудовой функции: организация коммуникации и взаимодействия участников ОП;
- к проектированию и реализации коммуникативного компонента ОП.

Понятие «коммуникативная компетентность педагога (учителя)», ее существенные характеристики, методы ее формирования и развития представлены в работах А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой, А.Б. Добровича, Р.С. Немова, О.В. Толоконовой.

Составляющие коммуникативной компетентности учителя:

- диалогическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к построению ОП на основе педагогических принципов и закономерностей;
- конфликтологическая компетенция учителя – готовность и способность учителя к решению конфликтов, возникающих между участниками ОП;
- эмпатийная компетенция учителя – готовность и способность учителя к проявлению эмпатии к обучающимся в ОП.

8. *Квалиметрическая компетентность учителя* – готовность и способность учителя:

- к решению проблемы повышения качества ОП;
- к выполнению трудовой функции: измерение и повышение качества ОП;
- к проектированию и реализации системно-развивающего компонента ОП.

Понятие «квалиметрическая компетентность педагога» (учителя, руководителя образовательного учреждения), структура ее содержания и методы ее формирования и развития представлены в работах Т.Б. Гребенюк, Н.Б. Фоминой, В.В. Юшковой. В.В. Юшкова представила модель квалиметрической компетентности как совокуп-

Таблица 1

**Структурная модель
профессионально-педагогической компетентности учителя**

Профессионально-педагогическая компетентность учителя – готовность и способность учителя к проектированию и реализации компонентов образовательного процесса, обеспечивающих его целостность и результативность.



Продуктивная (целенаправленная) подсистема образовательного процесса	Гуманитарная подсистема образовательного процесса	Вариативная подсистема образовательного процесса
<i>Научно-теоретическая компетентность – проектирование и реализация смыслообразующего компонента образовательного процесса</i>		
Методологическая компетенция	Антропологическая компетенция	Аксиологическая компетенция
<i>Диагностическая компетентность – проектирование и реализация средово-аналитического компонента образовательного процесса</i>		
Средово-аналитическая компетенция	Психодиагностическая компетенция	Акмеологическая компетенция
<i>Целепроектировочная компетентность – проектирование и реализация целепроектировочного компонента образовательного процесса</i>		
Проектировочная компетенция	Личностно-развивающая компетенция	Прогностическая компетенция
<i>Организационно-управленческая компетентность – проектирование и реализации организационно-управленческого компонента образовательного процесса</i>		
Организационная компетенция	Здоровьесберегающая компетенция	Управленческая компетенция
<i>Предметно-содержательная компетентность – проектирование и реализация информационно-содержательного компонента образовательного процесса</i>		
Содержательная компетенция	Познавательно-мотивационная компетенция	Самообразовательная компетенция
<i>Технологическая компетентность – проектирование и реализация технологического компонента образовательного процесса</i>		
Методическая компетенция	Интерактивная компетенция	Креативная компетенция
<i>Коммуникативная компетентность – проектирование и реализация коммуникативного компонента образовательного процесса</i>		
Диалогическая компетенция	Конфликтологическая компетенция	Эмпатийная компетенция
<i>Квалиметрическая компетентность – проектирование и реализация системно-развивающего компонента</i>		
Оценочная компетенция	Социально-педагогическая компетенция-	Инновационная компетенция

ность квалиметрических знаний, умений и навыков. Н.Б. Фомина представила модель квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения.

Составляющие квалиметрической компетентности учителя:

- оценочная компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для комплексной оценки качества ОП;

- социально-педагогическая компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для коррекции ОП с учетом социальных требований к образовательным результатам обучающихся;

- инновационная компетенция учителя – совокупность теоретических представлений (знаний) и практических умений, необходимых для инновационного решения актуальных проблем ОП.

Таким образом, нами обоснована структура профессионально-педагогической компетентности учителя как его готовности и способности к проектированию и реализации целостного ОП (табл. 1).

Апробация данной структуры профессионально-педагогической компетентности учителя показала ее эффективность в системе подготовки и повышения квалификации учителя.

Литература

1. Алексеев С.В., Ускова С.А. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и существенные характеристики [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-17. С. 3807-3811. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (дата обращения: 29.04.2019).
2. Горшкова В.В., Ускова С.А. Концептуальные признаки компетентности субъекта образования в условиях социальной неопределенности // *Человек и образование*. – 2018. – № 2. – С. 4–9.
3. Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста) // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 58-61. doi: 10.17759/pse.2017220408.
4. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты РФ. М. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 29.04.2019).
5. Рыжова Н.И., Ускова С.А., Залялютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // *Мир науки, культуры, образования*. – 2015. – № 1(50). – С. 15–119.
6. Ускова С.А. Профессионально-педагогическая деятельность учителя: самоопределение в пространстве образовательных стандартов // *Человек и образование*. – 2018. – № 2. – С. 140–145.
7. Gorshkova V.V., Uskova S.A., Tonkonogaya E.P. Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. [Электронный ресурс] // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019. P. 2096-2107 <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.243> (дата обращения: 29.04.2019).



В.П. Панасюк

(г.Вологда),

О.Л. Кожевников

(Ленинградская область)

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И МОБИЛЬНОСТИ

ADVANCED TRAINING OF WORKERS AND SPECIALISTS IN INNOVATIVE ENVIRONMENT AS A FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL SUSTAINABILITY AND MOBILITY

В статье рассматриваются требования современной экономики к рабочим кадрам, вопросы их опережающей подготовки, потенциала непрерывного образования. Анализируются новшества и подходы к организации профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации работающих граждан или граждан, меняющих работу, находящихся в поиске работы, незанятых граждан трудоспособного возраста. Представлен опыт в данной сфере созданной в Ленинградской области инновационной структуры - Центра опережающей профессиональной подготовки «Профстандарт».

Ключевые слова: опережающая подготовка рабочих и специалистов; непрерывное образование; образование взрослых; профессиональное обучение; работающие граждане; дополнительное профессиональное образование; дополнительные профессиональные программы.

The article discusses the requirements of modern economics to working personnel, the issues of their advanced training, the potential of continuing education. Innovations and approaches to the organization of vocational training, retraining and in-service training of working people or people changing jobs, seeking for employment, unemployed people of working age are analyzed. The relevant experience of the innovative structure created in the Leningrad region - Profstandart Center for Advanced Professional Training is presented.

Key words: advanced training of workers and specialists; continuing education; adult education; vocational education; working people; additional professional education; additional professional programs.

Происходящие изменения в экономике, социальной сфере, новые реалии на рынке труда, конкуренция и борьба за качественные трудовые ресурсы предъявляют новые требования к системе кадрового обеспечения отраслей народного хозяйства, переподготовки и повышения квалификации работающих граждан.

В версии 2.0 Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного

(экономического) роста, подготовленной Агентством стратегических инициатив в 2019 году, отмечается, что в современных условиях стоит задача «повышения эффективности процессов кадрового обеспечения региональной экономики: развитие кадрового потенциала на долгосрочную перспективу, привлечение и удержание кадровых ресурсов, подготовка и переподготовка высококвалифицированных кадров, в том чис-

ле в соответствии с мировыми стандартами и требованиями рынка».

При этом стратегия кадрового обеспечения, в числе прочего, должна определять механизмы ее реализации, включая нормативно-правовые, финансово-экономические, инвестиционные, организационно-управленческие инструменты, а также механизмы государственно-частного партнерства в сфере профессионального образования и регулирования рынка труда, в том числе создание специализированных образовательных организаций, центров компетенций, центров опережающей подготовки системы независимой оценки квалификаций [1; 3].

Государство в лице федеральных, региональных органов исполнительной власти с помощью и в партнерстве с подведомственными и уполномоченными структурами, частным бизнесом предпринимает значительные усилия для приращения человеческого капитала, чтобы подготовить кадровую основу для глубокой модернизации экономики, более полно использовать трудовой потенциал граждан предпенсионного и пенсионного возрастов [2].

В стратегическом документе «12 решений для нового образования», подготовленном в 2018 году Высшей школой экономики, указывается на то, что в России должна быть выстроена новая система технологического образования. Для этого предлагается треть студентов колледжей перевести на программы высшего образования прикладного бакалавриата, а еще треть – на короткие программы (от 1 месяца) получения профессиональных квалификаций в центрах опережающей подготовки.

Отмечается значительное отставание от развитых стран в плане включенности взрослого населения в систему непрерывного образования. В России лишь 17-20% взрослых участвуют в образовании. Это в 2-3 раза ниже, чем в европейских странах, что негативно сказывается не только на производительности труда, но и на материальном положении людей, и на их социальном самочувствии. Предлагается: софинансировать курсы непрерывного образования для взрослых; сделать доступной внешнюю

оценку квалификации и навыков; сформировать не менее 200 центров образования взрослых на базе колледжей, вузов, корпоративных университетов; организовать единую национальную электронную платформу – навигатор образовательных программ и сервисов трудоустройства, в том числе для пенсионеров [4].

Существенным фактором, обуславливающим изменение подходов к кадровой работе, выступает фактор инновационных изменений в структуре, условиях труда. Современные, высокотехнологичные, энерго- и интеллектоемкие рабочие места предъявляют не только более высокие требования к исходному уровню образовательной подготовки, но и последующего систематического обучения, совершенствования.

В числе других факторов изменений на рынке труда в подходах к образовательной подготовке выступают:

- совершенствование структуры экономики, в том числе связанное с изменением соотношений производственной и непроизводственной сфер, приоритетных экспортных отраслей;

- появление новых производств, основанных на цифровых технологиях, позволяющих в значительной мере автоматизировать и замещать рутинные операции, создающих новые, ранее не использовавшиеся конфигурации в построении эргатических систем, требующих от работников дополнительных компетенций;

- изменение возрастной структуры работающих граждан вследствие объективных демографических процессов, законодательного увеличения возраста выхода на пенсию [2].

Ситуация такова, что, если в отношении обучающихся школ, организаций среднего профессионального образования, высшего образования можно каким-то образом корректировать образовательные программы, учитывать новые реалии и требования производства, то в отношении уже работающих граждан или граждан, меняющих по каким-либо причинам работу, находящихся в ее поиске, незанятых граждан трудоспособного возраста ситуация обстоит значи-

тельно сложнее. В последнем случае условные модели «доучивания», «переучивания» попросту либо не работают, либо являются малоэффективными.

Речь идет о том, что в целях обеспечения профессиональной устойчивости и мобильности должны быть найдены, апробированы, адаптированы новые формы и технологии опережающей подготовки рабочих и специалистов в инновационной среде. В данном утверждении ключевым словом выступает слово «опережающая». Представляется, что опережение может и должно реализовываться по целому ряду направлений, связанных не только с владением трудовыми навыками, но и обусловленных условиями, характером, организацией труда: новые профессии и новые функции на производстве.

Феномен «опережение» применительно к подготовке рабочих кадров и специалистов появился относительно недавно как реакция на стремительные изменения в структуре, технологиях, организации производства, формировании нового технологического уклада. В научной, научно-методической литературе данной проблеме уже уделено достаточно много внимания [5; 6; 7; 8; 10; 11]. При этом анализируются не только вопросы и предлагаются инновационные модели, подходы опережающей профессиональной подготовки применительно к различным отраслям и сегментам производства, но и исследуются проблемы сопряжения непрерывного профессионального образования и профессионального использования специалиста, сущность самого феномена «опережающая подготовка».

Логично предположить, что часть из формирующихся в опережающем режиме навыков, компетенций, качеств работника носит универсальный, инвариантный характер по отношению к различным отраслям, видам производств: цифровая грамотность; конкурентоспособность; работа в команде; наставничество; предпринимательские компетенции; культура и качества труда; профессиональная мобильность, проектное управление.

Ориентация на опережение в процессе профессионального обучения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работающих, высвобождающихся, ищущих работу граждан, работников предпенсионного возраста предполагает задействование всего потенциала профессионально-педагогического знания, мирового и отечественного опыта, инновационных идей, подходов, моделей, форм, средств и технологий. Среди них актуальными и перспективными представляются следующие:

- технологии командного обучения, когда его содержание подбирается с учетом особенностей совместно выполняемого труда, учитывает наиболее часто диагностируемые профессиональные дефициты, когда обучение организуется в составе всего производственного коллектива и когда часть занятий может проводиться его представителями;

- технологии горизонтального обучения, когда с одной стороны, обучающий, с другой стороны обучаемый занимают равнозначные позиции в служебно-должностной иерархии, но при этом они различаются наличием профессиональным опытом, уровнем профессиональных знаний, владением трудовыми функциями;

- обучение на базе и(или) по программам центров опережающей подготовки (профессиональное обучение, профессиональная переподготовка, повышение квалификации) с включением блоков теоретического и практического обучения, с последующей помощью в трудоустройстве; с ориентацией на запрос и требования конкретного производства;

- обучение на рабочих местах, организуемое силами самого предприятия или производственного участка; проводимое опытным наставником из числа его работников или инструктором; обусловленное изменением технологии производства, техническим перевооружением, изменениями стандартов, требований техники безопасности, охраны труда;

- профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование граждан предпенсионного возраста на базе

корпоративных центров, центров образования взрослых на базе профессиональных образовательных организаций, вузов, когда стоит задача расширения и(или) обновления, формирования дополнительных компетенций, подготовки к выполнению обязанностей с другим функционалом, к сдаче испытаний и экзаменов для получения необходимых допусков, сертификатов.

Ориентируясь на инновационные подходы к профессиональному обучению, профессиональной переподготовке и повышению квалификации, вместе с тем необходимо учитывать все те трудности, риски, препятствия, которые могут иметь место, учитывать базовые установки и положения теории образования взрослых.

Б.С. Лисовик, дискутируя о дополнительном профессиональном образовании взрослых (нередко – «возрастных») людей, говорит, что перспективным путём повышения результативности обучения является подготовка безработного под конкретное рабочее место. На его взгляд, работник совместно с потенциальным работодателем смог бы воспользоваться для этого гибкими формами и методами подготовки, переподготовки и повышения квалификации, вплоть до обучения на рабочем месте [9, с. 98].

Таким образом, наличие мощного теоретического задела, самодостаточной нормативной правовой базы, значительной потребности реального сектора экономики в осуществлении профессионального обучения, профессиональной переподготовки, повышения квалификации взрослого работающего, незанятого, ищущего работу, желающего получить новые квалификации населения актуализируют задачу поиска эффективных организационных форм осуществления такой работы.

В Ленинградской области такая форма воплощена в деятельности и программах государственного автономного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр опережающей профессиональной подготовки «Профстандарт» (далее – Учебный центр), подведомственного Комитету по труду и занятости населения Ленинградской области. Из прошедших об-

учение граждан, более 90 % трудоустроены по полученной профессии.

Центр опережающей профессиональной подготовки «Профстандарт» имеет лицензию на право осуществления образовательной деятельности по более чем 60 дополнительным профессиональным образовательным программам, программам профессиональной подготовки и переподготовки, в основном по рабочим профессиям, наиболее востребованным на рынке труда Ленинградской области.

Основными видами деятельности Учебного центра являются:

- организация деятельности в качестве агрегатора и оператора ресурсов региона для профессиональной ориентации, ускоренного профессионального обучения, подготовки, переподготовки, повышения квалификации всех категорий граждан по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и компетенциям на уровне, соответствующем стандартам Ворлдскиллс;

- проведение мероприятий по оценке профессионального мастерства по стандартам Ворлдскиллс; организация в регионе конкурсов профессионального мастерства;

- реализация программ, предусматривающих мероприятия по содействию занятости населения, включая программы содействия занятости граждан, находящихся под риском увольнения, а также граждан, испытывающих трудности в поиске работы, а также граждан возрастной категории «50+» и «60+», находящихся под риском увольнения или испытывающих трудности в поиске работы;

- организация опережающего профессионального обучения работников предприятий, находящихся под угрозой увольнения (в отношении которых проводятся мероприятия по высвобождению, работающих в режиме неполного рабочего времени, находящихся в состоянии простоя по инициативе работодателя), а также работников организаций (предприятий), осуществляющих реструктуризацию и(или) модернизацию производства, в соответствии с инвестиционными проектами, направленными на

импортозамещение, либо, осуществляющих реструктуризацию и(или) модернизацию производства;

- оказание образовательных услуг по повышению квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения, руководителей образовательных организаций профессионального образования;

- регулирование и содействие эффективному ведению экономической деятельности предприятий;

- подготовка кадров высшей квалификации;

- профессиональная ориентация граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, профессионального обучения;

- реализация программ профессионального обучения (программ профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программ переподготовки рабочих, служащих, программ повышения квалификации рабочих, служащих);

- реализация дополнительных общеобразовательных программ (дополнительных общеразвивающих программ, дополнительных предпрофессиональных программ); обучение работников предприятий, организаций и учреждений по вопросам охраны труда;

- оказание услуг по психологической поддержке, социальной адаптации граждан.

- разработка новых учебных программ, методических пособий и рекомендаций, форм, интенсивных технологий и методик обучения, внедрение их в практику образовательного процесса.

Учебный центр внесен Министерством труда и социального развития Российской Федерации в реестр аккредитованных организаций, оказывающих услуги в области охраны труда, услуги по обучению и проверке знаний по охране труда руководителей и специалистов государственных учреждений и предприятий.

В своей работе Учебный центр использует гибкую систему обучения, позволяющую адаптировать учебные программы к потребностям работодателей. По заявкам

работодателей обучение может осуществляться на территории предприятия, при этом график обучения составляется с учетом рабочего распорядка предприятия. Обучение работников предприятий, организаций и учреждений по вопросам охраны труда проводится на предприятиях без отрыва от производства, в том числе и с применением инновационных образовательных технологий: дистанционное обучение в программе ot47.pro.

С 2013 года Учебный центр проводит профессиональную ориентацию школьников в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования.

Результатом данной работы явилось то, что в 2017 и 2018 годах при поступлении в государственные профессиональные образовательные организации Ленинградской области количество абитуриентов, желающих получить рабочие профессии, превысило количество плановых бюджетных мест.

В ходе проводимой работы используются инновационные образовательные технологии, включающие дистанционное профориентационное тестирование со стопроцентным охватом обучаемых в рамках программы www.profitest.pro.

Учебный центр проводит интерактивные обучающие семинары по охране труда «Теория безопасного труда» для обучающихся старших классов в образовательных организациях Ленинградской области на базе инновационного передвижного мобильного комплекса Отдельное направление деятельности Учебного центра - обучение женщин в период отпуска по уходу за ребенком до 3-х лет.

Учебный центр организует опережающее профессиональное обучение или стажировки в целях приобретения новых профессий и профессиональных навыков работников предприятий, осуществляющих модернизацию или реализующих инвестиционные проекты. Такое опережающее обучение осуществляется непосредственно на предприятиях, без отрыва персонала от производства.

Учебный центр реализует дополнительную образовательную программу «Основы правовых, организационных, социально-экономических знаний, способствующих быстрому включению соотечественников в трудовые и социальные отношения Ленинградской области». В 2017 году заключены договоры на оказание данных услуг, включая бесплатные круглосуточные услуги по консультированию (юридические услуги и услуги психологической помощи).

Образовательная деятельность Учебного центра распространяется не только на Ленинградскую область, но и на другие субъекты Российской Федерации, в частности на Санкт-Петербург, Новгородскую область.

Значительное место в деятельности Учебного центра занимает выполнение государственного заказа Комитета по социальной защите населения Ленинградской области по обучению незанятых пенсионеров основам компьютерной грамотности. Также осуществляется повышение квалификации сотрудников социальных служб Ленинградской области по образователь-

ной программе «Социальная геронтология».

В 2017 году Учебным центром разработаны и приобретены мобильные учебно-производственные комплексы для обучения граждан в рамках проведения региональных и межрегиональных конкурсов профессионального мастерства формата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia по компетенциям: сантехника и отопительные системы; парикмахерское искусство и туристская деятельность.

В соответствии с поручением Губернатора Ленинградской области Учебно-методический центр наделён полномочиями Базовой организации по профессиональной ориентации с целью координации профориентационной работы для обеспечения экономики Ленинградской области квалифицированными кадрами.

За многолетнюю и эффективную деятельность Учебный центр награждён Почётным дипломом Губернатора Ленинградской области, имеет ряд благодарственных писем от руководителей предприятий Ленинградской области.

Литература

1. Федеральный закон «О независимой оценке квалификаций» от 3 июля 2016 года № 238. [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03072016-n-238-fz-o/> - (дата обращения 19.03.2019).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 01 марта 2019 года № 131 «Об утверждении типовых рекомендаций по реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года, а также по составлению перечней наиболее востребованных профессий на региональных рынках труда для обучения граждан предпенсионного возраста». [Электронный ресурс]. URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319783/ - (дата обращения 19.03.2019).
3. Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного (экономического) роста (версия 2.0). - Агентство стратегических инициатив.- 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://yandex.ru/search/?lr=2&text=> - (дата обращения 19.03.2019).
4. «12 решений для нового образования» (стратегический документ). - Высшая школа экономики. – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://hse.ru/news/expertise/217884372.html> - (дата обращения 19.03.2019).
5. Ваганова Е.В. *Опережающая подготовка специалистов в соответствии с прогнозом формирующегося технологического уклада в России // Инноватика – 2015. Сборник материалов XI Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. под ред. А.Н. Солдатова, С.Л. Минькова. – Томск: Общество с ограниченной ответственностью «СТТ», 2015. – С. 632–635.*

6. Журавлева М.В., Осипов П.Н., Абдуллин И.Ш. Опережающая профессиональная подготовка кадров для нефтехимического комплекса // «Образование и саморазвитие». – 2010. – № 3(19). – С. 62–67.
7. Зубарева А.А., Моргачева К.П. Опережающая подготовка кадров в нефтегазовых компаниях // Приоритетные модели общественного развития в эпоху модернизации: экономические, социальные, философские, политические, правовые аспекты. Материалы международной научно-практической конференции. В 5-ти частях Отв. Ред.: Н.Н. Понарина, С.С. Чернов. – Энгельс: Общество с ограниченной ответственностью «Академия управления», 2016. – С. 111–114.
8. Корчагин Е.А. Опережающее обучение и профессиональная подготовка специалиста: точки соприкосновения // «Казанский педагогический журнал», 2003. – № 1. – С. 31–33.
9. Лисовик Б.С. Серебряный юбилей государственной системы обеспечения занятости россиян // ЭКО. Всероссийский экономический журнал. – 2016. – № 9. – С. 93–112.
10. Разинкина Е.М. и др. Непрерывная опережающая профессиональная подготовка кадров для горно-металлургической отрасли: проблемы и теоретические основы (монография) / под ред. Е.М. Разинкиной, Е.А. Ильиной. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова, 2010. – 110 с.
11. Румянцев А.В. Исследование сущности и содержания понятий «опережающее образование» и «опережающая подготовка и переобучение кадров» // «Вестник Российской академии естественных наук». – 2010. – № 1. – С. 86–88.
12. Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: монография / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. – 406 с.
13. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Королева Е.Г. Проектирование образовательных маршрутов, содержания, форм и технологий общего и профессионального образования взрослых // Человек и образование. – 2015. – № 1. – С. 184–189.



Р. М. Шерайзина
(Великий Новгород),
М. С. Задворная
(Санкт-Петербург)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS

В статье рассматриваются тенденции, выступающие вызовом в преобразовании системы дополнительного профессионального образования, ее изменений, в том числе в вопросах организации непрерывного обучения как одного из результативных и мобильных средств получения нового и преобразования существующего знания у педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: глобализация, модернизация образования, дополнительное профессиональное образование, непрерывное обучение, тенденции, самообучающееся общество.

The article deals with the trends that are a challenge in the transformation of the system of additional professional education, its changes, including the organization of lifelong learning as one of the effective and mobile means of obtaining new knowledge and transforming existing knowledge among teachers of preschool education.

Key words: globalization, modernization of education, additional professional education, lifelong learning, trends, self-learning society.

Новой эпохой жизнеутверждения человечества, получившей название «века образования», современными учеными признан XXI век. Построение общества знаний, где провозглашается ценность образования, является его основной целью. И несмотря на то, что важность и ценность получения новейших знаний в течение жизненного пути для развития человека не является новой, в последние годы совершается переосмысление основных целей образования взрослых, которое преобразуется в систему обучения на протяжении всей жизни человека [9]. Глобализация мировой экономики является катализатором для увеличения спроса на обучение взрослых (в нашем исследовании взрослые — это педагоги дошкольных образовательных организаций, далее – ДОО). Нами был проведен анализ психолого-педа-

гогической литературы, который показал, что на сегодняшний день практически отсутствуют исследования, направленные на разработку научных основ непрерывного обучения педагогов ДОО в условиях дополнительного профессионального образования (далее – ДПО).

Перемены в ДПО связаны с тенденциями, происходящими как в социокультурном пространстве, так и в сфере образования. Целесообразно обратиться к тенденциям, выступающим вызовом к преобразованию учреждения ДПО как одному из радикальных и мобильных средств получения новых знаний, необходимых педагогам дошкольного образования в современных условиях.

Безусловной тенденцией в современных условиях необходимо назвать процессы глобализации и быстрых изменений, проявля-

ющиеся в разнообразных областях – культуре, науке, образовании. Место, которое Россия займёт в мире к середине XXI века, определяется тем, что будет происходить в 2018–2024 гг. в наших детских садах, школах, колледжах, университетах, что в свою очередь активизирует развитие системы ДПО.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», поставлена одна из основных задач – «создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров» [5], в том числе и педагогов дошкольного образования.

Таким образом, вырисовывается тенденция изменения позиций на инновационные процессы в образовании, в том числе и в педагогической деятельности. По этому поводу В. М. Розин [6] пишет о сложности современной ситуации, заключающейся в девальвации социальной действительности. «Основной мега-тенденцией современности можно считать дальнейшее ускоренное развитие процессов (как конструктивных, так и деструктивных), характерных для техногенной цивилизации. Именно в рамках этой тенденции идут два противоположных процесса: с одной стороны, глобализация, с другой стороны, дифференциация социальных индивидуумов, что, в свою очередь, обуславливает формирование новых форм социальности».

Нам близка точка зрения О. В. Ротблайт, которая отмечает, что сегодня выявлены «две противоположные тенденции: процессы глобализации и дифференциации; возникновение новых социальных индивидуумов, новых форм социальности (сетевые сообщества, корпорации, мегакультуры), а также обособление, автономия вплоть до коллапса и появление сетей взаимозависимостей» [7].

В последние годы все более широко распространяются понятия, обозначающие процесс непрерывного обучения: «обучающееся общество» «learning society», «самообучающееся общество» – и поясняющий термин – «обучение, продолжающееся всю

жизнь» – «lifelong learning». Эти понятия акцентируют внимание на специфике информационного общества, в котором новейшая информация вытесняет известную в очень быстром темпе, что приводит к ускорению цикла практически абсолютной замены старой информации новой, поэтому еще одной тенденцией следует считать меняющиеся ориентиры непрерывного образования.

На современном этапе в связи с реализацией ФГОС ДО, вступлением в силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» изменяются требования к педагогическому составу ДОО (новые качества личности педагога ДОО: способность к критическому мышлению, готовность к постоянному совершенствованию, самообучению, профессиональной и социальной мобильности) и к системе дошкольного образования в целом, что определяет еще одну тенденцию модернизации образования – расширение форм повышения квалификации и переподготовки педагогов дошкольного образования, преобразование системы ДПО подтверждают опросы слушателей Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Почти 90% педагогов понимают, что профессия педагога ДОО требует непрерывного роста профессионального мастерства и совершенствования своей личности.

Кроме того, на современном этапе осуществляется вариативность организации педагогического процесса. Данная тенденция также оказывает влияние на процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров, чему способствует использование модульных образовательных программ, дающих возможность конструировать как индивидуальный образовательный маршрут, так и программу повышения квалификации. Модульная система построения образовательных программ позволяет мобильно реагировать на новые требования к подготовке педагогов, что доказывает необ-

ходимость многоуровневого непрерывного обучения педагогов ДОО: организация обучения педагогов на базе ДОО способствует реализации индивидуальных стратегий становления и развития педагогов [1].

Не можем не отметить и тенденцию увеличения свободного времени у человека, что также может содействовать развитию спроса на образование и усилению роли непрерывного обучения.

Особое место среди тенденций, происходящих в образовательном пространстве под действием социокультурных изменений, отводим трансформации функций педагогов дошкольного образования. В качестве основных можем выделить следующие функции педагогов ДОО: образовательную, воспитательную, развивающую, нормативную, коммуникативную, информационную, координирующую, рефлексивную и диагностическую. В последнее время очевиден рост интереса педагогов к проблеме развития новых функций педагога, к исследованию внутренних механизмов влияния на успешность деятельности воспитанников. Отмечается развитие традиционных ролей (педагог-организатор, педагог-наставник), а также необходимость исполнения новых ролей, таких как педагог-тьютор; педагог-модератор, педагог-проектировщик, педагог-фасилитатор, педагог-консультант в сфере образования, советник по социальной и семейной экономике, воспитатель раннего детства, специализированный воспитатель, социальный воспитатель, педагог раннего обучения и др. Трансформация ролей педагога ДОО «обусловлена влияниями внешних и внутренних факторов, новациями внутри профессиональных сфер, где актуализируются проблемы формального, неформального и информального образования, индивидуальных образовательных траекторий педагога» [8, с. 127]. Изменение функций привело к развитию педагогической профессии, обозначив проблему востребованности педагога дошкольного образования, обладающего компетенциями педагога XXI века.

Нами было выявлено, что педагоги ДОО сегодня являются социопрофессиональной

группой. При этом статистические данные в целом по России показывают, что численность педагогов за последние годы постепенно увеличивается. Эту тенденцию можно связать не только с тем, что профессия педагога дошкольного образования в последние годы стала более привлекательной, но и с демографическим подъемом в стране, который привел к увеличению численности воспитанников.

Принимая во внимание показатели, характеризующие профессиональный состав педагогического корпуса, в анкетировании рассматривали – уровень образования, должность, квалификацию, а также опыт работы.

Однако нельзя не отметить, что социально-экономический прогресс порождает новую деятельность педагогов ДОО, усиливается акцент на обучение педагогов в формате дистанционного и сетевого взаимодействия.

Сегодня актуальной становится форма организации самообразования и непрерывного обучения, в которой объединены формальное и неформальное образование, но при этом выбор формы обучения остается за субъектами образовательного процесса и реализуется в контексте их профессиональной деятельности [3].

Большинство респондентов, участвующих в исследовании, высказали свое мнение относительно повышения своего образования; 80,1% респондентов считают, что необходимо повышать свою квалификацию не менее одного раза в три года, что соответствует требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Больше половины респондентов абсолютно уверены, что достаточно заниматься самообразованием (57,2%), остальные педагоги предпочитают обучаться дистанционно (28,1%), включиться в сетевые профессиональные сообщества (26,1%) и в экспериментальную деятельность (21,6%).

Таким образом, все вышеперечисленные тенденции, обуславливающие неизбежность переустройства системы дополнительного профессионального образования в любых ее формах организации, ставят

вопрос об изменении содержания дошкольного образования, направлений подготовки

педагогов дошкольного образования, повышения их квалификации и переподготовки.

Литература

1. *Задворная М. С.* Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 2 (168). – С.138–142.
2. *Задворная М. С.* Социальный портрет воспитателя дошкольной образовательной организации Санкт-Петербурга // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–3. – С. 67–74.
3. *Киселева А. А.* Персональные образовательные сферы в контексте дистанционных образовательных технологий // Открытое образование. – 2010. – № 6. – С. 68–78.
4. *Новиков, А.М.* Образование – водораздел нового расслоения общества // Образование через всю жизнь. – СПб.: ИПОРАО, 2009. – С.12–20.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 25.05.2019).
6. *Розин, В. М.* Образование в условиях модернизации и неопределенности. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2013. – 80 с.
7. *Ротблайт О. В.* Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра: монография // Вестник ТОГИРРО. – 2014. – № 2 (29). – 236 с.
8. *Ройтблат О. В.* Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии // Мир науки, культуры, образования. – №2 (27). – 2011. – С. 127.
9. *Шерайзина Р. М., Задворная М. С.* Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016 – Т. 8. – №4/1. – С. 175–179.



Б.И. Илькевич,
Л.Т. Усманова
(Московская область)

ФИЛОСОФИЯ ИСКУССТВА И МОТИВИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ

PHILOSOPHY OF ART AND FUTURE ARTISTS' MOTIVATING TRAINING

В статье рассматриваются актуальные вопросы философии искусства, высшего художественного образования и обучения студентов художественных специальностей. Синтез философских, педагогических и психологических понятий привел авторов к пониманию использования мотивирующих карт в качестве инструмента реализации технологии мотивирующего обучения студентов художественных специальностей.

Ключевые слова: философия, искусство, педагогика, студенты художественных специальностей, мотивирующее обучение, мотивирующие карты, научное исследование.

This article discusses the current issues of philosophy of art, higher art education and training of students of art specialties. Synthesis of the philosophical, pedagogical and psychological concepts has led authors to understanding the use of motivational cards as a tool for implementing technology of motivating training of art specialties students.

Key words: philosophy, art, pedagogy, students of art specialties, motivating training, motivational cards, scientific research.

Философия искусства является разделом или сегментом общей философии культуры, основой которого выступает эстетика – философская наука о закономерностях эстетического освоения человеком мира, а также о сущности и формах творчества по законам красоты [7, с. 369]. В свою очередь, искусство рассматривается неоднозначно.

Искусство – это одновременно:

- форма общественного сознания, представляющая собой отражение действительности в художественных образах;
- подсистема духовной сферы жизни общества;
- интегрирующая форма культуры, наряду с религией и философией;
- способ эстетического освоения мира.
- форма преобразовательной, творческой деятельности, в которой эстетическое, воплотившись в художественное, есть и содержание, и способ, и цель [4, с. 682].

Жажда творчества породила искусство, а философия не могла не оставить без внимания, без своего обобщения ту область человеческой деятельности, которая способна изменить и спасти мир. Рассмотрение искусства в качестве средства самовыражения человека определяет и *предмет* искусства. Им выступают:

- взаимоотношения человека и мира;
- сам человек во всех его измерениях – философско-нравственном, социально-психологическом и даже бытовом.

Гуманитарные науки тоже занимаются исследованием человека, но они, как правило, рассматривают его с определенной, сознательно ограниченной точки зрения. И только философия и искусство могут рассматривать человека в его нерасторжимой целостности. Поэтому искусство наряду с религией и философией выступает интегрирующей формой культуры. Но в отличие от

всех других форм общественного сознания, искусство способно, по мнению А.Г. Спиркина, «затрагивать все самые глубокие и еще не изведенные наукой пласты того удивительнейшего феномена в мире, которым является человек – тайна из тайн природы. Искусство говорит с нами на своем особом языке, которому надо научиться» [6, с. 682].

Изучить язык искусства, сформировать мотивацию профессиональной деятельности художника – являлось *целью* исследований, которые проводились и проводятся в Гжельском государственном университете со студентами художественных специальностей [2]. Дисциплиной, которая могла бы реализовать данную цель, была избрана «Философия», которая обладает мощным мировоззренческим, смыслообразующим потенциалом и познавательными возможностями, что для студента-художника выступает залогом успешной профессиональной деятельности.

Вобрав в себя все наиболее существенные достижения человечества, включая науку, философия по праву является *квинт-эссенцией* культуры. Она единственная из всех областей культуры смогла через века пронести свой синкретический, целостный характер, проявляющийся в единстве науки и культуры. Наиболее ярко эта целостность философского знания проявляется в *педагогической* деятельности. Объединяя все изучаемые дисциплины методологией и мировоззренческой целостностью, философия позволяет не только передавать знания от одного поколения к другому, но и развивать мыслительные способности обучаемых, развивать культуру теоретического мышления.

Результатом целостного, философского видения и осмысленного толкования исторического процесса является открывающаяся перед молодым человеком возможность более четкой ориентации в потоке научной информации, в том числе и по глобальным проблемам современности. Можно говорить о том, что, формируя представления о цикличности истории, о взаимосвязи событий, значении личности и ее ответственности перед обществом, философия помогает

оберегать подрастающее поколение от повторения ошибок.

Качество преподавания философии в университетах связано с успешным решением важнейшей задачи высшей школы, то есть подготовкой высококвалифицированных специалистов. Общая компетентность выпускника вуза предполагает:

- четкое видение места своей специальности в общей структуре научного знания;
- видение места науки в структуре общества;
- умение руководствоваться в своем профессиональном поведении общегражданскими ценностями и др.

Большинство проблем, связанных с формированием компетенций студентов вузов, в значительной степени может быть решено только благодаря союзу с философией и философскими дисциплинами. Без этой науки о всеобщем невозможно выработать целостное и системное представление о реальном месте человека и общества в структуре мироздания.

Для будущего специалиста-художника философская культура становится полноправной составляющей его профессионализма. Она не только способствует формированию личности, всегда открытой усвоению новых знаний, умеющей адаптироваться к новым информационным, технологическим и мировоззренческим парадигмам, обладающей потребностью в самообразовании, осознающей образование как ценность, но и, при условии использования особых методов, например составления интеллект-карт, способной эффективно преобразовать процесс познания изучаемого материала, при этом одновременно формируя творческие профессиональные навыки будущего художника.

Экспериментальное исследование эффективности методики «Мотивирующее обучение философии студентов художественных специальностей» позволило доказать, что обучение философии будущих художников с помощью систематического составления многомерных конспектов или мотивирующих карт ведет к совершенствованию механизма мышления посредством созда-

ния условий, в которых у студентов рождается «знание-мысль», а не просто передается «знание-информация». Опираясь на правила составления интеллект-карт Т. Бьюзена, студенты-художники иллюстрируют свои мотивирующие карты рисунками-ассоциациями и в результате, совершенствуя свое профессиональное мастерство, создают мини-произведения искусства. Сделанные выводы соответствуют философским учениям И. Канта, Г. Гегеля, Н. Бердяева и др., которые утверждали, что «становление философского знания – это всегда внутренний акт, который вспыхивает, опосредуя другие действия» [5, с. 14]. Именно развитие механизма рождения собственной живой мысли, как синтеза философского понятия и художественного образа, как пример радиантного, полнополушарного мышления, и является в проведенном исследовании основой развития творческих способностей у студентов художественных специальностей [1, 3].

Использование методики мотивирующего обучения превращает философию в культуру *универсального миропонимания* посредством развития умения понимать и структурировать новое, своевременно отказываясь от стереотипов; развивать способность видеть и визуализировать типичное в явлениях и событиях; замечать особенное и индивидуальное, не отбрасывая его в ходе размышления и познания, а отображая в форме художественного образа. На уровне магистратуры философия обеспечивает студентам специальностей «Декоративно-прикладное искусство», «Народное художественное творчество», «Дизайн» методологическую подготовку, то есть учит методам научного исследования, анализа и преобразования действительности и умению ими пользоваться в своей художественно-педагогической деятельности. Метод структурирования и визуализации сложного философского материала дисциплины «Философские проблемы науки и техники» с помощью многомерных конспектов или мотивирующих карт позволяет педагогу-художнику успешно освоить философский категориальный аппарат, научить конкретности мышления,

умению понимать самую суть вещей и кратко и точно излагать понятие.

Аналогии Ф.Б. Кона, который сравнивал человека, владеющего методом, с путником, идущим по ровной и прямой дороге, тогда как человек, не имеющий методологической подготовки, подобен хромоту, блуждающему по бездорожью, очень подходят к мотивирующим картам, овладение техникой составления которых значительно повышает философскую грамотность.

Использование элементов изобразительного искусства в процессе составления мотивирующих карт превращает философию в творческий предмет, преподавание которого строится, согласно разработанной авторами методике мотивирующего обучения, на практической, деятельностной основе. В обучении философии, точно так же, как и в любой науке, эксперимент и практика рассматриваются в качестве источника знания. Они и исходный пункт учебного познания, и критерий истины – завершающий этап учебного познания [4].

Одновременно использование новых методов преподавания философии определяется ситуацией в стране, которая требует увеличения в вузе интеллектуальной, нравственной, эстетической и антропологической проблематики. В этом плане концептуальная задача преподавателя заключается в том, чтобы выявить в развитии философской мысли эту культуру и приобщить к ней студентов с помощью методов обучения, которые повышают художественную, профессиональную мотивацию, мотивацию к изучению философии и одновременно развивают их интеллектуальные способности. Эти задачи решались авторами в ходе внедрения в учебный процесс Гжельского государственного университета результатов исследования проблемы мотивирующего обучения философии студентами художественных специальностей.

В процессе продолжительной опытно-экспериментальной работы было доказано, что использование мотивирующих карт на семинарах по философии обеспечивает развитие интеллектуально-ценностной сферы сознания студентов худо-

жественных специальностей, мотивирует их к изучению философии, пробуждает познавательный и профессиональный интерес при условии реализации программы поэтапного развития умственных действий. Исследования, проведенные в Гжельском государственном университете, выявили существенную разницу в показателях положительной динамики развития интеллекта (24,2%), мотивации (27,7%) и успеваемости (34,5%) у студентов экспериментальных групп [3].

Выставка мотивирующих карт, организованная на конференции ГГУ «Философия

как интегрирующая форма культуры России и Греции», проведенная в марте 2019 года в рамках объявленного президентом РФ В.В. Путиным перекрестного года «Литературы и языка России и Греции», является не только результатом работы научно-педагогической школы Б.В. Илькевича, но и наглядной иллюстрацией к словам Д.С. Гусмана: «Самый главный инструмент художника, который формируется благодаря постоянной тренировке, – это вера в свою способность творить чудеса тогда, когда это необходимо» [11].

Литература

1. *Афанасьевский В.Л., Фролов В.А.* Место философии в современном образовательном пространстве // Вестник Самарской государственной экономической академии [Электронный ресурс] – 2000. – № 2–3 (3–4). – С. 215–223. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001070/st000.shtml>.
2. *Губин В.Д.* Философия: учебник. – М.: Проспект, 2009. – 336 с.
3. *Илькевич Б.В., Усманова Л.Т.* Основы мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей колледжа: моногр. – Гжель: ГГУ, 2018. – 196 с.
4. *Ломов С.П.* Дидактика художественного образования. – М.: Педагогическая академия, 2010. – 193 с.
5. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
6. *Спиркин А.Г.* Философия: учебник. – М.: Гардарики, 2008. – 736 с.
7. *Сычев А.А.* Основы философии: учеб. пособ. – М.: Альфа-М: Инфра-М, 2008. – 368 с.
8. *Усманова Л.Т., Илькевич Б.В.* Использование интеллектуально-мотивирующих карт в процессе обучения философии студентов художественных специальностей: учеб. пособ. – Гжель: ГГУ, 2016. – 63 с.
9. *Усманова Л.Т.* Исторические аспекты становления философии как фундамента педагогики XX и XXI веков // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 169–173.
10. *Философский словарь* / ред. И.Т. Фролов. – М.: Политическая литература, 1991. – 590 с.
11. *Цитаты о творчестве писателей. Афоризмы и цитаты о творчестве* [Электронный ресурс] / you-loto – Режим доступа: <https://you-loto.ru/citaty-o-tvorchestve-pisatelei-aforizmy-i-citaty-o-tvorchestve/>.



*Л.С. Маслова
(Санкт-Петербург)*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

FEATURES OF FUTURE ECONOMISTS' TRAINING AT THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Статья посвящена проблеме подготовки будущих экономистов в условиях развивающихся требований ФГОС ВО к выпускникам вузов и требований профессиональных стандартов к специалистам, которые должны быть готовы к интеграции в мировое профессиональное сообщество. Предложены пути решения проблемы в контексте иноязычной коммуникации на основе междисциплинарного взаимодействия преподавателей дисциплин профильной и иноязычной подготовки в вузе.

Ключевые слова: подготовка будущих экономистов, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), междисциплинарное взаимодействие, профильная и иноязычная подготовка в вузе.

The article is devoted to the problem of preparing future economists in the conditions of developing requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education to graduates of universities and requirements of professional standards to specialists who should be ready for integration into the world professional community. The ways of solving the problem in the context of foreign language communication on the basis of interdisciplinary interaction of teachers of specialized disciplines and foreign language training at the university are proposed.

Key words: Future economists' training, Federal State Educational Standards of Higher Education, interdisciplinary interaction, specialized and foreign language training at the university.

В условиях глобализации, международной интеграции и открытости экономического пространства от специалиста любого профиля требуются такие качества личности, как компетентность, конкурентоспособность, мобильность и др. Современный специалист должен уметь решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях, планировать в условиях неопределенности и ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности в контексте иноязычной коммуникации.

Результаты педагогических исследований последних 15 лет показывают, что проблеме подготовки будущих экономистов уделялось достаточное внимание со сторо-

ны исследователей. А.Е. Морозов, И.Ф. Фильченкова, И.Г. Баканова выявили специфику экономической деятельности, З.К. Тагирова, С.П. Борисова обосновали использование информационных технологий как средства совершенствования подготовки экономистов, И.Г. Яковлева раскрыла специфику контекстного подхода к формированию экономической компетентности бухгалтера, Е.П. Кобелева разработала модель формирования профессиональной иноязычной компетенции экономистов транспортной отрасли, Г.П. Стефанова, И.А. Байгушева рассмотрели обобщенные методы решения типовых профессиональных задач будущих экономистов, решение которых требует

математических знаний, И.Н. Айнутдинова определила общие тенденции, принципы и механизмы процесса интеграции профильной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста, К.М. Иноземцева рассмотрела интеграцию профильной и иноязычной подготовки в тесной связи с междисциплинарным сотрудничеством преподавателей.

В педагогических исследованиях достаточно широко представлены результаты исследований, ориентированных на изучение значимости иностранного языка в профессиональной подготовке будущих экономистов: разработаны структурно-содержательные модели формирования средствами иностранного языка профессиональной компетентности специалистов экономика-правовой сферы (Е.О. Ускова), профессиональной мобильности экономистов (Е.И. Герасименко); обосновано использование иностранного языка как средства формирования профессиональных умений будущих экономистов в вузе (О.В. Дронова), как средства развития интеллектуально-творческих способностей (Н.В. Волынкина), как средства осуществления учебно-профессиональной деятельности (В.Ф. Тенищева), раскрыта сущность и функции иноязычной коммуникации (Т.В. Белоглазова).

Таким образом, проведены исследования, в которых раскрываются различные подходы к совершенствованию подготовки будущих экономистов. Вместе с тем общепрофессиональная подготовка будущих экономистов в вузе не в полной мере удовлетворяет потребностям сегодняшнего дня, так как не сориентирована на быструю адаптацию выпускников на рынке труда, на их непрерывную самообразовательную деятельность и профессиональное творчество в контексте иноязычной коммуникации.

Готовность специалистов к обсуждению и решению профессиональных задач на иностранном языке в открытом профессиональном и научном сообществе существенно повышает конкурентоспособность предприятий, позволяет сотрудничать с иностранными партнерами и представлять

собственную компанию на международном уровне.

В то же время исследователи отмечают, что выпускники вузов экономического профиля «в полной мере не готовы к осуществлению эффективной экономической деятельности в современных рыночных условиях» [1, с. 12]. Потенциал иностранного языка как средства иноязычной коммуникации не используется [2], подготовка к решению профессиональных задач как правило не связывается с профессионально ориентированным процессом обучения иностранному языку в вузе. Таким образом, чтобы будущие экономисты получали целостное представление о содержании и специфике предстоящей профессиональной деятельности, иностранный язык должен стать средством формирования профессиональных знаний, умений и навыков (И.Г. Баканова, Е.И. Герасименко, Д.Л. Махутин, Е.А. Меньш, И.Ю. Павловская, В.Ф. Тенищева, О.В. Дронова, Е.О. Ускова и др.).

В нашей работе использован задачный подход, основанный на том, что профессиональные задачи экономистов, отраженные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), приобретают дополнительные контексты. Решая профессиональные задачи на иностранном языке, студенты развивают иноязычные коммуникативные компетенции, влияющие в целом на развитие их профессиональной компетентности как будущих специалистов.

Анализ ФГОС ВО по подготовке экономистов в бакалавриате и магистратуре показал, что выпускники должны быть готовы к решению профессиональных задач, связанных с анализом и интерпретацией финансовой, бухгалтерской информации. В этом проявляется специфика профессиональной деятельности экономистов. Значимость данной способности подтверждается наибольшей востребованностью на рынке труда специалистов в области финансов и бухучета, банковской сферы и инвестиций [6]. Данная способность требуется для выполнения обозначенных в профессиональ-

ных стандартах трудовых функций экономистов.

На сайте Портала ФГОС высшего образования сегодня представлены 37 профессиональных стандартов в сфере «Финансы и экономика» [<http://fgosvo.ru/docs/69/0/2/8>], зарегистрированных в Минюсте России. В стандартах, требующих от специалистов уровня высшего образования, наряду с трудовыми функциями, связанными с составлением и представлением финансовой отчетности экономического субъекта, консолидированной финансовой отчетности, контролем ведения бухгалтерского учета и др., отдельно выделяются знания в области международных стандартов финансовой отчетности, в сфере передового зарубежного опыта.

Анализ профессиональных стандартов для экономистов «Финансы и экономика», в частности 08.002 «Бухгалтер» [4], показал, что экономисты должны быть готовы к выполнению трудовых функций, связанных с составлением и представлением финансовой отчетности экономического субъекта, консолидированной финансовой отчетности, контролем ведения бухгалтерского учета и др. Причем в отличие от ФГОС отдельно выделяются знания в области международных стандартов финансовой отчетности, в сфере передового зарубежного опыта. Это означает, что будущий экономист должен уметь выполнять функции анализа и интерпретации финансовой, бухгалтерской информации не только на русском, но и на английском языке в форматах, отличных от отечественных, что предполагает рассмотрение новых контекстов решения профессиональных задач.

Таким образом, в логике ФГОС ВО по подготовке экономистов и профессиональных стандартов в сфере экономической деятельности развитие компетенций будущих экономистов как основы решения задач будущей профессиональной деятельности требует вклада в этот процесс всех дисциплин общепрофессиональной подготовки, в том числе и дисциплин иноязычной подготовки.

Рассмотрим возможности дисциплин иноязычной подготовки в развитии готовности будущих экономистов к решению профессиональных задач. В результате анализа ФГОС ВО по направлению подготовки «Экономика» [5] было выявлено, что системообразующей компетенцией для будущих экономистов является компетенция ПК-5 – способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий.

С учетом возможностей дисциплин иноязычной подготовки дескрипторы данной профессиональной компетенции ПК-5 представляются следующим образом:

– знать термины, используемые в документах финансовой отчетности (бухгалтерский баланс и др.), контекст употребления терминов, элементы грамматики, характерной для экономических текстов, сочетаемость слов на морфосинтаксическом (коллигационном) и лексико-фразеологическом (коллокационном) уровнях;

– уметь анализировать и интерпретировать документы финансовой отчетности (бухгалтерский баланс и др.), используя определения терминов на английском языке;

– владеть навыками работы с финансовыми документами (бухгалтерский баланс и др.) на английском языке, навыками трансформации документов финансовой отчетности.

Развитие данной компетенции рассматривается в исследовании от базового уровня до продуктивного и креативного. Каждый уровень характеризуется изменениями от знания и понимания терминов финансовой документации и их определений на английском языке до выполнения заданий различной сложности:

– трансформация баланса под руководством преподавателя к более глубоким знаниям финансовой отчетности;

– проявление способности найти связь между двумя языками;

– перенесение опыта в контекст новой ситуации;

– решение проблемы с объяснением на английском языке;

– осуществление финансового консультирования;

– самостоятельное составление баланса на английском языке в формате, понятном иностранному инвестору.

В зависимости от уровня подготовленности обучаемых акцент в развитии профессиональных компетенций может смещаться либо в сторону развития языковых навыков, либо в сторону изучения профильных дисциплин на иностранном языке, что является предельным случаем интеграции дисциплин профильной и иноязычной подготовки [3].

К.М. Иноземцева отмечает, что интеграция профильной и иноязычной подготовки может изменяться по уровням – от консультаций в области понятийного аппарата до более тесного системного сотрудничества в условиях междисциплинарного взаимодействия преподавателей дисциплин профильной и иноязычной подготовки.

Под междисциплинарным взаимодействием и сотрудничеством преподавателей дисциплин профильной и иноязычной подготовки понимается уровневая структура педагогического взаимодействия преподавателей, ориентированная на обеспечение подготовки будущих экономистов, способных интегрироваться в мировое профессиональное сообщество.

Междисциплинарное взаимодействие преподавателей в образовательном процессе вуза должно осуществляться на принципах общности целей и ценностей подготовки будущих специалистов, совместного творчества и коллективной ответственности за результаты совместной деятельности.

Вместе с тем соблюдение этих принципов сопровождается преодолением определенных рисков, связанных с отношением преподавателей к междисциплинарному взаимодействию в процессе развития профессиональных компетенций будущих экономистов в контексте иноязычной коммуникации.

Опрос 25 преподавателей дисциплин иноязычной и профильной подготовки будущих экономистов Санкт-Петербургского государственного экономического университета (СПбГЭУ) показал, что преподаватели по-разному оценивают значимость роли преподавателя иноязычной подготовки в процессе интегрированного обучения, но преобладающая позиция заключается в том, что преподаватели профильных дисциплин должны владеть иноязычной компетенцией. Тогда преподаватели иноязычных дисциплин могут выполнять роли консультанта по языку, методиста-фасилитатора, оказывать методическую поддержку интеграции процесса обучения дисциплинам профильной и иноязычной подготовки.

Таким образом, междисциплинарное взаимодействие и сотрудничество преподавателей дисциплин профильной и иноязычной подготовки является необходимым условием готовности будущих экономистов к решению профессиональных задач в контексте иноязычной коммуникации. К особенностям подготовки будущих экономистов в вузе в контексте иноязычной коммуникации можно отнести:

1. Обеспечение совместной деятельности по разработке учебных материалов и фондов оценочных средств на основе информационного взаимообмена.

2. Организацию и проведение совместной преподавательской деятельности (бинарные формы организации занятий).

3. Определение интегральных требований к уровню сформированности междисциплинарных компетенций, характеризующих развитие профессиональных компетенций будущих экономистов.

4. Профессиональное развитие за счет взаимообогащения преподавателей опытом междисциплинарного взаимодействия в образовательном процессе.

Литература

1. Борисова С.П. Подготовка студентов-будущих экономистов к профессиональной деятельности средствами электронного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2012.
2. Герасименко Е.И. Формирование профессиональной мобильности будущего экономиста средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2011.
3. Иноземцева К.М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции // European Social Science Journal. – 2014. – № 8-3 (47). – С. 74-83.
4. Профессиональный стандарт 08.002 - «Бухгалтер». - [Электронный ресурс]. URL: <http://classinform.ru/profstandarty/08.002-bukhgalter.html>. - (дата обращения 21.10.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01.- Экономика (уровень бакалавриата). - [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>. - (дата обращения 19.10.2018).
6. Проект «Фортуна» газеты «Московский Комсомолец». Результаты исследования «Рынок труда: самые востребованные вузы и специальности» [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2297564.html> - (дата обращения 19.10.2018).



Л.В. Медведева
(Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНЖЕНЕРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

DEVELOPING ENGINEER'S METHODOLOGICAL CULTURE IN THE PROCESS OF NATURAL SCIENCE DISCIPLINE STUDY IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Статья посвящена общенаучной проблеме формирования методологической культуры будущего специалиста инженерно-технического профиля в образовательной среде технического вуза. Раскрыта роль естественнонаучной дисциплины в процессе профессиональной подготовки инженера. Обосновываются внутрисубъектные связи фундаментальной дисциплины в качестве способа формирования методологической культуры.

Ключевые слова: метапонятие, методологическая культура, внутрисубъектные связи, понимание, естественнонаучная дисциплина, первичная информация, инвариантная открытая система.

The article is devoted to the general scientific problem of methodological culture development of the future specialist of engineering and technical profile in the educational environment of a technical university. The methodological role of the natural science discipline in the process of engineer professional training is revealed. Intra-subject relations of the fundamental discipline as a method of methodological culture forming is substantiated.

Key words: meta-concept, methodological culture, intrasubject connections, understanding, natural science discipline, primary information, invariant open system.

В современной педагогической науке наблюдается становление понятия «методологическая наука» как метапонятия с присущими ему свойствами интегративности и междисциплинарной инвариантности. Содержание метапонятия «методологическая культура» как специфически открытого детерминировано контекстом модели образования, соответствующей уровню познания реальной действительности.

По мнению ведущих отечественных и зарубежных методологов (В.А. Лекторский, В.С. Степин, В.А. Извозчиков, И.Я. Лернер, К. Поппер, И. Лакатос и др.), в системе понятий педагогики и философии место и сущность понятия «методологическая культура» до настоящего времени не определены. Относительный консенсус в педагогическом

сообществе наблюдается в понимании того, что методологическая культура является социально-историческим и гносеологическим явлением, состоит из разных уровней деятельности сложности, а ее формирование обуславливает развитие способности выработки новых знаний и поиска новых способов деятельности (инноваций) [2, 4, 9, 11].

«Ноша культуры – единственная ноша, которая не отягощает движение вперед, а облегчает его» (Д.С. Лихачев).

Субъект деятельности, руководствуясь методологической культурой, приобретает адекватную отражательную функцию, что позволяет ему в процессе обучения успешно овладеть опытом творческой деятельности и опытом ценностных отношений, а в будущей профессиональной деятельности – со-

зидательно преобразовывать вещество природы в субстанциональном единстве личного мира человека и «целостного мира» [3, 4, 6].

С этих позиций проблема разработки дидактических механизмов формирования методологической культуры в образовательной среде высшей школы приобретает общенаучное значение, а поиск эффективных путей ее решения в преемственной традиции неразрывно связан с повышением качества моделей образования и именно поэтому является *актуальной* научно-методической проблемой.

В онтологическом аспекте естественнонаучное образование в преемственной традиции ступеней образования выводит будущего специалиста на системный уровень познания и осмысления причинно-следственных связей (всеобщих связей) явлений реального мира, познания его первичных сущностей, закономерностей и фундаментальных законов [1, 5, 9]. Именно на системном уровне познания у будущего специалиста формируется *понимание*:

- фундаментальности (основательности) естественнонаучного знания;
- структуры специального знания, включающего в себя в качестве фундаментального ядра систему естественнонаучных знаний;
- субстанционального единства целостного мира и человека (понимание человеком мира);
- метода как наиболее эффективного пути решения задачи, достижения цели, разрешения проблемы;
- методологии (учения о методах) как теории познания и необходимого условия любого типа деятельности (в том числе учебно-познавательной и профессиональной);
- классификации уровней методологии: уровень философской методологии (общие методы научного мышления); уровень изучения общенаучных принципов, подходов и форм исследования; уровень конкретно-научной методологии (методы в какой-либо отрасли науки); уровень дисциплинарной методологии (методы конкретной научной дисциплины, входящей в отрасль науки); уровень междисциплинарных исследований [4, 5].

Понятие «методологическая культура» интегрирует в себе родовые понятия «методология» и «культура». Существенными свойствами культуры являются свойства, которые обеспечивают выживаемость человека в изменяемом им мире. Следовательно, у человека необходимо направленно развивать способности бережного и ответственного взаимодействия с миром.

В.В. Розанов, развивая ценностный подход к культуре, показывает следующую этимологию слова «культура»: «солю» – что, потом возделываю, обрабатываю, развиваю то, что что [8, 11].

С этих позиций методологическая культура специалиста вне зависимости от предметной области его профессиональной деятельности проявляется в его способности осуществлять поиск новых способов деятельности (инноваций), основанный на почитании традиций и понимании иного (поступка, проблемы, средств и методов ее решения, своей позиции и собственных действий).

Таким образом, понимание является обязательным компонентом методологической культуры: понять – значит определить методологию своих действий, «найти правильное направление, пройти по пути, ведущему к продуктивному результату» (А.А. Брудный) [1, 11].

Следовательно, овладеть методологической культурой будущий специалист может только в процессе приобретения личного практического опыта применения методологического знания в процессе собственной деятельности. При этом если субъект деятельности становится способным использовать фундаментальные знания в качестве средств познания исследуемой действительности, то действительно осуществляется методологизация его знаний. Если субъект деятельности проявляет способность восхождению от конкретно-эмпирического знания к мировоззренческой интерпретации продуктивного результата собственной деятельности (диалектическое взаимопроникновение единичного и всеобщего), то осуществляется методологизация его мышления.

С позиций вышеизложенного главными задачами естественнонаучного образования высшей школы являются методологизация знаний и методологизация мышления будущих специалистов как доминантных процессуальных компонентов его методологической культуры, а объективная потребность в решении указанных образовательных задач позволяет сделать вывод о том, что каждая естественнонаучная дисциплина исполняет методологическую роль в подготовке специалистов инженерно-технических профилей.

Это значит, что в содержании современного высшего образования инженерно-технических кадров фундаментальные знания и методы естественнонаучного познания не могут находиться на периферии массива учебной информации и тем более являться его механической частью. Фундаментальные знания и методы должны быть генерализированы в процессе изучения естественнонаучных дисциплин и упорядочены определенным способом в содержательных и деятельностных компонентах открытой системы фундаментальных знаний и методов. *Непрерывное* нахождение открытой системы фундаментальных знаний и методов познания в «рабочем обороте» в образовательном процессе технического вуза позволяет преодолеть дихотомию естественнонаучного и специального образования и обуславливает формирование методологической культуры будущего специалиста вне зависимости от инженерно-технического профиля его профессиональной подготовки.

Для того чтобы естественнонаучная дисциплина действительно исполняла методологическую роль в процессе подготовки специалиста, необходима разработка конкретных дидактических механизмов, внедрение которых в образовательную среду технического вуза позволит осуществить переход от декларативных заявлений о значении методологической культуры для современного инженера, теоретических рассуждений и обсуждений проблемы формирования методологической культуры инженера в образовательной среде техни-

ческого вуза к конкретной педагогической практике ее решений.

Предложено в качестве методической основы формирования методологической культуры использовать внутриспредметные связи естественнонаучной дисциплины, непрерывная реализация которых в диалектическом единстве содержательного и деятельностного аспектов при изучении естественнонаучной дисциплины обеспечит педагогический результат «рабочего оборота» системы фундаментальных знаний и методов, а также качество фундаментальных и специальных знаний (системность, прочность, глубину, действенность).

Внутриспредметные связи естественнонаучной дисциплины *выстраиваются на уровне знаний* (понятийный аппарат, глоссарий, законы, понятия, базовые отношения в знако-символьной форме и т.д.) *и на уровне деятельности* преподавания-учения (методы познания, методы обучения, формы обучения, способы учения, самостоятельная и специально организованная учебно-познавательная деятельность).

Для выявления внутриспредметных связей в каждой теме учебного курса преподаватель на всех видах учебных занятий (лекции, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа) совместно с обучающимися последовательно оформляет комплексно-стержневую область фундаментального знания как открытую систему ведущих понятий, определений и отношений в знако-символьной форме (формулы, законы, физические величины).

Выделенная первичная информация систематизируется обучающимися в личных сводных таблицах, а преподаватель организует систематический контроль освоения первичной информации с помощью фронтальных «летучих» опросов. Понимание обучающимися содержания элементов фундаментальных знаний оценивается по действующей способности обучающего де-структурировать и выделять фундаментальное ядро элементов профессиональных знаний в ходе решения практикоориентированных заданий, а также в ходе решения качественных задач, не имеющих числен-

ных решений. Задачи с техническим содержанием и качественные практикоориентированные задания специально отбираются и систематизируются преподавателем по профилям инженерной подготовки [7, 8, 11].

Таким образом, в процессе реализации *внутрипредметных связей на уровне знаний* при изучении каждой темы учебного курса преподаватель совместно с обучающимися выстраивает комплексно-стержневые области естественнонаучного знания по каждому разделу рабочей программы фундаментальной дисциплины.

В ходе совместной деятельности преподавателя и обучающихся в познавательном процессе «усвоение» знаний находится в оппозиции к их «освоению». По мнению Г.П. Щедровицкого, именно «освоение» знаний, в отличие от «усвоения», ориентирует познающих субъектов на обязательное развитие рефлексии, саморефлексии, личное открытие деятельностной структуры научных знаний и выделение их фундаментальных ядер.

Следует отметить, что «усвоение» знаний не отвергается авторами методологического деятельностного подхода. «Усвоение» считается недостаточным для того, чтобы способствовать воспитанию методологической рефлексии и субъективной позиции, от воспитания и интериоризации которых будущим специалистом зависит как его обращение с реальным миром, так и личное понимание необходимости сохранения его целостности как императива профессиональной деятельности [1, 3, 5].

В процессе изучения фундаментальной дисциплины формируются предметные компетенции, а также определенные общекультурные, профессиональные и профессионально-специальные компетенции как нормативно заданные образцы деятельности будущего специалиста. В контексте задач компетентностного подхода уровни овладения компетенциями преподаватель оценивает по способности обучающихся осуществлять репродуктивную деятельность (пороговый уровень освоения компетенции) и продуктивную деятельность (продвинутый уровень освоения компетенции).

Согласно выводам научных исследований В.Д. Шадрикова способности человека как субъекта деятельности – это его свойства, определяющие успешность и качественное своеобразие освоения и реализации деятельности [10].

Таким образом, методология в качестве важнейшей цели образования выдвигает овладение деятельностным подходом. Вместе с тем В.А. Извозчиков делает следующее важное обобщение: *какой бы она (человеческая деятельность) ни была, в ней сосуществуют и противоборствуют два компонента – нормативный и вариативный. Первый компонент закрепляет уже накопленный людьми опыт, а без второго не может быть творчества, развития, движения вперед* [4].

С позиций вышеизложенного *внутрипредметные связи естественнонаучной дисциплины на уровне деятельности* преподавания-учения выстраиваются путем структурирования базовых интеллектуальных умений репродуктивной и продуктивной деятельностей в единстве их нормативного и вариативного компонентов (табл. 1 и 2).

Системы базовых интеллектуальных умений репродуктивной и продуктивной деятельностей в единстве их нормативного и вариативного компонентов становятся компонентами *базовой системы интеллектуальных умений*. Компоненты базовой системы интеллектуальных умений в процессе обучения естественнонаучной дисциплине обеспечивают трансформацию репродуктивной деятельности в продуктивную деятельность, ходе которой осуществляется преобразование первичной информации в систему фундаментальных знаний и ее грамотное использование в качестве ориентировочной основы решения практических задач.

В области специального образования лично освоенная базовая система интеллектуальных умений становится ядром развития «действующей способности» будущего специалиста, которая проявляется в его умении использовать фундаментальные знания в качестве средств познания и получения продуктивного результата в предметной области его предстоящей деятель-

Таблица 1.

Базовые интеллектуальные умения репродуктивной деятельности

Умения репродуктивной деятельности	
Нормативный компонент	Вариативный компонент
Генерализация информационных потоков (главное и второстепенное)	Анализ информации в различных видах (семантическая, знако-символьная, графическая)
Трансляция знаний и способов действий (перенос и воспроизведение в различных формах организации деятельности).	Интерполяция (преобразование) знаний и способов действий, взаимный перевод информации из одного вида в другой
Интерпретация первичной и вторичной информации (объяснение сущности явлений и состояний материальных систем)	Организация самостоятельного поиска информации, самостоятельное «добывание» знаний, рефлексия результатов познания
Представление и анализ результатов преобразований учебной информации	Графическая интерпретация физических понятий и величин
Планирование и проведение экспериментальных (натурных) исследований физических явлений	Применение теории погрешностей для обработки и оценки результатов натурального эксперимента (прямые и косвенные измерения)
Систематизации и структурирования первичной информации	Установление и анализ причинно-следственных связей природных явлений

Таблица 2.

Базовые интеллектуальные умения продуктивной деятельности

Умения продуктивной деятельности	
Нормативный компонент	Вариативный компонент
Организация самостоятельного поиска оптимального решения учебной задачи: самостоятельное структурирование элементов знаний и способов действий	Самостоятельный поиск решения нестандартной задачи в лабиринте возможностей в условиях неопределенностей (воспроизведение деятельности исследователя)
Структурирование научного (предметного) знания и выделение фундаментального ядра	Деструктуризация профессионального знания в области фундаментального знания
Анализ проблемной ситуации на основе системного подхода, постановка задачи	Симультанное (одновременное, объемное) мышление
Решение междисциплинарных задач, установление и анализ междисциплинарных связей предмета деятельности	Планирование и самоорганизация познавательной и самостоятельной деятельности учения
Эквивалентность способов выражения информации	Критический анализ привычных образцов деятельности
Прогнозирования поведения материальной системы на основе анализа ее физического состояния	Оценка результатов деятельности с позиций общечеловеческих ценностей и целостности мира.

ности. Именно с этих позиций выделенная базовая система интеллектуальных умений обретает свойство инвариантности.

Таким образом, системными компонентами открытой системы фундаментальных знаний и методов естественнонаучного по-

знания являются две инвариантных подсистемы:

1) *система базовой первичной информации*, включающая в себя базовые информационные массивы основных разделов фундаментальной естественнонаучной дисциплины (законы, закономерности, отношения);

2) *базовая система интеллектуальных умений*, в которую включаются умения репродуктивной деятельности и продуктивной деятельности, структурированные в единстве нормативного и вариативного компонентов.

Отличительными особенностями функционирования инвариантных подсистем открытой системы фундаментальных знаний и методов познания являются:

1) ведущая роль обучающегося в процессе генерализации учебной информации;

2) установление прямых и обратных связей в системе «преподаватель-обучающийся» путем организации систематического контроля достигнутых результатов познавательной деятельности;

3) использование диалога как формы субъект-субъектных взаимодействий;

4) открытый и развивающийся характер подсистем;

5) систематическое использование подсистем в познавательном процессе;

6) инвариантность структурных компонентов подсистем.

Однако главной особенностью функционирования выделенных подсистем открытой системы фундаментальных знаний и методов является диалектическая взаимосвязь и взаимообусловленное развитие ее инвариантных подсистем.

Систематическое введение в «рабочий оборот» открытой системы базовой первичной информации в условиях непрерывного возрастания объема учебной информации обуславливает развитие индивидуальных логических и интуитивных механизмов исследовательской деятельности, общих и профессиональных способностей обучающихся, что обуславливает трансформацию репродуктивной деятельности в продук-

тивную, в которой проявляется развитие структурных компонентов базовой системы интеллектуальных умений и осуществляется методологизация мышления будущих специалистов.

Систематическое введение в «рабочий оборот» открытой системы базовых интеллектуальных умений обеспечивает расширение функциональных возможностей личности, способствует интенсификации индивидуальной интеллектуальной деятельности и методологизации знаний, которая проявляется в «действующей способности» будущего специалиста использовать фундаментальные знания в качестве средств учебно-познавательной, творческой, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и, наконец, профессиональной деятельности.

Представляется, что во взаимосвязанных процессах методологизации знаний и методологизации мышления осуществляется интериоризация структурных компонентов подсистем инвариантной открытой системы фундаментальных знаний и методов как доминантных процессуальных компонентов методологической культуры будущего специалиста.

В заключении следует отметить, что овладение методологической культурой, методически обеспеченное в образовательной среде вуза, позволит субъекту деятельности «не вглядываться в бесконечное малое, а обозревать горизонты» в области специального знания и созидать новые знания (инновации), органичные с биосферой. «Ноша» методологической культуры продвигает специалиста в *понимании* смысла предмета и сущности профессиональной деятельности, способствует обретению свойства профессиональной адаптивности в условиях стремительного роста темпов технического прогресса и, наконец, при любых лично выгодных условиях препятствует трансформации человека – «в специализированную личность» (А. Кинг), а профессионализма – в профессиональный шовинизм [2, 8, 11].

Литература

1. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. – М.: ВМЦ, 1989. – 238 с.
2. *Боликова Л.Ю., Васякина Е.Н.* Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике // Известия. – 2012. – № 28. – С. 698–715.
3. *Ефремов О.Ю.* Психология человека. – СПб.: Изд-во ВАС, 2015. – 298 с.
4. *Извозчиков В.А., Потемкин М.Н.* Научные школы и стиль научного мышления. – СПб.: Образование, 1997. – 200 с.
5. *Казанцев С.Я.* Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения // Педагогическое образование и наука. – 2001. – №3. – С. 9–14.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – С.20.
7. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
8. *Лукашов В.С.* Методологическая культура личности: понятие, структура, пути формирования: на материале подготовки военных инженеров: дис ... д-ра философ. наук – СПб., 1999. – 275 с
9. *Степин В.С.* Философия и методология науки. – М.: Академический проект, Альма матер. – 2015. – 719 с.
10. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 210 с.
11. *Шлыков В.М.* Понимание как философская проблема (философско-методологический и исторический аспекты): моногр. – М.: РосНОУ, 2011. – 716 с.



**О.В. Петрова,
Н.Н. Буреева,
С.В. Соколовская**
(Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА РУКОВОДЯЩЕГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ ЛИДЕРСТВА НА ГЛОБАЛЬНОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

DEVELOPMENT OF PERSONNEL RESERVE OF UNIVERSITY MANAGEMENT AS CONDITION OF LEADERSHIP IN THE GLOBAL MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

В статье представлены цели, задачи, этапы и результаты работы с группой кадрового резерва руководящего состава университета, целью которого является лидерство на глобальном рынке образовательных услуг. Раскрывается содержание мероприятий по диагностике и развитию профессионально-личностных компонентов управленческой компетентности молодых и перспективных менеджеров.

Ключевые слова: кадровый резерв, управленческая компетентность, лидерство на рынке образовательных услуг, развитие лидерских качеств, проектный метод.

The article presents goals, objectives, stages and the results of the work with the personnel reserve team of the University managerial personnel aimed at achieving the leading position at the global market of educational services. The article reveals the content of measures for the diagnosis and development of professional and personal components of the managerial competence of young and promising managers.

Key words: personnel reserve, managerial competence, leadership in the market of educational services, leadership development, project method.

Обеспечение лидерской позиции ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ – приоритетное направление деятельности Правительства РФ. Решение этой проблемы затруднено консервативностью управленческой системы, организационной структуры и культуры университетов и, как результат, – увеличение сроков выхода на целевые значения показателей повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Программа 5-100) [6]. Мероприятиями по предупреждению рисков являются возможности, связанные с созданием современной системы управ-

ления персоналом университета, включающей алгоритм оценки качества кадров; разработкой системы мотивации ключевого персонала; формированием и сопровождением кадрового резерва руководящего состава университета, его обучением и продвижением [4]. Разработка и реализация программ переподготовки и повышения квалификации молодых и перспективных сотрудников университета, создание управленческого кадрового резерва призваны обеспечить достижение университетом лидерских позиций на рынке образовательных услуг [1, 5]. Перечисленные возможности использованы в реализации проекта по работе с кадровым резервом руководящего состава Национального исследовательского

Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ).

Цель проекта – создание единой целостной системы работы с активными, талантливыми молодыми сотрудниками, включающей в себя психологический отбор; обучение, направленное на развитие лидерских качеств и управленческих компетенций; карьерное продвижение членов кадрового резерва для достижения максимального уровня вовлеченности сотрудников в инновационную деятельность университета.

Задачи работы с управленческим резервом включали разработку системы мотивации членов кадрового резерва различных уровней, формирование индивидуальных траекторий развития, карты мероприятий по включению членов кадрового резерва в процесс решения задач повышения конкурентоспособности ННГУ на мировой арене, а также диагностику и отбор кандидатов, подавших заявки для участия в конкурсе на включение в состав кадрового резерва руководящего состава ННГУ, подготовку программ обучения кандидатов различных уровней.

Работа с управленческим резервом университета проводилась в несколько этапов: *диагностический, формирующий, рефлексивный.*

В результате решения задач *диагностического* этапа были выделены следующие компетенции управленца университетом [3]: сотрудничество (как критический навык, который должен быть встроен в разные аспекты работы и обучения), лидерские качества; мышление: критическое, проблемно ориентированное, системное, кооперативно-творческое, проявляющееся в частности в способности планировать деятельность; творческие способности; работа в междисциплинарных средах + знание возникающего «всеобщего языка понятий», в том числе способность делегировать полномочия, распределять обязанности между членами рабочего коллектива; грамотности XXI века: понимание глобальных проблем, навыки управления своим здоровьем, понимание принципов работы общества, умение заботиться об окружающей среде, финансо-

вая грамотность и пр.; навыки в сфере информационных технологий и медиа, включая программирование и информационную гигиену; гибкость и адаптивность; способность учиться, разучиваться и переучиваться в течение жизни; ответственность в работе (в том числе этика взаимодействия с другими членами общества и рабочая этика человеко-центрированных сервисов); эмпатия и эмоциональный интеллект, в том числе коммуникативные навыки и способности.

Для определения диагностического инструментария было проанализировано и изучено более 30 различных методик. В результате использовались три: опросник «Управленческие роли», выявляющий установки к управленческим ролям: управленец, организатор, администратор, руководитель [2]; тест для оценки лидерских качеств [7]; специально разработанные кейсы для оценки лидерских качеств, коммуникативных навыков, умения планировать, делегировать полномочия, распределять обязанности между членами рабочего коллектива, организовывать деятельность свою и коллектива.

Для проведения отбора кандидатов в группу управленческого резерва ННГУ была разработана и использована технология, включающая в себя два этапа – первичный отбор и вторичный.

При проведении первичного отбора использовались следующие методы: 1) анализ библиографических данных; 2) контент-анализ мотивационного письма для участия в составе группы кадрового резерва. В результате прохождения первого этапа отбора к участию в процедуре конкурсного отбора было допущено 36 кандидатов.

Вторичный отбор осуществлялся с использованием приводимых ранее методик и имел целью выявить уровень развития управленческих компетенций. В результате прохождения второго этапа отбора было выявлено 15 кандидатов в группу кадрового резерва. Регламент конкурсной процедуры, определяя формальные требования к участникам (возраст до 40 лет; высшее профессиональное образование; стаж

работы в университете не менее 1 года), позволил сформировать группу управленческого резерва.

Анализ имеющихся в ННГУ программ повышения квалификации и переподготовки показал, что организация обучения резервистов с целью развития всех необходимых управленческих компетенций требует комплексного подхода. Процесс обучения был разделен на два уровня: первый – обучение по внутриуниверситетской программе «Университетское управление для повышения конкурентоспособности вуза», второй – обучение по междууниверситетской программе «Лидеры изменений для глобальных университетов», реализуемой Московской школой управления «Сколково».

Программа «Университетское управление для повышения конкурентоспособности вуза» строилась следующим образом.

Вводный этап: семинар с целью погружения участников в атмосферу трансформации высшего образования с учетом мировых трендов и задач развития ННГУ в свете данных тенденций.

Программа включала в себя работу по следующим модулям и темам:

Модуль 1. «Управление университетом: концепции стратегического управления», тематика дискуссий в рамках данного модуля: «Концепция стратегического университетского управления», «Современные модели управления университетом», «Стратегический менеджмент: опыт бизнеса и возможность его адаптации к вузовской среде».

Модуль 2. «Программа повышения конкурентоспособности вуза: тренды будущего», тематика дискуссий: «Инновации и прогресс: тренды будущего», «Университеты в системе разделения труда», «Тенденции развития образовательных систем: форсайт образования».

Модуль 3. «Создание проектов в образовании и науке по повышению конкурентоспособности вуза», тематика дискуссий: «Аспирантура как третья ступень высшего образования в разрезе мировых тенденций развития», «Интернационализация как инструмент обеспечения международной конкурентоспособности университета.

Управление международными проектами», «Имидж вуза на рынке образовательных услуг», «Проектирование как метод управления в организации. Структура проектной деятельности. Управление проектами».

Модуль 4. «Структура кадрового обеспечения управления проектами», тематика дискуссий: «Структура управление персоналом в вузе. Команда как главный ресурс движения развития университета», «Кадровое обеспечение прорыва: новый стиль управления университетом», «Модели внутригруппового взаимодействия в процессе проектной деятельности».

Модуль 5. «Финансовое обеспечение проекта», тематика дискуссий: «Управление финансами в структуре вуза», «Опыт подготовки научных грантов: гранты, программы, источники финансирования, публикационная активность», «Основы маркетинга. Психология рекламы. Использование рекламы в проектной деятельности. Финансовая сторона проекта. Оценка рисков».

Модуль 6. «Командная работа по разработке проекта развития университета в области образовательной, исследовательской и кадровой политики», тематика дискуссий: «Анализ текущей ситуации: ограничения и точки роста университетов России», «Определение проблемных областей образовательной, исследовательской и кадровой политики вуза. Постановка цели проекта развития университетов», «Организационная проработка проекта. Кадровое и финансовое обеспечение проекта», «Работа над продвижением проекта внутри вуза и на рынке образовательных услуг».

Модуль 7. «Защита разработанных проектов».

Работа над проектами осуществлялась в группах по темам «Образовательная политика ННГУ как одного из лидеров образовательных услуг России и мира» (куратор проектной деятельности – проректор по учебной работе), «Исследовательская политика ННГУ» (куратор проектной деятельности – проректор по научной работе), «Кадровая политика» (куратор проектной деятельности – начальник Управления персоналом). Помимо практической помощи в

выполнении проектной работы в качестве кураторов, привлечение руководителей высокого уровня является возможностью вовлечения резервистов в реальную инновационную деятельность университета, отчасти в управление университетом, тем самым повышает мотивацию и активность членов управленческого резерва, открывает возможности карьерного роста.

Межуниверситетская программа «Лидеры изменений для глобальных университетов», реализуемая Московской школой управления «Сколково», была ориентирована на подготовку молодых межуниверситетских управленческих команд, готовых включиться в разработку и реализацию проектов трансформации университетов Программы 5-100, подготовку кадрового резерва, способного продолжить курс на мировое лидерство в рейтингах мировых учебных заведений, эффективного управления университетами, международной конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации в 2020 году. Образовательная программа разработана и реализуется при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках мероприятий по развитию ведущих университетов страны и повышению их конкурентоспособности среди мировых образовательных центров.

Все члены группы кадрового резерва успешно прошли обучение по данной программе и получили диплом о профессиональной переподготовке.

В результате работы с управленческим резервом были разработаны проекты на темы «Исследовательская политика университета-лидера», «Образовательная политика ННГУ как одного из лидеров образовательных услуг России и мира», «Кадровая политика инновационного университета». Презентации проектов и их реализации оценивались комиссией, состоящей из деканов факультетов и проректоров университета, представителей профессорско-преподавательского состава университета, студенческого сообщества. Возглавил аттестационную комиссию ректор университета.

Групповая проектная работа по тема-

тике, актуальной и полезной для развития университета, способствовала развитию у резервистов представлений о структуре вуза, видах и формах взаимодействий между структурными подразделениями, стала стартовой площадкой для реализации новых идей по развитию ННГУ. Практической ценностью проектной работы управленческого резерва для университета стала реализация иницилируемых проектов в пространстве ННГУ, в ходе которой резервисты смогли выступить в качестве менеджеров и исполнителей предлагаемых инновационных проектов.

В ходе освоения образовательных программ резервисты стали обладать управленческими компетенциями, включающими в себя способность:

- выстраивать стратегии развития университета в соответствии с задачами повышения лидерских позиций университета на отечественной и мировой арене;
- разрабатывать, прорабатывать и реализовывать проекты модернизации образовательной, исследовательской, кадровой политики университета в соответствии с задачами инновационного развития страны, региона, а также мировыми трендами;
- разрешать проблемные ситуации, возникающие в реальной профессиональной инновационной и управленческой деятельности, организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта.

В целом результатами работы с управленческим резервом стали:

1. Сетевое сообщество управленческого кадрового резерва различных структурных подразделений ННГУ, реализующих проекты модернизации университета для повышения конкурентоспособности ННГУ в соответствии с задачами инновационного развития страны, а также согласно потребностям рынка труда и региона. Выход на межуниверситетское взаимодействие с российскими и зарубежными университетами.
2. Проекты построения системы эффективного управления образовательным, научным и административным процессами.
3. Общий понятийный аппарат и база знаний, в том числе мировых лучших прак-

тик развития и управления университетами, развитие управленческих компетенций и лидерских качеств членов кадрового резерва.

4. Освоение методик проектной работы, которые могут быть использованы участниками после завершения программы обучения для дальнейшей разработки проектов развития университета.

Итоговые показатели оценки проведенной работы отражают результаты комплексного подхода к организации работы

с членами управленческого кадрового резерва, включающего в себя мотивацию, диагностику, отбор, программу развития управленческих компетенций и лидерских качеств перспективных сотрудников, их карьерный рост. Описанные мероприятия работы с управленческим резервом университета способствуют развитию инновационной деятельности университета, а также в целом движению университета к лидерским позициям на рынке образовательных услуг мирового уровня.

Литература

1. Авралева Н.В., Ефимова И.Н., Петрова О.В. Рейтинги как инструменты продвижения глобального рынка услуг образования // Инициативы 21 века. – 2013. – № 3. – С. 31–34.
2. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. – М., 1995. – С. 214.
3. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире. // [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf - (дата обращения: 16.05.2019).
4. Петрова О.В., Грудзинский А.О., Буреева Н.Н. Привлечение и развитие ключевого персонала вуза как стратегическая задача программы повышения конкурентоспособности ННГУ им. Н.И. Лобачевского // Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятости в XXI веке: Труды научной конференции. – Н. Новгород: Изд. ООО Научно-исследовательский социальный центр, 2014. – С. 17–28.
5. Петрова О.В. Принципы управления научно-педагогическими работниками в национальном исследовательском университете Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского // ФЭН-НАУКА. – 2012. – № 6 (Т. 9). – С. 50–51.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.10.2012 № 2006-р Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров // [Электронный ресурс] URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/2006-%D1%80.pdf> - (дата обращения: 17.05.2019).
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии, 2002. – 362 с.



*А.В. Попова,
О.Н. Крылова
(Санкт-Петербург)*

ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ УЧАЩИХСЯ: СТАНОВЛЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

HETEROGENEOUS GROUPS OF STUDENTS: FORMATION AND CONTENT OF CONCEPT

В статье рассматриваются научно-теоретические подходы к определению понятий «гетерогенность», «гетерогенная группа учащихся», основные категории признаков гетерогенных групп, история развития педагогических представлений о гетерогенных группах учащихся образовательных организаций

Ключевые слова: гетерогенность, гетерогенная группа, признаки гетерогенной группы учащихся.

The article discusses scientific and theoretical approaches to the definition of the concepts of “heterogeneity”, “students’ heterogeneous group”, the main categories of signs of heterogeneous groups, the history of development of pedagogical ideas about students’ heterogeneous groups of educational organizations.

Key words: heterogeneity, heterogeneous group, signs of students’ heterogeneous group.

На сегодняшний момент изучение явления «гетерогенности» на уровне социума в целом и группы в частности приобретает особую актуальность, что связано с влиянием процессов глобализации и интеграции, обусловленных усилением неоднородности общества и культуры. В контексте осмысления данного феномена ученые оперируют следующими терминами: гетерогенность, многообразие, разнообразие, плюрализм, неоднородность, включение, инклюзия, дифференциация и др.

Изначально понятие «гетерогенность» изучалось в таких науках, как физика, химия, медицина, генетика. В наиболее общем рассмотрении гетерогенность представляет собой разнородность (от греч. *heteros* - разнородность), составляемость из различных по своей природе или происхождению частей [16]. Понятие «гетерогенность» как разнородность чего-либо отражено также в работах Н.А. Бердяева, И. Канта.

С XIX века рассматриваемое понятие стало изучаться в социальных и социогуманитарных науках. Общий подход, используемый как в гуманитарных, так и в естественных науках, рассматривает «гетерогенность» как свойство системы состоять из разнородных элементов, сохраняя при этом свои общие качества» [10, с. 134].

С социальной точки зрения гетерогенность является данностью, существующей в каждом обществе [11, 6], и представляет собой характеристику общества, которая отражает основные признаки его неоднородности, степень «пестроты, разнородности общества, богатство оттенков этого общества» [11, с. 14, 2], «горизонтальную характеристику дифференциации общества» (Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова) [14, с. 64], его стратификацию (М. Вебер, Т. Парсонс, П. Сорокин и др.). По мнению исследователей, гетерогенность – это характеристика общества, которая отличается от неравен-

ства, предполагая различия в позициях членов общества, но не в их рангах (отсутствие иерархии) [2; 11, с. 5].

В другом аспекте, с позиции психологических и педагогических наук, гетерогенность рассматривается как характеристика пространства и среды. Так, Н.Н. Захарова понимает под гетерогенностью одну из характеристик образовательного пространства, «объединение (на основе образовательной деятельности) в одних пространственно-временных зонах неоднородных, даже разнородных элементов» [11, с. 18]. С.Н. Северин, опираясь на концепцию когнитивно-стилевого подхода М.А. Холодной, говорит о необходимости создания гетерогенной образовательной среды, под которой он понимает «вариативность, образовательное многообразие с точки зрения содержания, видов учебной деятельности, форм и стилей педагогического взаимодействия, технологий обучения, способов диагностики» [11, с. 53-54]. Г.О. Нестеренко подчеркивает, что «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, происходящих в гетерогенной среде» [11, с. 34]. Авторы учебного пособия «Педагогика многообразия» отмечают усиление черт «разнообразия, неодинаковости – гетерогенности» образовательной среды [6, с. 410] путем включения в образовательное пространство представителей разнообразных групп учащихся [6, с. 2]. Подход к пониманию гетерогенности как пространственно-средовой характеристики системы образования назовем педагогическим.

В настоящее время понятие «гетерогенность» рассматривается с двух позиций: через характеристику среды и характеристику социума.

В педагогической науке и практике понятие «гетерогенность» конкретизировалось в понятии «гетерогенные группы учащихся».

Само явление «гетерогенные группы учащихся» распространение получило после вступления в силу в 2012 г. Федерального закона об образовании в РФ, в котором впервые на законодательном уровне было

закреплено право на образование «для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Также утвержденный в 2013 г. профессиональный стандарт «Педагог» определил для педагогических работников необходимость освоения и применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью. Возникает необходимость создания позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья. [7, 14]. Различные контингенты учащихся в данном контексте представляют собой именно гетерогенные группы, выделенные по одному из признаков (состояние здоровья, наличие одаренности, зависимое поведение, особые образовательные потребности и т.п.).

В настоящее время понятие «гетерогенные группы учащихся» рассматривается в работах отечественных педагогов-исследователей О.С. Волинской, Н.Н. Захаровой, В.А. Казанцевой, О.Н. Крыловой, Н.М. Сажинной, Д.В. Греховодовой, Т.В. Стаховского, И.Л. Федотенко, М.А. Кувырталовой, Е.В. Шадровой, Е.Л. Тихомировой и др.

На современном этапе развития образования гетерогенные группы учащихся анализируются в позитивном плане, то есть различия трактуются как нечто объединяющее, являющееся ресурсом развития группы в целом (В.А. Казанцева, С.В. Алехина, М.Н. Певзнер и др.).

Таким образом, «гетерогенная группа учащихся» – это разнородная по характеристикам, служащим референтом однородности (Г. Бабушкин), группа, «ученический коллектив» (В.А. Казанцева), «образовательная группа» (И.Л. Федотенко, М.А. Кувырталова), «общность», «класс» детей, совместно обучающихся и отличающихся по тем или иным признакам (Р. Вердербер, К. Вердербер, В.С. Безрукова, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Nicole Baker и др.). Nicole Baker под «гетерогенными группами учащихся» понимает объединение в одном учебном классе учеников с различными способностями. Он предлагает два наименования такого рода учебной группы: «heterogeneous grouping», «mixed-ability grouping» [4; 11, с. 6, 134; 14, с. 171; 15, с. 5].

Гетерогенность (многообразие) группы учащихся определяется наличием определенных признаков. Анализ научно-теоретической литературы позволил выделить четыре группы признаков, по которым производится дифференциация гетерогенной группы учащихся: социально-демографические, социально-психологические, индивидуально-типологические, состояние здоровья.

Наиболее очевидные социально-демографические признаки гетерогенности группы учащихся: пол, возраст, национальность, этническая, религиозная, конфессиональная и языковая принадлежность (С.Н. Северин, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова и др.). Чаще всего по этим признакам в качестве гетерогенной группы выделяют обучающихся-инофонов (мигрантов), которые являются носителями иностранного (негосударственного) языка и соответствующей своей социально-языковой культуре картины мира [4, 12, 14].

К социально-психологическим признакам гетерогенной группы учащихся относятся: уровень социально-психологической адаптации (социальное неблагополучие), особенности поведения (норма, зависимое поведение, девиантное поведение и т.п.), наличие трудной жизненной ситуации [9, 10, 11].

Многие исследователи [1, 4, 6, 11] выделяют в качестве признаков гетерогенных групп учащихся индивидуально-психологические особенности субъектов образования: психофизиологические особенности, стиль обучения, способности (интеллектуальная, художественная одаренность, одаренность в спорте и др.) [1, 4]. В педагогической литературе в качестве гетерогенной группы учащихся по данным признакам чаще всего рассматриваются одаренные дети, которые проявляют себя в том или ином виде деятельности (интеллектуальной, академической, художественной, спортивной, технической, коммуникативной и др.) в большей мере по сравнению со сверстниками [5, с. 289].

Н.Н. Захарова подчеркивает, что индивидуально-психологические особенности учащихся как критерий гетерогенности группы не являются препятствием для ее успешного функционирования, а наоборот наполняют ее «разнообразными смыслами и усиливают образовательный эффект» [11, с. 19, 53].

Еще одним признаком гетерогенной группы учащихся является состояние здоровья (наличие инвалидности, задержки психического развития, умственной отсталости, особенностей психофизического развития, особых образовательных потребностей (аутизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности), отклонений от «нормы» развития.

Учет различных характеристик гетерогенности обусловлен ситуацией сосуществования множественности педагогических парадигм (полипарадигмальности) [4]. Доминирующими парадигмами становятся личностно ориентированная, культурологическая и гуманная [14]. Личностно ориентированная парадигма предполагает субъект-субъектные отношения между учащимися и педагогами и построение индивидуального вектора развития учащихся в соответствии с их образовательными потребностями. Гуманная парадигма ставит в центр образовательной системы учащегося с целью расширения возможностей его раз-

вития и саморазвития. Культурологическая парадигма открывает возможности построения разнообразного педагогического процесса при сохранении единого образовательного пространства.

Появление в категориальном поле педагогики понятий «гетерогенность» и «ге-

терогенные группы учащихся» является закономерным следствием развития педагогической науки, которое проявляется в изменении современной парадигмы образования, расширении категориально-понятийного аппарата науки и конкретизации рассматриваемых понятий.

Литература

1. Захарова Н.Н. Подготовка педагогов к организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия с гетерогенными группами // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании. Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ им. С.А. Есенина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2015. – С. 36–39.
2. Казанцева В.А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе – актуальная проблема современности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95627.htm> (дата обращения 29.04.2019).
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
4. Крылова О.Н. Исследование образовательных потребностей учащихся различных гетерогенных групп // Человек и образование. – 2014. – № 2. – С. 45–49.
5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 №273 – ФЗ // Официальные документы в образовании. – 2013. – № 2, 3. – С. 2–92.
6. Педагогика многообразия: учебное пособие / авт. кол.: О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова, Г. Нестеренко и др.; под общ. ред. Г. Нестеренко; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон: ОЛДИПЛЮС, 2016. – 420 с.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544 н // Официальные документы в образовании – 2014. – № 4. – С. 22–49.
8. Ратнер В.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 12. Ч. 2. – С. 162–167.
9. Сажина Н.М., Греховодова Д.В. Типология гетерогенных групп обучающихся в общеобразовательной организации // Историческая и социально-образовательная мысль, 2016. – С. 149–153.
10. Стаховский Т.В. Гетерогенные группы обучающихся в современной школе // Человек и образование. – 2017. – № 4. – С. 133–138.
11. Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород, Санкт-Петербург (17-19 мая 2016 года) / сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова. – СПб.: СПб АППО, 2016. – 320 с.
12. Суртаев П.Б. Императив образовательных парадигм: моногр. В 2 ч. Ч. 1. – СПб.: ГНУ ИОВРАО, 2006. – 160 с.

13. Федотенко И.Л., Кувырталова М.А. Организация гетерогенной образовательной среды: история и современность // Человеческий капитал. – 2017. – С. 18-23.
14. Шадрова Е. В., Тихомирова Е. Л. Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 171-175. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95657.htm> (дата обращения 29.04.2019).
15. *Nicole Baker* Grouping Students by Ability: Is There a Difference in Academic Achievement? (2018). University of Victoria, p. 1-28.
16. Новая философская энциклопедия: в 4 тт. / под. ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2001.



И.Н. Царёв
(Санкт-Петербург)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПАТРИОТА И ГРАЖДАНИНА У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА

ACTUALIZATION OF PATRIOT AND CITIZEN VALUES OF MILITARY CORPS CADETS

В статье раскрываются проблемы актуализации ценностей патриота и гражданина у воспитанников при организации образовательного процесса в кадетском военном корпусе. Ценностный подход способствует формированию у воспитанников верности конституционному и воинскому долгу, высокой ответственности и дисциплинированности, позволяет сделать воспитательный процесс более целесообразным, управляемым и эффективным, обеспечивает оптимальные условия патриотического воспитания.

Ключевые слова: образовательная система, кадетский военный корпус, патриот, гражданин, ценности.

The article reveals the problems of cadets' patriotic and civil moral values actualization in the educational process of military cadet corps. Value-based approach contributes to cadets' sense of civil and constitutional duty, responsibility and self-discipline development. It also makes educational process at the military cadet corps more sensible, manageable and effective, providing favorable conditions for patriotic values cultivation.

Key words: educational system, cadet military corps, patriot, citizen, moral values.

В условиях реформирования всех сфер жизни российского государства безусловна актуализация ценностей патриота и гражданина как высшего проявления патриотизма не только в сложных, тяжелых жизненных ситуациях, но и в повседневной трудовой и духовной жизни народа и выражается в неравнодушии к судьбе отечества, в способности сопереживать, испытывать боль и радость от происходящего в стране [2].

Академик Д.С. Лихачёв писал: «*Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому, школе. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному му переходит в любовь к своему государству,*

к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству» [4].

Целью написания данной статьи является определение проблем актуализации ценностей патриота и гражданина воспитанников кадетского военного корпуса.

Педагог призван задавать вектор внутреннего развития ребенка. В идеале – это духовность, которая проявляет себя в разных жизненных ролях: семьянина, труженика, патриота и гражданина. Сегодня воспитание – это прежде всего работа со смыслами, ценностями, эмоционально-волевой и рефлексивной сферами [3]. При организации образовательного процесса в кадетском военном корпусе педагогический коллектив ставит перед собой задачу не только заложить определённый общеобразовательный уровень, но и подготовить выпускника

для дальнейшего обучения в учреждениях высшего военного профессионального образования, воспитать патриота, гражданина, развить лучшие нравственные качества. Создание условий для успешного обучения и воспитания кадетов – важнейшее требование к образовательной деятельности Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса.

В Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе обучаются подростки из разных регионов страны и разных социальных групп, поэтому при организации воспитательной работы нельзя не учитывать существующие проблемы актуализации ценностей патриота и гражданина в контексте сложившейся социокультурной ситуации в обществе [1].

Анализ документов, результаты собеседований на вступительных экзаменах свидетельствуют о том, что в кадетский корпус поступают подростки разные по общему развитию, общеобразовательной подготовке, морально-психологическим качествам, часто имеющие социальные проблемы. Будущие кадеты имеют разное представление об армейском образе жизни, в кадетский корпус поступают, подчиняясь желанию родителей или лиц, их заменяющих. Особенности социализации подростков в кадетском корпусе состоят прежде всего в том, что образовательный процесс происходит в среде, по укладу своему близкой к армейской. Между тем выпускникам кадетских корпусов предстоит жить в реальном социуме со всем его разнообразием и презентовать себя обществу как представителей профессиональной группы военнослужащих армии России. Следовательно, для успешной социализации подростков в условиях современного кадетского корпуса необходимо расширять систему их межличностных отношений, а не изолировать их от влияния общества вне стен учебного заведения. Расширение социальных контактов кадетов и включение их малого социума в образовательный процесс позволит сделать образовательное пространство учебного заведения открытым [1].

Современные кадетские военные корпуса действуют в соответствии с образовательными программами среднего (полного) общего образования, требованиями ФГОС и программой военной подготовки, предусматривающей раннюю военную профессиональную ориентацию. Основными задачами кадетского корпуса являются: подготовка воспитанников к поступлению в высшие военно-образовательные учреждения, что предполагает осознанный выбор профессии офицера и становление ценностного отношения к армии; развитие ценностей патриота, готовности к служению Отечеству, верности конституционному и военному долгу, а также формирование высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств, физической выносливости и стойкости. Во время обучения кадеты состоят на полном государственном обеспечении, ежемесячно им выплачивается денежное содержание, они обучаются и проживают в кадетском военном корпусе круглые сутки. Увольнение к родителям и родственникам им предоставляется в субботу или в воскресенье, а по окончании каждой учебной четверти – каникулярный отпуск. Жизнь кадетов организована в малых группах, состоящих из юношей возраста 11-17 лет. В кадетский военный корпус подростки принимаются только при наличии заявления от родителей (или лиц, их заменяющих). Среди прочих факторов, оказывающих влияние на образовательный процесс в корпусе, следует отметить: среди обучающихся – подростки из разных городов РФ, разной национальности, различных социальных слоёв общества (как дети обеспеченных родителей, так и находящихся за чертой бедности), в семьях различные стили воспитания, различные системы ценностей.

При организации образовательного процесса в кадетском военном корпусе нельзя не учитывать существующее общественное мнение о военной службе вообще, об обучении в кадетском корпусе, о службе офицера, её социальном престиже, об общественном статусе офицера. Его влияние трансформируется через сознание подрост-

ка, через конкретные условия социальной среды, к которой он адаптируется. Цель воспитательного процесса в кадетском военном корпусе: воспитание кадета – патриота своего Отечества, готового и способного служить с честью, успешно решать жизненные и профессиональные задачи в процессе непрерывного образования и самообразования, быть нравственным человеком с высоким уровнем развития культуры, готового вести здоровый образ жизни.

Основу образовательного процесса составляет учебная и воспитательная работа с подростками под руководством преподавателей и воспитателей. Состав педагогического коллектива кадетского корпуса отличается от школьного педагогического коллектива. Воспитатели – преимущественно военнослужащие в отставке. Это офицеры, имеющие высшее образование, прослужившие в войсковых частях и получившие психолого-педагогическое образование. Образовательный процесс в кадетском военном корпусе организуется и проводится на учебных занятиях в классах, учебных кабинетах, лабораториях, на практических полевых занятиях в загородном учебном центре, в спортивных залах, на занятиях дополнительного образования, индивидуальных консультациях, внеклассных мероприятиях, в ходе самостоятельной подготовки. В результате реализации всех планов учебного процесса предполагается, что подростки за период учебы овладеют знаниями на уровне общекультурной компетентности, функциональной грамотности и овладеют основами профессиональных знаний.

Отличает кадетский военный корпус и наличие системы субординации. Каждый учебный курс разделен на 4 взвода, в которых есть свой командир из числа воспитанников; командиры взводов в свою очередь находятся в подчинении заместителя командира взвода, начальником которого является офицер-воспитатель – командир взвода. Наличие начальников и подчиненных, старших по званию и младших дает возможность кадетам проявить свои лидерские качества в роли руководителя коллектива, научиться принимать решения и

брать на себя ответственность, адекватно реагировать на приказ, точно выполнять поставленную задачу, уметь в случае необходимости поставить интересы коллектива выше личных.

Основа образовательного процесса кадетского военного корпуса – нравственное воспитание кадетов, сущность которого заключается в целенаправленном формировании у них нравственных убеждений, высоких моральных качеств и развитии благородных чувств, положительных привычек. Огромную роль в нравственном воспитании кадетов играют традиции, сложившиеся в кадетском корпусе, которые несут в себе большой эмоциональный заряд. Установление традиций, объединяющих всех участников педагогического процесса в единую духовную общность, является ещё и эффективным фактором обучения подростков сотрудничеству. Достигая своего наивысшего развития, традиции становятся определенной нормой поведения, они связывают мысли с поступками. Одна из причин появления разнообразных традиций в жизни подростка – это достаточно жесткая регламентированность повседневной жизнедеятельности современного кадетского корпуса в отличие от обычной школы.

Воспитание в кадетском военном корпусе базируется на общечеловеческих ценностях, лучших образцах мировой и национальной культуры, истории Отечества и на героических традициях Российской армии и флота, Вооруженных Сил Российской Федерации и осуществляется на основе комплексного подхода к решению задач воинского, патриотического, правового, нравственного и эстетического воспитания. Базовый уровень стандарта ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Таким образом, организация образовательного процесса в кадетском военном корпусе имеет свои особенности, которые обусловлены отношением к армии в обществе, контингентом абитуриентов, составом

педагогического коллектива, строгой регламентацией жизнедеятельности учебного заведения.

Нами исследован уровень адаптированности обучающихся к социальной среде кадетского военного корпуса и актуализации у воспитанника ценностей патриота и гражданина. За основу показателей взяты социально-психологические характеристики личности, отражающие интегральные особенности психического и социального развития. К таким характеристикам отнесены:

- самооценка личности как ядро саморегуляции, определяющее степень адекватности восприятия внешних условий и своих возможностей;
- ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство личной значимости для окружающих;
- устойчивость мотивации к достижению цели в условиях окружающей среды;
- ориентация на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации).

Посредством опросника, предназначенного для подростков, выявлялись степень идентичности обучающегося со средой военного учебного заведения, мотивация обучения в кадетском корпусе, как в учебном заведении с военной направленностью, степень удовлетворенности у обучающегося потребности в безопасности, уровень развития военно-профессиональной направленности (табл. 1).

Всего было опрошено 279 воспитанников в декабре 2017 года.

Одним из основных личностных ресурсов, обеспечивающих мотивацию обучения в кадетском военном корпусе, является идентичность обучающегося со средой учебного заведения, которая означает отнесение себя к какой-либо группе, ощущение причастности. Ощущение «МЫ» удовлетворяет базовую потребность в принадлежности к социальной группе. «Я-кадет», «Я-военный» – в эти понятия вкладываются такие профессиональные и общечеловеческие ценности, как «Я-защитник», а значит, любовь, уважительное отношение к Стране, Родине, учебному заведению, в котором учится, а также отнесение себя к группе известных полководцев, героических личностей. Все это является мощным ресурсом для саморазвития, для дальнейшей самореализации.

Высокие показатели степени идентичности (41,6% кадетов) трактуются как достигнутая идентичность со средой (принятие, единение).

Средняя степень выраженности трактуется как неопределенная идентичность со средой. У 44,6% кадетов фиксируется преобладание средней степени выраженности идентичности.

Низкая степень выраженности показателей означает непринятую идентичность. Воспитанники (13,8%) не относят себя к общности кадетского военного корпуса как референтной, престижной группе, имеют

Таблица 1.

Базовые интеллектуальные умения репродуктивной деятельности

	Выраженность		
	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень
Идентичность обучающихся со средой учебного заведения военной направленности	13,8	44,6	41,6
Мотивация к обучению в учебном заведении военной направленности	8,9	39,8	51,3
Степень удовлетворения потребности в безопасности у обучающихся	19	61	20
Уровень развития военно-профессиональной направленности воспитанников	6	44,6	49,4
Социально-психологическая комфортность среды	7,8	40,2	52

низкую мотивацию обучения или не имеют её вообще, выражая стойкое нежелание обучаться.

Работу по формированию идентичности со средой учебного заведения (престижности, чувства единства, референтности и пр.) необходимо строить с учетом особенностей построения межличностных отношений в окружающем социуме, усилия следует направлять на информирование о конкретных ситуациях успешной карьеры, выдающихся поступков выпускников кадетских корпусов, на усиление военных традиций, традиций кадетского военного корпуса, сплочение коллектива. Необходимо усиливать значимость и ценность военной службы, подкреплять личным примером.

Мотивация к обучению в кадетском военном корпусе вытекает из сложившейся идентичности воспитанника со средой учебного заведения.

Высокая степень выраженности по этой шкале свидетельствует об устойчивой мотивации к обучению в кадетском военном корпусе. Она выражается в высокой значимости для воспитанников ценности их достижений, в желании стать военными, в целенаправленном воспитании волевых качеств, таких как терпение, преодоление

трудностей, в следовании принципам военной службы, в переживании патриотических чувств.

Преобладание высокой степени выраженности (у 51,3% кадетов) обусловлено осознанным выбором дальнейшей профессиональной деятельности, принятой идентичностью со средой кадетского военного корпуса.

Средняя степень выраженности мотивации обучения является показателем неустойчивости мотивации к обучению в условиях кадетского военного корпуса. Преобладание данной степени наблюдается у 39,8% воспитанников.

Низкая степень выраженности мотивации обучения (у 8,9% кадетов) означает отсутствие мотивации обучения в кадетском военном корпусе.

Данная шкала измеряет степень удовлетворения у обучающихся потребности в безопасности. Смысл раскрывается через понятия эмоционального климата группы, благополучия и удовлетворенности общением со сверстниками и взрослыми, сплоченности, единства группы, чувства защищенности и справедливости происходящего.

Низкая степень выраженности свидетельствует о неудовлетворенной потреб-

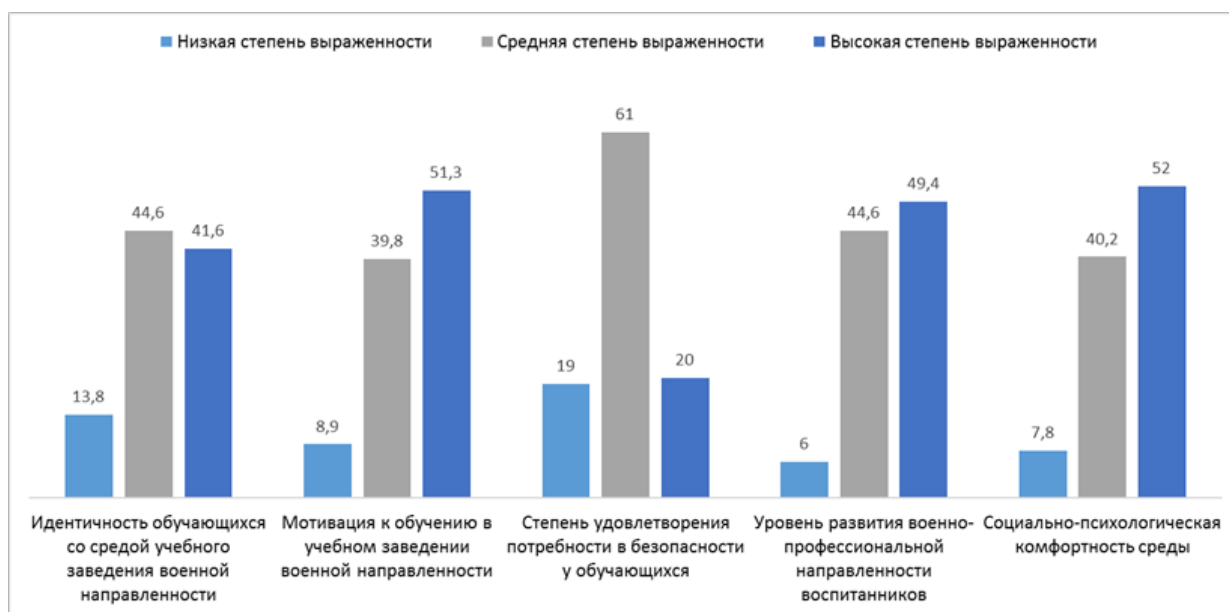


Рис. 1. Базовые интеллектуальные умения репродуктивной деятельности

ности в безопасности. Воспитанники, имеющие низкие показатели по этой шкале, не чувствуют себя в безопасности, часто испытывают тревогу, страх по поводу происходящего. У них нет доверенных лиц, роль которых выполняют взрослые, низкая степень удовлетворенности общением (выявлена у 19% кадетов).

Средняя степень выраженности свидетельствует о частично удовлетворенной потребности в безопасности. Возможен риск развития дезадаптивных нарушений (возможно проявление «повышенной раздражительности», «снижения скорости и точности психомоторных реакций», «физической утомляемости», «нарушений сна», «снижения активности», «общей слабости», «повышенной умственной утомляемости», «снижения настроения», «головных болей», «нарушения внимания»). Преобладание средних показателей фиксируется у 61% воспитанников.

Высокая степень выраженности по этому показателю означает удовлетворительную потребность в безопасности. Наиболее

благополучно обстоит ситуация у 20% кадетов.

Можно констатировать, что в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе сложилась уникальная система довузовского военного образования, основой которой является гражданско-патриотическое воспитание. Военизированная составляющая как организационный аспект неразрывно связана с содержательным ценностно-смысловым наполнением основ гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. В этом есть педагогический смысл и воспитывающий потенциал уклада жизни воспитанников кадетского военного корпуса. Целостное воспитательное пространство корпуса, представленное в единстве воспитательного процесса, основного и дополнительного образования, в полной мере обеспечивает оптимальные условия патриотического воспитания, способствует формированию верности конституционному и воинскому долгу, высокой ответственности и дисциплинированности.

Литература

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // Электронный ресурс www.gospatriotprogramma.ru/
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тихов В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. – М.: Просвещение, 2009.
4. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. – 3-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.



Е.М. Дорофеев
(Великий Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

USING AUDIOVISUAL TECHNOLOGY IN ECONOMIC EDUCATION IN FRAMES OF DIGITALIZATION

В статье показано, что экономическое образование в условиях цифровизации должно способствовать подготовке специалистов, обладающих современными знаниями и практическими навыками аналитических, статистических и эконометрических методов исследования, анализа и моделирования международных бизнес-процессов с применением информационных технологий, в том числе аудиовизуальных средств.

Ключевые слова: аудиовизуальные технологии, экономическая подготовка кадетов, цифровизация, Интернет.

The article shows that economic education in frames of digitalization should contribute to the training of specialists with modern knowledge and practical skills of analytical, statistical and econometric methods of research, analysis and modeling of international business processes using information technologies, including audiovisual tools.

Key words: audiovisual technologies, economic training of cadets, digitalization, the Internet.

Цифровизация образования расширяет возможности использования аудиовизуальных средств, позволяющих человеку интегрироваться, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни.

В 2016 году стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы. В рамках этого проекта предлагается модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и

целостно включить их в информационную среду.

Цифровизация сводится к распространению аудиовизуальных средств – Интернета, мобильной связи, социальных сетей, появлению смартфонов, росту потребителей, применяющих новые технологии. Очень быстро цифровые технологии становятся частью экономической, политической и культурной жизни человека.

Правительством РФ утвержден паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда», направленный на создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования. Проект будет реализован за счет цифрового образовательного пространства, доступности онлайн-обучения и направлен на организацию смешанного обучения, выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов, са-

мообразование, семейное и неформальное образование.

Следует отметить особую роль новых технологий обучения в условиях цифровизации образования в специализированных, в том числе кадетских классах.

Важной задачей обучения в кадетских классах (на основании методических рекомендаций Минобрнауки) является подготовка обучающихся к военной или государственной службе. В связи с этим в кадетских классах предполагается углубленное изучение отдельных предметов на уровне среднего общего образования и предпрофильная экономическая подготовка на уровне основного общего образования в зависимости от выбранной ведомственной направленности.

Кадетские классы используют разные модели организации образовательного процесса: интеграцию урочной и внеурочной деятельности, интеграцию общего и дополнительного образования, интеграцию внеурочной деятельности и дополнительного образования. Наиболее востребованными оказались модели интеграции внеурочной деятельности и дополнительного образования (30% школ) и интеграции урочной и внеурочной деятельности (23% школ).

Цифровизация образования – это возможность развития аудиовизуальных технологий, появляются «мультимедиа», «аудиовизуальная культура», «компьютерные технологии» и пр., которые находят свое применение в различных областях жизни человека.

В образовательной среде кадетов внедряются развивающие программы и игры на информационной основе, интерактивные доски, многофункциональные компьютеры и другие электронные и технические средства обучения. С их использованием в учебном процессе у преподавателей появилась возможность записывать обучающие программы или даже снимать свои собственные. Учебные фильмы или учебное звуковое кино применяются очень обширно. Данный тип фильмов представляет собой специально записанную программу на определенную тематику урока. С помощью телевидения с обучающей программой ста-

ло намного легче заниматься самообразованием. Все это помогает преподавателю преподнести информацию более доступным образом, а обучающимся лучше ее понять. Благодаря применению аудиовизуальных средств образования удастся оптимизировать и уплотнить время обучения, расширить диапазон возможностей передачи и усвоения нового знания. Для самих же обучающихся учеба становится интереснее, а проблемные ситуации удастся максимально приблизить к реальным.

Развитие аудиовизуальных технологий отличается носителями информации. Современными носителями информации считаются компактные диски, внешние жесткие диски, флэш-карты, дискеты. Несмотря на то, что электронные носители информации имеют свои недостатки перед бумажными, пластиковыми и другими, их преимущества значительнее. Например, электронные носители информации имеют большой накопительный объем при сравнительно небольшом размере самого носителя. Применение мультимедиа, интегрировавшего разного рода носители информации – аудио, видео, анимацию, текст и изображение, – имеет интерактивный характер взаимодействия, оказывает большое влияние на развитие аудиовизуальной культуры.

В настоящее время существует множество аудиовизуальных средств, которые можно использовать в экономической подготовке кадетов. Основными преимуществами этих средств являются простота и компактность. Аудиовизуальные средства широко и повсеместно применяются в образовательных учреждениях и в кадетских классах. Основной целью использования аудиовизуальных средств является формирование у кадетов умений и навыков самообучаться.

Применение аудиовизуальных технологий в экономическом образовании предполагает несколько вариантов.

Электронное обучение (E-Learning). Изначально этот термин означал обучение с помощью компьютера, но с развитием технологий значение этого понятия расширилось. Теперь электронное обучение охваты-

вают многие образовательные технологии, которые условно делятся на две группы: синхронные, асинхронные.

Синхронное электронное образование – это обучение на расстоянии в настоящем времени. Оно имеет сходство с обычным очным обучением, разница лишь в том, что участники процесса находятся на расстоянии друг от друга. Широко распространенные вебинары являются примером такой формы обучения. В организации лекций применяется специальное программное обеспечение.

Асинхронное электронное образование – это обучение, которое подразумевает нахождение обучающимся нужной информации в онлайн-источниках или с электронных носителей информации (типа CD, DVD или flash-карт) и самостоятельное распределение времени и скорости прохождения материала. Сейчас образовательный процесс в образовательных учреждениях невозможно представить без электронного обучения, оно также используется в деле повышения квалификации – в некоторых корпорациях существуют подразделения, которые занимаются организацией электронного обучения для сотрудников. Дистанционное обучение – более емкое понятие, чем E-Learning: оно включает в себе интерактивное самостоятельное обучение и интенсивную консультационную поддержку. То есть электронное обучение можно считать одним из составляющих дистанционного образования. Дистанционное обучение – это совокупность аудиовизуальных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения. При этом доставка пособий может осуществляться и без участия компьютеров и Интернета. Можно выделить ряд положительных сторон в обучении с применением дистанционных аудиовизуальных технологий:

- появились условия учиться в месте проживания;
- возможность одновременно учиться и работать;
- доступ к качественным технологиям и учебному контенту;

- объективное оценивание знаний;
- индивидуальный подход в обучении.

Охватывая мир, Интернет позволяет общаться людям из разных стран и континентов, что усиливает процесс глобализации в экономическом пространстве и активизирует межнациональное общение. Сейчас существует множество социальных сетей, которые отличаются интерфейсом, своей функциональностью и назначением.

С появлением Интернета также стало развиваться экономическое сообщество. Желание познать экономические проблемы других стран, проникнуться экономической культурой других народов, узнать неизведанное пробуждает у кадетов интерес к получению экономических знаний, побуждает к приобщению к общей мировой экономической культуре. Когда кадеты понимают, что экономические знания, которые они получают, обязательно пригодятся в жизни, появляется мотивация к изучению.

Общаясь с зарубежными специалистами в области экономики в социальных сетях, кадеты узнают много нового, чего не написано в учебниках, а так как экономика – это дисциплина достаточно динамичная и развивающаяся, невозможно отследить и учесть все изменения и изложить их в учебниках.

Будущий специалист в технической сфере должен обладать умением строить грамотный разговор на любые экономические темы, понимать котировки, уметь сделать простейшие хозяйственные расчеты. Если специалист окажется в другой стране, ему постоянно придется справляться с многими коммуникативными экономическими задачами. В этом случае Интернет предоставляет материалы и задания, ориентированные на отработку навыков общения с экономическим сообществом, к этому прибавляется непосредственное общение в социальных сетях.

С появлением Интернета у подрастающего поколения возникли новые интересы, меняется выбор увлечений, времяпрепровождения, способы общения. Кадеты все больше погружаются в виртуальное общение, в виртуальную жизнь. Все вышесказанное

стимулирует формирование экономической культуры у подрастающего поколения кадетов, есть интерес и желание пользоваться различными средствами обучения с применением современных аудиовизуальных технологий и Интернета.

Сегодня у преподавателей большой выбор материала, который можно преподнести обучающимся, например, различные видеуроки, множество фильмов, музыка с текстами. Получение экономических знаний стало мобильным и сподручным. На смартфон можно загружать специальные приложения для изучения различных экономических знаний. Сейчас существует большой выбор приложений.

Неоспорим тот факт, что Интернет играет значительную роль в формировании экономической культуры кадетов. Он позволяет быстро находить материал, что значительно экономит время учащихся, предоставляет дополнительную информацию, тем самым расширяя знания, формирует определенные навыки, необходимые для существования в развивающемся информационном экономическом обществе.

Наличие многочисленных онлайн-библиотек открыло доступ к большому количеству книг, в том числе и экономического содержания. Дистанционное обучение предоставляет новые возможности формирования экономической культуры. Интернет привнес в нашу жизнь значительные изменения, которые затронули все сферы жизни

экономического сообщества. В дальнейшем прогнозируется еще более активное внедрение современных технологий в образовательный процесс с целью рационализации рабочего процесса преподавателей и обучающихся. Применение аудиовизуальных технологий повысит качество усвоения материала. Интернет сопровождает нас в повседневной жизни и делает ее удобной и комфортной, поэтому его применение в обучении полностью оправдано.

В основу модели формирования экономической культуры в процессе развития средств аудиовизуальных технологий в экономическом образовании положены такие методологические подходы, как системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, культурологический. Модель формирования экологической культуры средствами аудиовизуальных технологий ориентирована на достижение целей самих обучающихся – на основе деятельностного саморегулирования формируется комплекс экономических компетенций.

По своей сущности экономическая деятельность обучения кадетов является творческой, исследовательской. На каждом ее этапе обучающийся должен получать новые базовые экономические знания, которые им запланированы. Это очень важно, так как появление новых видов деятельности делает экономическую подготовку исключительно актуальной.



Литература

1. Информатизация образования [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/> (дата обращения: 15.03.2018).
2. Цифровизация [Электронный ресурс] // Викисловарь. – Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki/цифровизация> (дата обращения: 15.03.2018).
3. *Кешелава А.В., Буданов В.Г., Румянцев В.Ю.* и др. Введение в «Цифровую экономику» / под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. – М.: ВНИИ Геосистем, 2017. – С. 17. Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 года об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL:<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4by7MO.pdf> (дата обращения 15.02.2018).
4. *Кашина Е.А.* Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – С.136.



С.Е. Довбыш,
В.С. Молчанова
(Москва)

РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРАВ И ОБЯЗАННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

REGULATION OF PARENTS' RIGHTS AND OBLIGATIONS IN RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

В рамках проведения мониторингового исследования запросов общества на основе обращений граждан выявлено, что одной из острых проблем для родительского сообщества является правовое регулирование получения общего образования в РФ в части выбора формы получения образования. Данная статья раскрывает юридические аспекты прав и обязанностей родителей (законных представителей) в вопросах получения детьми общего образования.

Ключевые слова: семейное образование, права ребенка, права граждан, формы образования, правовое регулирование, обращения граждан, мониторинговое исследование, образовательное право.

In the frames of monitoring study of public inquiries on the basis of citizens' appeals, it was found out that one of the acute problems for the parent community is the legal regulation of general education in the Russian Federation regarding the choice of the form of education. This article reveals the legal aspects of parents' (legal representatives') rights and obligations in matters of general education.

Key words: family education, child's rights, citizens' rights, forms of education, legal regulation, citizens' appeals, monitoring study, educational law.

Актуальность правового регулирования получения образования в России встает на первый план в связи с проблемами применения законодательства на практике. В соответствии с законодательством Российской Федерации граждане имеют право на обращение в государственные органы, органы местного самоуправления и к их должностным лицам, в государственные и муниципальные учреждения и иные организации, на которые возложено осуществление публично значимых функций, и к их должностным лицам.

В ходе реализации темы государственного задания «Проведение мониторингового исследования запросов общества (на основе обращений граждан) по вопросам совершенствования системы общего образования» был проведен анализ обращений граждан и определены темы, требующие наиболее пристального внимания с точ-

ки зрения удовлетворения интересов всех участников образовательных правоотношений. Так, в рамках данного исследования выявлено, что одной из острых тем для родительского сообщества является правовое регулирование получения общего образования в РФ в части выбора формы получения образования.

Результаты мониторингового исследования отражены в ряде научных публикаций российских ученых (А.А. Аринушкина, М.Б. Бахтин, С.Е. Довбыш [1], Л.В. Мухачева, В.С. Молчанова [2], С.С. Неустроев, Т.Ш. Шихнабиева [3]).

Известные российские и зарубежные авторы рассматривают реализацию права на семейное образование (И.В. Коциенко, Л.И. Покровская [4], А. Ооржак [5], M.J. Kaufman [6], D.N. Archer, R.D. Marsico [7], A. Osler [8], G Hornby [9]) и отмечают усиление тенденции обучения детей в данной

форме, что также поддерживается развитием дистанционного образования по всему миру. Однако юридический аспект этого права на получение образования раскрыт в России очень слабо и требует дополнительного внимания. В данной статье представлен обзор судебной практики, раскрывающий нормативно-правовые аспекты реализации прав, а также обязанности родителей в образовании детей.

Рабочее понятие образовательного права представляет собой совокупность нормативных правовых актов в сфере образования, включающую в себя законы и иные подзаконные нормативные правовые акты (указы и распоряжения Президента РФ, постановления и распоряжения Правительства РФ и т.п.).

Согласно ст. 5 Конституции Российской Федерации Российская Федерация состоит из республик, краев, областей, городов федерального значения, автономных областей, автономных округов – равноправных субъектов Российской Федерации [10]. Республика (государство) имеет свою конституцию и законодательство. Край, область, город федерального значения, автономная область, автономный округ имеет свой устав и законодательство. В связи с этим образовательная система регулируется не только законодательными актами на федеральном уровне, но и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации.

На федеральном уровне законодательство в сфере образования регулируется:

- Конституцией РФ;
- Конвенцией о правах ребенка;
- Семейным кодексом РФ;
- Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»;
- Отдельными нормативными правовыми актами в сфере образования (Указы и распоряжения Президента РФ, Постановления и распоряжения Правительства РФ и т.д.)

Региональный уровень нормативных правовых актов в сфере образования также регулируется многочисленными законами, принимаемыми субъектами Российской Федерации.

В соответствии со ст. 38 Конституции Российской Федерации материнство, детство и семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание является обязанностью родителей. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях. Основное общее образование является обязательным. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования. Что касается форм образования, то согласно ст. 17 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. образование может быть получено [11]:

- в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [12];
- вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования) [13].

Статьей 44 этого закона установлено, что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, а также дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье.

Диспозиция ст. 63 Семейного кодекса Российской Федерации закрепляет обязанность родителей обеспечить получение детьми общего образования, а также наделяет их правом выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом мнения детей до получения ими основного общего образования [14].

Необходимость в особой защите ребенка предусмотрена также международными правовыми актами, в частности:

- «Декларацией прав ребенка» (1924 года);
- «Декларацией прав ребенка» (1959 года) [15];
- «Всеобщей декларацией прав человека» (1948 года) в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24) [16];
- «Конвенцией о правах ребенка» (1989 года) [17];
- Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах (1966 года) [18] (в частности, в ст. 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей.

«Конвенция о правах ребенка» одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. (подписана от имени СССР 26 января 1990 г., ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г., вступила в силу для СССР 15 сентября 1990 г.) и является международным правовым актом, регламентирующим и гарантирующим права детей в государствах-участниках, который носит обязательный характер на всей территории Российской Федерации. В указанной конвенции, как и в других международных актах, закреплены права детей на особую защиту и помощь. Гарантированы права семьи на защиту, как основной ячейки общества.

Устав Организации Объединенных Наций [19] гласит, что государства-участники обязаны: принимать все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи (ст. 2 «Конвенция о правах ребенка»); гарантировать право ребенка на бесплатное и обязательное начальное образование; поощрять развитие различных форм среднего образования, как общего, так и профессионального; обеспечивать его доступность для всех детей и принимать такие необходимые меры, как введение бесплатного образования; предоставлять

в случае необходимости финансовую помощь; обеспечивать доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей; поощрять и развивать международное сотрудничество по вопросам, касающимся образования, в частности, с целью содействия ликвидации невежества и неграмотности во всем мире и облегчения доступа к научно-техническим знаниям и современным методам обучения. В связи с чем особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран (ст. 28 «Конвенция о правах ребенка»).

Проанализировав судебную практику, обращаем внимание на проблемы, возникающие на практике при применении Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части *семейного образования*.

В предыдущей редакции закона об образовании (ст. 10 Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании») семейное образование предусматривалось как форма общего образования без конкретизации [20]. Новая редакция закона более детально конкретизирует семейное образование, говоря о том, что его можно получить вне образовательных организаций (ст. 17 нового закона РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании»). Но, несмотря на внесенные изменения, недостаточно разработаны этапы реализации семейного образования в условиях современной действительности.

В судебной практике возникали случаи, когда родителей в связи с переводом детей на семейное обучение пытались привлечь к административной ответственности по ст. 5.35 КоАП РФ (неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних [21]), за то, что они не занимаются обучением своих детей, несмотря на то, что в законе существует прямое указание на семейную форму обучения.

У родителей, которые решили перевести своих детей на семейную форму обучения в образовательных учреждениях, требуют за-

явление об исключении их детей из школы, что является незаконным, так как школа обязана зачислить ребенка для прохождения им промежуточной и государственной итоговой аттестации. Многие школы отказывают родителям в зачислении ребенка, ссылаясь на Устав школы, который не предусматривает такую форму обучения. В связи с этим родители опять сталкиваются с проблемами, которые вынуждают их обращаться в суд.

Необходимо заметить проблематику толкования ст. 35 новой редакции закона об образовании, которая гласит, что обучающимся, осваивающим основные образовательные программы за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов, организациями, осуществляющими образовательную деятельность, бесплатно предоставляются в пользование на время получения образования учебники и учебные пособия, а также учебно-методические материалы, средства обучения и воспитания. Обеспечение учебниками и учебными пособиями, а также учебно-методическими материалами, средствами обучения и воспитания организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным образовательным программам, в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов.

Пользование учебниками и учебными пособиями обучающимися, осваивающими учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) за пределами федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов и (или) получающими платные образовательные услуги, осуществляется в порядке, установленном организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Как правильно применять данную статью к семейной форме обучения, также

требует разъяснения. Данная статья распространяется и на семейное обучение, так как итоговая аттестация проходит в образовательных учреждениях бесплатно, то есть за счет бюджетных средств, исходя из этого: образовательные учреждения обязаны обеспечить всех детей независимо от выбранной формы обучения учебниками и учебно-методическими материалами (аналогия права, аналогия закона).

Далее, затронуты вопросы выплаты компенсации при семейном образовании и приведены примеры на основании решений судов г. Москвы: Апелляционное определение Московского городского суда от 18 ноября 2015 г. по делу № 33-42966/2015 [22]; Апелляционное определение Московского городского суда от 22 января 2016 г. по делу № 33-1821 [23]; Апелляционное определение Московского городского суда от 16 марта 2017 г. по делу № 33-9561 [24]; Апелляционное определение Московского городского суда от 14 апреля 2016 г. по делу № 33-13260/2016 [25]. Итог всех этих решений заключается в том, что родители, дети которых находились на семейном обучении, обращались в суды Москвы с иском к школе и к Департаменту образования Москвы о признании их действий (бездействий) незаконными и взыскании сумм выплат родителям, обучающим детей в семье. Суды во всех случаях вынесли отказ в удовлетворении требования и пришли к выводу о том, что пункт 3.1 ст. 6 Закона г. Москвы «О развитии образования в г. Москве» применению не подлежит.

Получается, что со дня вступления в законную силу поправок к Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», то есть с 1 сентября 2013 года, лица, осваивающие общеобразовательные программы в форме семейного образования, не входят в контингент образовательных учреждений и, соответственно, не наделены правом на получение денежных компенсаций на образование детей.

Аналогичные решения были вынесены не только в Москве, но и в других регионах.

Разделяя анализ судебной практики [26], обращаем внимание на конституцион-

ные гарантии в области материнства, детства и семьи со стороны государства (ст. 38 Конституции РФ), что должно находить отражение на всех уровнях федеральной, региональной и муниципальной власти в виде оказания материальной поддержки родителям, практикующим дозволённую законом форму семейного образования.

Подводя итоги исследования положительных и отрицательных сторон новой редакции закона об образовании (в сфере семейного образования), можно сделать вывод о дефектности федерального закона, так как Федеральным законом эта форма (семейное образование) предусмотрена, но урегулирована недостаточно. Детализации

тех или иных форм образования и степени их реализации выявлены не были. Проблемы, которые существовали в сфере семейного образования, продолжают существовать по сегодняшний день. Противоречивость норм образовательного права и правовых актов на федеральном, региональном, муниципальном уровнях является главной причиной возникновения правовых споров. Необходимо провести анализ нормативных правовых актов в сфере образования, выявить противоречия и устранить коллизии, применить международный опыт образовательной системы для улучшения качества образовательной системы в Российской Федерации.

Литература

1. Аринушкина А.А., Бахтин М.Б., Довбыш С.Е. Мониторинг запросов общества (образовательный аспект) как механизм постановки управленческих задач в системе общего образования // Современное образование. – 2018. – № 4. – С. 1–7.
2. Мухачева Л.В., Бахтин М.Б., Довбыш С.Е., Молчанова В.С. Обращения граждан как механизм совершенствования системы общего образования // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 49–55.
3. Neustroev S.S., Arinushkina A.A., Bakhtin M.B., Dovbysh S.E., Molchanova V.S., & Shikhnabieva T.S. (2018). Legal regulation of health restrictions and current law enforcement practices in the organization of training. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2). С. 58–71.
4. Кошценко И.В., Покровская Л.И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – №4.
5. Ооржак А. и др. Конституционное право гражданина Российской Федерации на образование // Концепт. – 2016. – № 6.
6. Kaufman M.J., Kaufman S.R. Education law, policy, and practice: Cases and materials. – Wolters Kluwer Law & Business, 2017.
7. Archer D.N., Marsico R.D. Special Education Law and Practice: Cases and Materials. – 2016.
8. Osler A., Starkey H. Teacher education and human rights. – Routledge, 2017.
9. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. – 2015. – Т. 42. – №. 3. – С. 234–256.
10. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации».
12. Монахова Л.Ю. Управленческие модели образовательной организации как рефлексия педагогических парадигм // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 3 (27).

13. Довбыш С.Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование» // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28).
14. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 03.08.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019).
15. Декларация прав ребенка (Принята 20.11.1959 Резолюцией 1386 (XIV) на 841-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН).
16. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948).
17. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990).
18. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (Принят 16.12.1966 Резолюцией 2200 (XXI) на 1496-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН).
19. Устав Организации Объединенных Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26.06.1945).
20. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» (Документ утратил силу с 1 сентября 2013 года в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ).
21. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 27.12.2018, с изм. от 18.01.2019) (с изм. и доп., вступ. в силу с 16.01.2019).
22. Апелляционное определение Московского городского суда от 18 ноября 2015 г. по делу № 33-42966/2015.
23. Апелляционное определение Московского городского суда от 22 января 2016 г. по делу № 33-1821.
24. Апелляционное определение Московского городского суда от 16 марта 2017 г. по делу № 33-9561.
25. Апелляционное определение Московского городского суда от 14 апреля 2016 г. по делу № 33-13260/2016.
26. Обзор судебной практики по семейному образованию за период с ноября 2015 г. по апрель 2017 г. Селиверстова О.И., канд. юрид. наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «ФЦОЗ».



С.В. Жолован,
Е.Н. Коробкова
(Санкт-Петербург)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CULTUROLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы профессионально-личностного развития педагога в системе постдипломного педагогического образования в условиях формирования цифровой образовательной среды на основе культурологического подхода и реализации духовно-нравственных приоритетов.

Ключевые слова: человеческий потенциал, профессионально-личностное развитие, культурологический подход, педагогическая культурология, культурно-образовательная среда, информационно-образовательная среда, педагогическое сообщество.

The article deals with the issues of teacher's professional and personal development in the system of postgraduate pedagogical education in the context of digital educational environment development based on the cultural approach and implementation of spiritual and moral priorities.

Key words: human potential, professional and personal development, cultural approach, pedagogical culturology, cultural and educational environment, information and educational environment, pedagogical community.

Коллектив Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, наследуя традиции петербургско-ленинградского образования, разрабатывает новое направление в сфере культурных практик, изменяя ощущения и мысли в деятельности профессионально-личностного развития учителя, что соответствует задачам национального проекта «Учитель будущего».

Модернизация системы дополнительно профессионального образования представляет множество интерпретаций меняющихся смыслов в развитии «человеческого потенциала», нацеленного на высвобождение творческой энергии людей, реализацию их потребностей и устремлений с учетом реально складывающейся ситуации на рынке

труда, возрастающей потребности реальной экономики и непроизводственной сферы в квалифицированных кадрах руководителей, специалистов и рабочих [4].

Ожидание изменений, которые радикально изменят образовательную среду, оправдаются, но они могут содержать черты принципиальной новизны, так как «судьба любого общества зависит, прежде всего, от свойств его членов» [18]. В основе его процветания лежат не экономические модели развития, не политические условия, а показатели, характеризующие физическое и духовное здоровье нации, доступ к информации и образованию.

В современных исследованиях по терминологии педагогического знания большое значение придается таким подходам, как

дисциплинарный, феноменологический, концептуального синтеза, когнитивный и тезаурусный [16]. При этом для понимания практики учительского роста сохраняют свою актуальность в рамках педагогической и философской культурологии.

В статье ставится проблема инноваций в продуктивной деятельности и ее отражение в культурно-образовательной среде. Возможно, ли определить онтологию новизны или новое будет определяться как результат оценочного суждения? Содержит ли новизна устойчивый вектор в деятельности или любое новшество является результатом вербальной оценки? [19, с. 14]. Таковы принципиальные вопросы определения новизны в культурном пространстве последипломного образования.

Новый взгляд на миссию дополнительного профессионального образования закреплён законодательно в документах, регламентирующих требования к квалификации педагогических кадров, профессиональном стандарте педагога и федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Примечательно, что в ряду новых образовательных результатов названы не только профессиональные компетенции, но и общекультурные, включающие способность «использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения», «анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции», «толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» и т.д. [1,2].

Появление подобных требований связано со становлением новой образовательной парадигмы, ориентированной на культуру. В XXI веке культура становится важным фактором развития общества, задаёт философские доминанты осмысления и понимания мира, как целостности, определяет стиль и характер мышления эпохи. Об этом свидетельствует активное развитие культурологии, становление новых научных направлений педагогики – культурология образования (И.Е. Видт, Н.Б. Крылова,

Ф.Я. Флиер) и педагогическая культурология (М.А. Ариарский, В.Л. Бенин, Н.В. Буров).

В минувшем столетии система повышения квалификации педагогических кадров преимущественно решала задачу расширения профессионального кругозора учителя, обновлялись его знания в области общей педагогики и узкоспециальных дисциплин, формировалось представление о методах и технологиях в освоении новых профессиональных навыков. Речь шла также о системном развитии таких свойств педагога, как цельность личности, скромность, верность, умеренность, мужество, справедливость, терпеливость, трудолюбие и др.

В условиях становления информационного (цифрового) общества и постоянно обновляющихся способов культурной деятельности возрастает роль неформальных факторов, которые образуют основу самообразования. Важнейшими характеристиками современного специалиста, помимо высокой квалификации становятся высокий уровень общей культуры, умение согласовывать полученные знания и представления с ценностно-смысловыми установками, составляющими основу общезначимого культурного кода, способность к культуротворчеству как функции социального образа личности, поведения и поступков, навыков и техник человеческого взаимодействия. Культурно-образовательная среда связывает воедино субъективное и бытийное в деятельности, создаёт органичное единство естественного пребывания в социокультурной среде. В деятельности новизна начинает определяться, раскрывает свою актуальность и принадлежность. Соотнесение собственного мнения и понимания новизны сопрягается с «коммуникативным действием».

Это обстоятельство приобретает особенное значение, когда речь идет о подготовке учителя, сама личность которого является, образовательным ресурсом. Основным результатом непрерывного образования должен стать Учитель – его профессиональное и общекультурное развитие и самосовершенствование. Главным профессиональным качеством, которое педагог дол-

жен постоянно демонстрировать ученикам, становится умение учиться, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность, общая культура, сочетание универсальности мышления с глубокой профессиональной компетентностью.

Осмысление педагогической реальности с точки зрения культуры влечет за собой концептуальные изменения во взглядах на систему профессиональной подготовки учителя и требует дополнения компетентностного подхода, определяющего содержание новых стандартов, культурологическим.

Компетентностный подход рассматривает образование как формирование определенного набора компетенций, которые позволят педагогу творчески решать возникающие перед ним профессиональные задачи, в том числе и не имеющие аналога. В этом случае постдипломное педагогическое образование призвано помочь педагогу перестроить уже сложившийся опыт в соответствии с новыми условиями деятельности, сформировать навыки рефлексивно-проектной деятельности, способность к постоянному самосовершенствованию.

Культурологический подход трактует образование как незавершенный и непрерывный процесс «восхождения к культуре», нацеленный на формирование целостной культурной картины мира, овладение способами самоосуществления в культуре, становление духовно-нравственных приоритетов личности. Постдипломное педагогическое образование в координатах культурологического подхода ставит во главу угла класс задач, выходящий за сферы профессионального самоопределения, – становление личности учителя, способного к свободному целеполаганию, целостному восприятию мира, его творческому освоению и преобразованию.

В некоторой степени технологичность компетентностного подхода входит в противоречие с духовно-ценностным вектором культурологического подхода, ориентированным на отдаленный результат, связанный с изменением ценностных приорите-

тов учителя, формированием его отношения к ученику, как субъекту образовательного процесса.

Сохранение данной составляющей в постдипломном педагогическом образовании позволяет избежать его формализации, не потерять в погоне за технологичностью содержательные и смысловые аспекты, сохранить личностнозначимый характер обучения.

Именно сочетание в петербургской системе постдипломного педагогического образовании компетентностного и культурологического подходов позволяет, с одной стороны, идти в ногу со временем, с другой сохранять традиции отечественной педагогической школы, рассматривающей культуру как среду воспитания и развития личности.

Признание значимости культурологического подхода в контексте профессионально-личностного развития педагога означает, что важнейшей частью его профессиональной деятельности должна стать общекультурная компетентность, обеспечивающая возможность творческой самореализации личности в профессиональной деятельности.

Понятие «общекультурная компетентность» сравнительно недавно введено в категориальный аппарат российского образования и имеет несколько интерпретаций (А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, С.Л. Троянская и др.) [10, 20, 21].

Выделим наиболее важные характеристики общекультурной компетентности:

- ориентация в ценностно-смысловом поле культуры;
- способность выявлять культурологический контекст изучаемых фактов, событий, явлений – понимать их роль и место в пространстве общечеловеческой культуры, обнаруживать взаимосвязи;
- развитие таких качеств мышления, как системность, проблемность, интегративность, метафоричность;
- владение способами деятельности, связанными с освоением и присвоением культуры, а также ее воспроизводством;
- готовность к оценочной деятельности на основе использования культурных эталонов как критериев оценки.

В процессе переоценки ценностей новизна сопровождается возникновением новых ценностей и забвением старых. Старые ценности увлекают в глубину традиций, а новизна манит простором проактивного развития. Измерение ценности происходит в нескольких аспектах: как сохранения признанного значения, концентрации смыслов в ценности, так и характера видения этой ценности, практического применения – количества, качества, полезности.

Новизна входит в культурно-образовательное пространство, меняя его координаты, и найти соотношение уже бывшего в деятельности и вновь найденного возможно лишь с помощью рассмотрения глубинных процессов ее взаимодействия с традициями. Анализ культурологической деятельности, ориентированной на практическое использование и теоретическую полезность, подтверждает расширение поиска новых моделей (концепций) культурологического образования, которые в настоящее время разрабатываются в рамках разных научных школ: культуросообразная (И.Е. Видт, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.); культурологическая (Л.М. Мосолова, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий), культуроориентированная (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Л.М. Ванюшкина, Е.Н. Коробкова), культурно-антропологическая (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, К.В. Романов др.); диалогическая (М.М. Бахтин, В.С. Библер), культуротворческая (А.П. Валицкая).

Анализ обозначенных моделей позволил выявить основные направления проектирования образовательной системы, обеспечивающей культурологический подход в профессиональной подготовке педагога. На это направлена проект Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования «Устойчивое развитие постдипломного педагогического образования на основе инновационных технологий как стратегическое направление профессионально-личностного развития педагога новой школы», реализуемый в рамках единой концепции «Дом для учителя». Переоценка ценностей становится основой «производства» новизны, данного проекта.

Обозначим важнейшие из них, оказывающие наиболее значительное влияние на образовательную стратегию Академии в развитии петербургской системы образования.

Академия – открытое образовательное пространство.

Открытость образования позволяет использовать в образовательной деятельности различные информационные системы, интегрировать различные способы освоения и понимания мира. Это реальность, которая формирует сетевое сознание и сетевую идентичность человека в условиях цифровой экономики.

Для организации диалога между реальностью и киберпространством (виртуальной реальностью) важно развивать у педагога метапредметное и метанаучное мышление, логику познания и деятельности, аналитическую способность мышления, классификацию поступающей информации и её системное упорядочение [15, с. 125]. На практике это означает, с одной стороны, активное использование информационных (цифровых) технологий, с другой – переход к развитию и использованию образовательных ресурсов территории, формированию открытой образовательной среды, включающей музейные и библиотечные комплексы, информационные и интернет-центры, театр, концертные залы и СМИ, дискуссионные клубы, центры интересных встреч и т.д.

В современном информационно-образовательном пространстве всё большую роль играют проблемное обучение и самостоятельная работа обучающихся с материалом, которую «целесообразно представить в разных предметно-культурных модальностях – знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной» [12, с.108]. «Над знаниевой парадигмой обучения (теоретическое и практическое знание) надстраивается преобразовательная парадигма (опыт репродуктивный и продуктивный), над ней – эмоционально-ценностная (рефлексия и саморефлексия), выше – личностно-смысловая (активное отношение к жизни и проактивное отношение, связанное со свободным выбором и предвидением) [14, с. 51]. Осо-

бую роль при этом играет проактивное отношение [6, 7]. Оно становится камертоном настройки системы непрерывного образования педагога и ученика через всю жизнь.

Единство этих институтов – хранителей и трансляторов культуры – осознается и рассматривается современной педагогикой как мощный образовательный ресурс, скрытый резерв развития образовательной системы. Обращение к потенциалу разнообразных источников освоения мира значительно обогащает методическую палитру педагога, так как дает возможность использовать позитивный опыт освоения культурного наследия, накопленный в культуре, и отличный от того, который транслируется системой образования.

Включение разнообразных компонентов окружения в образовательный процесс коренным образом изменяет «географию» образовательного пространства. Оно становится открытым, объединяющим все среды, где осуществляется педагогическое воздействие на личность – формальные, неформальные и информальные.

К формальному образованию могут быть отнесены все системы подготовки педагога, основывающие свою деятельность на требованиях образовательных и профессиональных стандартов. В системе повышения квалификации педагогическое сообщество считает востребованными лучшие образовательные практики внедрения требований стандартов и современных образовательных технологий.

В последнее время широкое распространение получили культурные практики, связанные с деятельностью неформальных педагогических сообществ, таких как открытые университеты, ассоциации, сетевые сообщества. Их нарастающая популярность связана с потребностью учителя в идентификации своего педагогического опыта, определении собственной профессиональной идентичности.

В этой связи одна из важнейших задач, стоящих перед современным постдипломным педагогическим образованием, введение новизны в открытую образовательную среду, интегрирующую возможности фор-

мальных и неформальных структур, а также нацеленную на актуализацию опыта, полученного учителем в рамках информального (стихийного) образования.

Среди достижений в рамках данного направления можно назвать образовательные программы, реализующиеся в новых форматах: персонифицированной модели повышения квалификации, стажировок, обучения на рабочем месте.

Интересен опыт, полученный в реализации проекта «Наука – школе», нацеленный на реализацию образовательных программ совместного обучения учителей и учеников.

Академия – культурно-образовательное пространство.

Культурологический подход предполагает формирование культуросообразной образовательной среды, как совокупности различных культурных компонентов, обеспечивающих пространство культурного развития, обучения и жизнедеятельности.

В культуросообразной модели образования среда рассматривается не как однозначно заданная совокупность материальных и духовных факторов и средств, обеспечивающих эффективность образовательного процесса, а как ресурс совместной деятельности. Среда, отмечает В. И. Слободчиков, «начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно что-либо проектируют и строят – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [17, с.11].

В соответствии с этим определением образовательную среду системы постдипломного педагогического образования составляют:

- субъекты среды – педагоги, находящиеся в процессе повышения квалификации, преподаватели системы повышения квалификации, а также представители профессионального сообщества сферы образования и культуры;

- предметно-пространственная структура, предоставляющая возможности для организации совместной деятельности;
- социальные отношения, возникающие в процессе взаимодействия участников среды;
- коммуникативные информационные системы, обеспечивающие информационный обмен и установление множественных контактов между субъектами образовательного процесса;
- формы и методы деятельности, позволяющие инициировать процесс сотрудничества на диалоговой основе.

Такое понимание образовательной среды вполне согласуется с осознанием образования как процесса культурного самоопределения или, в терминологии С. И. Гессена, образовательного странствия человеческой личности в «стране духа, в мире человеческой культуры, в течении которой деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество» [5, с. 216].

В этом случае задача проектирования культуросообразной образовательной среды заключается в том, чтобы обеспечить «подобное странствие» – создать духовные пути сообщения, облегчающие реализацию педагогом собственного жизненного проекта.

Педагог в ходе учебного процесса посещает образовательные учреждения, представляющие лучшие образовательные практики, признанные профессиональным сообществом, получает доступ к новым средствам для саморазвития и самоактуализации в профессиональной и жизненной сферах: изучает материалы представителей научных школ и направлений, встречается с представителями науки и искусства Российской академии образования, ведущих вузов и театров Санкт-Петербурга, участвует в работе конференций и семинаров, где имеет возможность представить свой опыт, изучить потенциал музейных выста-

вок и творческих мастерских, многообразие культурных событий и акций.

Таким образом, значимой характеристикой культурологического подхода является избыточность, насыщенность образовательными ресурсами, многообразие, которое проявляется как в структурных элементах системы, так и в характере взаимодействия между ними. Проектирование подобного культурно-образовательного пространства – его формирование, обогащение и распределение ресурсов является предметом организационно-управленческой деятельности, целью которой выступает опережающее развитие инфраструктуры для формирования готовности учителей работать на реализацию потребности детей, семей и профессионального сообщества.

Ядром культурно-образовательного пространства Академии является Педагогический музей, который ведет свою историю с 1864 года и представляет собой «своеобразное» место встречи традиций и инноваций: педагогических ценностей, образовательных практик и технологий, используемых сотрудниками Академии в творческой и практической деятельности. Музей, по сути своей, является «зеркалом культуры». В нем все процессы и явления приобретают культурный контекст и рассматриваются как целостность, где каждый фрагмент наполнен смыслом и способен породить новые смыслы.

Первый директор Педагогического музея В. П. Коховский мечтал сделать его «центром, который мог бы связать лиц, занимающихся учебным делом, и давать им постоянный повод для обсуждения учебных вопросов, обмена мнений и выработки возможно многосторонних взглядов на различные потребности преподавания» [3].

Педагогический музей сегодня – это интегративное культурно-образовательное пространство, позволяющее формировать у слушателей широкую картину педагогической реальности, в которой органично сочетаются различные научные теории и педагогические подходы, позволяя педагогу находить решения современных образо-

вательных задач. Погружение в эту среду и осмысленное взаимодействие с ней значительно расширяет творческие горизонты учителя и возможности выбора направления и стратегии собственной траектории профессионального развития.

Помимо музея, культурно-образовательное пространство Академии включает библиотечно-информационный центр, художественную мастерскую, художественно-эстетический центр и многообразие выставочных площадок, на которых представлены архитектура исторических и современных школьных зданий и образовательная среда современных образовательных учреждений города, люди и события, творчество педагогов и учеников петербургских школ.

Значимыми компонентами единого академического пространства являются учебная лаборатория дошкольного образования «Вдохновение», Малая академия, открытая академия родительской культуры, мобильная электронная школа с использованием робототехники, образовательная среда с использованием дистанционных технологий при изучении русского языка и иностранных языков, образовательная среда инклюзивного образования для учителей, реализующих программы для детей с особыми образовательными потребностями.

Академия – инновационное образовательное пространство.

В контексте культурологического подхода образование рассматривается как культуроориентированный процесс, цель которого – обеспечить личности «восхождение к культуре», переход с одного уровня освоения культуры на другой. Каждый последующий уровень связан не столько с открытием новых горизонтов знания, сколько с обогащением смысловых структур уже освоенного содержания, обретением опыта взаимодействия с разными группами культурных средств (предметный мир, знаки, символы, образы, универсалии и пр.) [11].

Так, первый уровень освоения культуры соотносится со способностью личности осваивать мир окружающих явлений и мате-

риальных рукотворных предметов, исходя, прежде всего из их утилитарных значений, а также личных предпочтений. На втором уровне осваиваются базовые культурные нормы и ценности, закладываются основы семиотической грамотности в процессе освоения знаковых систем, служащих способом передачи основных культурных понятий и категорий. Третий уровень предполагает готовность и способность личности к оперированию и конструированию образно-символическими средствами. Четвертый уровень, представленный универсальными категориями, позволяет воссоздать целостный образ мира в единстве всех его предметностей, совмещающий в себе чувственный и рациональный компоненты. Новизна изменений измеряется темпоральностью и открывается в протяженности [19, с. 18].

В непрерывном образовании взрослых стоит задача достижения третьего и четвертого уровней освоения культуры, что предполагает освоение навыков культурной деятельности, связанных с опредмечиванием и распрепредмечиванием историко-культурного опыта, зафиксированного человеком в разнообразных объектах окружающего мира [8], и, что еще более важно – формирование способности личности к созиданию новых культурных смыслов.

Для решения этой задачи система постдипломного педагогического образования должна обеспечить развитие способности учителя к педагогическому творчеству, проектированию собственной профессиональной деятельности в соответствии с вызовами времени – уровнем понимания и интерпретации изменений, происходящих в культуре. В практике постдипломного педагогического образования это означает усиление инновационной составляющей обучения, включение учителя в инновационные образовательные процессы, которые требуют от него гибкого реагирования, принятия нестандартных решений, поиска адекватных способов профессиональной деятельности и в конечном итоге формируют его инновационную активность.

Удачным опытом в этом направлении может быть признана реализация ком-

плексной модели сопровождения непрерывного профессионального роста педагогических работников «Высшая школа педагогического мастерства» как инновационного проекта, направленного на обеспечение готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проведению самооценки педагогических профессиональных затруднений; определению индивидуального плана профессионального роста, включающего участие в образовательных событиях, персонифицированных моделях повышения квалификации; получение консультаций по вопросам решения сложных профессиональных ситуаций; прохождение аттестации с целью присвоения квалификационной категории в новом формате. Новизной выступают изменения, возникшие в процессе взаимодействия учителя и ученика, учителя и родителей, учителя и представителей профессионального сообщества.

Академия – пространство возможностей.

Освоение широкого культурологического содержания, ставит перед системой постдипломного педагогического образования задачу значительного расширения образовательных возможностей, предоставляемых слушателям, и это выдвигает на первый план такую важнейшую характеристику современной системы постдипломного педагогического образования, как вариативность.

Вариативность понимается не просто как палитра возможностей, предоставляемых учителям для собственного профессионального развития и самосовершенствования. В этом контексте вариативность предполагает создание системы, при которой

каждый участник образовательного процесса становится активным субъектом собственного образования. Это требует особой организации образовательного процесса, при котором педагог способен сам отбирать необходимое из теоретического и практического опыта, накопленного в целом по конкретному направлению и варьировать его, создавая собственную индивидуальную траекторию продвижения в образовательном пространстве. Особую роль в реализации этого направления играет формирование международного педагогического сообщества, которое позволяет каждому педагогу выстроить стратегию собственного профессионального роста.

Интегрируя образовательные ресурсы системы повышения квалификации создана Национальная ассоциация организаций дополнительного профессионального педагогического образования, которая сегодня объединяет пятьдесят восемь институтов развития образования из субъектов Российской Федерации. Основные усилия Ассоциации сосредоточены на формировании профессионально-педагогического сообщества и повышении его роли в обеспечении научно-методического сопровождения и поддержки педагогов, создании инструментария для профессионально-общественной экспертизы образовательных программ, разработки систем оценки качества дополнительного профессионального образования.

Деятельность Ассоциации приоткрывает полноту субъектного образовательного многообразия, раскрывает ее смыслы, ценность и полезность для деятельности профессионального сообщества.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации от 04.12.15. № 1426. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (10.04.19)

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден Приказом Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (1.05.19)
3. Барсков Я.Л. Педагогический музей военно-учебных заведений. 1864–1914: Исторический очерк. – СПб., 1914. 221 с.
4. Генисаретский О.И. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. – 1996. – № 4. – С. 5–25.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 216.
6. Жолован С.В. Разработка политики и стратегии учреждения постдипломного педагогического образования по результатам измерений и исследований // Гуманитарные науки. – 2016. – № 2.
7. Жолован С.В. Проактивное управление в системе повышения квалификации учителей. // Педагогический поиск. – 2015. – № 1.
8. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 415 с.
9. Коробкова Е.Н. Культуроориентированный образовательный процесс: опыт реализации в петербургской школе: монография. – СПб.: СПб АППО, 2014.
10. Лебедев О.Е. Культурологические основы образовательных стандартов современной школы // Педагогика. – 2008. – № 2.
11. Невелев А.Б. Дух и мыслительные формы в контексте становления индивидуальности: Дис. ...д-ра. филос. наук. – Екатеринбург, 1998. – 329 с.
12. Перминова Л.М. От теории активизации учения школьников к теории активного учения в условиях современного информационно-образовательного пространства // Журнал «Педагогика» («Советская Педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию: материалы международной научно-практической конференции (26 октября 2017 г.). Ч. I. – М.: Педагогика, 2017. – 284 с.
13. Попов А.А. Открытое образование: Философия и технология. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 256 с.
14. Романов К.В. Идеи французских мыслителей и цифровое образование в России // Россия и Франция: 125 лет дружбы и сотрудничества. Материалы международной научной конференции 18 мая 2018 г. / отв. ред. А.М. Судариков. – СПб.: Изд-во РГГМУ, 2019. – 288 с.
15. Романов К.В. Философское осмысление управления информацией в процессе обучения // Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию: материалы международной научно-практической конференции. (26 октября 2017 г.). Часть I. – М.: Педагогика, 2017. – 284 с.
16. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии / под общ. ред. О.Б. Даутовой. – СПб.: Буквально, 2018. – 216 с.
17. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры // Университетский вестник. Вып. 1. – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
18. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992. – 542 с.
19. Суворов Н.Н. Новизна в культурном пространстве // Вестник СПбГИК. – 2019. – №1(38) март. – С.14–20.
20. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования: моногр. – Ижевск, 2004. – 100с.
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Электронный журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/>
22. Бордовский Г.А., Писарева С.А., Тряпцына А.П. Педагогическое наследие С.И. Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции // Человек и образование – 2018. – № 4. – С. 217–228



*Л.В. Ведерникова,
С.А. Еланцева,
О.А. Поворознюк
(г. Тюмень)*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PRACTICE-ORIENTED UNIVERSITY TRAINING OF TEACHERS

В статье представлено обоснование комплекса методологических подходов практикоориентированной подготовки педагога в вузе. Авторы делятся опытом создания пространства, нацеленного на развитие и саморазвитие профессионально-личностной позиции педагога на основе реализации аксиологического, культурологического, деятельностного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: практикоориентированная подготовка педагога, теоретико-методологические подходы, аксиологический подход, компетентностный подход, деятельностный подход, культурологический подход, субъектная профессионально-личностная позиция.

Annotation: The article presents original approaches to organizing practice-oriented training of teachers in a university which formed a complete set of methodological recommendations. The space, purposefully created by authors to generate and to learn how to self-generate personal professional position of a teacher, considers axiological approach, as well as competence activity and cultural approaches.

Key words: practice-oriented teacher training, theoretical and methodological approaches, axiological approach, competence approach, activity approach, cultural approach, personal professional position.

Основные направления государственной политики в области образования, нашедшие отражение в ряде нормативных документов, все больше акцентируют внимание на усилении практической ориентированности высшего профессионального образования. Концепция модернизации российского образования указывает на то, что квалифицированные, подготовленные на современном уровне педагогические кадры играют ключевую роль в модернизации образования. Соответственно, выдвигаются требования повышения качества образования, возможности использования инновационных подходов в собственно профессиональной деятельности, развития творческого потенциала и готовности к непрерыв-

ному личностно-профессиональному росту будущих педагогов. Для того чтобы организовать и сопровождать процесс соединения знания и действия в подготовке педагогов, требуется выявление теоретико-методологических основ этого процесса.

Отсутствие системности в понимании теоретико-методологических основ не позволяет осуществлять практикоориентированную подготовку педагогов на требуемом современном уровне, приводит к уходу из школ молодых специалистов и недостаточной профессиональной компетентности учителей.

Таким образом, на современном этапе педагогическая наука и практика нуждаются в осмыслении теоретико-методологиче-

ских подходов практикоориентированной подготовки педагога.

В концептуальном плане важными для изучения проблемы являются сущностные характеристики существующих методологических подходов к практикоориентированной подготовке педагога: аксиологического, компетентностного, деятельностного, культурологического.

Теоретико-методологические аспекты аксиологического подхода в образовании изучаются рядом исследователей (И. Бех, Б. Гершунский, Н. Евтух, И. Зязюн, В. Кремень, В. Сластенин, Н. Ткачева, Г. Чижакова, Г. Щедровицкий, А. Ярошенко и др.).

В контексте нашего исследования интерес представляет педагогическая аксиология, к ведущим понятиям которой принадлежат: образовательные ценности, педагогические ценности, воспитательные ценности. Наша позиция в определении ценностей педагогической профессии созвучна исследованиям В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, понимающими под ценностями педагогической деятельности те ее особенности, которые позволяют педагогу удовлетворять свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей.

Изучение компетентностного подхода свидетельствует о том, что ученые (Д.А. Иванов, В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, С.Б. Серякова и др.) данный подход рассматривают как способ достижения нового качества образования. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности. Разработки специалистов создают основу для обоснования компетентностного подхода в исследовании теоретико-методологических основ практикоориентированной подготовки педагога.

Трактовка деятельностного подхода как основополагающей категории практикоориентированной подготовки педагога в вузе основывается на теории деятельности

А.Н. Леонтьева и его понимании генезиса, содержания и структуры этой категории. В контексте практикоориентированной подготовки педагога в вузе актуальна позиция Т.И. Фисенко, подчеркивающей, что педагог должен быть готов не к транслированию информации обучающимся, а к организации исследовательской работы детей с целью овладения ими новыми знаниями в результате собственного поиска, то есть функция педагога заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса. Исходя из этого, деятельностный подход позволяет выявить теоретико-методологические аспекты практикоориентированной подготовки педагога в вузе.

Культурологический подход особое значение приобретает в педагогическом образовании. Предложенные разными исследователями (Г.И. Гайсина, И.Ф. Исаев и др.) «культурные модели» педагогического образования концептуально объединяются идеей формирования профессионально-педагогической культуры учителя и превращения высшей педагогической школы в институт расширенного воспроизводства и развития культуры [7, 8]. Организация практикоориентированной подготовки педагога в вузе на основе культурологического подхода позволяет развивать субъектность педагога в процессе освоения профессиональных ценностей, а также способствует становлению творческого стиля его педагогической деятельности в ситуации существования множества культур.

Таким образом, проблема определения теоретико-методологических основ практикоориентированной подготовки педагога в вузе требует реализации комплекса подходов: аксиологического, компетентностного, деятельностного, культурологического.

Выбор методологических подходов, формирующих базу нашего исследования, обусловлен следующими аспектами:

– методологические подходы соответствуют целям практикоориентированной подготовки педагога;

– синтез нескольких подходов позволяет получить объективное и целостное видение практикоориентированной подготовки педагога;

– методологические подходы дополняют друг друга, что позволяет изучить практикоориентированную подготовку педагога всесторонне и во всех её взаимосвязях;
– методологические подходы являются основой, определяющей содержание, фор-

сти, включающие в себя концепции, нормы и идеи, лежащие в основе профессионально-педагогической деятельности и регулирующие ее.

Определяя круг профессионально-педагогических ценностей, мы ориентировались



Рис 1. Методологические подходы практикоориентированной подготовки педагога.

мы, методы, приемы практикоориентированной подготовки педагога.

Выделенные аспекты схематично изображены на рис. 1:

Ключевой категорией исследования является понятие «практикоориентированная подготовка педагога», которая понимается нами как процесс взаимодействия субъектных профессионально-личностных позиций преподавателя и студента в их со-бытии, направленный на формирование и развитие ценностно-смыслового отношения к профессионально-педагогической деятельности.

Важнейшим основанием практикоориентированной подготовки педагога-профессионала выступает аксиологический подход.

В процессе овладения профессией для будущего педагога большую роль играют профессионально-педагогические ценно-

на исследование И.Ф. Исаева, определившего пять групп ценностей [8].

К первой группе исследователь относит ценности, раскрывающие значение и смысл целей деятельности педагога (ценности-цели) и включающие как концепцию личности студента в ее многообразных проявлениях и различных видах деятельности, так и концепцию «Я-профессиональное» как источник и результат профессионального самосовершенствования.

Вторая группа – это ценности, в которых фиксируется значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (ценности-средства). К ним относятся концепции педагогического общения, педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга и инноватики.

Третья группа включает ценности, которые отражают значение и смысл отношений

как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности-отношения). Это концепция собственной профессиональной позиции как совокупности отношений преподавателя к учащимся, к себе, к другим участникам педагогического процесса, профессиональной деятельности в целом. Ценности-отношения обеспечивают целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействие с его субъектами. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются самоотношения, то есть отношения педагога к себе как к профессионалу и личности.

В четвертую группу входят ценности, в которых обнаруживаются значение и смысл психолого-педагогических знаний для профессиональной деятельности (ценности-знания): теоретико-методологические знания формирования личности и деятельности, знания ведущих идей и закономерностей целостного педагогического процесса.

Пятая группа состоит из ценностей, раскрывающих значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества). Ценности-качества, по мнению И.Ф. Исаева, представлены многообразной системой взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешнеповеденческих личностных качеств педагога как субъекта профессиональной деятельности, отражающихся в специальных способностях, среди которых автор называет способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способность принимать решения, способность вырабатывать совместную позицию сотворчества, способность строить гуманистические диалоговые отношения с другими, высокая эмоциональная активность и др. [8].

Важным представляется рассмотрение ценности как отношения, так как именно в этом случае личность, находящаяся в своем аксиологическом поле, проявляет свое смысловое содержание, предъясвляет информацию о собственных свойствах, особенностях, благодаря которым происходит

оценивание себя, своих качеств. Ценности-отношения также обеспечивают целесообразное и адекватное построение педагогического процесса, взаимодействие с его субъектами и определяют ценностное отношение к себе как к личности и как к профессионалу.

Таким образом, аксиологический подход основан на следующей педагогической трактовке понятия «ценность»: ценность – это отражение значения и смысла отношений (к себе, к людям, к профессии) как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

Ценности педагога здесь выступают в качестве внутреннего эмоционально освоенного регулятора деятельности педагога, определяющего его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующего содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности.

Ценности педагогической профессии при этом должны отвечать жизненным ценностям самого педагога. Смысловое проявление личности в поступках, словах (последние М.М. Бахтин [1] относит к поступкам) определяется особенностями личностных смыслов личности, что возможно, когда будущий педагог не присваивает ценности педагогической профессии, не принимает чужие ценности в качестве своих, а сам находит их личностный смысл, определяет «значение-для-меня», делает их личностно значимыми. К ценностям невозможно приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно, создать в себе и воссоздавать в каждой ценностной ситуации заново. Личностные смыслы при этом рассматриваются как отношение субъекта к явлениям объективной действительности.

Проблема смысла как конкретно-психологического понятия была раскрыта Л.С. Выготским [6] и А.Н. Леонтьевым [10] в результате анализа явлений, принадлежащих жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. Исследуя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между ее компонентами, А.Н. Леонтьев показал, что смысл

создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, как направлены действия на свой непосредственный результат (цель). Именно отношение мотива к цели, по А.Н. Леонтьеву, порождает личностный смысл, причем смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смыслы становятся единицами человеческого сознания, его «образующими» [10].

Совпадение смыслов человека и смыслов профессии обуславливает аксиологическую направленность профессиональной деятельности. В этом случае человек встает на позицию «Я сам», развертывает свою систему ценностей, значимостей, на основе которых он строит свое отношение к миру, людям и самому себе [15].

Обобщая вышесказанное, практикоориентированное профессиональное педагогическое образование можно рассматривать как «мир смыслов», в котором субъекты образования выявляют и реализуют свои собственные смыслы долга, отношения, общения, творчества, что создает условия для процесса самоопределения человека в педагогической профессии, перевода ценностей профессиональной педагогической деятельности в личностный план, в субъектно-профессионально-личностную позицию [12].

Аксиологический подход тесно связан с культурологическим, обуславливающим практикоориентированную подготовку педагога в силу того, что современное образование выступает как способ становления человека в культуре, является условием существования и культуры и человека, поэтому проблемы самосознания и самоопределения учителя как профессионала и личности связаны с переоценкой ценностей, что позволяет подойти к осмыслению педагога как «человека культуры», действующего не только в предметно-логическом поле, но прежде всего в поле взаимоотношения с Другим [12].

Наиболее подробно в педагогическом отношении данная плоскость описана исследователем Н.М. Борытко, выделившим

три большие группы многочисленных определений культуры.

1. Культура – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (например, история культуры, национальная культура, культура древних греков). Здесь культура определяется как традиция, ценность, норма, совокупность правил и образцов поведения.

2. Культура – это высокий уровень чего-либо, высокое развитие, умение, например, культура производства, физическая культура, культура речи. Эта группа определений касается выполнения какого-либо вида деятельности. В этом понимании к категории «культура» приближаются категории «компетентность», «квалификация», «умелость», «совершенство», «профессионализм», то, что выражает индивидуальность человека, его уникальность, неповторимость.

3. Во всех определениях культура рассматривается как характеристика деятельности. Однако в первом случае она отражает результативный, а во втором – процессуальный аспект деятельности. Объединение этих характеристик отражается в третьей группе определений, которая предполагает наличие ценностных ориентиров и способности воплощать эти ценности на практике. Эта группа определений раскрывает понятие субъекта деятельности (в том числе профессиональной деятельности), поведения, отношения, культуры [2].

Исследования Н.М. Борытко позволяют понять три аспекта не только воспитания, но и практикоориентированной подготовки педагога:

– социальный (идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: принятие его ценностей в первую очередь),

– индивидуальный (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация и прочие само-, которые определяют самооценку человека в жизни и деятельности),

– коммуникативный (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение

дение в ней своих взглядов, своего значения).

Первый аспект раскрывает социальное значение практикоориентированной подготовки педагога как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественного мнения, ценностей, традиций, ритуалов. Принимая ценности социальной и профессиональной среды, будущий специалист становится частью профессионального сообщества, получает возможность гордиться этой сопричастностью, несет ответственность перед ним.

Второй аспект раскрывает особое назначение как воспитания, так и практикоориентированной подготовки в индивидуальном и профессиональном самостановлении человека, которое невозможно без поиска смысла собственного существования. Потеря смысла профессиональной деятельности – основная причина немотивированной агрессии педагогов. Смыслы находятся в культуросообразной среде и возникают во взаимодействии с социальной и профессиональной средой.

Третий аспект и воспитания, и практикоориентированной подготовки педагога раскрывает механизм достижения единства индивидуально-личностных проявлений человека. Этот механизм не мыслится иначе как диалогическое взаимодействие со значимым Другим.

Взаимодействие – когда каждая из взаимодействующих сторон воздействует друг на друга и изменяется при этом. В связи с этим используется термин «со-трансформация» (Ф.Ф. Вовк). Смыслы также приобретаются во взаимодействии. Наверно, не случайно слово *смысл* (с-мысл) так созвучно с *со-мыслием*. Совместность – необходимое основание для обретения смысла [2]. Она предполагает создание культурной среды, в которой жизнедеятельность студентов организована в формах культурного бытия и со-бытия.

Категория «взаимодействие» актуализирует деятельностный подход в практикоориентированной подготовке педагога, изучение которого требует рассмотрения категории «деятельность». Согласно теории деятельности, разработанной отече-

ственными психологами Г.С. Батищевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, усвоение содержания исторического опыта осуществляется не путем передачи информации о нем субъекту, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира [13]. Структура деятельности включает в себя следующие составляющие: потребность – мотив – задача – средства – действия – операции. Целостная деятельность в процессе её осуществления постоянно трансформируется, например, действие при изменении цели может стать операцией и т.п. Обосновывая деятельность как совокупность последовательно развёртывающихся действий, следует отметить, что в педагогической науке они рассматриваются как педагогические умения. В словаре педагогических терминов умение рассматривается как «владение приемами и способами обучения и воспитания, основанное на сознательном использовании психолого-педагогических и методических знаний» [13].

В образовании ключевым понятием является «педагогическая деятельность», определяемая как деятельность педагога по организации взаимодействия «учитель-ученик», ориентированная на создание условий развития каждого непосредственного участника педагогического процесса, она одновременно является и составляющей этого взаимодействия «учитель-ученик» [12]. Педагогическая деятельность в современной школе имеет своим объектом не учебный материал и даже не ученика как такового. Для нашего исследования важна идея Ю.Н. Кулюткина и Ю.В. Сенько о том, что педагогическая деятельность выступает как своеобразная метадеятельность, то есть деятельность по организации деятельности Другого, направленная на создание воспитательной системы как сложной совокупности факторов, условий и закономерностей фаз становления и развития личности школьника. Если это справедливо по отношению к педагогическому процессу в общеобразовательной школе, то тем более оно верно и по отношению к высшей школе, призванной обеспечить подготовку современного педагога. Создание необходимых

условий для становления будущего учителя субъектом такой метадеятельности – функция современного педагогического образования [12].

Однако важна не деятельность сама по себе, а активность личности в этой деятельности. Только через механизмы собственной деятельности и собственных творческих усилий человек овладевает общественным, историческим, профессиональным и другими видами опыта, обретая одновременно опыт собственный. Деятельность всегда субъектна, целенаправленна, носит самостоятельный характер, а значит, практикоориентированная подготовка педагога будет успешной в том случае, если педагог состоится как субъект собственной жизнедеятельности, как субъект собственного профессионального и жизненного пути.

На этом основании можно сформулировать две основные задачи практикоориентированной подготовки педагога:

1) включение студентов в разнообразные виды профессиональной деятельности, помогающие ему формировать собственный опыт,

2) стимулирование активности студентов в профессиональной деятельности, формирование к ней ценностного отношения.

Таким образом, с точки зрения деятельностного подхода, в центре внимания стоит не просто педагогическая деятельность как непрерывный ряд решения педагогических задач, как правило, с неполными данными [12], а совместная деятельность бакалавров и преподавателей по реализации совместно выработанных профессиональных целей и задач, способствующая формированию творческих способностей, самоопределению в овладении способами педагогической деятельности, преобразованию окружающей действительности, собственного бытия и самого себя.

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения.

Основная цель практикоориентированного высшего педагогического образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Профессиональная компетентность современного педагога предполагает не «передачу знаний», а создание условий для развития мотивации учения, для реализации их способностей и интересов при изучении различных дисциплин, воспитание личности. В определении сущности и содержания профессиональной компетентности мы ориентируемся на мнение В.А. Сластенина, представляющего эту категорию как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и профессионально-личностную позицию личности [14].

Рассматривая компетентностный подход в практикоориентированной профессиональной подготовке, определим ряд компетенций, которыми должен владеть учитель:

- когнитивные компетенции – включают развитие интеллектуальных способностей, нормы поиска информации, обобщения её, анализ, способствующий формированию мотивации на воспитательную деятельность;

- диагностические компетенции – стремление к овладению диагностическими методиками для изучения состояния личности и коллектива учащихся, их интересов, потребностей, устремлений, ценностей, самодостаточности;

- проектировочные компетенции – направлены на освоение навыков целеполагания в воспитательной деятельности, определение направлений в воспитательной работе, отбор содержания, способов, форм; развитие ответственного отношения к собственной деятельности и результатам общего труда;

- организаторские компетенции – умение создавать условия для объединения

индивидов и групп на основе общих задач и интересов; умение ставить цели перед собой и детьми, планировать деятельность с теми, кто будет её осуществлять, использовать методы и средства стимулирования, оказывать доверие, предъявлять разумную требовательность, контроль;

- коммуникативные компетенции – установление контакта и взаимопонимания, совместимости в групповой и коллективной деятельности;

- креативные компетенции – поиск собственного видения решения педагогической задачи, стремление уйти от шаблона, создание условий для творческого развития учащихся;

- рефлексивные компетенции – умение анализировать собственную дея-

тельность и жизнь.

Выявив спектр необходимых профессиональных компетенций, можно определить компетентность учителя как интегральную характеристику, которая дает возможность педагогу решать возникающие проблемы в различных сферах профессиональной деятельности (в обучении, развитии, воспитании). Компетентностный подход в практикоориентированной подготовке позволяет педагогу перейти от самоопределения к самореализации [13].

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00071 А «Теоретико-методологические основы практикоориентированной подготовки педагога в вузе». (Окончание статьи – в следующем номере)

Литература

1. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собрание сочинений. Т.5. – М., 1998.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе / под ред. Н.К. Сергеева. – М.: АПКППРО, 2005. – 120 с.
3. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворозняк О.А. Развитие исследовательской деятельности педагогов сельских школ // Человек и образование. – 2018. – № 1 (54). – С. 129-134.
4. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворозняк О.А. Развитие субъектной профессионально-личностной позиции в практикоориентированной подготовке // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 21-28.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
6. Выгодский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 366 с.
8. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
9. Каверина Е.А. Создание событий: гуманитарные технологии в корпоративных коммуникациях. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 168 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2011. – 400 с.
12. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
13. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. – М.: УЦ «Перспектива», 2007. – 96 с.
14. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
15. Шутенко Е.Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // СИСП. 2012. №12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-komponenty-samorealizatsii-studentov-v-protssesse-vuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 31.08.2017).

АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АБДУЛАЕВА ОКСАНА АБДУКАРИМОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ABDULAEVA OKSANA ABDUKARIMOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF BASIC AND SECONDARY GENERAL EDUCATION,
ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

АКИМОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

ДИРЕКТОР ГБОУ СОШ №79 КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

- 195269, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. БРЯНЦЕВА, Д.10, ЛИТЕР А.
- SCHOOL79SPB.RU

AKIMOVA TATYANA NIKOLAEVNA

DIRECTOR SCHOOL №79 KALININSKY DISTRICT OF ST. PETERSBURG

- 10, L. A., BRYANTSEV STR., ST. PETERSBURG, 195269, RUSSIA
- SCHOOL79SPB.RU

АЛЕКСАШИНА ИРИНА ЮРЬЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ALEKSASHINA IRINA YURYEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF BASIC AND SECONDARY GENERAL EDUCATION
ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

БОЯРИНОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ
СМОЛЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 201400, Г. СМОЛЕНСК, УЛ. ПРЖЕВАЛЬСКОГО, 4
- KAF-MATINFO@SMOLGU.RU

BOYARINOV DMITRY ANATOLYEVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND
COMPUTER SCIENCE SMOLENSK STATE UNIVERSITY

- 4 ,PRZHEVALSKY STR., SMOLENSK, 201400, RUSSIA
- KAF-MATINFO@SMOLGU.RU

БУРЕЕВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

КАНДИДАТ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА
И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ, НАЧАЛЬНИК УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ННГУ ИМ. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

- 603950, Г.НИЖНИЙ НОВГОРОД, ПР.ГАГАРИНА, 23
- ZAOSCHNIK@FKS.UNN.RU

BUREEVA NATALIA NIKOLAEVNA

CANDIDATE OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF UNIVERSITY MANAGEMENT
AND INNOVATION IN EDUCATION, HEAD OF PERSONNEL MANAGEMENT LOBACHEVSKY STATE UNIVERSITY OF NIZHNI NOVGOROD

- 23, GAGARIN AVENUE, NIZHNIY NOVGOROD, 603950, RUSSIA
- ZAOSCHNIK@FKS.UNN.RU

ВЕДЕРНИКОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ИШИМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. П.П. ЕРШОВА (ФИЛИАЛ ТЮМГУ)

- 627750, ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г. ИШИМ, УЛ. ЛЕНИНА, 1
- WEDERNIKOWA@MAIL.RU

VEDERNIKOVA LYUDMILA VASILYEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY ISHIMSKY PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED AFTER P.P. ERSHOV

- 1, LENIN STR., ISHIM, TYUMEN REGION, 627750, RUSSIA
- WEDERNIKOWA@MAIL.RU

ГОРШКОВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ, ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА КУЛЬТУРЫ, ЗАВ. КАФЕДРОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ.

- 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15.
- GORSHKOVAVV@GUP.RU

GORSHKOVA VALENTINA VLADIMIROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, DEAN OF FACULTY OF CULTURE, HEAD OF DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY SAINT PETERSBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNION

- 15, FUCHIK STR., SAINT PETERSBURG, 192238, RUSSIA
- GORSHKOVAVV@GUP.RU

ДОВБЫШ СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

НАЧАЛЬНИК ОТДЕЛА ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ И УПРАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б.
- IUORAO@MAIL.RU

DOVBYSH SVETLANA EVGENIEVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF PROJECT ACTIVITY AND MANAGEMENT OF THE RESULTS OF INTELLECTUAL ACTIVITY INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ДОРОФЕЕВ ЕВГЕНИЙ МИХАЙЛОВИЧ

СОИСКАТЕЛЬ НОВГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО

- ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. БОЛЬШАЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ, Д. 41.
- DPO@NOVSU.RU

DOROFEEV EVGENIY MIKHAILOVICH

APPLICANT NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE

- 41. BOLSHAYA ST. PETERSBURGSKAYA STR., VELIKIY NOVGOROD, 121111, RUSSIA
- DPO@NOVSU.RU

ЕЛАНЦЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ИШИМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. П.П. ЕРШОВА (ФИЛИАЛ ТЮМГУ)

- 627750, ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г. ИШИМ, УЛ. ЛЕНИНА, 1
- ELASVETAL@GMAIL.COM

ELANTSEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DEAN OF EDUCATION DEPARTMENT ISHIMSKY PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED AFTER P.P. ERSHOV

- 1, LENIN STR., ISHIM, TYUMEN REGION, 627750, RUSSIA
- ELASVETAL@GMAIL.COM

ЖОЛОВАН СТЕПАН ВАСИЛЬЕВИЧ

РЕКТОР ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11-13
- RECTOR@SPBAPPO.RU

ZHOLOVAN STEPAN VASILYEVICH

RECTOR ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE TEACHERS TRAINING

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- RECTOR@SPBAPPO.RU

ЖЕСТКОВА КСЕНИЯ БОРИСОВНА

АСПИРАНТКА КАФЕДРЫ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА
ФАКУЛЬТЕТА МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ИНСТИТУТА ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ

- 115172, МОСКВА, НОВОСПАССКИЙ ПЕРЕУЛОК, 3, КОРПУС 3
- XENIA_ZHESTKOVA@MAIL.RU

ZHESTKOVA KSENIA BORISOVNA

POST-GRADUATE STUDENT OF THE DEPARTMENT OF MUSIC AND PERFORMING ARTS
OF THE FACULTY OF MUSICAL ART OF INSTITUTE OF FINE ARTS MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 3, BUILDING 3, NOVOSPASSKY ALLEY, MOSCOW, 115172, RUSSIA
- XENIA_ZHESTKOVA@MAIL.RU

ЗАДВОРНАЯ МАРИНА СТАНИСЛАВОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11-13
- MARINA-SLAVOVNA@YANDEX.RU

ZADVORNAYA MARINA STANISLAVOVNA

ASSOCIATE PROFESSOR, HEAD OF DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION
ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- MARINA-SLAVOVNA@YANDEX.RU

ИЛЬКЕВИЧ БОРИС ВЛАДИМИРОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, РЕКТОР ФГБОУ ВО «ГЖЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

- 140155, РОССИЯ, МОСКОВСКАЯ ОБЛ., РАМЕНСКИЙ Р-Н, П. ЭЛЕКТРОИЗОЛЯТОР, 67
- ILK_BV@MAIL.RU

ILKEVICH BORIS VLADIMIROVICH

DOCTOR OF PEDAGOGIC SCIENCE, PROFESSOR, RECTOR GZHEL STATE UNIVERSITY

- 67, ELEKTROIZOLYATOR, RAMENSKY DISTRICT, MOSCOW REGION, 140155, RUSSIA,
- ILK_BV@MAIL.RU

КАЗАКЕВИЧ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ,
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ СИТУАЦИОННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ЦЕНТРА «ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ». ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ
ЧЛЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ТУРИЗМА, ЧУ ВО «ИНСТИТУТ ГОСУДАРСТВЕННОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ»

- 119 261, МОСКВА, ЛЕНИНСКИЙ ПРОСП., 80, ОФ.11.
- KOLLEDG_IGA@MAIL.RU

KAZAKEVICH TATYANA ALEKSANDROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR. SCIENTIFIC SUPERVISOR OF THE SITUATIONAL STUDENT CENTER
"CHILDREN'S TALENT". FULL MEMBER OF NATIONAL ACADEMY OF TOURISM, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND
PEDAGOGY, INSTITUTE OF STATE ADMINISTRATION

- 80, OF.11, LENINSKY AVENUE, MOSCOW, 119,261, RUSSIA
- KOLLEDG_IGA@MAIL.RU

КИРИЛЛОВ НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЭКОЛОГИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 1129226, Г. МОСКВА, УЛ. ВИЛЬГЕЛЬМА ПИКА, ДОМ 4.
- ТВ.Е@ВК.RU

KIRILLOV NIKOLAI PETROVICH

CANDIDATE OF SOCIOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF TECHNOSPHERE SAFETY AND ECOLOGY, RUSSIAN STATE SOCIAL UNIVERSITY

- 4, WILHELM PIECK STR., MOSCOW, 1129226, RUSSIA
- ТВ.Е@ВК.RU

КИСЕЛЕВ ЮРИЙ ПЕТРОВИЧ

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

KISELEV YURY PETROVICH

LECTURER OF THE DEPARTMENT OF BASIC AND SECONDARY GENERAL EDUCATION
ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КОНАНЧУК СВЕТЛАНА ВИТАЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

KONANCHUK SVETLANA VITALIEVNA

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT
OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WORK, SAINT-PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КОРОЛЕВА ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»,
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2А
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

KOROLEVA ELENA GENNADIEVNA

SENIOR RESEARCHER, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION
«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- 2А, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

КОЖЕВНИКОВ ОЛЕГ ЛЕОНИДОВИЧ

ДИРЕКТОР ГАОУ ДО ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ
«ЦЕНТР ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ «ПРОФСТАНДАРТ»

- 187602, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛ., БОКСИТОГОРСКИЙ Р-Н, Г ПИКАЛЕВО, УЛИЦА ВОКЗАЛЬНАЯ, 13
- UMCSZ@YANDEX.RU

KOZHEVNIKOV OLEG LEONIDOVICH

DIRECTOR STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION
OF LENINGRAD REGION "ADVANCED VOCATIONAL TRAINING CENTER"

- 13, VOKZALNAYA STR., PIKALEVO CITY, BOKSITOGORSK DISTRICT, LENINGRAD REGION, 187602, RUSSIA
- UMCSZ@YANDEX.RU

КОРОБКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002 САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

KOROVKOVA ELENA NIKOLAEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF CULTURAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КРЫЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ПРОРЕКТОР ПО НАУЧНОЙ РАБОТЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ
АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002 САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

KRYLOVA OLGA NIKOLAEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, VICE-RECTOR FOR RESEARCH ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE
PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КУЗНЕЦОВ АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б.
- IUORAO@MAIL.RU

KUZNETSOV ANDREY NIKOLAEVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF THE LABORATORY FOR MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS
INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ЛЮТОВА НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА ПО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
ГБОУ ГИМНАЗИЯ № 272 АДМИРАЛТЕЙСКОГО РАЙОНА Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

- 190103, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. 8-Я КРАСНОАРМЕЙСКАЯ, Д.3. ЛИТ. А.
- SC272@ADM-EDU.SPB.RU

LYUTOVA NATALIA PETROVNA

DEPUTY DIRECTOR GYMNASIA 272 ADMIRALTEYSKY DISTRICT OF SAINT-PETERSBURG

- 3. LIT. A, 8 KRASNOARMEYSKAYA STR., SAINT PETERSBURG, 1901038, RUSSIA
- SC272@ADM-EDU.SPB.RU

МАСЛОВА ЛЮДМИЛА СЕРГЕЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И ПРАВА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199004, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 6-Я ЛИНИЯ, 15
- LSM-2003@LIST.RU

MASLOVA LUDMILA SERGEYEVNA

SENIOR LECTURER, DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES FOR STUDENTS IN ECONOMICS AND LAW
ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 15, 6-YA LINIYA, ST. PETERSBURG, 199004, RUSSIA
- LSM-2003@LIST.RU

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»,
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MARON ARKADY EVSEEVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
(ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA)

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МЕДВЕДЕВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

- 196105, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, МОСКОВСКИЙ ПРОСПЕКТ, 149
- @SPBIGPSBOT.

MEDVEDEVA LYUDMILA VLADIMIROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, ST. PETERSBURG UNIVERSITY OF THE STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF
RUSSIA

- 149, MOSCOW AVENUE, ST. PETERSBURG, 196105, RUSSIA
- @SPBIGPSBOT.

МОЛЧАНОВ СЕРГЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б.
- IUORAO@MAIL.RU

MOLCHANOV SERGEY VALERIEVICH

CANDIDATE OF LAW, ASSOCIATE PROFESSOR, SCIENTIFIC SECRETARY INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МОЛЧАНОВА ВАЛЕРИЯ СЕРГЕЕВНА

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ОТДЕЛА ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ И УПРАВЛЕНИЯ
РЕЗУЛЬТАТАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б.
- IUORAO@MAIL.RU

MOLCHANOVA VALERIA SERGEEVNA

RESEARCHER OF DEPARTMENT OF PROJECT ACTIVITY AND MANAGEMENT
OF THE RESULTS OF INTELLECTUAL ACTIVITY INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МУХЛАЕВА ТАТЬЯНА ВСЕВОЛОДОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- TATIANAVM@MAIL.RU

MUKHLAEVA TATYANA VSEVOLODOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER OF BRANCH
OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- TATIANAVM@MAIL.RU

ПАНАСЮК ВАСИЛИЙ ПЕТРОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ПРОРЕКТОР ПО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
АОУ ВО ДПО «ВОЛОГОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 60011, ВОЛОГОДСКАЯ ОБЛАСТЬ, ГОРОД ВОЛОГДА, УЛИЦА КОЗЛЕНСКАЯ, ДОМ 57
- VIRO@VIRO.EDU.RU

PANASYUK VASILY PETROVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, VICE-RECTOR VOLOGDA INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 57, KOZLENSKAYA STR., VOLOGDA, VOLOGDA REGION, 160011, RUSSIA
- VIRO@VIRO.EDU.RU

ПЕТРОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА

КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА
И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ, ПРОРЕКТОР ПО УЧЕБНОЙ РАБОТЕ ННГУ ИМ. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

- 603950, Г.НИЖНИЙ НОВГОРОД, ПР. ГАГАРИНА, 23
- ZAOSCHNIK@FKS.UNN.RU

PETROVA OLGA VIKTOROVNA

CANDIDATE OF SOCIOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR AT DEPARTMENT OF UNIVERSITY MANAGEMENT
AND INNOVATION IN EDUCATION, VICE-RECTOR, LOBACHEVSKY STATE UNIVERSITY OF NIZHNI NOVGOROD

- 23, GAGARIN AVENUE, NIZHNIY NOVGOROD, 603950, RUSSIA
- ZAOSCHNIK@FKS.UNN.RU

ПОВОРОЗНИЮК ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ДОЦЕНТ ИШИМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. П.П. ЕРШОВА (ФИЛИАЛ ТЮМГУ)

- 627750, Г. ИШИМ, ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ, УЛ. ЛЕНИНА, 1.
- OLG-YA@MAIL.RU

POVOROZNYUK OLGA ALEKSEEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT
OF EDUCATIONAL SCIENCE AND PSYCHOLOGY ISHIMSKY PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED AFTER P.P. ERSHOV

- 1, LENIN STR., ISHIM, TYUMEN REGION, 627750, RUSSIA
- OLG-YA@MAIL.RU

ПОПОВА АНТОНИНА ВАСИЛЬЕВНА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

POPOVA ANTONINA VASILYEVNA

LECTURER OF THE DEPARTMENT OF FAMILY PEDAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

РЫЧКОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
МОСКОВСКОГО ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 115191, МОСКВА, РОЩИНСКИЙ 4-Й ПРОЕЗД, 9А
- NATALIA-RYCHKOVA@RAMBLER.RU

RYCHKOVA NATALYA ALEKSANDROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, HONORARY WORKER OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION MOSCOW
PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

- 9A, ROSHINSKY 4TH PASSAGE, MOSCOW, 115191, RUSSIA
- NATALIA-RYCHKOVA@RAMBLER.RU

СОКОЛОВСКАЯ СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРИКЛАДНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВИДОВ СПОРТА ННГУ ИМ.Н.И.ЛОБАЧЕВСКОГО, КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 603950, Г.НИЖНИЙ НОВГОРОД, ПР.ГАГАРИНА, 23
- ZAOCHNIK@FKS.UNN.RU

SOKOLOVSKAIA SVETLANA VLADIMIROVNA

CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND METHODS OF APPLIED AND TECHNICAL SPORTS, ASSOCIATE PROFESSOR LOBACHEVSKY STATE UNIVERSITY OF NIZHNI NOVGOROD

- 23, GAGARIN AVENUE, NIZHNIJ NOVGOROD, 603950, RUSSIA
- ZAOCHNIK@FKS.UNN.RU

УСКОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ДЕКАН ЗАОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ

- 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15
- USA1807@YANDEX.RU

USKOVA SVETLANA ANATOLYEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, DEAN OF CORRESPONDENCE FACULTY SAINT PETERSBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNION

- 15, FUCHIK STR., SAINT PETERSBURG, 192238, RUSSIA
- USA1807@YANDEX.RU

УСМАНОВА ЛАРИСА ТИМОФЕЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ФГБОУ ВО «ГЖЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

- 140155, МОСКОВСКАЯ ОБЛ. РАМЕНСКИЙ Р-Н, П. ЭЛЕКТРОИЗОЛЯТОР, 67.
- USMANOVALARA@MAIL.RU

USMANOVA LARISA TIMOFEEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF GENERAL EDUCATION DISCIPLINES GZHEL STATE UNIVERSITY

- 67, ELEKTROIZOLYATOR, RAMENSKY DISTRICT, MOSCOW REGION, 140155, RUSSIA
- USMANOVALARA@MAIL.RU

ШЕРАЙЗИНА РОЗА МОИСЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФГБОУ ВО «НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»; ЛАУРЕАТ ПРЕМИИ ПРАВИТЕЛЬСТВА РФ; ЭКСПЕРТ РАН

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, 6/64.
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

SHERAYZINA ROZA MOISEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE, LAUREATE OF THE RF GOVERNMENT PRIZE; EXPERT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

- 6/64, CHUDINTSEVA STR., VELIKY NOVGOROD, 173007, RUSSIA
- ROZA.SHERAYZINA@NOVSU.RU

ШИНГАЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

ПРОФЕССОР, ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

SHINGAEV SERGEY MIKHAYLOVICH

PROFESSOR, DOCTOR OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ЦАРЁВ ИВАН НИКОЛАЕВИЧ

ФГКОУ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ КАДЕТСКИЙ ВОЕННЫЙ КОРПУС»,
НАЧАЛЬНИК, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ВОЕННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ РФ.

- 198504, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПЕТЕРГОФ, УЛИЦА СУВОРОВСКАЯ, 1
- SPB-KK@MIL.RU

TSAREV IVAN NIKOLAYEVICH

HONORED MILITARY SPECIALIST OF THE RUSSIAN FEDERATION,
PRINCIPAL FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION "ST. PETERSBURG CADET MILITARY CORPS".

- 1, SUVOROVSKAYA STREET, PETERHOF, ST. PETERSBURG, 198504, RUSSIA
- SPB-KK@MIL.RU

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

4. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу <http://образование21.narod.ru>.

5. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

6. Авторские гонорары не выплачиваются.

7. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте [journal20015\(at\)rambler.ru](mailto:journal20015(at)rambler.ru)



ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА

При использовании материалов, опубликованных в нашем журнале, обязательна библиографическая ссылка на источник. При этом следует указывать название журнала как **Человек и образование**, без дополнительных сведений "Академический вестник...".

Например,

Киселева, О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста [Текст] / О. О. Киселева, О. М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ 7.1-2003 Библиографическое описание)

Киселева О. О., Позднякова О. М. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)



Для заметок

Для заметок

ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ
Научный журнал
№ 2 (59) 2019



Подписано в печать 24.06.2019.
Формат 60x84¹/₈. Тир. 1000. Зак. 18
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria. PageTere OriumNew.
Отпечатано в типографии: ООО «СТАРЫЙ ГОРОД»:
199226, Санкт-Петербург, ул. Кораблестроителей, д. 12, корп. 2, 120.