

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

В. А. Федоров. Кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций России: возможности развития _____ 4

Е. А. Бурдуковская, О. С. Шкиль. Социальное партнерство как один из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов _____ 10

М. П. Крюков, Л. А. Белянина. Мониторинг качества подготовки обучающихся в учреждениях СПО на основе системы компетентностно ориентированных учебных задач _____ 16

А. А. Федоров, Е. П. Седых, Е. Л. Родионова. Независимая оценка качества работы образовательных организаций: опыт Нижегородского региона _____ 22

Образование: глобальный взгляд

В. А. Чупина, А. Ю. Плешакова. Интернационализация высшего образования: проблемы и векторы развития _____ 28

Е. Н. Агапова. Проблема взаимодействия государства и общества в управлении системой высшего образования _____ 36

В. В. Цысь, О. П. Цысь. Об особенностях организации и функционирования высшего образования в Канаде _____ 40

В. В. Туарменский. Исследование влияния научных парков на перечень специальностей университетов Великобритании _____ 46

Т. Г. Харченко. Индивидуализация обучения будущих преподавателей средних школ современной Франции _____ 51

Образовательный процесс: методы и технологии

Экспериментальная и инновационная деятельность

О. М. Осокина, Д. Ю. Калугин, К. В. Маурер. Система формирования мотивации школьников к выбору инженерно-технических специальностей _____ 60

А. Ю. Тужилкин. Профориентационная работа со старшеклассниками: преемственность между средним и профессионально-техническим образованием _____ 65

М. Н. Мартынова. Проблемы ранней профессиональной ориентации учащихся _____ 71

Ю. Н. Петров, С. М. Ударцева. Проектно-сетевая форма организации учебного процесса при проектировании совместных образовательных программ _____ 74

Повышение квалификации педагогических кадров

Н. К. Чапаев, В. Т. Сопегина. Интеграция профессиональных и образовательных стандартов в дополнительном профессиональном образовании _____ 79

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., заведующий научно-методическим центром исследований, научных проектов и программ Киевского университета им. Бориса Гринченко (Украина)

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ (Н. Новгород), член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор О. В. Панова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Т. С. Родинко

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.nzhobr.nirom.ru

E-mail: niobr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

А. И. Чернышев. Современная модель повышения квалификации педагогических работников _____ 85

О. Ю. Дедова, Е. В. Минаева. Гуманистическая направленность педагога и ее развитие в свете введения профессионального стандарта _____ 95

А. С. Родиков. Непрерывное образование: формирование педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации _____ 101

О. Б. Акимова, Е. Д. Колегова. Подходы к формированию фонда оценочных средств при реализации ФГОС третьей ступени высшего образования _____ 107

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

С. В. Чернышов. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам _____ 116

С. В. Тихонова. Основные тенденции развития современной детской литературы _____ 121

О. В. Лебедева, Н. С. Умнова, Л. П. Евстратова, И. Л. Гашпар. Возможности реализации программы инновационной деятельности образовательного учреждения в контексте компетентностного подхода _____ 127

Т. Н. Ле-ван. Здоровьесозидающая функция педагога: терминологический аспект _____ 133

О. Р. Нерадовская. Неформальное профессиональное взаимодействие специалистов дошкольного образования: характеристика и типологизация _____ 139

И. В. Тарабрина. Учебно-воспитательная работа на этапе начальной подготовки в плавании _____ 145

Л. В. Неверова. Проблема формирования полисубъектной позиции педагога _____ 150

А. А. Афанасьева. Феномен «раздвоения» цели воспитания в профессиональном образовании _____ 154

Из истории народного образования

Педагогика: вчера и сегодня

С. М. Ледров. Низшая ремесленная школа и ремесленное училище в селе Богородском в конце XIX — начале XX века _____ 162

Юбилейные даты

К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

Э. С. Иткин. Развитие народного образования в Горьковской области в годы Великой Отечественной войны: учебно-воспитательный процесс _____ 169

К 125-летию со дня рождения Н. В. Устрялова

В. К. Романовский. Н. В. Устрялов и высшая юридическая школа в Харбине _____ 173

Информация об авторах _____ 180

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2015 году _____ 182

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Современные тенденции развития образования



КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ*

В. А. ФЕДОРОВ,
доктор педагогических наук,
профессор, директор научно-образовательного центра
профессионально-педагогического образования
Российского государственного профессионально-
педагогического университета (Екатеринбург)
Fedorov1950@gmail.com

В статье показано, что система подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена укомплектована педагогами профессионального обучения неудовлетворительно в количественном и качественном аспектах, обозначены пути исправления сложившейся ситуации, основанные на развитии системы профессионально-педагогического образования России.

In the article it is shown that the system of preparation of workers and experts of an average link is completed by teachers of a vocational education unsatisfactorily in quantitative and qualitative aspects. The author of the article describes the ways of correction the current situation based on the development of system the professional pedagogical education in Russia.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическое образование

Key words: teacher of a vocational education, professional pedagogical education

Современный рынок труда, основными характеристиками которого выступают гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика, предъявляет повышенные требования к рабочим и специалистам среднего звена — выпускникам системы профессионального образования. Поэтому в последние годы постоянно провозглашается приоритет повы-

шения эффективности системы подготовки таких рабочих и специалистов. Без этого невозможно дальнейшее развитие страны на пути создания наукоемких технологий и производств. Однако приоритетность системы среднего профессионального образования (СПО), а ранее и начального профессионального образования (НПО) зачастую остается декларативной.

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект № 2014/393.

Система СПО, предназначенная для подготовки рабочих и специалистов среднего звена, является сегодня одной из наиболее острых проблем социально-экономического развития России. В этой сфере функционирует около 5 тысяч организаций, в которых обучается более 2 млн человек для кадрового обеспечения отечественной экономики по 327 рабочим профессиям и 245 специальностям среднего профессионального образования.

Успешность опережающего развития данной сферы сопряжена с решением ряда задач, сводимых к следующим основным (исходным) проблемам:

- ✓ совершенствование содержания образования;
- ✓ учебно-материальная база образовательных организаций;
- ✓ педагогические технологии;
- ✓ кадровое обеспечение.

Рассмотрим подробнее проблему обеспечения СПО педагогами профессионального обучения. Термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 году наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование (ППО). Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе организаций среднего профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др.

Для определения должностей, на занятие которых может претендовать человек с квалификацией «Педагог профессионального обучения», проведен анализ Общероссийского классификатора занятий, Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОК 016-94), Общероссийского классификатора видов экономической деятельности, различных должностных инструкций, ЕТКС и др.,

в которых описана структурно-функциональная деятельность. В результате выявлены 34 должности, содержание деятельности которых соответствует квалификации «Педагог профессионального обучения».

Очевидно, что для определения потребности системы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в повышении профессионализма работников, необходимо оценить состояние ее наполнения профессионально-педагогическим персоналом в количественном и качественном аспектах. Целесообразно напомнить, что еще решением совместной коллегии Минвуза СССР и Госпрофобра СССР, состоявшейся в 1987 году, профессионально-педагогическое образование было определено базовым профильным образованием для мастеров производственного обучения и преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин. Какова же реальная ситуация?

В организациях системы НПО (в последние годы ее существования) среди руководящего состава лишь 28 % имели профессионально-педагогическое образование (26 % — высшее и 2% — среднее); среди преподавателей — 28,6 % (24 % — высшее и 4,6 % — среднее); среди мастеров производственного обучения — 24,6 % (с высшим ППО — 9,7 %, средним — 14,9 %). Эти данные получены для системы НПО путем анализа формы 20 (в Министерстве образования России). Сейчас эта система вошла в СПО, и для оценки состояния кадрового обеспечения на уровне подготовки рабочих можно ориентироваться на данные сведения.

Более свежая информация о качестве мастеров производственного обучения теперь уже в системе СПО представлена в итоговом отчете [2]. Она касается их профессионального статуса до начала работы мастером, социального

Профессионально-педагогическое образование было определено базовым профильным образованием для мастеров производственного обучения и преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин.

статуса; образовательного уровня, их субъективной оценки удовлетворенности своими профессиональными компетенциями.

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что штаты руководящих и педагогических работников системы СПО, как правило, на три четверти укомплектованы отраслевыми специалистами (инженерами, техниками, технологами и др.), не имеющими специальной психолого-педагогической подготовки и нуждающимися в повышении профессионально-педагогической квалификации. Становится очевидным, что система подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена укомплектована профессионально-педагогическими кадрами неудовлетворительно. Для нее характерна самая низкая, по сравнению с другими образовательными системами, доля обучающего персонала, имеющего профильное образование.

В целом же, если учесть наличие вакантных ставок и их занятие мигрирующими совместителями, можно сделать общий вывод о том, что при имеющемся *количественном* и *качественном* составе профессионально-педагогического персонала обеспечить высокое качество педагогического процесса (учебную, методическую, воспитательную и другие виды работ) в СПО затруднительно. Для педагогов профессионально-

Педагогу профессионального обучения приходится работать на пересечении области профессий и области профессиональной педагогики.

обучения принципиально важно детальное освоение процесса и особенностей обучения рабочих кадров и специалистов среднего звена.

Однако в настоящее время обучение новым технологиям занятых профессионально-педагогической деятельностью преподавательских кадров в подавляющем большинстве случаев имеет эпизодический характер кратковременных курсов.

Профессионально-педагогическая деятельность педагога профессионального обучения обусловлена потребностями

кадрового обеспечения производственных процессов и профессионального развития человека. При этом содержание выполняемой им работы определяют взаимосвязанные и взаимозависимые виды деятельности из образовательной и производственной областей, требующие знания отраслевых производств и профессиональной педагогики. Очевидно, что педагогу профессионального обучения придется работать на пересечении области профессий и области профессиональной педагогики, то есть заниматься профессионально-педагогической деятельностью. Поэтому процесс подготовки к такой деятельности — профессионально-педагогическое образование — характеризуется рядом особенностей.

Чтобы избежать в дальнейшем проблем с терминологической путаницей, уместно уточнить понятие «профессионально-педагогическое образование». В связи с этим важно отметить отличие *профессионально-педагогического* образования от *педагогического* образования, называемого многими исследователями также профессиональным педагогическим или профессионально-педагогическим. Мы придерживаемся следующего толкования понятий:

✓ система *педагогического* образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам;

✓ система *профессионально-педагогического* образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии.

Не углубляясь в детальное рассмотрение особенностей ППО, можно отметить, что в отличие от любого вида профессионального образования, направленного на подготовку специалистов для соответствующих отраслей производства, профессионально-педагогическое образование вместе с этой решает и другую задачу — создает научно-методическое

обеспечение профессионального образования. При этом методологическую основу исследования и практической реализации профессионально-педагогического образования составляют принципы профессиональной педагогики [3].

В контексте обсуждаемой проблемы особый интерес представляет принцип *перспективно-опережающей* подготовки будущих педагогов профессионального обучения по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение).

Другими словами, первое опережение соотносится с рынком профессионального образования, а второе — с рынком труда (потребителем выпускников профессиональной школы). Следовательно, можно предположить, что в проблеме взаимодействия, сбалансированности рынка труда и рынка профессионального образования присутствует и профессионально-педагогический аспект (в контексте *опережающего* образования). Такое присутствие отражается во взаимосвязи между подготовкой педагога профессионального обучения и подготовкой рабочих и специалистов среднего звена.

Ключевым понятием, которое, по нашему мнению, связывает рынок труда и профессиональное образование, является *профессиональная компетентность*. Если в системе профессионального образования она выступает объектом формирования и развития, то на рынке труда она выступает объектом установления трудовых отношений. Поэтому сущность профессиональной компетентности (профессионализма) нужно использовать в качестве теоретической основы для осмысления процессов создания кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций.

Возможности повышения кадрового потенциала СПО необходимо находить в системе профессионально-педагогического образования РФ.

✓ В соответствии с ФГОС в базовом ППО такие возможности предоставляют профессиональные образовательные программы *бакалавриата, магистратуры и аспирантуры*.

Выпускники бакалавриата по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» занимаются подготовкой обучающихся по профессиям и специальностям в образовательных организациях, реализующих образовательные программы профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов, а также в службе занятости населения.

Отобрать для профессиональных образовательных организаций бакалавров с квалификацией «академический бакалавр» или «прикладной бакалавр» можно среди выпускников соответствующих вузов. Однако, учитывая отмеченную в настоящее время неудовлетворительную обеспеченность педагогами профессионального обучения, предпочтительнее выглядит путь очной или заочной целевой подготовки для образовательных организаций с «зачтой» на конкретную деятельность.

В современной ситуации для повышения научно-методического и учебно-методического потенциала СПО важными представляются возможности магистратуры. Учитывая, что в настоящее время в качестве педагогов профессионального обучения работают преимущественно выпускники отраслевых вузов, им можно рекомендовать программы магистратуры по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», причем без отрыва от производства. Эти же программы можно рекомендовать и работающим бакалаврам профессионального обучения.

Сущность профессиональной компетентности (профессионализма) нужно использовать в качестве теоретической основы для осмысления процессов создания кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций.

Для развития научного и научно-методического потенциала СПО перспективно использовать возможности аспирантуры, докторантуры и соискательства в университетах и научных институтах со сложившимися научными школами (направлениями), исследующими проблемы развития профессионального и профессионально-педагогического образования.

✓ Возможности для повышения профессионально-педагогической квалификации работающих в системе СПО педагогов профессионального обучения предоставляются и *дополнительным образованием*. Например, реализуемую в последние годы программу «Преподаватель высшей школы» (1080 часов) можно рекомендовать преподавателям общетехнических и специальных дисциплин. Также перспективна программа международного общества по инженерной педагогике IGIP (270 часов), реализуемая через Российский мониторинговый комитет в Центрах инженерной педагогики. Обе программы предназначены для педагогических работников вузов, имеющих базовое отраслевое образование.

Возможно и модульное повышение квалификации по проблемным темам, имеющимся в конкретной организации СПО, которые определяются ее руководством с помощью экспертов. При этом

Возможности для повышения профессионально-педагогической квалификации работающих в системе СПО педагогов профессионального обучения предоставляются и дополнительным образованием.

для привлеченных с производства в систему СПО в качестве педагогов профессионального обучения специалистов необходим вводный курс, изучив который, они будут знать, что:

— от проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует переход к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний;

— за формирование компетенций отвечают не только учебные дисциплины;

— компетенции — это также результат образовательных технологий, методов,

организационных форм, учебной среды и т. д.

Опыт показывает, что для специалистов, привлеченных с производства, эти положения не являются очевидными. Они могут послужить мотивацией для дальнейшего повышения ими профессионально-педагогической квалификации во всех возможных формах и видах.

Здесь возможна кооперация профессиональных образовательных организаций по формированию содержания таких модулей и их реализации. В данном контексте в качестве одного из механизмов перспективно использовать сетевое взаимодействие.

✓ Согласно сложившимся в массовом педагогическом сознании довольно устойчивым представлениям и трактовкам, *сетевым взаимодействием* между образовательными организациями являются:

— любое происходящее между ними взаимодействие (например, конференции, педагогические совещания и любые совместные мероприятия). При такой трактовке происходит максимальное размытие представления о том, что есть сетевое взаимодействие;

— всякое взаимодействие, использующее интернет. Есть интернет-связь между образовательными организациями — значит, автоматически есть сетевое взаимодействие. Любое взаимодействие между образовательными организациями, использующее возможности интернета, рассматривается и называется в рамках этой трактовки «сетевым». С этой точки зрения, сам факт создания образовательной организацией собственного сайта и выхода в интернет-пространство может быть интерпретировано как ее вхождение в глобальную сеть, а значит, превращение в сетевого субъекта. Некоторые основания у такого подхода есть, поскольку предъявление образовательной организацией своей образовательной деятельности в интернете через ресурсы собственного сайта действительно создает возможность для потенциального сетевого вза-

имодействия с другими организациями. Однако для собственно сетевого взаимодействия важно, чтобы сайт представлял именно субъектность образовательной организации, ее уникальность, что далеко не всегда так, и создание образовательной организацией своего сайта вовсе не дает гарантий того, что этот сайт становится способом предъявления собственной уникальности;

— всякое взаимодействие, в котором образовательные организации обмениваются друг с другом какими-то ресурсами (находками, идеями, способами деятельности), то есть тем, что составляет их уникальность. И это, безусловно, близко к тому, что можно назвать сетевым взаимодействием, но только в том случае, если его участники оказываются в равных партнерских отношениях, когда происходит не научение одних другими, а диалог равных, где участники в равной степени оказываются нужны друг другу;

— всякое взаимодействие, в котором образовательные организации осуществляют какую-то совместную деятельность, создают, реализуют совместные проекты, то есть когда между ними происходит не только информационный, но и деятельностный контакт.

Нами предложено следующее наполнение понятия «научно-образовательная сеть» — это динамическое множество взаимосвязанных агентов, представляющих собой научные, образовательные, социальные, культурные организации (их подразделения, творческие коллективы), а также элементы инновационной инфраструктуры и заинтересованные в развитии системы образования промышленные

предприятия. Научно-образовательная сеть функционирует по типу виртуальной организации и выполняет инновационные проекты в сфере образования на высоком уровне координации целей и интеграции всех видов ресурсов, достигаемом посредством формирования внутреннего информационного пространства сети и приводящего в результате к созданию коллективных объектов интеллектуальной собственности в сфере образования и увеличению экстернального (внешнего) эффекта [4, с. 127]. Эффективность деятельности в условиях такой сети подтверждена результатами многолетних исследований [1].

Таким образом, проблемы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена во многом обусловлены *скрытым дефицитом* педагогов профессионального обучения — специалистов по проектированию и реализации образовательных программ подготовки рабочих и специалистов среднего звена, формированию кадрового ресурса для инновационных производств. Его преодоление требует разработки и реализации комплекса мер по развитию системы подготовки таких педагогов — профессионально-педагогического образования России. Она сегодня включает 132 вуза, объединяемых Российским государственным профессионально-педагогическим университетом (как базовым). Нужна государственная программа или региональные программы, направленные на развитие этого вида образования.

Проблемы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена во многом обусловлены скрытым дефицитом педагогов профессионального обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова, Н. Н. Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода / Н. Н. Давыдова, В. А. Федоров // Педагогика. — 2013. — № 6. — С. 49—54.
2. Разработка и апробация методологии изучения и анализ социального портрета и ценностных ориентаций мастера производственного обучения : итоговый отчет о результатах выполнения государственного задания Министерства образования и науки РФ № 10. 9046. 2014 / руководитель : докт. техн. наук, профессор В. А. Копнов // URL: <http://www.rsvpu.ru/scientific-departments/sociologicheskaya-nauchno-issledovatel'skaya-lab-iya/gosudarstvennoe-zadanie-mastera-po/>.

3. Федоров, В. А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. — 1999. — № 1. — С. 52—69.

4. Fedorov, V. A. Control of the research and education network development in modern socio pedagogical conditions / V. A. Fedorov, N. N. Davydova // Науковий вісник Національного гірничого університету. — 2014. — № 2. — Р. 126—133.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ



Е. А. БУРДУКОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заместитель проректора
по учебной работе
Амурского государственного
университета (Благовещенск)
bulena@mail.ru



О. С. ШКИЛЬ,
старший преподаватель
кафедры дизайна
Амурского государственного
университета (Благовещенск)
o.shkil@mail.ru

Статья посвящена проблеме привлечения работодателей к участию в учебном процессе с целью повышения качества профессиональной подготовки кадров в условиях реализации требований ФГОС. Представлена программа взаимодействия работодателей и преподавателей по вопросам профессиональной подготовки кадров. Рассмотрены формы социального партнерства как одного из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Article is devoted to attract of employers to participation in the educational process in order to improve the quality of professional training of personnel in the conditions to implement the requirements of a FSES. The paper presents a program of interaction of employers and trainers in professional training of personnel. In this program, examined forms of social partnership as one of the factors in the formation of professional competence of future specialists.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, работодатели, субъекты образовательного процесса, социальное партнерство, формы социального взаимодействия

Key words: professional training, employers, the subjects of the educational process, social partnership, forms of social interaction

Современные тенденции модернизации российского образования отражают требования к профессиональной подготовке выпускника высшей школы, обладающего ключевыми компетенциями, необходимыми для решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Социальным заказом востребованы кадры, готовые к выполнению профессиональных задач в быстро изменяющихся условиях рынка труда, то есть профессионально мобильные выпускники. Традиционные подходы к обучению оказываются малоэффективными и, как результат, не обеспечивают качественную реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, ориентированных на выполнение социального заказа. Выпускники вузов часто сталкиваются с проблемой трудоустройства, так как профессиональная компетентность многих из них не соответствует современным запросам работодателей. Система ВПО, обладая возможностями и располагая необходимыми условиями для подготовки высокопрофессиональных специалистов, должна способствовать формированию у студентов таких профессиональных качеств, которые необходимы современному обществу. В условиях реализации ФГОС ВПО, разработанных с учетом потребностей работодателей и компетентностного подхода к обучению, ориентированного на получение качественного результата, становится актуальным поиск путей оптимизации процесса профессиональной подготовки кадров в образовательных организациях.

Многие исследователи отмечают, что особенности и эффективность профессиональной подготовки специалистов зави-

сят от соответствия содержания образования требованиям профессиональной среды и потребностям общества. Так, О. Н. Олейникова, изучая проблему социального партнерства в профессиональном образовании [6], замечает, что глубокие изменения, происходящие в области труда и занятости, необходимость разрешения экономических проблем в целях обеспечения конкурентоспособности и эффективности предприятий, быстрого и адекватного реагирования на изменения, связанные с развитием новых технологий и ростом «нематериальных инвестиций», требуют соответствующей организации квалифицированного труда и особого внимания к профессиональной подготовке специалистов.

Е. А. Лаврухина [5] под социальным заказом в образовании понимает механизм реализации социальной необходимости как формы отражения всеобщих закономерных связей, внутренне устойчивых, повторяющихся, обеспечивающих превращение возможности в действительность и регулирующих направленность образовательной деятельности на решение приоритетных проблем.

Т. М. Глушанок отмечает, что в условиях перехода к рыночной экономике, ориентации профессионального образования на социальное партнерство возникает необходимость максимального согласования и учета интересов всех участников этого процесса [3]. Автор выделяет группы социальных партнеров профессионального образования: государство, которое определяет политику в образовании; работодателей (индустрию); объединения работников (профсоюзы, обществен-

Выпускники вузов часто сталкиваются с проблемой трудоустройства, так как профессиональная компетентность многих из них не соответствует современным запросам работодателей.

ные организации); государственные органы управления, включая службу занятости.

Т. М. Давыденко и др. рассматривают работодателей в качестве основных потребителей услуг высших учебных заведений, так как именно они принимают на работу выпускников вузов и ожидают от них владения комплексом общеобразовательных и профессиональных компетенций, соответствующих требованиям развития инновационной модели экономики и общества [4]. Представители профессиональной среды, подчеркивают исследователи, формулируют требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки кадров, а вузы удовлетворяют эти требования.

Анализируя качество профессиональной подготовки специалистов, А. А. Борисова констатирует, что разрыв между потребностями работодателей и знаниями, навыками, которые молодые люди получают в процессе профессионального обучения, существенно затрудняет успешное трудоустройство молодежи [2]. Динамика требований работодателей к профессиональной подготовке студентов стремительна, а процесс перестройки системы образования с учетом изменяющихся требований осуществляется медленнее.

Для определения ключевых позиций работодателей к профессиональной компетентности выпускников необходима разработка согласованного подхода, при ко-

тором процесс обучения будет направлен на подготовку специалистов, востребованных на реальном рынке труда, а параметры обучения будут формулироваться с учетом запросов производственной сферы

и динамики инновационных технологий. Это повышает вероятность того, что подготовленные выпускники будут востребованы на рынке труда.

С. Р. Бондарева, Ю. В. Колосова [1], анализируя взаимосвязь между препода-

вателем и работодателем, отмечают, что данное взаимодействие практически отсутствует, что приводит к возникновению разрыва между теоретическим и практическим обучением.

О. Е. Пермяков [7] отмечает, что выработке общих требований к профессиональной подготовке препятствуют: изменение и повышение требований к качеству подготовки специалистов со стороны работодателей вследствие динамично развивающейся отечественной экономики; инерционность отечественной системы образования; недостаточная разработанность теоретических основ формирования требований к результатам освоения образовательных программ; противоречивость в подходах к детализации требований к качеству подготовки со стороны «рынка труда» и «рынка образования».

Все вышеперечисленное обуславливает необходимость согласованности между запросами работодателей к профессионализму выпускников и требованиями преподавателей, осуществляющих процесс формирования профессиональной компетентности дизайнеров в образовательных организациях. Этому, на наш взгляд, будет способствовать целенаправленная деятельность субъектов системы профессионального образования по организации и проектированию процесса обучения будущих специалистов с учетом изменений, постоянно происходящих в профессиональной сфере. На основе научных трудов С. Я. Батышева, А. М. Новикова [8] нами определены формы социального партнерства работодателей и преподавателей в профессиональной подготовке специалистов (см. таблицу на с. 13).

Формы социального партнерства работодателей и преподавателей стали основой разработки программы взаимодействия с работодателями, которая была реализована в учебном процессе подготовки бакалавров по направлению «Дизайн» на базе Амурского государственного университета в 2009—2013 годах (Благовещенск).

Динамика требований работодателей к профессиональной подготовке студентов стремительна, а процесс перестройки системы образования с учетом изменяющихся требований осуществляется медленнее.

Основные формы социального партнерства работодателей и преподавателей в профессиональной подготовке специалистов

Формы социального партнерства	Пути реализации
Разработка содержания теоретической подготовки	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Разработка и обновление основной образовательной программы, обсуждение содержания и разработка рабочих программ и учебно-методических комплексов дисциплин ✓ Проведение методических семинаров с целью осуществления мониторинга качества подготовки кадров
Разработка содержания практической подготовки	Обсуждение содержания и разработка учебной программы по производственной практике, итоговой государственной аттестации
Прямое участие работодателей в подготовке кадров	Проведение работодателями учебных занятий по дисциплинам общепрофессиональной и профессиональной направленности
Анализ сформированности материальной базы подготовки	Проведение методических семинаров с целью определения требований к материальной базе для качественной подготовки кадров
Совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков в процессе подготовки кадров	Проведение комплексных просмотров с целью выявления уровня знаний, умений и навыков обучающихся
Согласование требований к выпускной квалификационной работе	Определение состава выпускной квалификационной работы
Организация совместной работы по трудоустройству выпускников	Установление контактов с представителями профессиональной среды, регистрация и выполнение индивидуальных заявок от работодателей, информирование обучающихся о вакансиях работодателей
Организация творческой деятельности студентов	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Участие работодателей в качестве руководителей творческих работ обучающихся с целью их представления на выставках, конкурсах по специальности, научных конференциях ✓ Участие работодателей в качестве руководителей выпускной квалификационной работы ✓ Привлечение работодателей в качестве потенциального заказчика, с целью формирования умений в решении профессиональных задач

Участие работодателей в разработке и обновлении основной образовательной программы реализуется в подготовке бакалавров при проведении следующих методических семинаров: «Разработка учебно-методических комплексов и рабочих программ дисциплин по направлению «Дизайн»», «Проблема междисциплинарных связей в обучении бакалавров», «Тематика заданий на курсовое и дипломное проектирование», «Итоги курсового и дипломного проектирования», «О методическом обеспечении профессиональных дисциплин». В ходе обсуждения рассматриваются вопросы, касающиеся профессиональной подготовки кадров, с целью мониторинга качества образовательного процесса. В результате совместной деятельности преподавателей и ра-

ботодателей по конструированию содержания обучения бакалавров по направлению «Дизайн» составляются учебные планы, рабочие программы и учебно-методические комплексы дисциплин и производственной практики, требования и критерии оценки к курсовому проектированию и итоговой государственной аттестации.

Прямое участие работодателей в учебном процессе осуществляется путем привлечения представителей профессиональной среды к проведению учебных занятий по основам производственного мастерства, проектированию и производственной практике. В ходе исследования мы проанализировали участие работодателей и их представителей в профессиональной подготовке дизайнеров за последние пять

лет. Анализ показал, что количество работодателей, вовлеченных в учебный процесс, в 2013 году по сравнению с 2009 годом увеличилось в пять раз.

Участие работодателей в учебном процессе не только обеспечивает профессиональную компетентность бакалавров в решении профессиональных задач, но и поднимает профессиональную подготовку будущих дизайнеров на более высокий качественный уровень.

В подготовке дизайнеров к профессиональной деятельности большое значение имеет материально-техническое обеспечение учебного процесса. Анализ соответствия материальной базы современным требованиям рынка труда осуществляется в рамках ежегодного совместного семинара на тему «Обеспечение учебного процесса профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Дизайн»».

Развитию мотивационно-ценностного отношения будущих бакалавров к профессиональной деятельности способствует совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков путем проведения комплексных просмотров студенческих работ с привлечением работодателей. В ходе совместного обсуждения кроме анализа и оценки качества выполнения проектов проводится согласование и разработка заданий для проведения учебных занятий и курсового проектирования.

Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих бакалавров к профессиональной деятельности также обеспечивается согласованием с работодателями требований к выпускной квалификационной работе. С этой целью предусмотрено проведение совместного методического семинара «Требования к выпускной квалификационной работе бакалавров по направлению «Дизайн»». Выпускная квалификационная работа представляет собой законченную разработку, систематизирующую полученные во время теоретического и практического обучения знания, умения и навыки. Она направлена на определение уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров к выполнению самостоятельной практической деятельности, предусматривающей решение комплекса профессиональных задач. В ходе проведения методического семинара совместно с работодателями была определена структура выпускной квалификационной работы в зависимости от профиля подготовки.

Важным фактором формирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся к профессиональной деятельности является организация совместной работы преподавателей и работодателей по трудоустройству выпускников, предусматривающей проведение следующих мероприятий: Workshop в рамках Международного фестиваля «Арт-пространство — Амур» (Благовещенск); городские выставки лучших работ студентов кафедры дизайна АмГУ (Центральный выставочный зал и Амурский областной краеведческий музей); защита отчетов по производственной практике и дипломных проектов. На эти мероприятия приглашаются работодатели с целью установления контактов и сотрудничества по вопросам последующего трудоустройства выпускников: регистрация индивидуальных заявок от предприятий по подбору кандидатов на вакантные места и их выполнение; размещение вакансий от работодателей на информационном стенде кафедры.

Специфика дизайна обуславливает наличие у дизайнера опыта творческой деятельности, формированию которого способствует участие работодателей в качестве руководителей творческих работ студентов, чтобы представить их на выставках, конкурсах по специальности и научных конференциях. Совершенствование опыта творческой деятельности обучающихся обеспечивается участием работо-

Участие работодателей в учебном процессе не только обеспечивает профессиональную компетентность бакалавров в решении профессиональных задач, но и поднимает профессиональную подготовку будущих дизайнеров на более высокий качественный уровень.

Участие работодателей в учебном процессе не только обеспечивает профессиональную компетентность бакалавров в решении профессиональных задач, но и поднимает профессиональную подготовку будущих дизайнеров на более высокий качественный уровень.

дателей в качестве потенциальных заказчиков курсовых проектов, например, «Разработка интерьера ресторана» (по заказу дизайн-студии «Кот»), «Разработка галереи дизайна и интерьеров мастерской “Архидея”» (по заказу студии архитектуры и дизайна «Архидея»), «Разработка театральных костюмов» (по заказу Амурского областного театра драмы).

Таким образом, на основе проведенного исследования мы выяснили, что одним из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов является социальное партнерство преподавателей и работодателей в профессиональной подготовке кадров. Формами социального взаимодействия выступают: разработка содержания обучения; прямое участие работодателей в

учебном процессе; анализ сформированности материальной базы; совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков в процессе профессиональной подготовки; согласование с работодателями требований к выпускной квалификационной работе; организация совместной работы по трудоустройству выпускников; организация творческой деятельности студентов. Хотелось бы подчеркнуть, что вовлечение работодателей в обучение на основе выработки форм социального партнерства работодателей и преподавателей позволяет осуществлять качественную подготовку, обеспечивающую формирование профессиональной компетентности будущих специалистов с учетом требований профессиональной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарева, С. Р.* Противоречия и пути взаимодействия основных субъектов образовательной среды в реализации ФГОС-З среднего профессионального образования / С. Р. Бондарева, Ю. В. Колосова // Региональная научно-практическая интернет-конференция «Философия образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения», 8 февр., 2012 // URL: http://fostu.ucoz.ru/publ/filosofija_brazovatel'nogo_uchrezhdenija/problemy_realizacii_fgos_tretego_pokolenija/18.
2. *Борисова, А. А.* Качество профессиональной подготовки специалистов по управлению трудом: мнение экспертов / А. А. Борисова // Экономика труда // URL: <http://www.uecs.ru/economika-truda/item/1415-2012-06-19-05-26-29>.
3. *Глушанок, Т. М.* Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т. М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования // URL: www.science-education.ru/30-1144.
4. *Давыденко, Т. М.* Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов при реализации учебных и производственных практик / Т. М. Давыденко, А. П. Пересыпкин, Л. В. Верзунова // Современные проблемы науки и образования // URL: www.science-education.ru/102-5753.
5. *Лаврухина, Е. А.* Социальные спрос и заказ в образовании / Е. А. Лаврухина // URL: <http://credonew.ru/content/view/265/54/>.
6. *Олейникова, О. Н.* Социальное партнерство в сфере профессионального образования / О. Н. Олейникова // URL: <http://edu.rspp.ru/site.xp>.
7. *Пермяков, О. Е.* Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. Е. Пермяков. — СПб., 2009. — 28 с.
8. *Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — 3-е изд. — М. : ЭГВЕС, 2009. — 456 с.*

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОТКРЫТОГО ИЗМЕРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО



А. А. ФЕДОРОВ,
доктор философских
наук, ректор НГПУ
им. К. Минина
mininuniver@mininuniver.ru



Е. П. СЕДЫХ,
кандидат
педагогических наук,
директор Центра менеджмента
качества образования
НГПУ им. К. Минина
kettt@list.ru



Е. Л. РОДИОНОВА,
кандидат
педагогических наук,
заместитель министра
образования
Нижегородской области
official@obr.kreml.nnov.ru

В статье раскрываются опыт и результаты независимой оценки качества деятельности образовательных организаций среднего профессионального образования Нижегородской области, проведенной в 2014 году, даются общая характеристика модели и описание процедуры проведения оценки, анализируются полученные результаты.

The article reveals the experience and results of an independent assessment of quality the activity of the educational organizations of average professional education of the Nizhny Novgorod region which is carried out in 2014 reveals. The general characteristic of model and procedure of carrying out an assessment is given, the received results are described.

Ключевые слова: *качество образования, модель независимой оценки качества деятельности образовательной организации, рейтинг образовательных организаций СПО, результаты оценки*

Key words: *quality of education, model of an independent assessment of quality of activity of the educational organization, rating of the SPO educational organizations, results of an assessment*

Процессы реформирования образования, внедрение компетентностного подхода в практику образовательных организаций, повышение роли саморегулирования в деятельности образовательных организаций, рост конкурентной борьбы за абитуриента создают широкие возможности для развития незави-

симой оценки качества образования как механизма открытого измерения эффективности работы образовательной организации.

Независимая оценка качества работы образовательной организации может быть рассмотрена как процедура установления соответствия образования по-

требностям обучающихся, учредителя и работодателей, что вовлекает заинтересованных лиц в процессы совершенствования деятельности образовательной организации, дает объективную картину образовательного ландшафта и показывает общие проблемы и перспективы развития образовательных организаций [2].

Нормативной основой для независимой оценки качества деятельности образовательных организаций является ряд документов различного уровня, регулирующий основы и процедуру осуществления оценки:

✓ Указ Президента РФ № 599 от 07.05.2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

✓ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;

✓ приказ министерства образования Нижегородской области «Об общественном совете по оценке качества работы образовательных организаций, подведомственных министерству образования Нижегородской области» от 29.10.2013 г. № 2321;

✓ постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении» от 18 апреля 2012 г. № 343;

✓ распоряжение Правительства Нижегородской области «О формировании в Нижегородской области независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» от 10.09.2013 № 1844-р;

✓ письмо Министерства образования и науки РФ «О методических рекомендациях по внедрению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций» от 14.10.2013 г. № АП-1994/02;

✓ ГОСТ Р ИСО 9000-2001 «Системы менеджмента качества»;

✓ ГОСТ Р ИСО 9001-2001 и др.

На этой основе в 2014 году Нижегородским государственным педагогическим

университетом им. К. Минина была разработана и предложена к внедрению модель независимой оценки качества деятельности образовательной организации, рассчитанная на оценку деятельности организаций профессионального образования.

Методологическими ориентирами модели явились положения тектологического подхода (А. А. Богданов), деятельностного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), праксиологического подхода (Т. Котарбинский), что обусловило системность и практическую ориентированность модели.

Разработанная модель рассматривает образовательную организацию как целостность, проводится интегративное исследование успешности управления данной системой, изучается возможность организации процесса деятельности по законам экстримизации — способности получать максимальный эффект при минимальных затратах, способности выбора оптимальных технологий и приемов решения задач в каждом конкретном случае.

В соответствии с избранными теоретическими подходами нами были определены принципы реализации независимой оценки качества как основные положения, определяющие содержание, организационные формы, методы всего процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями:

✓ *принцип динамичности* предполагает открытость данной модели для оперативного внесения корректив во все ее структурные блоки по мере изменений внешних параметров и факторов, влияющих на деятельность и, как следствие, на независимую оценку качества работы образовательной организации;

✓ *принцип целостности* обусловлен тектологическим подходом к созданию модели и может проявляться в следующих аспектах: соединение теоретическо-

Нормативной основой для независимой оценки качества деятельности образовательных организаций является ряд документов различного уровня, регулирующий основы и процедуру осуществления оценки.

го и практического аспектов в процессе независимой оценки качества деятельности образовательной организации; единство критериальной базы оценки образовательных организаций разного уровня;

✓ принцип инвариантности обуславливает универсальность разработанной модели, позволяет использовать ее в различных образовательных организациях и на разных уровнях профессионального образования;

✓ принцип социальной ориентированности предусматривает учет и сочетание интересов всех заинтересованных сторон, участвующих в процессе осуществления образовательной деятельности как на уровне личности, так и на уровне образовательной организации;

✓ принцип социального партнерства обеспечивает привлечение к процедуре независимой оценки качества деятельности образовательных организаций общественных институтов и предприятий на основе взаимных интересов и потребностей, учет мнения социальных партнеров при разработке критериев и показателей оценки качества деятельности образовательной организации, принципов формирования рейтингов или других форм сопоставления и оценки;

✓ принцип объективности предполагает независимость суждений, установление фактических данных, претендующих на соответствие критериям валидности и достоверности, ориентированность на научно обоснованные критерии, привлечение к процедуре оценки наиболее авторитетных экспертов в своем роде деятельности.

Основным системообразующим фактором построения модели независимой оценки качества деятельности образовательной организации является цель — установление соответствия предоставляемых образовательной организацией услуг потребностям заинтересованных сторон [3].

В ходе исследования нами были выявлены требования к реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации:

✓ добровольная основа проведения независимой оценки;

✓ объективность и беспристрастность всех процедур и этапов оценки;

✓ использование информации об образовательной организации, находящейся в открытом доступе;

✓ открытость и публичность полученных результатов независимой оценки;

✓ наличие у экспертов, проводящих независимую оценку, опыта в данной деятельности и использование ими валидного инструментария для проведения оценочных процедур;

✓ учет запросов потребителей образовательных услуг и заинтересованных сторон (бизнес, профессиональные объединения и ассоциации).

Содержание критериев независимой оценки качества работы образовательных организаций разделено на две равновесные группы: «Возможности» и «Результаты».

Группа «Возможности» позволяет оценить потенциал организации, систему управления развитием, избранные приоритетные направления и предпринимаемые меры. Данная группа включает в себя следующие критерии: лидирующая роль руководства в обеспечении качества работы образовательной организации; разработка и реализация стратегии, ориентированной на заинтересованные стороны; использование и развитие потенциала преподавателей и сотрудников образовательной организации; управление партнерскими взаимоотношениями и ресурсами образовательной организации; управление образовательной деятельностью организации.

Группа «Результаты» раскрывает достижения образовательной организации, успешность позиционирования деятельности во внешней среде, партнерские отношения, уровень удовлетворенности всех заинтересованных сторон. Данный раздел включает следующие критерии: вос-

Основным системообразующим фактором построения модели независимой оценки качества деятельности образовательной организации является цель — установление соответствия предоставляемых образовательной организацией услуг потребностям заинтересованных сторон.

требованность выпускников, удовлетворенность работодателей качеством их подготовки; удовлетворенность преподавателей, сотрудников работой образовательной организации; удовлетворенность обучающихся работой образовательной организации; информирование общественности; эффективность деятельности образовательной организации.

Апробация модели независимой оценки качества деятельности образовательных организаций производилась в рамках пилотного проекта по независимой оценке качества работы образовательных организаций, подведомственных министерству образования Нижегородской области.

Разработанная модель и показатели независимой оценки качества работы образовательных организаций были представлены Общественному совету и получили рекомендацию к пилотному внедрению (Протокол № 2 заседания Общественного совета по независимой оценке качества работы образовательных организаций, подведомственных министерству образования Нижегородской области, от 20.06.2014 г.).

Были определены следующие цели и задачи апробации:

- ✓ получение независимых результатов о качестве работы образовательных организаций среднего профессионального образования региона;
- ✓ сбор статистической информации об уровне и перспективных направлениях раз-

вития, определенных к оценке образовательных организациях;

- ✓ определение характерных проблем в развитии образовательных организаций;
- ✓ формирование рейтинга образовательных организаций;
- ✓ определение областей для улучшения модели независимой оценки качества деятельности образовательных организаций для дальнейшего совершенствования.

В апробации модели приняли участие восемь образовательных организаций среднего профессионального образования Нижегородской области.

В качестве организации, осуществляющей процедуру независимой оценки качества образования, выступил Центр менеджмента качества образования НГПУ им. К. Минина.

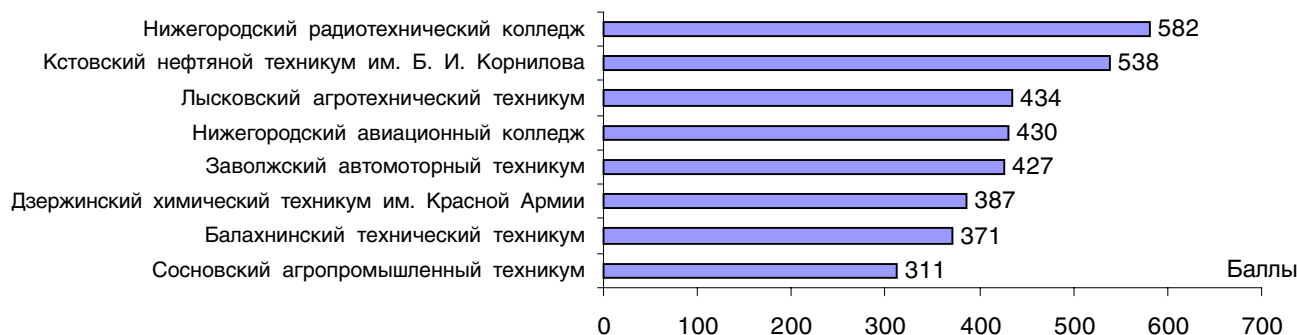
Технология оценки включала:

- ✓ независимую экспертную оценку деятельности организации среднего профессионального образования (три эксперта на каждую образовательную организацию);
- ✓ анкетирование научно-педагогических работников и обучающихся по вопросам удовлетворенности качеством образования;
- ✓ изучение информации о деятельности образовательной организации в открытых источниках (сайт организации, СМИ, интернет и т. д.).

По результатам оценки был сформирован рейтинг образовательных организаций, представленный в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Рейтинг образовательных организаций по результатам независимой оценки качества

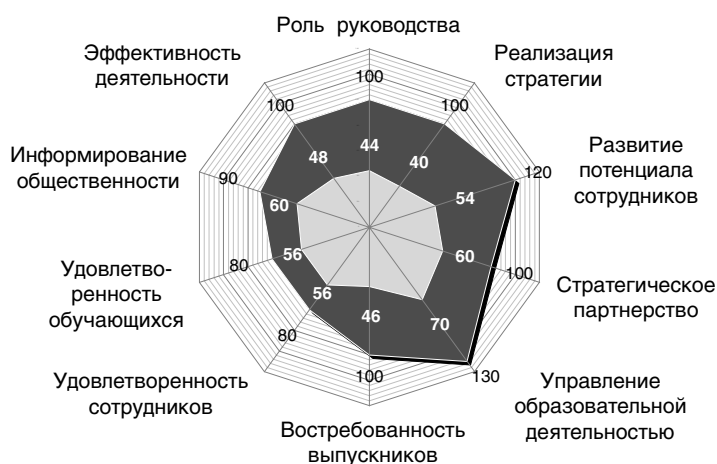


Результаты оценки образовательных организаций показали незначительное отклонение показателей отдельно взятой организации от среднего значения (см. диаграмму 2), что позволяет сделать вывод об отсутствии неконтролируемых элементов в системах управления и относительно одинаковых условиях деятельности. Критериальное сравнение организаций между собой позволило сделать вывод о схожих проблемах в их деятельности.

Учитывая эти обстоятельства, диаграмма резервов организации, построенная на основе средних данных, является информативной для каждой организации и представляет интерес для изучения ситуации развития системы среднего профессионального образования региона (диаграмма 2).

Диаграмма 2

Резервы повышения качества деятельности организации (в баллах)



Изучение средних данных показывает значительные резервы дальнейшего развития для каждой образовательной организации практически по всем критериям оценки.

Детальный анализ результатов оценки позволил установить, что наибольший эффект для образовательных организаций может иметь решение вопросов, связанных с развитием потенциала сотруд-

ников, их удовлетворенностью работой в образовательной организации, эффективностью реализации стратегии развития образовательной организации.

Для более точной оценки результативной группы критериев по модели в дополнение к экспертной оценке использовалась оценка удовлетворенности педагогических работников, которая производилась путем анкетирования.

В пилотном опросе принял участие 191 педагогический работник из восьми образовательных организаций.

Вопросы анкеты диагностировали удовлетворенность работников по различным аспектам: условия труда, материально-техническая обеспеченность образовательного процесса, психологический климат в коллективе, система взаимодействия с обучающимися, возможности для личного роста и профессионального развития. Также работникам предлагалось оценить деятельность руководителей образовательной организации, сформулировать свое отношение к работе.

Результаты анкетирования были обобщены как на уровне каждой образовательной организации, так и в целом.

В качестве основных проблем организации учебного процесса научно-педагогические работники отмечают слабую оснащенность современными техническими средствами обучения — 39 %, низкую дисциплину обучающихся — 25 %, недостаточный учет запросов потребителей выпускников — 25 %.

Для определения уровня удовлетворенности обучающихся деятельностью образовательной организации, в дополнение к экспертным методам производилась оценка удовлетворенности студентов с применением анкетирования.

В опросе приняли участие 1054 обучающихся из восьми образовательных организаций.

Вопросы анкеты были направлены на установление уровня удовлетворенности обучением в образовательной организации, выявление наиболее типичных проблем в организации образовательного про-

цесса и условий пребывания обучающихся на территории образовательной организации, оценку обучающимися качества образовательных услуг, доступности методического и учебного обеспечения образовательного процесса, удовлетворенности при использовании современных образовательных и информационных технологий на занятиях.

Обучающийся является важнейшим потребителем образовательных услуг и в связи с этим вопросы анкеты носили подробный и детальный характер.

Обработка результатов показала, что 53 % обучающихся полностью удовлетворены тем, что обучаются в данной образовательной организации, 41 % — частично удовлетворены.

Наиболее актуальными для себя обучающиеся считают проблемы дальнейшего трудоустройства, отдельные вопросы организации учебного процесса (расписание, материально-техническое оснащение), вопросы быта в общежитии.

Произведенная апробация модели независимой оценки качества работы образовательных организаций позволила сделать следующие выводы.

✓ Предложенные критерии и показатели охватывают комплекс деятельности образовательной организации, раскрывают как ее потенциальные возможности, так и полученные результаты. Наблюдается значительная положительная корреляция между критериями модели, что подтверждает ее сбалансированность. В частности, образовательные организации, имеющие показатель выше среднего по управленческим критериям, продемонстрировали существенные достижения по группе результативных критериев.

✓ Система предложенных критериев позволяет осуществить самообследование образовательной организации с выделением сильных сторон и зон для дальнейшего улучшения деятельности, определить

согласованность и целостность деятельности по подготовке выпускников, возможности для улучшения деятельности, соответствие ее требованиям заинтересованных сторон.

✓ Предложенная модель является инструментом для совершенствования основных механизмов улучшения образовательной, воспитательной, социальной деятельности образова-

тельной организации; детальный анализ показателей, полученных в результате применения модели, может оказать существенную помощь в деятельности образовательной организации при составлении программ улучшения деятельности. Предложенные подходы оценки работы образовательной организации содержат необходимые для практического внедрения элементы, основаны на фактических данных, имеют достаточное нормативно-аналитическое обоснование и могут быть использованы в процедурах независимой оценки качества деятельности образовательной организации.

✓ Несмотря на дифференциацию оценок по показателям между образовательными организациями, средние показатели деятельности отражают общий тренд, что свидетельствует о группе схожих проблем, единых для всех образовательных организаций.

✓ В целом средние показатели по результатам независимой оценки качества работы образовательных организаций позволяют организовать работу по управлению качеством, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, комплексные действия по развитию образовательной организации. Критично низкие показатели по результатам оценки образовательных организаций не зафиксированы.

Предложенные критерии и показатели охватывают комплекс деятельности образовательной организации, раскрывают как ее потенциальные возможности, так и полученные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

2. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178509/.
3. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.
4. *Никишина, О. А.* Нормативные основы независимой оценки качества образования // URL: <http://vestnik.minuniver.ru/upload/iblock/036/22-normativnye-osnovy-nezavisimoy-otsenki-kachestva.pdf>.
5. *Федоров, А. А.* Внутривузовская система качества: организационно-управленческий аспект / А. А. Федоров, Е. П. Седых. — Н. Новгород : НГПУ, 2013. — 186 с.
6. *Федоров, А. А.* Модель независимой оценки качества деятельности образовательных организаций / А. А. Федоров, Е. П. Седых. — Н. Новгород : НГПУ, 2015. — 180 с.
7. *Чанчина, А. В.* Педагогический процесс профессионального учебного заведения : учебно-методическое пособие / А. В. Чанчина. — Н. Новгород, 2010. — 30 с.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ



М. П. КРЮКОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой
профессионального образования
Астраханского института повышения
квалификации и переподготовки
petrovich_1950@mail.ru



Л. А. БЕЛЯНИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучного
и технологического образования
Астраханского института повышения
квалификации и переподготовки
airkp-po@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы создания эффективного мониторинга качества подготовки обучающихся в организациях СПО. Обосновывается возможность поэтапной диагностики и оценки уровней освоения знаний, умений и компетенций в процессе изучения учебных дисциплин (модулей) посредством системы компетентностно ориентированных учебных задач.

The article deals with the creation of an effective monitoring of the quality of training of students in the institutions of the SPE. The possibility of a phased diagnosis and assessment of the levels of development of knowledge, skills and competences in the study of academic disciplines (modules) through a system of competence oriented learning tasks.

Ключевые слова: *мониторинг качества подготовки обучающихся, диагностика и оценка уровней освоения знаний, умений и компетенций, система компетентностно ориентированных учебных задач*

Key words: *monitoring the quality of training of students, diagnosis and assessment of the levels of development of knowledge, skills and competence, system competence oriented learning tasks*

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы, утвержденной постановлением Правительства РФ 23 мая 2015 года, является «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов», которая, на наш взгляд, должна предполагать создание эффективного мониторинга качества подготовки обучающихся в организациях профессионального образования.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) результатами обучения являются общие компетенции (ОК) и профессиональные компетенции (ПК) выпускников, которые, по мнению многих исследователей компетентностного подхода, определяются как способность успешно действовать на основе умений, знаний, профессионально значимых качеств личности при выполнении заданий, решении практических или профессиональных задач.

Исходя из данного определения, важным организационно-педагогическим условием формирования системы оценки качества образования и образовательных результатов в организациях СПО может стать мониторинг качества подготовки студентов на основе системы компетентностно ориентированных учебных задач, позволяющий определять эффективность протекания учебного процесса и своевременно корректировать его.

Мониторинг качества подготовки студентов предполагает проведение поэтапной диагностики и оценки уровней освоения знаний, умений и компетенций в процессе изучения учебных дисциплин (модулей) посредством системы компетентностно ориентированных учебных задач, которая подробно описана нами ранее [3; 4], поэтому в данной статье укажем лишь ее суть.

Система компетентностно ориентированных учебных задач представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных предметно ориентированных, практико-ориентированных и профессиональных задач по учебным дисциплинам и профессиональным модулям, направленных на освоение знаний, умений и развитие профессионально значимых качеств, обеспечивающих формирование компетенций студентов. К приоритетным профессионально значимым качествам личности мы относим мотивационно-ценностную установку субъекта к учебно-профессиональной деятельности, социально-коммуникативные, творческие и рефлексивные способности обучающихся.

Компетентностно ориентированные задачи могут предлагаться студентам в виде устного или тестового задания, практической или лабораторной работы, при курсовом проектировании, а также в виде заданий текущего контроля или промежуточной аттестации студентов. По степени охвата областей предметных знаний они

могут быть дисциплинарными, междисциплинарными и метадисциплинарными.

Этапы диагностики и оценки уровней освоения знаний, умений и компетенций обусловлены иерархией целей обучения и функциональным назначением компетентностно ориентированных задач.

Первый этап предполагает использование *предметно ориентированных задач* и направлен на определение и оценку уровня усвоения студентами совокупности знаний по учебным дисциплинам (модулям), необходимых и достаточных для освоения умений и навыков специалиста в составе конкретных ПК, а также сформированности профессионально значимых качеств личности: мотивационно-ценностной установки будущего специалиста к учебно-профессиональной деятельности, развитие у студентов познавательной активности (ОК).

На *втором этапе* предполагается использование *практико-ориентированных задач*. Данный этап направлен на определение и оценку уровня освоения студентами умений и навыков, необходимых для формирования конкретных ПК, развития социально-коммуникативных, творческих и рефлексивных способностей (ОК).

На *третьем этапе* предполагается использование *профессиональных задач*. Этот этап направлен на определение и

оценку уровня освоения студентами умений определять, разрабатывать и применять оптимальные методы решения профессиональных задач по видам и уровням производственной деятельности (ПК, ОК).

Критериальной основой диагностики освоения знаний, умений и компетенций студентов служит уровень проявления в различных ситуациях практической или производственной деятельности, знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств при решении компетентностно ориентированных задач.

Основываясь на результатах исследований С. А. Комиссаровой [2] и Л. А. Беляниной [5], мы выделили *уровни развития* студентов (репродуктивный, продуктивный и творческий) и сформулировали их *характеристики* по ряду существенных признаков.

✓ *Характеристика уровней развития студентов по признакам освоения знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам (модулям).*

Репродуктивный уровень развития: студент успешно решает компетентностно ориентированные задачи по заданному алгоритму на основе применения имеющихся у него знаний, умений и навыков, но при работе со справочной литературой ему требуется помощь преподавателя.

Продуктивный уровень развития: студент успешно решает компетентностно ориентированные задачи частично-поискового (эвристического) характера на основе применения имеющихся у него знаний, умений и навыков, при этом он самостоятельно осуществляет поиск недостающей информации из имеющейся справочной литературы.

Творческий уровень развития: студент успешно решает компетентностно ориентированные задачи поискового характера на основе имеющихся у него знаний, умений и навыков, осуществляет поиск и применяет необходимую недостающую информацию из различных источников для решения задач.

✓ *Характеристика уровней развития студентов по признакам сформированности социально-коммуникативных способностей.*

Репродуктивный уровень развития: организационно-коммуникативные умения и навыки у студента развиты слабо, на уровне установления контакта и ведения диалога при решении компетентностно ориентированных задач в составе группы исполнителей предпочтение отдается самостоятельному (без обсуждения с одноклассниками) решению задачи.

Этапы диагностики и оценки уровней освоения знаний, умений и компетенций обусловлены иерархией целей обучения и функциональным назначением компетентностно ориентированных задач.

Продуктивный уровень развития: студент на основе имеющихся у него организационно-коммуникативных умений и навыков способен создавать дружескую атмосферу, взаимодействовать посредством обмена мнениями, информацией при решении компетентностно ориентированных задач в составе группы исполнителей.

Творческий уровень развития: студент способен к плодотворному сотрудничеству в процессе решения компетентностно ориентированных задач в составе группы исполнителей, деловому общению и ведению спора, дискуссии.

✓ Характеристика уровней развития студентов уровней групп по признакам сформированности *мотивационно-ценностной установки* субъекта к учебно-профессиональной деятельности.

Репродуктивный уровень развития: студент при возможности выбора задания предпочитает компетентностно ориентированные задачи репродуктивного характера; задачи с недостающими, избыточными данными вызывают у него, как правило, затруднения; наблюдается фрагментарная активность при решении компетентностно ориентированных задач, познавательный интерес проявляется лишь по отношению к заданиям занимательного характера; ведущие мотивы — благополучие, значимость, поощрение (студент выбирает и решает задачу, зная заранее, что сможет решить ее и получить хорошую отметку).

Продуктивный уровень развития: студент, выбирая задания, отдает предпочтение компетентностно ориентированным задачам частично-поискового характера; проявляет интерес к решаемым задачам, стремится узнать, где и каким образом их можно использовать и применить в будущей производственной деятельности; преобладают мотивы достижения, самоутверждения, признания, престижа (из предложенных задач студент выбирает те, которые не все могут решить); познава-

тельный интерес к творческим задачам носит фрагментарный характер.

Творческий уровень развития: студент преимущественно выбирает задачи, проблемные по содержанию, требующие решения противоречий, поиска способа их решения, познавательный интерес носит устойчивый характер; ведущими являются внутренние мотивы, направленные на самоопределение, самосовершенствование; решение всех типов задач приобретает личностный смысл, происходит на основе осознания прогрессивного развития науки, техники и технологий, творческого подхода к изучению тем.

Решение всех типов задач приобретает личностный смысл, происходит на основе осознания прогрессивного развития науки, техники и технологий, творческого подхода к изучению тем.

✓ Характеристика уровней развития студентов по признакам сформированности *творческих способностей*.

Репродуктивный уровень развития: студент решает задачи репродуктивного характера на основе частичной перестройки и выбора методов решения из ранее известных.

Продуктивный уровень развития: студент самостоятельно определяет и применяет оптимальные методы решения компетентностно ориентированных задач частично-поискового характера.

Творческий уровень развития: студент разрабатывает и применяет новые оригинальные методы решения компетентностно ориентированных задач поискового характера, показывает развитость мышления, нацеленность на конечный результат.

✓ Характеристика уровней развития студентов по признакам сформированности *рефлексивных способностей*.

Репродуктивный уровень развития: студент редко анализирует свое поведение в конкретных ситуациях практической деятельности; испытывает затруднения в выяснении причин своих неудач в решении компетентностно ориентированных задач; не проявляет способности

к самопознанию, самоанализу и реальной самооценке своих действий при решении компетентностно ориентированных задач.

Продуктивный уровень развития: студент способен анализировать свои действия в ходе решения задач, однако самооценка действий при выборе способов решения компетентностно ориентированных задач завышена или занижена, что приводит к полной уверенности или неуверенности в правильности своих действий; обладает навыками саморегуляции поведения в ходе решения задач.

Творческий уровень развития: студент анализирует свое поведение в конкретных ситуациях практической деятельности; способен оценить свои возможности, понять и признать ошибки; умеет и стремится отстаивать свою позицию; анализирует способы решения задач с точки зрения целесообразности, рациональности по экономическим, экологическим и другим соображениям; обладает высокой степенью саморегуляции поведения в ходе решения задач.

Разработанные характеристики уровней групп на этапах диагностики и контроля должны являться целевой установкой для успешного регулирования образовательного процесса.

Качество освоения знаний, умений и компетенций выявляется на основании успешности решения студентами задач

Разработанные характеристики уровней групп на этапах диагностики и контроля должны являться целевой установкой для успешного регулирования образовательного процесса.

в изучаемой сфере деятельности. При разработке методики оценки уровня освоения знаний, умений и компетенций мы опирались на методику объективной оценки деятельности

студентов, предложенную В. П. Беспалько [1] и основанную на решении студентами учебных задач (в нашем исследовании предметно ориентированных, практико-ориентированных и профессиональных) в процессе обучения.

Для оценки уровня освоения знаний, умений и компетенций мы выделили три типа задач (б), отображающие иерархию уровней освоения знаний, умений, компетенций и условия их выполнения.

✓ *Репродуктивная задача (б1).* Выполняется в том случае, если студенту сообщается цель деятельности и вся ситуация, в которой она должна быть достигнута, а ему необходимо вспомнить и применить необходимые действия для достижения цели.

✓ *Частично-поисковая задача (б2).* Выполняется в том случае, если студенту сообщается цель деятельности, но условия задачи не полны (нетиповая ситуация). Для ее решения студенту необходимо дополнить условия, а затем действовать.

✓ *Поисковая задача (б3).* Задана только цель, а ситуация, условия и действия — за испытуемым.

По каждому уровню освоения знаний, умений и компетенций разрабатываются соответствующие задачи, состоящие из заданий на деятельность данного уровня и эталоны, то есть образцы полного и правильного выполнения действий. По эталону определяется число (p) существенных операций, ведущих к решению задачи, и сравнивается с числом правильно выполненных студентами операций (a). На этой основе определяется коэффициент освоения (K). Таким образом $K = a/p$. Определение коэффициента K является операцией измерения качества освоения. Коэффициент освоения поддается нормировке ($0 \leq K \leq 1$) и сопоставим со шкалой оценки, принятой в организациях СПО («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»). Для оценки уровня освоения знаний, умений и компетенций предполагается использовать 9-балльную количественную шкалу, монотонно характеризующую весь диапазон возможного качества овладения деятельностью.

В зависимости от этапа диагностики и оценки студент выполняет задачи, заданные целью обучения.

Уровень освоения знаний, умений и компетенций

Уровень освоения	Репродуктивный (контролировать по б1)				Продуктивный (контролировать по б2)				Творческий (контролировать по б3)			
	до 0,7	0,7— 0,8	0,8— 0,9	0,9— 1,0	до 0,7	0,7— 0,8	0,8— 0,9	0,9— 1,0	до 0,7	0,7— 0,8	0,8— 0,9	0,9— 1,0
Коэффициент освоения (К)												
Количественная оценка	0	1	2	3	0	4	5	6	0	7	8	9
Качественная оценка	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо

В заключение отметим, что рассмотренный в данной статье мониторинг качества подготовки студентов посредством внедрения системы компетентно ориентированных задач, по нашему мнению, будет способствовать обеспечению реализации требований ФГОС к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы в организациях СПО.

Система компетентно ориентированных задач как диагностический и оценочный инструмент мониторинга качества подготовки обучающихся вполне применима в высшем и дополнительном профессиональном образовании, а при некоторой корректировке — для диагностики и оценки личностных, метапредметных и предметных результатов программ общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высшая школа, 1989. — 144 с.
2. Комиссарова, С. А. Задачная технология как средство гуманитаризации естественнонаучного образования : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Комиссарова. — Волгоград, 2002. — 215 с.
3. Крюков, М. П. Система компетентно ориентированных задач как условие реализации компетентного подхода в обучении студентов учреждений СПО / М. П. Крюков // Среднее профессиональное образование. Приложение. — 2009. — № 3. — С. 67—74.
4. Крюков, М. П. Формирование у студентов профессиональных компетенций средствами задачного обучения / М. П. Крюков // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 2. — С. 16—18.
5. Левицкая, И. А. Развитие личности в современном российском обществе : монография / И. А. Левицкая, Е. В. Зеленов, Л. А. Беянина ; науч. ред. проф. С. П. Акутин. — М. : Перо, 2011. — 94 с.



Образование: ГЛОБАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



В. А. ЧУПИНА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методологии
профессионально-педагогического
образования РГППУ (Екатеринбург)
style@tehno.com



А. Ю. ПЛЕШАКОВА,
специалист международного отдела
Уральского государственного
экономического университета
(Екатеринбург)
nana1004@yandex.ru

В статье рассматривается понятие интернационализации высшего образования. Приводятся определения понятия российских и зарубежных ученых. Дается краткий анализ результатов интернационализации российского образования по итогам Болонского процесса. Определяется ведущий тренд интернационализации в рамках университета ШОС.

The article discusses the concept of internationalization of higher education. We give a definition of Russian and foreign scientists. A brief analysis of the internationalization of education in Russia at the end of the Bologna process. Determined to lead the trend of internationalization within the SCO University.

Ключевые слова: *интернационализация, глобализация, интеграция, социально-культурные условия*

Key words: *internationalization, globalization, integration, social and cultural terms*

Основные вызовы современному образованию связаны с глобализацией и международной конкуренцией в сфере науки и экономики, с особенностями социально-экономической и демографической картин мира, с новыми политическими и экономическими процессами как в Европе, так и в мире. Они побуждают университеты к изменениям существующих систем образования, стратегий развития университетов, меняют содержание программ, диктуют новую политику взаимодействия со студентами из других стран. Интеграция образования и науки, потребность в выпускнике, соответствующем новым образовательным стандартам, делают образование инструментом реализации геополитических и внешнеэкономических интересов любой страны.

Развитие высшей профессиональной школы связывается с ростом значения в ней информационно-коммуникационных технологий, со способностью выпускников университетов отвечать высокой конкуренции на рынке труда и находить свою нишу в глобализирующемся мире. В высшем образовании мультиплицируются все проблемы глобализации, и глубоко прав американский социолог П. Скотт, заметивший, что «система высшего образования является создателем, переводчиком и страдальцем процессов глобализации» [1, с. 9]. Действительно, образование нуждается в интеграции, оно способно выступать посредником в согласовании вопросов глобализации, и оно же подвергается всем испытаниям, которые необходимо преодолеть в процессе обретения новых черт и сохранения своих традиций. Инструментом, способным разрешить глубокие противоречия глобализации образования, является международное сотрудничество, которое в современных условиях является не только медиативным средством и условием поддержки высокого уровня образования, но и средством разрешения проблем интернацио-

нализации образования, нуждающейся в основательном теоретическом и практическом осмыслении и опирающейся, с одной стороны, на лучший опыт мирового образования, с другой — на традиции высшей школы и достижения образования отдельных стран.

Заметим, что понятие «интернационализация высшего образования» еще нет и двух десятилетий. До 1990-х годов использовался собирательный термин «зарубежное образование», обозначавший различ-

Интеграция образования и науки, потребность в выпускнике, соответствующем новым образовательным стандартам, делают образование инструментом реализации геополитических и внешнеэкономических интересов любой страны.

ные виды деятельности международных отделов университетов, такие как обучение студентов за рубежом, академические обмены, привлечение иностранных экспертов. Однако эта деятельность не была концептуализирована [13; 14]. Термин «зарубежное образование» ненадолго сменился термином «глобальное образование», расширившим содержание понятия в связи с процессами глобализации. Постепенно их вытеснил термин «интернационализация образования», закрепившийся в научном обороте и положивший начало концептуальному осмыслению этого процесса.

Анализ отечественных исследований показывает, что российский подход к процессу интернационализации и его обоснование как понятия связан с выходом российского образования за национальные рамки, с международной интеграцией университетов, с подготовкой российских студентов к международному сотрудничеству и конкуренции [6; 8; 9]. Так, С. Ф. Сутырин, опираясь на экономический подход, понимает под интернационализацией «процесс выхода “штатного” образовательного процесса за национальные границы, осуществляемый в значимых размерах» [6, с. 3].

Е. Г. Леонтьева с позиций философско-социологического подхода к процес-

су интернационализации отмечает: «Человечество связывает надежду на преодоление кризиса культуры с возможностями образования как важнейшего социального института. На рубеже XX—XXI веков вопрос о статусе университетского образования и потенциальных возможностях не потерял своей актуальности. Важно сформировать модель образования, адекватную потребностям нового века, — ту модель, которая подготовит переход к новому типу социального развития и по сути придаст этому развитию новый импульс» [5, с. 2]. По ее мнению, противоречие сложившейся ситуации состоит в том, что классическая образовательная модель не вполне способна ответить современным требованиям, а идущие по пути коммерциализации университеты выхолащивают ценности высшего образования, в первую очередь духовные. «Необходимы новые подходы к практике университетского образования, — подчеркивает Е. Г. Леонтьева, — ориентированные как на сущностные параметры, доминантные характеристики университетского образования, важнейшими из которых являются фундаментализация, гуманизация и экологизация образовательной системы, так и на интернационализацию университетского образования» [5, с. 21].

А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова и В. М. Филиппов выделяют четыре подхода к интернационализации образования: на основании деятельности, на базе компетенций, на основе культурного подхода и подхода процессуального, или стратегического.

Автор связывает интернационализацию с широкой интеграцией в области организации образования и подготовки профессиональных кадров: «Под интернационализацией университетского образования мы понимаем процесс международной интеграции университетского образования, ориентированный на согласованность учебных программ университетов с целью обеспечения равноценности дипломов. Целью интернационализации университетского образования является подготовка студентов и специа-

листов к международному сотрудничеству и конкуренции, которые будут доминировать в новом тысячелетии во всех сферах жизнедеятельности общества», — пишет Е. Г. Леонтьева [5, с. 4].

С нашей точки зрения, такое понимание интернационализации закономерно и исторически обусловлено, ведь само явление развивалось поэтапно вместе с развитием университетов. *Начальный этап* развития европейских университетов — эпоха Средних веков и Возрождения — характеризуется возрастающей мобильностью студентов и преподавателей благодаря латинскому языку, на котором велось преподавание в большинстве университетов. *Второй этап* — период между XVIII веком и Второй мировой войной — заявляет о себе ориентацией образования на экспорт и характеризуется своеобразной модой на образование за границей. Характерной чертой и результатом такого экспорта явилось то, что в системах высшего образования, к примеру, Индии и ряда африканских стран до сих пор можно обнаружить элементы британской системы образования, а на Карибских островах и в латиноамериканских странах — французской.

В научных исследованиях, посвященных интернационализации, есть попытки классифицировать подходы к определению понятия. А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова и В. М. Филиппов выделяют четыре подхода к интернационализации образования: на основании деятельности, на базе компетенций, на основе культурного подхода и подхода процессуального, или стратегического. «Первый ориентирован на расширение мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава, совместную исследовательскую деятельность, изменение учебных планов. Второй предполагает новые «приращения» у человека как профессионала и личности. Третий направлен на создание интернациональной культуры в университетах. Четвертый сочетает элементы всех пред-

шествующих подходов с тем, чтобы учебное заведение достигло международного уровня» [4, с. 5].

Зарубежные исследователи, в отличие от российских, руководствуются иным подходом в определении понятия интернационализации. Как подчеркивает исполнительный директор Европейской ассоциации по международному образованию Х. Келлен, интерпретация понятия изменялась в зависимости от трактовки основных причин интернационализации, от действий, выполнение которых она предполагала, и различий в политических и экономических условиях, в которых она проходила [15].

Активные исследования в области изучения процесса интернационализации начались в 1970-х годах. В настоящее время в зарубежных исследованиях существует несколько подходов к анализу понятия интернационализации. Так, представитель Университета прикладных наук КУАМК М. Съедерквист формулирует понятие «интернационализация» как «процесс превращения национального вуза в интернациональный вуз, ведущий к включению международного аспекта во все компоненты комплексного управления с целью повышения качества преподавания, исследования и достижения требуемых компетенций» [13, с. 26].

Представитель Центра исследований политики в области высшего образования Университета Твенте в Амстердаме М. ван дер Венде дает такое определение интернационализации: «Интернационализация в сфере высшего образования — это любое систематическое усилие, направленное на то, чтобы сделать высшее образование адекватным требованиям и вызовам, связанным с глобализацией общества, экономики и рынка труда» [14, с. 8].

Почетный генеральный секретарь международной ассоциации ректоров университетов, один из первых исследователей в области интернационализации высшего

образования М. Харари считает, что интернационализация характеризуется наличием международного компонента в учебных планах и программах, международной мобильностью студентов и профессорско-преподавательского состава и наличием программ технического сотрудничества и взаимопонимания [11, с. 84]. В 1972 году М. Харари выделил три основных элемента интернационализации:

- ✓ наличие международного компонента в учебных планах и программах;
- ✓ международная мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава;
- ✓ наличие программ технического сотрудничества и взаимопонимания [11, с. 52].

В середине 1990-х годов была разработана ставшая теперь уже классической формулировка понятия интернационализации. Она принадлежит профессору университета Торонто в Канаде Дж. Найт, которая определяет интернационализацию как «процесс внедрения международного измерения таких функций деятельности университета, как преподавание, исследование и оказание услуг для повышения их качества» [12, с. 18]. Дж. Найт считает интернационализацию инновацией в сфере образования, способствующей повышению качества образовательных услуг. Автор разработала свою типологию подходов к пониманию процесса интернационализации:

- ✓ деятельностный подход (развитие совместных образовательных программ по обмену студентами и профессорско-преподавательским составом и т. п.);
- ✓ компетентностный подход (подготовка кадров «мирового» уровня, изменения в наборе компетенций профессионала: навыки, интересы, знания, ценности и т. д.);

Активные исследования в области изучения процесса интернационализации начались в 1970-х годах. В настоящее время в зарубежных исследованиях существует несколько подходов к анализу понятия интернационализации.

✓ этический подход (развитие культуры образования и создание уникального климата, которые облегчают процесс интернационализации);

✓ стратегический подход (развитие аспектов интернационализации не только в академической сфере, но также в сфере управления и организации образовательного процесса) [12, с. 4].

Изучив подходы к пониманию процесса интернационализации высшего образования российских и зарубежных ученых, мы основываемся на подходе Дж. Найт, совмещающем экономическую, культурную и педагогическую составляющие. Но, уточняя его, мы предлагаем связывать процесс интернационализации образования с интеграцией нескольких подходов в процессе внедрения международных образовательных стандартов. Принципиально, что процесс интеграции происходит на основе:

✓ деятельностного подхода, предполагающего использование активных и интерактивных методов в целях повышения качества преподавания и научных исследований;

✓ компетентностного подхода, ориентированного на результат образования, измеряемого в терминах компетенций;

✓ аксиологического подхода, основанного на сочетании традиций и инноваций, национальной самобытности и ментальности народа, создании адаптационного климата при освоении культуры другой страны;

✓ стратегического подхода, связанного с развитием процесса интернационализации не только в сфере образования, но и в сфере управления им.

До недавнего времени для системы высшего профессионального образования интернационализация и зарубежное образование были преимущественно западным явлением, и активную роль в интер-

национализации играли только развитые страны. Сейчас развивающиеся государства Азии, Латинской Америки, Африки и возникающие в них системы образования влияют на процесс интернационализации и самостоятельно изменяют ее вид с учетом своей самобытной культуры. Интернационализация дополняется новыми чертами, присущими именно той стране, где она происходит. Однако в ряде случаев интернационализацию затрудняют преобладающие корпоративные интересы тех заинтересованных групп, которые имеют отношение к управлению образованием, властных структур и международных организаций, порой противоречащие мнению представителей университетов, студентов и преподавателей. Это приводит к тому, что на тренды интернационализации недостаточно влияют именно те группы, которые по существу имеют отношение к данному процессу. В связи с этим большая часть решений относительно процесса интернационализации оказывается направленной на институциональный уровень, и лишь малая доля посвящена видам деятельности, которые должны лежать в основе интернационализации: научно-исследовательской работе, учебным программам, процессу преподавания и обучения.

При анализе процесса интернационализации, слишком сконцентрированном на количественном подходе, мало внимания уделяется нормам, ценностям или этике интернационализации. Имеющий место прагматический подход недооценивает будущие культурно-этические издержки. Думается, что важным пунктом дискуссии об интернационализации должно стать понимание того, что она связана не только с отношениями между народами, но в большей степени — с коммуникацией между культурами и этическими ценностями как порождением этих культур. «Образовательная среда является частью культурной среды в целом. Причем она во многом выступает идеалообразующей сто-

Мы предлагаем связывать процесс интернационализации образования с интеграцией нескольких подходов в процессе внедрения международных образовательных стандартов.

роной последней. Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды всего обучающего и формирующего пространства. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации и инкультурации», — отмечает В. Л. Бенин [2, с. 67].

На процесс интернационализации влияли и влияют многие факторы. Так, директор Центра интернационализации высшего образования Католического университета Святого Сердца в Милане Х. де Вита утверждает: «Несколько таких факторов, как падение железного занавеса, процесс объединения европейских государств, а также развитие глобализации экономик и обществ стран Европы, сыграли свою роль в этом переходе от разрозненного “международного образования” к более целостной, “всеобъемлющей” концепции интернационализации» [14, с. 7].

Другие зарубежные исследователи указывают на такие факторы интернационализации, как глобализация, введение международного компонента содержания образования, повышение и измерение его качества, академическая мобильность. В некоторых работах зарубежных авторов [10; 15] понятия интернационализации и глобализации отождествляются, с чем мы не можем согласиться, так как вслед за Х. де Витом и Х. Сейделом считаем, что глобализация — это фактор, влияющий на процесс интернационализации образования.

Интернационализация образования — процесс, который способствует развитию университетского образования и введению таких инструментов оценки, благодаря которым расширяется международное сотрудничество и развивается академическая мобильность студентов и преподавателей,

осуществляется признание дипломов, степеней и учебных программ. Вместе с тем результаты интернационализации университетского образования могут получить неоднозначную оценку: с одной стороны, наблюдается определенная унификация содержания образования, профессиональных стандартов, академических степеней, что, безусловно, способствует росту мобильности студентов, соискателей и профессорско-преподавательского состава, с другой — возникает риск утраты самобытных традиций образования, растворения национальных систем образования в глобальной образовательной системе.

Что касается процесса интернационализации в российских университетах, то он реализуется в следующих основных направлениях:

- ✓ создание и ведение учебных программ на иностранном языке;
- ✓ привлечение иностранных студентов к обучению в российских университетах;
- ✓ организация академического обмена и импорт образовательных услуг;
- ✓ международная аккредитация учебных планов и программ.

Заметим, что в процессе интернационализации российское образование пытается сохранить свои традиционные черты и поэтому носит интегративный характер. Интеграция российских университетов в мировое образовательное пространство имеет, на наш взгляд, три главные черты:

- ✓ укрепление репутации высшего профессионального образования России за рубежом;
- ✓ привлечение лучших образцов мирового опыта в целях совершенствования российской системы образования;
- ✓ инвестирование в университетское образование России.

Анализируя процесс интернационализации высшего профессионального обра-

«Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации и инкультурации».

зования в России, следует подчеркнуть, что особого внимания и изучения требуют вопросы разработки механизмов обеспечения качества академических и образовательных программ, финансового обеспечения и привлечения зарубежных капиталов; участия в образовательных проектах отечественных и зарубежных фондов; привлечения работодателей и правительственных структур для интенсификации процессов, а также коммерциализации деятельности университетов. Особого внимания требует социально-культурная составляющая процесса интернационализации, поскольку именно она определяет комфортную, толерантную среду для всех его участников.

Эти вопросы приобрели особую актуальность в рамках Болонского процесса.

С Европейским союзом Россию связывает сотрудничество в области образования, начавшееся более двадцати лет назад и давшее первые плоды. Болонская декларация является источником согласования имеющихся различий между странами и народами и нахождения эффективных способов их преодоления через построение единого образовательного пространства. Но заметим, что многообразие содержания, технологий реализации совместных программ Европы и России должны осуществляться на основе сложившихся традиций обеих систем, возможности автономии и свободы выбора участниками вузов и программ.

Сегодня анализ опыта реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, проведенный методом экспертных оценок

[3; 7], показывает, что, несмотря на явную потребность России и Европы в культурном диалоге, декларирование с обеих сторон намерений к сближению, наличие имеющихся преимуществ в образовании как у России, так и у Европы, динамичность процесса внедрения болонских прин-

ципов в российское образование оставляет желать лучшего. Одна из причин этого заключается в том, что процесс европейской интеграции часто входит в противоречие со сложившимися традициями русской педагогики, а также многовекторными связями с другими системами образования, которые в совокупности оказали и продолжают оказывать влияние на российское образовательное пространство.

Сотрудничество с Азиатско-Тихоокеанским регионом — основной тренд интернационализации российского высшего профессионального образования. Сотрудничество в области образования в рамках международных организаций, таких как БРИКС или ШОС, за последние пять лет приобрело новые масштабы. Геополитические, экономические и демографические изменения актуализировали появление «восточного» направления образовательной политики России. Университет ШОС — структура, во многом схожая по концепции с системой консорциумов университетов ЕС, функционирует как сеть уже существующих университетов в государствах — членах ШОС. Приоритетные направления подготовки кадров в университете ШОС — регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии.

Что касается опыта взаимодействия университетов в рамках БРИКС, важно упомянуть о мероприятиях, проведенных под патронажем Министерства образования и науки РФ в последние два года и вылившихся в создание научно-образовательных центров стран группы БРИКС.

Структуры, созданные в рамках ШОС и БРИКС, постепенно наращивают обороты взаимодействия, преодолевая «естественные» культурные, национальные особенности и организационно-педагогические традиции систем образования стран-участниц. Данные усилия направлены на достижение одной цели — создание «новой» волны профессионалов, свободных от языковых и политических пред-

Сотрудничество с Азиатско-Тихоокеанским регионом — основной тренд интернационализации российского высшего профессионального образования.

убеждений. Однако следует признать, что в новом векторе интернационализации вряд ли удастся избежать проблем, связанных с отсутствием нормативной базы для признания совместных дипломов, частичным несовпадением образовательных стандартов, отсутствием современных телекоммуникационных технологий, сложностью в согласовании финансирования совместных проектов

Интернационализация сопровождается болезненными процессами адаптации одной системы образования к другой, но эта болезненность неизбежна: выбор иных форматов существования, зависимость от экономических связей, влияние политики работодателей как основных заказчиков, общественное регулирование — все это изменяет функции образования и задает иные векторы его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Academia, 1999. — 783 с.
2. *Бенин, В. Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. — Уфа : Изд-во Башкир. гос. пед. ин-та, 1997. — 144 с.
3. Болонский процесс в России — «расстрел» фундаментального российского образования? // URL: <http://info.tatcenter.ru/article/26328>.
4. *Гладуш, А. Д.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России : учеб. пособие / А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов. — М. : РУДН, 2008. — 146 с.
5. *Леонтьева, Е. Г.* Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е. Г. Леонтьева. — Томск, 2002. — 27 с.
6. *Пецольдт, К.* Конкурентоспособность вуза в условиях интернационализации высшего образования / К. Пецольдт, С. Ф. Сутырин, А. С. Елкина // URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1276>.
7. Подготовка специалистов в области международных и внешнеэкономических связей для субъектов Российской Федерации : материалы Междунар. конф., 1—2 дек. 2004 г. — М. : Дип. Академия МИД РФ, 2005. — 124 с.
8. *Радаев, В. В.* Пять принципов построения нового университета / В. В. Радаев // Pro et Contra. Реформа образования: проекты и перспективы / под ред. М. Липман. — М. : РОССПЭН, 2011. — 70 с.
9. Российское и общеевропейское образовательное пространство: организационно-экономические проблемы интеграции // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 5. — 6(33). — С. 12—52.
10. *Carroll, B.* Why Internationalize? Why Now? / B. Carroll // International Educator. — 1993. — Vol. 3. — № 1. — P. 15—16, 46.
11. *Harari, M.* Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus / M. Harari // Long Beach. — California : Center for International Education, California State University, 1989. — 138 p.
12. *Knight, J.* Internationalization Remodelled-Definition, approaches and rationales / J. Knight // Journal of Studies in International Education. — 2004. — Vol. 8. — № 1. — P. 5—31.
13. *Soderqvist, M.* Internationalization and its management at Higher Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis / M. Soderqvist. — Helsinki School of Economics : HSE Print, 2007. — 271 p.
14. *Wit, H. de* On the definition of international education / H. de Wit // European Association for International Education Newsletter. — 1993. — № 11. — P. 7—10.
15. *Wit, H. de* Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education / H. de Wit ; Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. — Amsterdam, 2011. — 125 p.



ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Н. АГАПОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образованием
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
petrovskaya.elen@mail.ru

Урегулирование проблемы недостаточного уровня диалогового взаимодействия гражданского общества и государства возможно посредством общественного договора, определяющего суть институциональных отношений. В статье обозначена необходимость применения новых подходов к осуществлению совместной взаимовыгодной деятельности с целью развития и совершенствования высшего образования.

The regulation of the low government and society interaction is possible through the social compact which determines institutional relations. It is important to use new approaches for mutually beneficial joint activities in order to improve and develop the higher education.

Ключевые слова: *государственно-общественный характер управления образованием, общественный договор, социальный контракт*

Key words: *state-public education management, social compact, the social contract*

Управление образованием в качестве особой функции призвано организовать взаимодействие государства и общества в рамках задачи обеспечения функционирования и развития образования. Однако сегодня юридически закрепленное положение о государственно-общественном механизме управления системой образования не находит реального воплощения. Мож-

но предположить, что эта проблема повлечет за собой нарастание конфликта между обществом и государством по причине невозможности осуществления в полной мере предлагаемых «сверху» реформ и приведет к дальнейшему усилению социальной напряженности, связанной с образованием [1; 2]. В этой связи Н. Д. Сорокина считает,

что «линия разлома в настоящее время проходит между следующими оппозициями: образование — услуга или благо; знания — товар или ценность?» [9, с. 85].

Недостаточный уровень диалогового взаимодействия гражданского общества и государства ставит под сомнение создание конкурентоспособной системы отечественного высшего образования. Единственным путем урегулирования этого практически конфликтного состояния и снижения цены реформ в образовании, рискующей стать социально неприемлемой, может быть создание механизма обеспечения постоянного диалога между властью и обществом.

Исторически в любой стране складывается определенная модель взаимоотношений между основными общественными силами, проявляемая посредством такого неформального института, как *общест-*

Сегодня юридически закрепленное положение о государственно-общественном механизме управления системой образования не находит реального воплощения.

венный договор, который определяет суть институциональных отношений. Современной формой проявления общественного договора в России является *социальный контракт*, который, по мнению многих исследователей, отличается большой инерционностью [3]. Россия до сих пор руководствуется социальным контрактом вертикального типа, возникшим в XV — начале XVI века, который называют гоббсовским (названный в честь его автора — Т. Гоббса). Сущность такого контракта состоит в том, что люди заключают договор между собой посредством заключения договора с государством и «права оказываются в руках государства как объединяющей структуры», которое их регулирует [7, с. 151].

В начале 2000-х годов в процессе работы Центра стратегических исследований над программой социально-экономических реформ [9] была поднята проблема заключения нового общероссийского социального контракта. Концептуальной основой реформ в области образования, жилищно-коммунального хозяйства, пенсионного и социального обеспечения стал провозглашенный переход от государственного патернализма к субсидиарному государству. Однако заключение социального контракта возможно только при определении прав всех сторон, что нереально при его вертикальном характере.

В мировой практике существует несколько различных моделей такого контракта как взаимной социальной ответственности, которые отражают функционирующие гражданские институты устройства общества, сложившиеся в условиях развитой демократии.

Сегодня в Европе сформировалась сложная система регламентации взаимоотношений, которая функционирует как саморегулируемый механизм. Четкая ролевая закреплённость отдельных сторон, определение меры их участия и взаимодействия делают эти взаимоотношения, с одной стороны, самостоятельными, а с другой — взаимозависимыми, достигая тем

самым необходимого уровня эффективности управленческой конструкции.

В области управления высшим образованием существуют следующие основные модели, обусловленные региональными и ментальными особенностями стран Европы и Америки, где наиболее значимую роль играют:

- ✓ рынок (например, в США);
- ✓ государство (например, Швеция);
- ✓ академическая олигархия (например, в Италии и Великобритании) [4].

Во многих европейских странах распространена модель, в рамках которой государство выступает в качестве контролера и целью его вмешательства в управление является регулирование условий доступности образования, программ обучения, требований к дипломам, системы экзаменов, кадровых вопросов, системы оплаты труда академического персонала. В то же время в этих моделях сильны позиции академических сообществ, особенно в сфере регулирования внутри-университетских процессов, в частности, касающихся вопросов содержания образования, выбора направлений и проведения научных исследований.

Данная форма институциональных отношений проходит сейчас активную эволюцию в России.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено положение, в котором подчеркивается, что «управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер» [10].

Кроме того, в нем определены такие коллегиальные формы государственно-общественного управления, как общее собрание (конференция), ученый совет, попечительский совет, управляющий со-

Россия до сих пор руководствуется социальным контрактом вертикального типа, возникшим в XV — начале XVI века, который называют гоббсовским (названный в честь его автора — Т. Гоббса).

вет, наблюдательный совет и другие, предусмотренные уставом.

Исследование реально представленных на сегодняшний день форм государственно-общественного взаимодействия пред-

приняли М. А. Гончаров и Т. Б. Солома-тина [5], которые отметили следующие механизмы государственно-общественного управления образованием (см. таблицу).

Механизмы государственно-общественного управления высшим образованием

№ п/п	Название	Содержание
1	Государственно-частное партнерство	Участие бизнеса в целевой профессиональной подготовке кадров под конкретные рабочие места, научном обеспечении процессов оптимизации системы управления и непрерывного образования (переподготовка, повышение квалификации)
2	Эндаумент-фонды (эндаументы)	Направление на благотворительные цели в вузы доходов от инвестирования общественных благотворительных фондов, формируемых за счет пожертвований денежных средств для финансирования инновационной деятельности, поощрения студентов, получения грантов, закупки необходимого оборудования и т. п.
3	Социальное партнерство	Взаимовыгодное сотрудничество между образованием, общественными, благотворительными организациями, конкретными людьми, государственными структурами с целью общественного обсуждения готовящихся законодательных и нормативных правовых актов в области образования, проведения общественной экспертизы вузов; использование возможностей средств массовой информации для повышения ценности и престижа высшего образования в общественном сознании
4	Общественно-государственный контроль за аккредитацией вузов	Представительство общественных институтов в экспертной комиссии, участие в подготовке и проведении аккредитации органа государственно-общественного управления (ученого совета)
5	Попечительские, координационные советы и ассоциации	Определение объемов подготовки специалистов для образовательного рынка труда; привлечение инвестиций; участие работодателей в разработке учебных планов и программ, оценке качества подготовки специалистов

В логике развития отношений между системой образования и социальными партнерами должны складываться новые подходы к достижению прикладных и стратегических государственных интересов, осуществлению совместной взаимовыгодной деятельности с целью развития и совершенствования профессионального образования, в том числе:

- ✓ социального оздоровления инфраструктуры, в которой осуществляется взаимодействие;

- ✓ выстраивания индивидуальных траекторий высшего образования, обеспечивающих реализацию образовательных потребностей студентов и специализированных запросов работодателей, научно-технических инновационных центров и т. п.;

- ✓ обеспечения возможности участия студентов в производственном процессе;

- ✓ повышения социальной защищенности студентов;

- ✓ упрощения процедуры корректировки старых и разработки новых учебных материалов и программ;

- ✓ расширения контактов, увеличения информационного контента как для вузов, так и для их социальных партнеров.

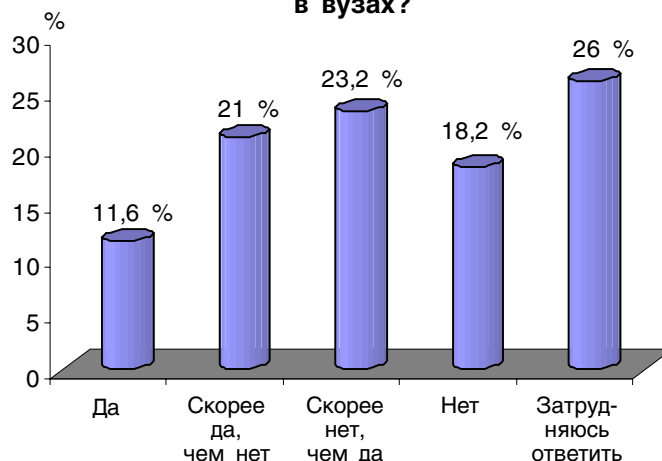
Однако существует недопонимание как самой концепции, так и апробированных практик социальной общности, которые сегодня ориентированы только на ближний круг — государство, собственников и персонал. Наличие более широкого круга заинтересованных сторон, в том числе местных сообществ, пока не является

системным признаком. Так, при опросе представителей высшего и среднего менеджмента ряда компаний Санкт-Петербурга ответы на вопрос о примерах эффективного социального партнерства распределились следующим образом (см. диаграмму).

Анализируя ответы респондентов, видим, что 32,6 % утвердительно ответили на данный вопрос, а 41,4 % — отрицательно. Возможно, это произошло из-за того, что в российских организациях недостаточно развиты традиции публичных действий и эффективных правовых отношений в контексте социального партнерства. Подтверждение этого тезиса находим у С. М. Захаровой: «В целом по России социальные инвестиции направлены преимущественно на “внутренние” программы — развитие человеческого капитала компаний, очень слабы механизмы публичного информирования и общественного признания социальной работы компаний» [6, с. 120].

Проблемы, связанные с институциональным несовершенством, вынуждают бизнес-структуры нейтрализовать «ошибки» государства в области образовательной политики в плане подготовки востребованных специалистов и тем самым отчасти «замещать» государство в социальной сфере. Нужно признать, что в результате неэффективности внешней институциональной среды при достижении отдельных целей происходит замещение одних институциональных отношений другими. Так, государство заменяет

Можете ли Вы привести примеры действенного социального партнерства предприятий, бизнеса и системы профессиональной подготовки в вузах?



публичный спрос и социальную активность государственным давлением и принуждением бизнеса. Такая практика «позволила в свое время сдвинуть развитие социальных отношений с мертвой точки, однако к настоящему времени исчерпала свой ресурс и становится тормозом для гармонизации общественного развития, в том числе на основе определения содержания социального контракта, устанавливающего особенности институциональных отношений» [7, с. 154].

В этих условиях основная задача — воспитание выпускника со сформированными ценностными ориентациями, в том числе и благодаря сознательному управлению высшим образованием со стороны государства и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова, Е. Н. Высшее учебное заведение как субъект рынка: институциональные проблемы адаптации выпускников / Е. Н. Агапова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2014. — № 1 (20). — С. 80—83.
2. Агапова, Е. Н. Трансформация социокультурных параметров и процедур человеческого измерения на рынке труда / Е. Н. Агапова // В мире образования: In the world of education. — 2014. — № 1 (1). — С. 19—24.
3. Аузан, А. Кризис ожиданий и варианты социального контракта / А. Аузан // Общественные науки и современность. — 2004. — № 5. — С. 16—23.
4. Беляков, С. А. Зарубежный опыт совершенствования управления образованием: основные модели / С. А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 1. — С. 45—63.

5. Гончаров, М. А. Государственно-общественное управление педагогическим образованием как социально-педагогическое явление / М. А. Гончаров, Т. Б. Соломатина // Образование и инновации. — 2013. — № 3. — С. 34—38.
6. Захарова, С. М. Социальное партнерство и качество образования / С. М. Захарова // Высшее образование в России. — 2013. — № 3. — С. 119—122.
7. Мальшев, Ю. А. Специфические принципы анализа институциональных отношений / Ю. А. Мальшев // Вестник ОГУ. — 2006. — № 2. — Т. 1. — С. 151—156.
8. Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу // Федеральные и региональные программы России : информационный сборник. — Вып. 1. — М. : ВИНТИ, 2001. — С. 17.
9. Сорокина, Н. Д. Модернизация образования и вызовы современности / Н. Д. Сорокина // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса // URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part70.pdf>.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ



В. В. ЦЫСЬ,
доктор исторических наук,
доцент, профессор кафедры истории
России Нижневартковского
государственного университета
tsysv@rambler.ru



О. П. ЦЫСЬ,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры истории России
Нижневартковского государственного
университета
roshist@mail.ru

В статье рассматриваются особенности системы высшего образования Канады на примере одного из рядовых провинциальных вузов.

The article describes the features of the higher education system in Canada as an example of one of the ordinary provincial high schools.

Ключевые слова: Канада, университет Акадии, система управления, финансирование, факультеты, студенты, программа обучения

Key words: Canada, Acadia University, management system, financing, faculty, students, curriculum

Высшие учебные заведения с давних пор играют значительную роль в культурной жизни Канады. Первый университет — Université Laval был основан еще в 1663 году. Сегодня в стране насчитывается около 100 университетов и университетских колледжей. Больше всего вузов расположено в провинциях Онтарио и Британская Колумбия.

Наша задача — рассмотреть особенности системы высшего образования Канады на примере одного из рядовых провинциальных вузов, который, с одной стороны, является типичным учебным заведением, а с другой — может быть признан носителем определенной культурной и политической традиции, сформировавшейся на протяжении почти двух столетий.

Одной из старейших провинций Канады, стоявших у истоков независимости, является Новая Шотландия. Всего здесь имеется 12 вузов, включая школу теологии, приравненную к вузу. Из них половина расположена в административном центре — Галифаксе.

В XIX — первой половине XX века значительная часть вузов Канады организовывалась религиозными общинами. Новая Шотландия в этом отношении не была исключением. Так, в 1802 году католической церковью открывается Сэнт-Мэрис в Галифаксе, в 1818 году англиканской церковью — Далхаузи (Dalhousie University). Несколько позднее, в 1838 году, создается университет Акадии (Acadia University) — первое баптистское высшее учебное заведение в Атлантических провинциях.

Постепенно роль христианских церквей в управлении учебными заведениями снижалась. В настоящее время не предусмотрено никаких ограничений для абитуриентов по конфессиональному принципу, однако определенное значение церк-

ви в управлении высшей школой по-прежнему сохраняется. Как департамент университета при вузе функционирует баптистский Дивинити-колледж, своего рода «духовная семинария», основанная в 1968 году, где обучаются 170 студентов.

Ежегодно в Канаде публикуются рейтинги вузов. Ранжирование осуществляется по трем категориям:

✓ крупные вузы из центров провинций (Торонто, Монреаль, Оттава и т. д.);

✓ вузы с медицинским профилем;

✓ региональные вузы, где преимущественно готовят бакалавров.

Среди последних — Acadia University, который, как правило, занимает 1—2-е место в стране. Из известных выпускников этого вуза можно назвать Чарльза Хаггинса, лауреата Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1966 года.

Система управления данным университетом отличается своеобразием. Во главе учебного заведения стоит совет директоров, который собирается минимум два раза в год. В состав совета входят 37 человек. Самую большую группу представляют выпускники — 12 человек, являющиеся своего рода «лобби» вуза в административных, общественно-политических структурах. Срок работы каждого члена в Совете составляет шесть лет, но каждый год происходит ротация — две кандидатуры обновляются. Еще девять человек выдвигаются от баптистской церкви, шесть — от правительства Новой Шотландии, три — от факультетов, два — от профессорско-преподавательского состава, три кандидатуры — от студентов, а также директор теологического колледжа. Текущие вопросы с 2000 года нахо-

Одной из старейших провинций Канады, стоявших у истоков независимости, является Новая Шотландия. Всего здесь имеется 12 вузов, включая школу теологии, приравненную к вузу.

дятся в ведении секретариата совета директоров.

Исполнительная власть представлена президентом университета, который избирается на 4—5 лет.

Процедура выборов президента университета отличается от российской. Она начинается с того, что руководство вуза обращается к специализированной организации, занимающейся наймом персонала (рекрутингом). Та подбирает для конкурса около 100 кандидатов, из которых далее выделяют 20 лучших. Окончательный выбор трех основных претендентов остается за советом директоров.

Следующий этап — публичные слушания. В назначенные дни в университетском театре проводится собрание, где присутствуют все заинтересованные стороны, включая студентов, профессоров, вспомогательный персонал, выпускников и др. Для представления предвыборной программы каждому претенденту отводится один день. На открытых слушаниях присутствующие вправе задать любой вопрос. Принять участие в диалоге можно и через интернет. По итогам публичной защиты программы, с учетом состоявшегося обсуждения, прозвучавших мнений, Комиссия из совета директоров выносит окончательное решение. Предпочтение отдается кандидату с ученой степенью, хотя это и не является обязательным правилом, главный критерий — деловые качества претендента.

Достаточно сложной является структура финансирования университета. Поступлений денежных средств от федеральных властей не предусмотрено.

Вице-президенты, как и российские проректоры, выдвигаются на должность по предложению президента на конкурсной основе (примерно из трех кандидатов). Вице-президентов трое: по академическим вопросам, по административным вопросам (в его ведении находятся финансы, общежития, столовая, спортивные сооружения), по вопросам спортивных и культурных связей с другими вузами.

Руководящим, регулярно действующим органом является Сенат, собирающийся каждый месяц. В его состав входят 30—40 человек (президент, выборные представители от профессоров и студентов, факультетов, все деканы и директора департаментов), его численность непостоянна. Сенат ведает вопросами контроля за обучением, утверждением академических программ, осуществляет общее руководство библиотекой, компьютерным центром, занимается организацией помощи студентам. Состав Сената и совета директоров совпадает лишь частично.

Достаточно сложной является структура финансирования университета. Поступлений денежных средств от федеральных властей не предусмотрено. Собственные средства складываются из нескольких источников:

- ✓ бюджет провинции;
- ✓ доходы от вкладов в ценные бумаги;
- ✓ студенческая плата за обучение.

Управление инвестициями, достигающими 30—40 млн долларов, осуществляется через брокеров в Торонто. Долгое время доходы университета вкладывались в акции военных и табачных компаний, что приносило наибольшую прибыль. Сейчас такой способ зарабатывания денег считается неэтичным. Общий контроль за бюджетом вуза осуществляет совет директоров, но фактически данные функции возложены на одного из вице-президентов.

При формировании бюджета университет рассчитывает предполагаемые источники и размеры поступлений. Если в 1990-х годах доходы от платы за образовательные услуги составляли около 25 % бюджета, то теперь их доля возросла до 50 %. Оплата за обучение имеет тенденцию к постепенному повышению. Для получения степени бакалавра она самая высокая в стране.

Всего годовой бюджет Acadia University составляет около 40—50 млн долларов, что позволяет установить зарплату президенту 250 тысяч долларов, профессору, имеющему большой стаж работы и

высокую квалификацию (full professor), — 80—90 тысяч долларов в год.

В Acadia University открыты следующие факультеты:

- ✓ искусств (Faculty of Arts);
- ✓ теоретической и прикладной науки (Faculty of Pure & Applied Science);
- ✓ профессионального обучения (Faculty of Professional Studies);
- ✓ бизнеса;
- ✓ богословский колледж (Faculty of Theology).

Факультеты, объединяющие ряд научных и образовательных направлений, включают в себя несколько департаментов, являющихся в свою очередь неким аналогом кафедр российских вузов. Так, факультет искусств имеет в своем составе 12 департаментов: классический, экономики, истории, языков и литературы, социологии, музыки, политических наук, сравнительного религиоведения и др.

Традиционно деканы выбираются преподавателями из своей среды. Решением президента может назначаться только временно исполняющий обязанности декана. Кандидатуры руководителей департаментов выдвигают преподаватели, но окончательный выбор остается за Советом директоров, хотя часто решение зависит и от президента.

В Acadia University работает около 290 преподавателей, из которых 214 являются профессорами, а остальные — лекторы и инструкторы.

Замещение должностей преподавателей (*assistant professor* — аналог старшего преподавателя по российской классификации, *associate professor* — соответствует доценту, *full professor* — собственно профессор) осуществляется на конкурсной основе. Предварительно дается объявление, изучаются присланные резюме, подбираются три кандидата, которых вызывают на собеседование. Со вновь приглашенным в университет преподавателем заключается договор на три года. По его истечении договор может быть продлен еще на три года. В конце

второго срока решается вопрос о заключении постоянного договора. Если он подписывается, преподавателя уже не могут уволить, он будет работать на общих основаниях по коллективному договору до пенсии.

После каждых шести лет работы преподаватель имеет право взять годовой оплачиваемый творческий отпуск. Коллективный договор перезаключается профсоюзом примерно

раз в 3—4 года. Отпуск составляет 30 дней в году. В современной истории университета были случаи забастовок преподавателей, недовольных условиями работы, требовавших повышения зарплаты, дополнительных льгот.

Объем нагрузки профессоров оговаривается в коллективном договоре, в соответствии с последней редакцией которого преподаватель должен вести 6 часов лекций и 6 часов лабораторных занятий в неделю в течение одного семестра, 6 часов лекций и 3 часа в неделю лабораторных занятий в течение другого семестра. Кроме того, еще 2—3 часа в неделю отводится на консультации — время, которое назначает профессор по своему выбору (обычно до или после занятий). Каждый профессор читает примерно пять курсов в год.

По данным на 2013/2014 учебный год, в вузе проходили подготовку 3332 студента-бакалавра и 206 магистров, в том числе 450 иностранцев из 60 стран (13 % от общего числа студентов), преимущественно из Китая, Саудовской Аравии и государств Карибского бассейна. Привлечению студентов из-за рубежа руководство вуза уделяет большое внимание. С этой целью президент университета не раз посещал Китай.

Для получения специальности «Бакалавр искусств» необходимо обучаться четыре года. Однако это только первая ступень в приобретении профессии.

По данным на 2013/2014 учебный год, в вузе проходили подготовку 3332 студента-бакалавра и 206 магистров, в том числе 450 иностранцев из 60 стран (13 % от общего числа студентов).

Большинство студентов учится еще два года на «бакалавра образования» или на магистра разных направлений подготовки.

Таким образом, студент сначала выбирает лишь общее направление своих интересов — гуманитарное (факультет искусств) или техническое (факультет наук). В рамках этих направлений он может варьировать ход обучения, приобретаемые умения и навыки, переквалифицируясь, например, из филолога в историка или из политолога в религиоведа. Приобретя базовые знания, определившись со своими интересами, студент переходит на следующий уровень.

В частности, чтобы стать школьным учителем, выпускнику четырехлетнего бакалавриата следует пройти углубленную специализированную подготовку с большой долей практики в течение еще двух лет. Будущему медику необходимо предварительно изучать химию, биологию и получить степень «бакалавра науки». Затем можно продолжить обучение по профилю бакалавра медицины еще четыре года (в Acadia University такого профиля нет). Соответственно только базовая подготовка врача (без ординатуры) в сумме занимает не менее восьми лет, учителя — не менее шести.

Все это дает возможность студенту эффективно выстроить индивидуальную траекторию обучения. Если он осознал ошибочность своего выбора уже в процессе обучения, он может в рамках факультета сменить эту траекторию. В результате человек более осознанно подходит к выбору профессии. Общество же избавлено от «специалистов», которые, поступив в вуз сразу после школы, не хотят бросать учебу из-за нежелания «терять потраченные годы», служить в армии и т. д.

Для выполнения программы обучения

студенту необходимо сдать определенное количество экзаменов по курсам выбранной специальности, написать квалификационную итоговую работу (дипломное сочинение), после успешной защиты которой присваивается степень бакалавр with honours. Однако соискатель диплома бакалавра может и не готовить дипломную работу, если его обучение не будет иметь продолжения.

Во время обучения студенты не объединяются в группы, как это практикуется в российской высшей школе. Каждый изучает предметы по собственному выбору, поэтому состав групп постоянно меняется.

В начале изучения любого курса студент получает от преподавателя «Папку дисциплины», в которой содержится краткая аннотация курса, темы занятий, перечень учебников и монографий, вопросы для обсуждения и ксерокопии всех статей, которые нужно обязательно прочитать при подготовке к занятиям. Объем одной такой папки может достигать нескольких сот страниц. Студентам их раздает не преподаватель, а специально выделенный для этой цели сотрудник университета. Вся работа ведется через общежитие, кружки, секции по интересам, студенческий профсоюз. Всего в университете действуют более 100 таких объединений.

Огромное значение придается работе ассоциации выпускников, включающей около 25 000 членов. У ассоциации есть устав, президент, два вице-президента, сотрудник по связям с общественностью, представители в различных департаментах.

Стоимость обучения в Канаде достаточно высока. Она зависит от принадлежности студентов к одной из трех категорий: жители Новой Шотландии, жители других провинций Канады, иностранцы. Только обучение (без стоимости проживания в общежитии, медицинской страховки и других расходов) обходится студенту от 5630 (для жителей Новой Шот-

Во время обучения студенты не объединяются в группы, как это практикуется в российской высшей школе. Каждый изучает предметы по собственному выбору, поэтому состав групп постоянно меняется.

ландии) до 12 939 (для иностранцев) канадских долларов в год.

Несмотря на очевидные минусы платного образования, в нем есть и определенные преимущества. В частности, необходимость брать, а затем в течение длительного времени выплачивать кредит на обучение заставляет абитуриента ответственнее подходить к своей профессиональной подготовке в стенах вуза.

Учебный год начинается со второй недели сентября. Занятия первого семестра идут до второй недели декабря, после чего следуют экзамены (почти все письменные) — обычно от трех до пяти. После рождественских каникул обучение возобновляется со второй недели января и продолжается примерно до 10 апреля. Затем вновь необходимо сдавать экзамены. Департаменты не зависят друг от друга, поэтому экзамены по разным дисциплинам могут проводиться в один и тот же день.

Период с 1 мая и до сентября — время научной работы преподавателей, подготовки студентами научных проектов, повторных занятий. По просьбе отстающего ему могут нанять репетитора из числа студентов-отличников для дополнительных занятий. По электронной почте учащиеся регулярно получают информацию о проводимых в вузе мероприятиях.

Особенностью системы высшего образования в Канаде является развитая обратная связь. После чтения каждого курса и сдачи экзамена студенты заполняют анкету из множества пунктов (например: как можно оценить, по сравнению с другими, этот предмет; увеличился ли интерес к предмету после занятий; был ли доступен профессор во внеурочное время; каков объем нагрузки по сравнению с другими дисциплинами; сколько часов во внеурочное время потратили на подготовку заданий и т. п.), где оценивают преподавателя по разным критериям. По каждому пункту предлагается выбрать один из пяти вариантов ответа. Анкета анонимная, стандартная для всех

дисциплин. Собранные данные обобщаются и становятся достоянием гласности. Несмотря на то что негативных последствий для преподавателя отрицательные оценки студентов не несут, они дают возможность обратить внимание на допускаемые пробелы в работе, не позволяют расслабляться. Однако это может быть и инструментом давления на профессора со стороны недобросовестных студентов.

По словам преподавателей Academia University, в теоретической подготовке советская система высшего образования в целом превосходила канадскую. В практической же части, при наличии современного оборудования, финансирования (в том числе грантового, выделяемого правительством Канады, провинциальными властями, частными предпринимателями) канадская имеет неоспоримые преимущества.

Ознакомившись с внутренним устройством, некоторыми принципами организации обучения Acadia University нами было выделено несколько его особенностей, на которые необходимо обратить внимание российским вузам.

✓ Развитая обратная связь. Регулярное анкетирование студентов по вопросам качества обучения позволяет отслеживать процесс обучения, устранять пробелы и недостатки, совместными усилиями повышать уровень преподавания.

✓ Активная работа по привлечению абитуриентов, умение организовать целый комплекс мероприятий по адаптации студентов к новой жизни.

✓ Реальная, а не декоративная демократия при организации выборов руководящего состава университета.

✓ Активное участие выпускников вуза в решении различных проблем университета, в том числе управления; лоббирование выпускниками интересов своего вуза.

Регулярное анкетирование студентов по вопросам качества обучения позволяет отслеживать процесс обучения, устранять пробелы и недостатки, совместными усилиями повышать уровень преподавания.

✓ Гибкая система индивидуальной траектории обучения, что позволяет студентам осознанно подходить к выбору будущей профессии.

✓ Большое внимание к организации досуга студентов; наличие возможностей, связанных с проведением спортивных ме-

роприятий, кружков, клубов по интересам и т. п.

✓ Внимание руководства университета, профсоюза к нуждам преподавателей, предоставление условий для разносторонней и качественной научной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Acadia University. Calendar 2003—2004. — Wolfville, 2003.
2. International Admissions Officer Acadia University Wolfville NS B4P 2R6 Canada // URL: <http://www.acadiau.ca>.



ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НАУЧНЫХ ПАРКОВ НА ПЕРЕЧЕНЬ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В. В. ТУАРМЕНСКИЙ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
Современного технического института (Рязань)
tuarmensky@gmail.com

В статье рассмотрен процесс влияния научных парков Великобритании на перечень специальностей вузов. В результате анализа статистических данных Кембриджа и университета Хериот-Ватта было показано, что в данных университетах растет количество специалистов, необходимых для научных парков.

The article describes the process of influence of science parks in Great Britain on the list of specialities at the institutes of higher education. The results of the analysis of statistics data at Cambridge and Heriot-Watt show that the number of specialists necessary for science parks constantly grow at these universities.

Ключевые слова: *научный парк, бакалавры, магистры, Кембридж, Хериот-Ватт, образовательная статистика*

Key words: *science park, undergraduate level, postgraduate level, Cambridge, Heriot-Watt, statistics of education*

Сегодня существование образовательных систем постиндустриальных стран основано на использовании достижений науки, создании механизмов эффективного взаимодействия с производством и понимании важной роли об-

разования в прогрессе и устойчивом развитии социума. В странах Западной Европы, США и Японии разнообразные формы объединения образовательного, научного и производственного потенциалов стали структурообразующими элемен-

тами образовательных систем. Наиболее успешными территориальными формами интеграции образования, науки и производства в развитых странах становятся разнообразные технопарковые структуры.

Термин «технопарковые структуры» объединяет целый спектр территориальных научно-производственных центров, являющихся современными формами интеграции науки, образования и производства. Среди них можно выделить:

- ✓ исследовательские (научные) парки;
- ✓ промышленные парки;
- ✓ технологические центры;
- ✓ научно-технологические парки;
- ✓ опытно-конструкторские парки;
- ✓ парки технологий;
- ✓ инновационные центры и инкубаторы бизнеса.

При всей разнице названий, главная задача данных структур состоит в оптимизации процесса разработки и реализации новых наукоемких технологий в целях экономического роста.

Целью статьи является рассмотрение влияния технопарковых структур на образование на примере Великобритании. Выбор этой страны обосновывается более длительным, чем в других европейских странах, периодом функционирования технопарковых структур [3]. Научные парки в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии возникают в начале 70-х годов XX века.

Задачи исследования заключаются в следующем:

- ✓ изучить данные образовательной статистики по университетам Великобритании (желательно разнопрофильным), при которых были созданы старейшие технопарковые структуры;
- ✓ провести сравнительный анализ количественных данных реестра специальностей двух университетов и соотнести полученные цифры с итоговыми результатами по Великобритании;
- ✓ показать, как технопарковые структуры повлияли на реестр специальностей рассматриваемых вузов.

Рассматривать влияние технопарковых структур на высшее образование Великобритании логичнее на примере долго функционирующих научных парков первого поколения в университетах Кембриджа и Эдинбурга.

Кембриджский университет относится к старейшим университетам не только Британии, но и мира. Вместе с Оксфордским университетом (сокращенно их называют «Оксбридж») они составляют отдельную группу привилегированных университетов Великобритании

Университет Хериот-Ватта был сформирован на базе технологического колледжа и получил университетскую хартию в 1969 году. В следующем году при университете был создан научный парк.

[2]. Исследовательский парк в Эдинбурге был первым научным парком в Соединенном королевстве. Университет Хериот-Ватта относится к группе молодых технологических университетов, не пользующихся в Англии особым престижем.

В Великобритании существует следующая классификация университетов:

- ✓ классические (старейшие), которые появились в средние века и до сих пор являются ориентирами для других высших учебных заведений (Оксфорд и Кембридж);
- ✓ «краснокирпичные» университеты, основанные в XIX веке в Лондоне, Манчестере и Ливерпуле;
- ✓ «стеклянные», появившиеся после Второй мировой войны в Ноттингеме, Киле, Эксетере, Сассексе, Ворвике, Кенте, Эссексе и других городах;
- ✓ «новые» университеты, образовавшиеся из политехнических институтов.

Университет Хериот-Ватта был сформирован на базе технологического колледжа и получил университетскую хартию в 1969 году. В следующем году при университете был создан научный парк. Таким образом, развитие университета и технопарковой структуры идет параллельно.

В качестве основных методов исследования нами были применены метод анализа статистических данных и сравнительный метод.

Данные образовательной статистики позволили рассмотреть структуру контингента студентов Кембриджа до создания научного парка [7]. В качестве основных данных анализа было использовано традиционно английское соотношение *arts & science*. Под термином *arts* (искусства) понимается реестр следующих специальностей:

- ✓ искусство и дизайн;
- ✓ образование;
- ✓ науки о человеке;
- ✓ бизнес и административные науки;
- ✓ библиотечное дело и информатика;
- ✓ языки;
- ✓ юриспруденция;
- ✓ социальные, экономические и политические науки.

Термин *science* (науки) включает:

- ✓ медицину и ветеринарию;
- ✓ сельское хозяйство;
- ✓ инженерию;
- ✓ биологию;
- ✓ физику;
- ✓ математику;
- ✓ компьютерные науки;
- ✓ архитектуру и строительство.

По данным статистического сборника, соотношение между блоками дисциплин по всем студентам Кембриджа составляло 58 % против 42 % в пользу искусств.

Данные «Cambridge university reporter» позволяют проследить соотношение двух перечисленных групп специальностей с 1968 по 2002 год [4]. Наблюдается по-

степенный рост интереса к специальностям «науки». Если в 1968/1969 учебном году количество студентов по этой специальности составляло 5098 (47,9 %), то в 2001/2002 учебном году — 9018 (52,2 %).

Возможен также анализ целенаправленного влияния технопарковых структур на узкие специальности. В качестве таковых были взяты группы специальностей «науки» в более узком смысле, предложенном в серии статистических сборников («Statistics of education...»). В рамках данной трактовки группа специальностей «науки» включает в себя биологию, физику, математику, компьютерные науки.

Отдельно была взята специальность «engineering & technology» (инженерия и технология). Начальные цифры анализа были получены из упомянутого статистического сборника.

Итоговые данные за 2001/2002 и 2013/2014 учебные годы взяты с интернет-сайта Национального агентства статистики по высшему образованию Великобритании (HESA) [6]. В университете Кембриджа на уровне бакалавра (under-graduate level) по специальностям «инженерия и технология» и «науки» обучалось: в 1967/1968 учебном году — 11 % и 25 % студентов соответственно; в 1975/1976 учебном году — 9,8 % и 24 %; в 2001/2002 учебном году — 12,6 % и 27,6 %; в 2013/2014 учебном году — 10 % и 41,3 %. Общие данные по всей Великобритании представлены в таблице 1.

Таблица 1

Подготовка инженеров в Великобритании

Учебный год	Степень	Количество обучаемых студентов (%)		
		Кембридж	Хериот-Ватт	Всего по Великобритании
1967/1968	Бакалавр	11	56	16,5
	Магистр	12,7	37	14,8
1975/1976	Бакалавр	9,8	36	14
	Магистр	10,5	23,6	14
2001/2002	Бакалавр	12,6	25	7,8
	Магистр	15,8	28,7	5,2

Окончание табл. 1

Учебный год	Степень	Количество обучаемых студентов (%)		
		Кембридж	Хериот-Ватт	Всего по Великобритании
2013/2014	Бакалавр	10	24	7,5
	Магистр	20,6	32,9	4,9

За прошедшие четыре десятилетия наблюдается тенденция роста рассматриваемых специальностей. Можно сравнить полученные данные со среднебританскими. В 1967/1968 учебном году в Великобритании по специальностям «инженерия и технологии» и «науки» училось 16,5 % и 26 %, что превышает показатели Кембриджа. Эта тенденция прослеживается и в 1975/1976 учебном году (14 % и 22 %). Однако в 2001/2002 учебном году Кембридж превысил средний уровень по стране, который составлял 7,8 % и 20 %. В 2013/2014 учебном году это превышение сохранилось [8].

Аналогичные данные были получены и по второй ступени (postgraduate level). По специальности «инженерия и технология» в 1967/1968 учебном году Кембридж отставал от среднебританского уровня

(12,7 % против 14,8 %). Эта ситуация наблюдалась и в 1975/1976 учебном году (10,5 % и 14 %). В 2001/2002 учебном году в Кембридже готовится в три раза больше инженеров, чем в среднем по стране (15,8 % против 5,2 %), а в 2013/2014 учебном году уже в пять раз больше.

За все рассматриваемые годы в Кембридже по специальностям «науки» готовилось специалистов больше, чем в среднем по стране. Однако, если в 1967/1968 и 1975/1976 учебных годах разрыв был сравнительно невелик (30,5 % против 28 % и 31,7 % против 24 %), то в 2001/2002 учебном году наблюдается превышение среднеанглийского уровня более чем в два раза (28,3 % против 11,9 %). В 2013/2014 годах это превышение стало еще более заметно (см. таблицу 2).

Таблица 2

Подготовка по специальностям «науки» в Великобритании

Учебный год	Степень	Количество обучаемых студентов (%)		
		Кембридж	Хериот-Ватт	Всего по Великобритании
1967/1968	Бакалавр	25	19	26
	Магистр	30,5	48	28
1975/1976	Бакалавр	24	26	22
	Магистр	31,5	24,5	24
2001/2002	Бакалавр	27,6	29	20
	Магистр	28,3	30	11,9
2013/2014	Бакалавр	41,3	41,8	19
	Магистр	28,3	29	10,2

Кроме того, необходимо рассмотреть влияние технопарковых структур на развитие университета Хериот-Ватта. Статистические данные за 1967/1968 и 1975/1976 учебные годы взяты из серии ста-

тистических сборников («Statistics of education...»). Данные за 2001/2002 и 2013/2014 учебные годы взяты с официального сайта университета [5].

При анализе статистических данных

по рассматриваемому высшему учебно-му заведению необходимо учитывать, что в технологическом колледже осуществлялась подготовка специалистов исключительно технических профессий. Поэтому количество подготавливаемых инженеров на протяжении трех десятилетий стабильно велико. В 1967/1968 учебном году было подготовлено 794 (56 %) инженеров первой ступени, а по стране — 27 912 (16,5 %); в 1975/1976 учебном году — 36 % против 14 % по стране; в 2001/2002 учебном году — 24,3 % против 7,8% по Великобритании; в 2013/2014 г. — 24 %.

Показательным является количественный рост специальностей «науки». В 1967/1968 учебном году по данным специальностям готовилось 19 % студентов первой ступени, в 1975/1976 учебном году — 26 %, в 2001/2002 учебном году — 29 %, а в 2013/2014 учебном году — уже 41,8 %. По этим количественным показателям университет уже выходит на уровень Кембриджа.

В заключение необходимо отметить, что опыт научных парков Великобритании особенно ценен для России, где с конца 80-х — начала 90-х годов XX века началось массовое создание научных и технологических парков. Подавляющее большинство технопарковых структур в нашей стране было создано по английскому образцу (вуз — ядро технопарка). Инициаторами создания научных парков в нашей стране

выступали учреждения высшего образования, стоявшие на вполне прагматичных позициях, рассматривавших технопарковые структуры как инструмент выживания вуза в рыночных условиях. Вряд ли кто-то из основателей первых технопарковых структур в России задумывался о возможном обратном влиянии технопарков на высшие учебные заведения, тем более что подобных исследований на тот период не проводилось даже на родине научных парков.

Примером вполне успешной реализации «британской модели» является деятельность научно-технологического парка при Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева, основанного в 1995 году. Главной задачей новой структуры стало пополнение бюджета вуза за счет внедрения научных исследований в производство и собственно производство в рамках технопарка. Заслуживает внимания тот факт, что большинство работников парка являются сотрудниками университета.

Технопарк помог создать дополнительные рабочие места и удержать молодых научных сотрудников в вузе. В 2010 году в рамках технопарка специально для этих целей был создан бизнес-инкубатор «Молодежный инновационный центр». А в 2011 году после аккредитации научно-технологический парк НГТУ им. Р. Е. Алексеева попал в список наиболее эффективных технопарков России и занял в нем пятую позицию [1].

О том, как влияет технопарк на перечень специальностей НГТУ, говорить пока рано, поскольку даже в Британии на четко фиксируемую, по статистическим данным, трансформацию образовательных систем под влиянием технопарков ушло примерно 35—40 лет, а отечественные технопарковые структуры находятся сейчас где-то на середине пути.

Таким образом, можно констатировать, что для Великобритании характерна тенденция сокращения контингента студентов технических специальностей. На этом фоне весьма показателен рост контингента студентов специальности «наука» в университетах Кембриджа и Эдинбурга и специалистов инженерного профиля в Кембридже.

Технопарковые структуры влияют на развитие учебных заведений, включенных в их структуру. Возникшие спонтанно, без участия государства научные парки не имеют четкого плана по изменению образовательного пространства. Влияние на образовательное ядро (в виде университета, вуза и т. д.) со стороны науч-

Примером вполне успешной реализации «британской модели» является деятельность научно-технологического парка при Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева, основанного в 1995 году.

ных парков происходит посредством суммы воздействий, приводящих к вполне ощутимым результатам. Научный парк, созданный вузом для преобразования теоретических исследований в прикладные разработки с экономическим эффектом, становится, с одной стороны, потребите-

лем инженерных кадров вуза (как действующих специалистов вуза, так и выпускников), а с другой стороны, поддерживает на должном уровне и расширяет научные изыскания вуза. Все это влияет на реестр специальностей университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенюк, И. И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк [и др.]. — М. : Академия Естествознания, 2012. — 464 с.
2. Майбуров, И. Высшее образование в развитых странах / И. Майбуров // Высшее образование в России. — 2003. — № 2. — С. 132—144.
3. Туарменский, В. В. Технополисы и технопарки в структуре современного образования / В. В. Туарменский. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 179 с.
4. Cambridge university reporter. — 2002. — Special № 19. — Vol. CXXXII.
5. Heriot-Watt University : annual statistics 2013—2014 // URL: http://www.hw.ac.uk/documents/annual_statistics.pdf.
6. Higher Education Statistics Agency // URL: <http://www.hesa.ac.uk/>.
7. Statistics of education / Department of education and science. — L. : H. M. Stat. off, 2001. — Vol. 6.
8. University of Cambridge : students statistics 2013—2014 // URL: <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/planning/sso/studentnumbers/>.



ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

Т. Г. ХАРЧЕНКО,
доктор педагогических наук,
доцент кафедры романо-германской филологии
Луганского национального университета
им. Тараса Шевченко (Старобельск, Украина)
t.g.kharchenko@gmail.com

В статье рассматривается сущность индивидуальной педагогической подготовки учителей средних школ и характерные черты ее практической реализации в системе профессионального педагогического образования во Франции на современном этапе.

The article considers the main aspects of individual pedagogical training of secondary school teachers in the system of professional pedagogical education in modern France.

Ключевые слова: индивидуализация, педагогическое образование Франции, личность учителя, дифференциация, персонализация

Key words: *individualization, pedagogical education in France, personality of teacher, differentiation, personalization*

Построение единого европейского образовательного пространства невозможно без тщательного изучения конструктивного педагогического опыта зарубежных стран, где проблема индивидуализации образования уже давно вышла на орбиту высшей школы, педагогической в частности. Особенный интерес для нас имеет опыт Франции, где после 1989 года не только возникла необходимость в индивидуализации педагогического образования, но и появилась возможность ее непосредственного воплощения в теорию и практику профессиональной подготовки учителей.

Проблема индивидуализации педагогического образования активно изучалась и продолжает обсуждаться на постсоветском пространстве. Ей посвящены практико-ориентированные работы Г. Алибековой, Ш. Амонашвили, Н. Асташкиной, Г. Балла, И. Бежа, М. Берулавы, Н. Бибик, Е. Бондаревской, С. Булаевой, Т. Бурлаковой, М. Викулиной, Т. Вороновой, В. Гордеева, Н. Гордеевой, И. Зязюна, А. Кирсанова, В. Кременя, С. Кувшиновой, Н. Кузьминой, Ю. Лебедевой, Л. Лежниной, И. Лемешевой, В. Лоренца, Е. Пехоты, А. Посмитного, А. Савченко, Ю. Сенько, В. Серикова, И. Сичко, Н. Смирновой, В. Сластенина, В. Сухомлинского, Е. Шиянова и др.

Профессиональную подготовку педагогических кадров во Франции после 1989 года осуществляют университетские институты подготовки учителей.

Ученые отмечают, что, несмотря на накопленные определенные традиции в области лично-ориентированного педагогического образования, практический аспект решения проблемы индивидуализации педагогического процесса в школе остается крайне неудовлетворительным. Проблема противоречия между современным состоянием теории и практики индивидуализации педагогического образования в странах СНГ до сих пор

остается острой. В связи с этим автор статьи видит свою задачу в том, чтобы изучить практические аспекты индивидуализации профессиональной педагогической подготовки учителей среднего звена в современной Франции.

Отметим, что профессиональную подготовку педагогических кадров во Франции после 1989 года осуществляют университетские институты подготовки учителей. Созданные законом от 10 июля 1989 года данные государственные учебные заведения относятся к системе высшего образования. В рамках политики, определенной государством, они осуществляют деятельность по профессиональной подготовке педагогических кадров. УИПУ принимают участие в последипломном образовании учителей и в проведении научных исследований в области образования [5]. В статье 17 данного закона говорится: «Начиная с 1 сентября 1990 года, вместо традиционно существующих школ по подготовке учительских кадров (фр. *Ecoles Normales*), в каждом учебном округе открывается Университетский институт подготовки учителей (УИПУ)» [1]. Сегодня во Франции существуют 28 учебных округов и 31 УИПУ, которые являются независимыми государственными учебными заведениями. Они подчиняются одному или нескольким университетам учебного округа и имеют свой бюджет.

Особенностью профессионально-педагогической подготовки будущих учителей во Франции после 1989 года является ее осуществление на базе трехлетнего образования в одном из университетов, где студенты получают специальную научную подготовку и диплом лицензиата (рус. — бакалавр, фр. — *licence*). Обучение в УИПУ рассчитано на два года и предусматривает углубление специального научного образования на первом курсе, психолого-педагогическую и общеобразовательную подготовку, а также педагогическую прак-

тику в течение всего периода обучения [1; 2].

Набор будущих учителей осуществляется по следующим специальностям: учитель материнской и начальной школ; преподаватель «сертифье»; преподаватель «агреже»; преподаватель профессионального лицея; преподаватель физической культуры и спорта; главный советник по образованию; советник-психолог по ориентации. При этом преподаватель «сертифье» преподаёт одну из общих дисциплин в коллеже и лицее. Преподаватель «агреже» работает в старших выпускных классах общеобразовательных, технологических и профессиональных лицеев, а также в системе послебакалавриатского образования (высшие лицейские классы, подготовительные классы, которые осуществляют подготовку к вступительным конкурсным экзаменам в высшие школы). Отметим, что бакалавриат во Франции (le baccalauréat) — это диплом о полном двенадцатилетнем среднем образовании, который даёт право на поступление в университет без вступительных экзаменов.

УИПУ создают условия для получения знаний о личности человека, особенностях ее становления на разных этапах развития. Во время первого года обучения будущие учителя готовятся к сдаче конкурсных экзаменов, которые позволяют после окончания учебы в УИПУ участвовать в конкурсе по набору на государственную службу преподавателей учебного заведения. Студенты, которые выдержали эти конкурсные экзамены, получили сертификат, направляются в УИПУ на второй курс.

Во время второго года профессиональной подготовки обучение сочетается с активной практикой (4—6 часов в неделю). В конце года оцениваются учебные достижения стажера (студента второго курса), результаты практики и научная работа. Положительная оценка позволяет выпускнику получить звание штатного работника учебного заведения.

Индивидуализация процесса профессиональной педагогической подготовки преподавателей колледжей и лицеев во Франции начинается с того, что будущему студенту и стажеру УИПУ предоставляется максимально исчерпывающая информация об особенностях организации системы профессиональной подготовки учителей. По мнению французских теоретиков и практиков педагогического образования, важно, чтобы будущий учитель осознанно выбирал профессию.

По мнению французских теоретиков и практиков педагогического образования, важно, чтобы будущий учитель осознанно выбирал профессию.

С этой целью администрации УИПУ ежегодно издаются «Руководство по подготовке преподавателей колледжей, лицеев и главных советников по образованию» (Guide des études: Professeur des collèges et lycées ou conseiller principal d'éducation) [1; 2]. Брошюра предназначена для студентов и преподавателей-стажеров. Ее электронный вариант находится на сайте УИПУ каждого учебного округа [4; 5].

Детальное изучение педагогической документации УИПУ академий Эльзаса, Амьена, Аквитании, Нижней и Верхней Нормандии, Бургундии, Кретейя и др. позволяет говорить о том, что во всех «Руководствах» представлена структура институтов, в которых будущие преподаватели средних школ получают профессиональное педагогическое образование. Солидный блок «Руководств» посвящен подробному описанию карьеры работника Национальной системы образования Франции. В них также обращается внимание на то, что в каждом УИПУ можно ознакомиться с Академическим планом подготовки работников Национальной системы образования, который утверждается ежегодно ректором и инспекцией академии и реализуется данным педагогическим учебным заведением в сотрудничестве с муниципальными службами [5; 6].

Для того чтобы мотивировать будущего учителя выбрать специальность, кото-

рая наиболее полно отвечает его индивидуальным потребностям, в брошюре размещена информация об оплате труда. По мнению теоретиков и практиков педагогического образования, будущий преподаватель должен владеть информацией о том, как он может продвигаться по служебной лестнице, поэтому необходимо регулярно знакомиться с содержанием «Официального бюллетеня Министерства национального образования» [3], на что в «Руководстве» специально обращается внимание будущих учителей.

Следующий блок информации в «Руководствах для будущих преподавателей средних школ» посвящен описанию профессиональных компетенций, какими они должны владеть после окончания учебы в УИПУ [7; 8].

Другой блок информации, с которой знакомят будущих преподавателей коллежей и лицеев, — содержание, формы и методы организации процесса профессиональной педагогической подготовки. Первая часть данного раздела посвящена первому году подготовки, вторая — второму. В «Руководстве» для студентов отмечается, что основная цель первого года подготовки заключается в том, чтобы научить каждого студента работать самостоятельно. А это означает, утверждают французские теоретики и практики

современного педагогического образования, что необходимо тренировать у студента умение делать объективный анализ собственной практики и научить оценивать уровень своей профессиональной компетентности; учить понимать свои трудности и находить ресурсы для их исправления; развивать умение критически использовать имеющиеся в распоряжении средства обучения; приучать работать в команде, поскольку самостоятельность в работе не означает индивидуализм; делиться своим опытом и уметь использо-

вать в своей работе достижения других педагогов [6; 7; 9].

С этой целью во всех УИПУ разработан комплекс механизмов, которые призваны помочь студентам развить навыки индивидуальной работы. Подготовка по предмету на первом курсе занимает основную часть учебного времени студентов. Ее цель заключается в том, чтобы подготовить студентов к письменным и устным конкурсным экзаменам. За этот блок профессионального педагогического образования отвечают УИПУ и он может обеспечиваться в партнерстве с университетами.

Другими механизмами профессиональной подготовки студентов первого года обучения являются группы профессиональной подготовки (ГПП), педагогическая практика в учебных заведениях и общая совместная подготовка (ОСП). Их цель состоит в том, чтобы помочь каждому студенту приобрести первые профессиональные знания и навыки, относящиеся непосредственно к педагогической деятельности учителя.

Работа ГПП заключается в следующем. Методисты УИПУ, которые отвечают за ГПП, являются постоянными спутниками студентов. Они организуют педагогическую практику; используют наблюдения, сделанные во время практики, чтобы помочь студенту подготовить досье для участия в конкурсе; координируют различные аспекты профессионального педагогического образования, позволяя делать синтез приобретаемого опыта во время подготовки к конкурсным экзаменам [5; 9].

Цель ОСП — подготовить будущих преподавателей к тому, чтобы они смогли стать активными участниками жизни учебного заведения, в котором будут работать. Общей она названа потому, что относится к преподавательской деятельности во взаимосвязи с образовательной системой и методами обучения в зависимости от дисциплины. Предлагающая общее содержание для многих дисциплин,

Подготовка по предмету на первом курсе занимает основную часть учебного времени студентов. Ее цель заключается в том, чтобы подготовить студентов к письменным и устным конкурсным экзаменам.

она по своей сути является междисциплинарной. Совместная подготовка является таковой потому, что объединяет студентов разных специальностей.

Таким образом, цель ОСП заключается не только в том, чтобы дать исчерпывающий, детальный и глубокий анализ различных составляющих элементов профессиональных действий учителя и учебных ситуаций, — она дает старт будущему учителю для последующего самостоятельного изучения проблем, которые встречаются в педагогической практике. Кроме того, ОСП дает теоретические ориентиры, тесно связанные с пониманием профессиональной деятельности, и знание образовательной системы и особенностей организации школьного учебного заведения [5].

Педагогическая практика в учебном заведении является еще одним механизмом профессиональной педагогической подготовки студентов первого курса УИПУ. Она организуется для всех студентов и позволяет им познакомиться с инфраструктурой школьного учебного заведения, особенностями его административного и педагогического функционирования, степенью погруженности в окружающую социальную действительность, а также с повседневной реальностью работы преподавателей (содержанием учебных программ и поставленных целей на различных уровнях обучения, встречающимися противоречиями в работе учителя и др.).

Педагогическая практика в учебных заведениях организуется следующим образом. Специальная служба, отвечающая за руководство практикой в школе, собирает заявки и сообщает руководителям учебных заведений список студентов-практикантов, а также список руководителей практики. В рамках специального модуля ОСП к каждой стажировке студенты готовятся во время занятий в педагогическом учебном заведении. УИПУ издает «Руководство по практике» и распространяет его в колледжах и лицеях, которые принимают студентов. В нем уточня-

ются цели практики, формы ее проведения и оценивания.

Особая роль в организации и проведении педагогической практики отводится руководителям учебных заведений и педагогическим коллективам школ. Они участвуют в обучении студентов и отвечают за прием стажеров, презентацию учебного заведения, знакомство с педагогическим коллективом и руководителями практики.

Руководители практики сопровождают студента во время получения первого опыта в профессии. Отвечая за двух-трех студентов и наблюдая за их работой в классе, опытный преподаватель старается донести до них цели, предписанные в предложенных учебных фрагментах, сделанные выборы, предполагаемые сложности и очевидные успехи [7].

Содержание, формы и механизмы второго года профессиональной подготовки преподавателей-стажеров в УИПУ посвящены развитию профессионализации деятельности начинающего учителя. Все элементы педагогического образования на этом этапе обучения имеют целью помочь стажерам овладеть компетенциями и профессиональными навыками. Главная цель второго года профессионального педагогического образования — научить распределять свое время, нагрузку, определять приоритеты и т. д. Профессиональное педагогическое образование второго года обучения состоит из трех основных видов деятельности:

- ✓ практики в учебных заведениях;
- ✓ научной работы;
- ✓ учебной деятельности [5; 7].

Для того чтобы целостно осознать особенности практической реализации индивидуального подхода во французском профессиональном педагогическом образовании, изучим детально все составляющие элементы подготовки будущих преподавателей колледжей и лицеев.

Главная цель второго года профессионального педагогического образования — научить распределять свое время, нагрузку, определять приоритеты и т. д.

Первый механизм «Стажировки» состоит из трех видов практики:

✓ активная практика (le stage en pleine responsabilité);

✓ педагогическая практика в других учебных заведениях;

✓ практика на профильных предприятиях [3; 5].

Активная практика проходит с сентября по июнь и составляет треть общей нагрузки. Стажеры, задействованные в одном или нескольких классах в зависимости от дисциплины, выполняют в полном объеме и с полной ответственностью задачи преподавателей. Они учатся интегрироваться в учебное заведение и развивать отношения с различными его партнерами; осознать учебные ситуации, их дисциплинарную направленность в связи с воспитательными миссиями учебного заведения; формулировать и обосновывать выбор используемых ориентиров и поставленных целей; анализировать процесс их внедрения с тем, чтобы произвести необходимую коррекцию [3].

На помощь стажерам в решении непростых профессиональных задач приходят методисты УИПУ. Исходя из проблем и сложностей, которые встречаются начинающие преподаватели на рабочем месте (научные, технические, методологические и др.), методисты дают импульс к анализу практики, которая осуществляется непосредственно на педагогической площадке. В этом заключается главная деятельность ГПП.

Работа в таких условиях позволяет стажерам самостоятельно искать решения проблемных ситуаций, которые возникают в ходе выполнения профессиональных обязанностей. В случае необходимости, или в качестве дополнения, учебные модули помогают найти на них ответы [3].

Следующим видом педагогической практики преподавателей-стажеров является стажировка в других учебных заве-

дениях: в начальной школе, колледже или профессиональном лицее. Данный вид педагогической практики обязателен и направлен на то, чтобы дополнить практическую подготовку стажеров. Обычно она осуществляется вдвоем или втроем в учебном заведении, отличном от того, в котором проходила активная педагогическая практика. Она представляет собой чередование преподавания и наблюдения с коллективным анализом практики и позволяет будущим учителям сравнить себя со стажерами, преподающими на других циклах или прошедшими профессиональную подготовку в других педагогических учебных заведениях, встретиться с различным контингентом учеников и учителей. Данный вид педагогической практики может проходить в учебных заведениях, которые, например, считаются сложными. Это делается для того, чтобы научить стажеров справляться с ситуациями, к которым они не были подготовлены во время учебы или активной практики. Методисты УИПУ призваны помочь стажерам дифференцировать главные цели педагогической практики, а также разработать максимально адаптированный к их потребностям ее план.

Руководители учебных заведений и педагогические коллективы обязаны сделать краткую презентацию своего учебного заведения, привлечь внимание стажеров к особенностям работы в классах, в которых будет проходить стажировка. Методисты призваны помогать стажерам наблюдать за учебными ситуациями, определять цели, задачи, методы, используемые средства обучения, а также формы оценивания учеников. После наблюдений следует групповой анализ практики. Практика в других учебных заведениях также помогает стажеру наладить процесс управления классом и выработать свой стиль в решении определенных педагогических задач [3].

Стажировка на профильном предприятии — третий вид практики для будущих учителей на втором году обучения в УИПУ. Она длится от двух до четырех недель в

Руководители учебных заведений и педагогические коллективы обязаны сделать краткую презентацию своего учебного заведения, привлечь внимание стажеров к особенностям работы в классах, в которых будет проходить стажировка.

зависимости от направления подготовки будущего учителя. Данный вид практики позволяет стажерам лучше узнать предприятие, проанализировать механизмы обращения информации, особенности организации работы, общения, ведения и сбора информации и документации. Стажировка на предприятии может быть дополнена учебным модулем «Техно-про». Это делается для того, чтобы позволить стажерам приобрести дополнительные знания, которые они не могут получить в ходе педагогической практики. Цель модуля «Техно-про», совместного для будущих преподавателей технологических и профессиональных лицеев, заключается в том, чтобы направлять их внимание именно на организацию технологического и профессионального обучения посредством разработки различных профессиональных проектов [3].

Значительная часть профессиональной педагогической подготовки на втором курсе перекладывается на индивидуальную работу студентов. Ее цель — позволить стажерам развить навыки по поиску информации, разработке и использованию ресурсов в учебно-воспитательном процессе. С этой целью общая подготовка дополняется, например, определенным количеством конференций, доступных исключительно в режиме онлайн (права и обязанности государственных служащих; ориентация; психология обучения; оценивание в образовательной системе и т. д.) [5; 7].

Научная работа является еще одним составляющим элементом плана подготовки преподавателей среднего звена. Каждый будущий учитель обязан написать и защитить научную работу. Она может быть написана одним, двумя или тремя стажерами, и ее главная цель заключается в том, чтобы провести исследование проблемы, относящейся к работе преподавателя. Определиться с выбором темы нужно в начале учебного года. Тема научной работы выбирается в рамках работы в группе профессиональной подготовки [3; 5].

Таким образом, краткий анализ профессионального педагогического образования преподавателей средних школ Франции позволяет сделать вывод о том, что индивидуальный подход

в практике педагогического образования Франции представлен дифференциацией и персонализацией профессиональной подготовки преподавателей. Дифференциация педагогического образования реализуется

за счет модульного обучения (основанного на распределении содержания подготовки на простые сегменты) и вариативности образовательных маршрутов. Персонализация в подготовке учителей — это создание механизмов, развивающих у будущего учителя навыки самостоятельной работы. Они также служат опорой личностному процессу развития профессиональной идентичности учителя. Персонализация представлена процедурами, приемами и ситуациями непосредственно самого процесса подготовки и ориентирована на создание условий для построения субъектом подготовки собственных профессиональных компетенций и профессиональной идентичности.

Каждый будущий учитель обязан написать и защитить научную работу. Она может быть написана одним, двумя или тремя стажерами, и ее главная цель заключается в том, чтобы провести исследование проблемы, относящейся к работе преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ginestié, J.* Guide des études: Professeur des collèges et lycées ou conseiller principal de l'éducation / J. Ginestié. — IUFM de l'académie d'Aix-Marseille : Service des Publications, 2006. — 31 p.
2. *Ginestié, J.* Guide des études: Professeur des écoles / J. Ginestié. — IUFM de l'académie d'Aix-Marseille : Service des Publications, 2006. — 28 p.
3. IUFM d'Aix-Marseille — Université de Provence — Aix-Marseille 1 // URL: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/>.
4. IUFM d'Alsace — Université de Strasbourg // URL: <http://iufm.unistra.fr/>.
5. IUFM de l'académie d'Amiens — Université de Picardie Jules Verne // URL: <http://www.amiens.iufm.fr>.
6. IUFM de Bourgogne — Université de Bourgogne // URL: <http://www.dijon.iufm.fr>.
7. IUFM de Champagne Ardenne — Université de Reims Champagne-Ardenne // URL: <http://www.univ-reims.fr/iufm>.

В 2015 году библиотека НИРО пополнилась новыми изданиями:

Локальные нормативные акты образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы: Сборник документов ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования / М. И. Солодкова, А. В. Коптелова [и др.].; под ред. В. Н. Кеспилова. М.: Методист, 2014. 72 с.

В сборнике публикуются локальные нормативные акты государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», разработанные в соответствии с требованиями нового законодательства в системе образования Российской Федерации.

Предлагаемые документы могут быть использованы руководителями образовательных организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, при формировании локальной нормативной базы.

Эрганова Н. Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2014. 160 с. (Сер. «Бакалавриат»)

Учебник создан в соответствии с ФГОС по направлению подготовки бакалавров Профессиональное обучение (по отраслям). В книге раскрываются тенденции развития новых технологий в образовательной практике профессиональной школы, дается их общая характеристика с опорой на различные научные подходы, обосновываются границы и условия, повышающие эффективность их применения.

Учебник может быть полезен преподавателям высшей школы, а также всем, кто стремится повысить свою компетенцию в области современных педагогических технологий.

**Журнал «Практика школьного воспитания»
приглашает к сотрудничеству**

Журнал издается Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в месяц. Редакция журнала приглашает к сотрудничеству руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Темы номеров на 2016 год:

№ 1 — Формирование семейных ценностей (2016 год — Год российского кино);

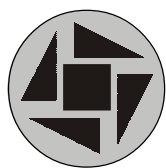
№ 2 — Полезные каникулы;

№ 3 — Детское общественное движение как институт формирования гражданской идентичности школьников;

№ 4 — Экологическое воспитание в школе.

Подробную информацию смотрите на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru, перейдя по ссылке «Издательская деятельность», далее «Периодические издания», «Журнал «Практика школьного воспитания»».

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ
И ТЕХНОЛОГИИ**



Экспериментальная и инновационная деятельность

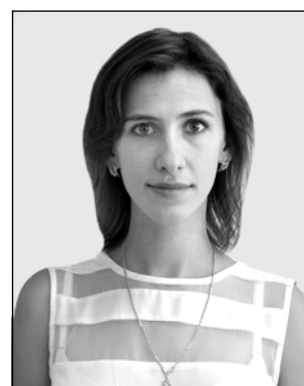
СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



О. М. ОСОКИНА,
кандидат
педагогических наук,
руководитель
НОЦ «Инженерно-
технологическое
образование»
НГПУ (Новосибирск)
lesiaoso@mail.ru



Д. Ю. КАЛУГИН,
старший лаборант
научно-исследовательской
лаборатории
«Прикладные исследования
в области информационных
технологий»
НГПУ (Новосибирск)
dima943004@gmail.com



К. В. МАУРЕР,
магистрант факультета
технологии
и предпринимательства
НГПУ (Новосибирск)
kris.maurer@mail.ru

Статья посвящена вопросам повышения интереса школьников к выбору инженерно-технических специальностей. Авторами статьи предложен механизм повышения мотивации молодежи к выбору инженерно-технических специальностей через прикладные исследования в области информационных технологий, представленных в виде структурно-функциональной модели.

The article is devoted to the improving motivation for the selection of engineering specialties. The authors proposed a mechanism of increasing the motivation of young people to the selection of engineering specialties through applied research in the field of information technologies, presented in the form of structural and functional model.

Ключевые слова: *повышение мотивации, структурно-функциональная модель, прикладные исследования в области информационных технологий, профориентация молодежи, инженерно-технологическая подготовка*

Key words: *increased motivation, structural-functional model, applied research in the field of information technology, professional orientation of young people, engineering and technological preparation*

Ускорение научно-технического прогресса, сформированное на внедрении в производство гибких автоматизированных систем, микропроцессорных средств и устройств программного управления, роботов и обрабатывающих центров, определило существенную проблему — дефицит кадров инженерно-технических специальностей в России в целом и в Новосибирской области в частности.

В последние годы в выступлениях Правительства РФ говорится о явной нехватке инженерно-технических работников, рабочих кадров, которые должны соответствовать новому уровню экономического и социального развития страны [7; 8; 9; 10]. Подготовка квалифицированных кадров стала одним из важнейших факторов экономического прогресса. Качество принятия решений, квалификация руководителей и специалистов предприятий и организаций во многом определяют производительность труда, эффективность производства и темпы экономического роста России.

По мнению аудитора Счетной палаты РФ доктора экономических наук С. Агапова [6], «наблюдается острая нехватка инженерных кадров для высокотехнологичных и наукоемких отраслей промышленности, что, конечно же, отрицательно влияет на переход отечественной экономики на инновационный путь развития. Недостаточно внимания уделяется и вопросам профессиональной ориентации подрастающего поколения, популяризации необходимых профессий».

Государственная политика в области образования поставила перед современной педагогикой важную задачу — воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап формирования современного инженерно-технологического общества. Пропедевтика инженерно-тех-

нологического образования в рамках предметной области «Технология» [2] и во внеурочное время, а также введение в образовательный процесс последних научных достижений в сфере информационных и компьютерных технологий даст возможность повысить мотивацию обучающихся к выбору инженерно-технических специальностей.

Формирование мотивации к обучению в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из основных проблем нынешней школы, делом социальной важности. Следовательно, необходим постоянный поиск более действенных способов повышения мотивации школьников и формирования готовности педагогов к ее повышению у обучающихся классов инженерно-технологического профиля [4].

В последние годы становятся популярны такие направления в области прикладных информационных технологий, как робототехника, инженерная и компьютерная графика, трехмерное моделирование и прототипирование, а также дополненная реальность. Все эти направления сегодня активно внедряются в образовательный процесс на факультете технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета [1; 3; 5].

Считаем, что суть решения проблемы мотивации к выбору школьниками инженерно-технических специальностей заключается в их популяризации. В связи с этим за счет прикладных исследований в области информационных технологий нами была разработана структурно-функциональная модель повышения мотивации обучающихся общеобразовательных организаций к выбору инженерно-технических специальностей.

Формирование мотивации к обучению в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из основных проблем нынешней школы, делом социальной важности.

Структурно-функциональная модель повышения мотивации обучающихся к выбору инженерно-технических специальностей



Структурно-функциональная модель повышения мотивации обучающихся общеобразовательных организаций к выбору инженерно-технических специальностей рассматривается нами как целостная система, структура которой состоит из взаимосвязанных компонентов (целевой, содержательный, деятельностный, контрольно-оценочный), а характер их взаимодействия между собой и с образовательной средой обеспечивает ее функционирование.

В *целевом компоненте* модели осуществляются постановка целей и определение задач повышения мотивации обучающихся к выбору инженерно-технических специальностей.

Содержательный компонент модели предусматривает разработку содержания внедряемых курсов, определение принципов, форм и методов обучения и выявление организационно-педагогических условий.

Деятельностный блок модели включает функции педагога и функции обучающихся. Педагог мотивирует школьников к изучению и использованию информационных технологий, поскольку основная задача учителя — повышение степени мотивации детей за счет осознания возможностей и пользы для сегодняшней и последующей жизни обучающихся; организует проектную и индивидуальную деятельность; разрабатывает программы занятий, курсов, дидактические материалы; организует фестивали, семинары, мастер-классы и научно-практические конференции.

Деятельность обучающихся состоит в изучении материала занятий, посещении секций, участии в конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях и других мероприятиях, выполнении проектов, усвоении теоретических знаний и применении их на практике.

Контрольно-оценочный компонент предусматривает выявление критериев (мотивационный, деятельностный) и показа-

телей сформированности мотивации обучающихся, обобщение, анализ и мониторинг результатов.

Результатом реализации модели является повышение мотивации обучающихся к выбору инженерно-технических специальностей.

Степень новизны полученных результатов заключается в том, что выявлены и систематизированы теоретические предпосылки процесса повышения мотивации молодежи к получению инженерно-технических специальностей; определена совокупность принципов; разработаны и внедрены дидактические и методические материалы; разработаны программы и содержание курсов; разработана структурно-функциональная модель повышения уровня мотивации молодежи к получению инженерно-технических специальностей посредством внедрения прикладных исследований в области информационных технологий.

Преимущество предлагаемого решения состоит в том, что современные подростки родились в период планшетов, смартфонов и других современных девайсов, поэтому основной идеей решения является приобщение подростков к инженерным и техническим специальностям с помощью комфортных и увлекательных для них способов, таких как трехмерное моделирование, компьютерная и инженерная графика, технологии дополненной реальности, робототехника.

В рамках работы над данным исследованием нами было проведено анкетирование 152 обучающихся 7—11-х классов.

В результате анкетирования было выявлено, что после прохождения курсов, представленных в содержательном блоке модели, увеличилось количество обучающихся, которые планируют связать свою будущую деятельность с инженер-

Деятельность обучающихся состоит в изучении материала занятий, посещении секций, участии в конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях и других мероприятиях, выполнении проектов, усвоении теоретических знаний и применении их на практике.

но-техническим профилем обучения (диаграмма 1). Также выявлено, что большая часть обучающихся осталась довольна

прослушанными курсами и у них существенно возрос интерес к специальностям технического профиля (диаграмма 2).

Диаграмма 1

Ответы на вопрос: «Рассматриваю ли я инженерно-техническую специальность как будущую профессию?»

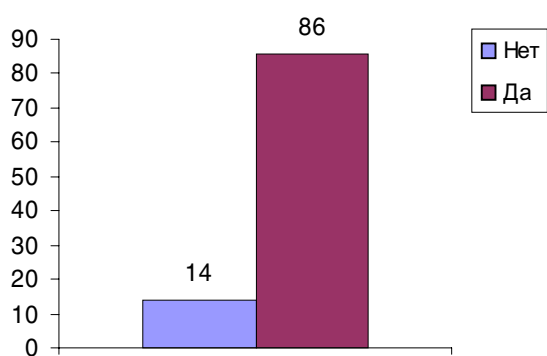
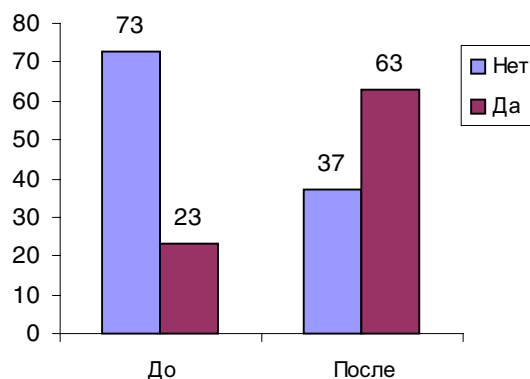


Диаграмма 2

Ответы на вопрос: «Повысился ли интерес к техническим специальностям после прохождения курсов робототехники и трехмерного моделирования?»



Как показывает практика, внедрение данной модели способствует повышению уровня знаний в области инженерных наук, поднимает образование совершенно на новый уровень, так как помогает оптимально расходовать силы и средства как педагога, так и подрастающего поколения, а также способствует организации новых форм и методов обучения. Изучение описанных в модели областей повышает интерес обучающихся к получению

новых знаний и упрощает восприятие информации ими, что непосредственно играет положительную роль при выборе инженерно-технических специальностей в качестве будущей профессиональной деятельности. Работа в этом направлении позволяет повысить мотивацию к выбору инженерно-технологических специальностей и тем самым подготовить необходимые кадры для предприятий города и области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беч, Д. А. Возможности использования Smart Notebook при создании интерактивных уроков по основам робототехники / Д. А. Беч, Д. Ю. Калугин // Технологическое образование и устойчивое развитие региона : сборник статей. — Новосибирск : НГПУ, 2014. — Т. 1. — С. 214—219.
2. Бычков, А. В. Школьная инноватика как преледеватика инженерного образования / А. В. Бычков // Технологическое образование для подготовки инженерно-технических кадров : материалы XVII Международной научно-практической конференции по проблемам технологического образования школьников / под ред. Ю. Л. Хотунцева. — М. : МИОО, 2011. — С. 47—51.
3. Калугин, Д. Ю. Технологии дополненной реальности в образовании / Д. Ю. Калугин, О. М. Осокина // Технологическое образование и устойчивое развитие региона : сборник статей. — Новосибирск : НГПУ, 2014. — С. 237—243.
4. Лейбов, А. М. Подготовка педагогических кадров для классов инженерно-технического профиля через интеграцию формального и неформального образования / А. М. Лейбов, О. М. Осокина // Решетневские чтения : материалы XVIII Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения генер. конструктора ракет.-космич. систем акад. М. Ф. Решетнева (11—14 нояб.

2014, г. Красноярск) : в 3 ч. — Ч. 3. Практико-ориентированное обучение в профессиональном образовании: проблемы и пути развития : материалы науч.-практ. конф., проводимой в рамках XVIII Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения генер. конструктора ракет.-космич. систем акад. М. Ф. Решетнева / под общ. ред. Ю. В. Ерыгина ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. — Красноярск, 2014. — С. 35—38.

5. Лейбов, А. М. Применение технологий 3D-прототипирования в образовательном процессе / А. М. Лейбов, Р. В. Каменев, О. М. Осокина // Современные проблемы науки и образования // URL: www.science-education.ru/119-14933.

6. Мнения российских политиков о нехватке инженерных кадров // URL: http://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643.

7. <http://gorodskoyportal.ru/moskva/news/polit/6850521/>.

8. <http://www.rg.ru/2014/06/23/kadri-site.html>.

9. <http://ired.ru/index.php/smiarticles/30043>.

10. <http://kapital-rus.ru/articles/article/183111>.



ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ СРЕДНИМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

А. Ю. ТУЖИЛКИН,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой теории
и методики обучения технологии и экономике НИРО
tau52@yandex.ru

В статье актуализируется вопрос необходимости разработки образовательных моделей, обеспечивающих систему эффективного взаимодействия между общеобразовательной школой и образовательными организациями профессионального образования, а также разработки единых научно-методических подходов к подготовке и повышению квалификации кадров, способных осуществить педагогическую поддержку профессионального самоопределения старшеклассников в системе от профильной школы до получения профессионального образования.

The article is updated question the need to develop educational models that ensure effective communication between General school and educational institutions of professional education, as well as the development of common scientific and methodological approaches to the training and advanced training of professionals capable of pedagogical support of professional self-determination of senior pupils in the system profile from school to vocational training.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, предпрофильная подготовка, сетевое взаимодействие общеобразовательной школы и профессиональных образовательных организаций, непрерывное технологическое образование, повышение квалификации ответственных за профориентационную работу

Key words: *professional self-determination, pre training, networking secondary schools and of SBPEI, continuous technological and economic education, professional development responsible for the professional work*

Нижегородская область — крупный промышленный регион Российской Федерации с развитой экономической инфраструктурой, но промышленные предприятия различных отраслей испытывают дефицит молодых, подготовленных кадров рабочих и специалистов, способных работать в высокотехнологичных отраслях, сфере обслуживания. В связи с этим для системы нижегородского образования становится крайне важным развитие профессиональных компетенций молодых людей, раннего определения их профессиональной направленности и профессиональной идентификации старшеклассников.

Это предопределило перспективные направления разработки и реализации структурно-содержательных изменений в деятельности ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» и создания факультета профессионального технологического образования, в структуру которого вошла кафедра теории и методики обучения технологии и экономике (далее кафедра ТиМОТиЭ).

В рамках реализации основных направлений деятельности факультета основной целью деятельности кафедры ТиМОТиЭ, определяющей ее место в его структуре, является разработка образовательных моделей, обеспечивающих систему эффективного взаимодействия между общеобразовательной школой и образовательными организа-

циям профессионального образования, на основе ресурсов предметов «Технология» и «Экономика», непрерывного технологического образования, а также разработка единых научно-методических подходов к подготовке и повыше-

нию квалификации кадров, способных осуществить педагогическую поддержку профессионального самоопределения старшеклассников в системе от профильной школы до получения профессионального образования, в том числе по профессиям и специальностям, необходимым для выполнения рынка труда различных отраслей экономики Нижегородской области.

Первостепенными задачами для достижения основной цели являются:

- ✓ разработка и внедрение образовательных программ, обеспечивающих преемственность между средним и профессионально-техническим образованием, а также комплексное развитие программ профессиональной ориентации старшей школы, которые позволят подрастающей молодежи формировать опыт самостоятельного, осознанного проектирования профессиональной карьеры, трудовых и производственных отношений в социуме;

- ✓ разработка и научно-методическое обеспечение сопряженных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов системы профессионального образования, учителей технологии и экономики общеобразовательных школ.

Пути решения обозначенных задач отражаются в результатах инновационной деятельности участия НИРО в федеральном проекте по теме «Разработка и апробация региональной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, обеспечивающей практико-ориентированный характер их обучения в образовательных учреждениях различного типа».

Данный проект реализуется при поддержке Центра профессионального образования Федерального института развития образования (руководитель В. И. Блинов) кафедрой теории и методики обу-

Для системы нижегородского образования становится крайне важным развитие профессиональных компетенций молодых людей, раннего определения их профессиональной направленности и профессиональной идентификации старшеклассников.

циями профессионального образования, на основе ресурсов предметов «Технология» и «Экономика», непрерывного технологического образования, а также разработка единых научно-методических подходов к подготовке и повыше-

чения технологии и экономике НИРО. В число участников проекта входят образовательные организации различных типов (общеобразовательные организации, организации дополнительного образования (детей), межшкольные учебные комбинаты и центры технического творчества ПО, профессиональные образовательные организации (далее ПОО)), заинтересованные в положительном результате совместной работы.

Программой проекта было предусмотрено проведение опроса о наличии и реальном состоянии технологического профиля и предпрофильной подготовки в школах Нижегородской области, а также наличие сетевого взаимодействия и совместных образовательных программ ПОО и общеобразовательных школ.

Методистам, курирующим технологическое образование, задавался один вопрос: «Есть ли в районе школы, в которых организована предпрофильная подготовка в 8—9-х классах, открыт технологический профиль в 10—11-х классах?» Анализ результатов опроса показал:

✓ предпрофильная подготовка в 9-х классах (один час в неделю) организована в незначительном количестве общеобразовательных организаций, с использованием рекомендованных УМК «Найди свой путь», «Твоя профессиональная карьера» и т. д., предусматривающих теоретический курс;

✓ сотрудничество с ПОО отсутствует у подавляющего большинства школ. В лучшем случае один раз в год представители ПОО выходят в школу и приглашают выпускников на день открытых дверей;

✓ в учебных планах 4—5 % школ существует технический и технологический профиль в старших классах. Дополнительный анализ учебных планов данных школ показал, что это только название профиля. В основном за этим названием кроется информационный, физико-математический профили и никакой связи со сферой машиностроения, промышленными и сельскохозяйственными направлениями

нет. В содержании учебных программ отсутствует информация о профессиях, где могут применяться эти знания в реальной практике.

Данное исследование подтвердило основные причины, не позволяющие организовать предпрофильную и профильную подготовку школьников в соответствии с требованиями государственных документов, регламентирующих образовательную политику в области профориентирования:

✓ непонимание сущности предпрофильной и профильной подготовки и важностей технологического профиля, сопровождающееся сокращением в условиях ФГОС ООО часов на технологическое образование;

✓ отсутствие возможности выбора учащимися своих образовательных маршрутов;

✓ отсутствие программ взаимодействия школ с ПОО, промышленными и сельскохозяйственными предприятиями, ориентация сразу на высшие учебные заведения.

Еще одной причиной является неготовность учителей общеобразовательных школ и мастеров производственного обучения организаций профессионального образования, сотрудников ресурсных центров предприятий к профориентационной работе на основе сетевого взаимодействия. Объясняется это тем, что в учебных планах профессиональной подготовки на технологических факультетах педагогических вузов отсутствуют дисциплины, способствующие овладению технологиями педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников.

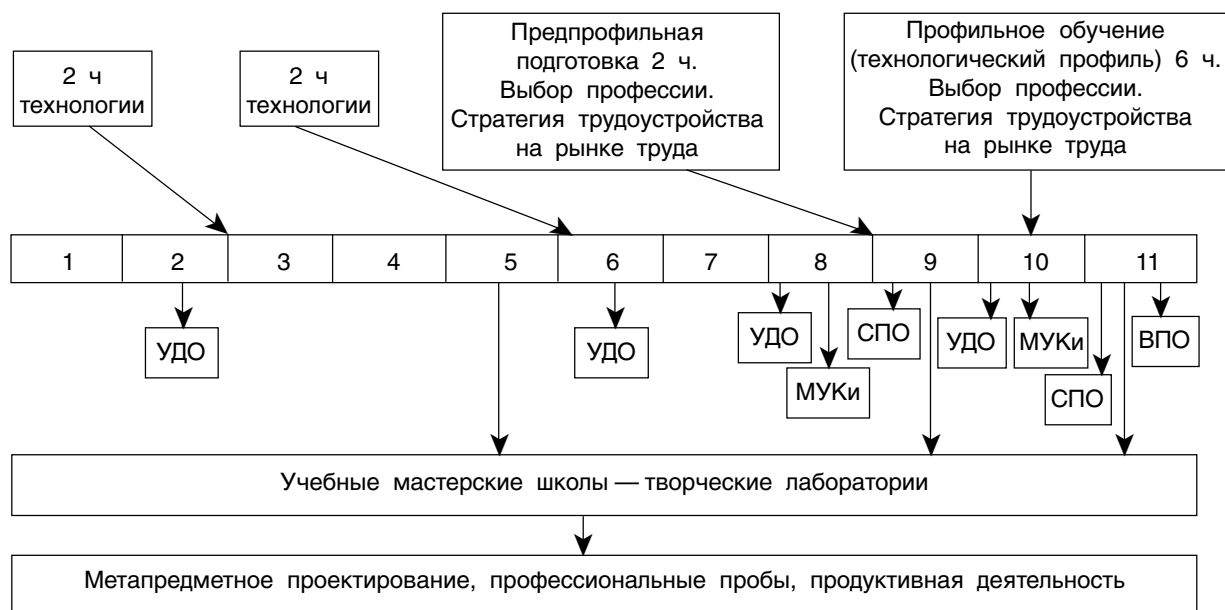
Для решения обозначенных проблем кафедрой ТиМОТиЭ предлагается внедрение в образовательную практику региона модели организации профориентационной работы с обучающимися школьниками (см. схему на с. 68) с использованием потен-

Программой проекта было предусмотрено проведение опроса о наличии и реальном состоянии технологического профиля и предпрофильной подготовки в школах Нижегородской области.

циала различных практик, которая предусматривает реализацию непрерывного технологического образования с 1-го по 11-й класс, включая предпрофильную подготовку в 8—9-х классах, с использовани-

ем возможностей МУК, организаций ПО, ресурсных центров, созданных на предприятиях, а также в 10—11-х классах, профильного технологического (технологико-экономического) уровня.

Модель организации профориентационной работы на основе непрерывного технолого-экономического образования школьников



С целью реализации предпрофильной подготовки и технологического профиля для общеобразовательных организаций предлагается курс «Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда».

Программа данного курса, как и большинства аналогичных программ, знакомит учащихся с механизмом выбора профессии, позволяет изучить свои возможности и потребности, соотнести их с требованиями, предъявляемыми профессией, понять сущность саморазвития, самосовершенствования, определить возможности профессиональной самореализации человека, сделать обоснованный выбор профиля обучения и в дальнейшем будущей профессии.

Вместе с тем программа имеет и ряд существенных отличий от других.

✓ Идея программы — продуктивная деятельность в процессе сетевого взаимодействия школ с промышленными и сельскохозяйственными предприятиями и организациями различных форм собственности, сообществами производителей, ПОО, организациями ВПО, родителями; тьюторство и широкое использование цифровых образовательных ресурсов и профессиональное самоопределение учащихся в процессе выполнения ими различных социальных ролей, в которых воспитывается предпринимательская и деловая активность старшеклассников.

✓ Формирование у учащихся опыта профессиональной деятельности посредством прохождения профессиональных проб по различным профессиональным сферам на базе промышленных и сельскохозяйственных предприятий и органи-

заций различных форм собственности, ПОО и организаций ВПО, что позволяет учащимся примерить профессию на себя. Большое значение для этого имеет привлечение людей разных профессий, занимающихся реальным бизнесом, работающих в экономике, менеджменте, культуре, политике, социальной сфере, здравоохранении, науке, на производстве.

✓ Использование технологий проектной деятельности, обеспечивающей практико-ориентированный подход к обучению, способствующей профессиональному самоопределению школьников через включение их в различные виды деятельности (маркетинговую, экономическую, дизайнерскую, аналитическую, технологическую и т. д.).

✓ Оптимизация профориентационной работы в школе на основе комбинации возможностей экономического, технологического и гражданского образования.

✓ Внедрение портфолио профессиональных достижений выпускника, в которых должны быть зафиксированы результаты всех тестов и диагностические материалы; результаты участия в деловых играх и тренингах, прохождения профессиональных проб, творческий проект, отчет о деятельности в школьной компании, компьютерная презентация и т. д. В результате ученикам открывается возможность выбора индивидуальных образовательных маршрутов, учебных тем, форм, типа и содержания собственного образования, получения опыта непосредственно на рабочих местах.

Для разрешения проблемы научно-методической и организационной неготовности учителей технологии, педагогов дополнительного образования, психологов и ответственных за профориентационную работу общеобразовательных организаций, мастеров производственного обучения, организаций профессионального образования, сотрудников ресурсных центров кафедрой ТиМОТиЭ разработан и внедрен в образовательную практику проблемно-

тематический семинар «Организационно-педагогическое сопровождение профориентационной работы в ОО разных типов в контексте требований ФГОС: практические аспекты» (108 часов).

На семинаре рассматриваются результаты инновационной деятельности в рамках федерального проекта по профориентации, анализируются материалы учителей-практиков, разработанные к областной программе предпрофильной подготовки «Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда», рассматриваются особенности профориентационной работы в образовательных организациях различных типов, в том числе на основе сетевого взаимодействия общеобразовательной школы и организаций профессионального образования.

Содержание данного семинара построено по модульному принципу и предполагает инвариантную и вариативную составляющие.

Инвариантная составляющая включает в себя модуль (36 часов), при изучении которого слушатели знакомятся с характеристиками актуального состояния и нормативно-правовой базой профориентационной работы федерального и регионального уровней. На основе системного представления об организационно-педагогическом сопровождении профориентационной работы с обучающимися на региональном, муниципальном уровнях и уровне общеобразовательной организации, предлагаемого в Нижегородской области, слушатели знакомятся с профориентационными образовательными технологиями разных поколений и анализируют УМК различных авторских линий, рассматривают основные подходы и принципы организации профориентационной работы, способствующие разрешению комплекса сложившихся противоречий в об-

Ученикам открывается возможность выбора индивидуальных образовательных маршрутов, учебных тем, форм, типа и содержания собственного образования, получения опыта непосредственно на рабочих местах.

ласти профориентационной работы, успешной социализации современной молодежи, их активной адаптации на рынке труда.

Вариативная составляющая включает модули по выбору, из которых слушатели должны выбрать в соответствии с профессиональными интересами по 2—3 модуля, общим объемом 72 часа, среди которых:

✓ «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в выборе профессионального пути». Модуль предполагает ознакомление слушателей с авторскими методами, игровыми профориентационными методиками, активизирующими опросниками, игровыми профориентационными упражнениями Е. Ю. Пряжниковой, сущность которых заключается в смещении акцента с диагностики профессиональных способностей и склонностей на ценностно-смысловую сферу и развитие универсальных качеств, которые являются фундаментом профессиональной и личностной успешности.

✓ «Воспитание предпринимательской активности в процессе преподавания основ экономики и бизнеса». При изучении данного модуля используются результаты инновационной деятельности в рамках международного проекта Еврокомиссии ТЕМПУС. В рамках модуля рассматриваются базовые экономические понятия и

законы, связанные с бизнесом и предпринимательской деятельностью, варианты организации школьных предприятий и общественно полезного производительного труда, рассматриваются вопросы взаимодействия пред-

приятия с внешней средой.

✓ «Методические особенности организации профессиональных проб». Целевой установкой модуля является подготовка учителей технологии и мастеров производственного обучения для разработки программы и методики проведения профессиональных проб.

Педагогам предлагается организовать для учащихся пробы своих сил во всех пяти сферах профессиональной деятельности, разработать задания разных уровней сложности по выбранной профессии. При этом практический этап проб должен состоять из заданий трех уровней сложности. *Первый уровень* включает задания, требующие от учащихся сформированности первичных профессиональных умений, достаточных для реализации на уровне исполнителя. Задания *второго уровня* носят исполнительско-творческий характер, предусматривающий элемент рационализации профессиональной деятельности. На *третьем уровне* сложности учащимися осуществляется оценка предрасположенности к планированию своей деятельности, постановка промежуточных и конечных целей, анализ результатов деятельности.

В результате прохождения профессиональных проб в различных сферах деятельности человека учащиеся 8—9-х классов должны определить, какая сфера профессиональной деятельности их более всего привлекает, и выбрать одну-две профессиональные пробы, которыми они будут углубленно овладевать в 10—11-х классах.

Умения и навыки, полученные слушателями в ходе курсовой подготовки, будут способствовать реализации требований ФГОС по формированию гарантированного минимума профориентационных компетенций обучающихся, позволяющих им в условиях рыночной экономики овладеть комплексом технико-технологических, социальных и коммуникативных компетентностей, устойчивой мотивацией на профессиональную деятельность в сфере материального производства и предпринимательства, и готовности выпускников основной школы сделать обоснованный выбор профиля обучения, в том числе технологического, (технологического-экономического), а в дальнейшем — будущей профессии.

Вариативная составляющая включает модули по выбору, из которых слушатели должны выбрать в соответствии с профессиональными интересами по 2—3 модуля, общим объемом 72 часа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комплекс мер, направленных на совершенствование профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях, на развитие системы среднего профессионального образования, с учетом совмещения теоретической подготовки с практическим обучением на предприятии // URL: <http://viro-profportal.edu.ru/attachments/article/543/kompleks.PDF>.

2. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/12/Concept_SPS.pdf.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 163-р // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>.

4. Постановление Правительства Нижегородской области от 30.04.2014 № 301 (ред. от 26.03.2015) «Об утверждении государственной программы “Развитие образования Нижегородской области”» // URL: <http://docs.cntd.ru/document/465521871>.



ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

М. Н. МАРТЫНОВА,
учитель технологии высшей категории
МБОУ «Школа № 3» г. Семенов (Нижегородская область)
martynov-dmitriy@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос о работе, проведенной учителем и школьниками, по поиску решения проблемы раннего профессионального образования и профориентации. Приведены примеры практической работы со школьниками, позволяющей выстроить индивидуальную траекторию развития учащегося, определить его интересы, склонности и способность к самореализации.

This paper examines the work carried out by teachers and students, to find an early solution to the problem of professional education and career counseling. Examples of practical work with students, allowing to develop the individual trajectory of the student to determine their interests, aptitudes and abilities to self-realization.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, индивидуальная траектория учащегося, проектная деятельность, саморазвитие школьника*

Key words: *professional self-determination, individual trajectory student project work, self-development of the student*

Проблема ранней профессиональной ориентации актуальна как для учащихся старших классов средних школ, так и для студентов младших курсов средних специальных и высших учебных заведений. Использование психологических методов тестирования, позволяющих определить индивидуальную склонность учащегося, помогает определить лишь врожденные склонности конкретного индивидуума, но не дают никакого ответа на фактические возможности человека и общества, в котором придется реализовываться молодому человеку как гражданину и личности. В современной педагогической практике накоплен определенный комплекс мероприятий, дающих возможность учащемуся почувствовать себя в «будущей роли», определенной выбранной профессией [1].

Одним из средств ранней профессиональной ориентации в средней школе является так называемый ученический проект. В вузах он может быть сопоставлен с научно-исследовательской работой студента. В процессе выполнения индивидуальных ученических проектов на уроках технологии для изучения, анализа и личных разработок с выводами предлагаются темы различной направленности, предполагающие широкий профессиональный аспект. Как правило, на уроках технологии темы проектов охватывают такие области, как производство и изготов-

Одним из средств ранней профессиональной ориентации в средней школе является так называемый ученический проект.

ление швейных и трикотажных изделий (от получения волокна до поступления готовых изделий в продажу), кулинария, декоративно-прикладное творчество, здоровьесбережение, и предполагают материальный или интеллектуальный результат труда. Но, к сожалению, мало внимания уделяется социальному аспекту, то есть донесению полученной информации до различных слоев населения. Часто работа дальше никому не нужна.

Проекты выполняются учащимися исключительно по личному желанию. Именно поэтому хороший проект *создается*, а не выполняется принудительно. В процессе работы ребята изучают информацию, полученную из интернета или от старшего поколения, вызывающую у школьников большой интерес. Она может быть и не особо актуальной, но формирует связь поколений. Через такие контакты со старшими наставниками передается и сохраняется национальная культура, элементы вероисповедания, обычаи жителей данного региона. Работа над проектом невозможна без консультаций со стороны учителя. Именно в этом случае педагог становится наставником [4].

После индивидуальных и общих бесед с учащимися было выяснено, что они хотели бы поделиться результатами своих исследований с более широкими слоями общества. Сейчас для этого существует возможность создания личного сайта учащегося, посвященного его работе.

По особенностям выполненных изделий, проведенных исследований и личных качеств школьники были условно разделены на три группы. *Первая группа*, сформированная на основе проектов, связанных с изготовлением русского национального костюма, народных кукол, также с русскими традициями, пением, прибаутками, играми, подготовила и провела мероприятие в МБДОУ № 4 д/с «Малышок».

Вторая группа, используя проекты о здоровьесбережении, правильном питании, украсив программу песнями 1940—50-х годов, танцами и частушками, подготовила и провела мероприятие в Семеновском доме милосердия.

Третья группа, состоящая из школьников, желающих поступить в медицинскую академию, углубленно проработала тему здоровьесбережения учащихся, делая акцент на проблеме сахарного диабета, профилактике диабета и жизни с этой болезнью. Учащиеся исследовали

причины и последствия заболевания, трудности, которые испытывают люди, заболевшие сахарным диабетом. В процессе работы они активно сотрудничали с врачами и заболевшими людьми, исследовали национальные кухни народов мира, количество людей с ожирением (что является одним из основных причин заболевания) в этих странах. В результате предпочтение было отдано японской и старорусской кухне. Были изучены книги по психологической саморегуляции академика М. Норбекова, посвященные проблеме сахарного диабета. Учащимися из этой группы была разработана программа питания, физических упражнений и пути выхода из стрессовых ситуаций. Школьники выступили с докладом по данной теме в НГТУ им. Р. Е. Алексеева и НГМА, где их работа была оценена дипломом второй степени.

Сегодня изучение данной проблемы продолжают другие школьники, так как группа, работавшая в этом направлении, закончила школу (два человека поступили на бюджетные места в медицинскую академию и в медицинский колледж). По просьбе больных сахарным диабетом новая группа разрабатывает компьютерную программу подсчета хлебных единиц в продуктах, поскольку в здоровом организме недостаток или переизбыток углеводов регулирует поджелудочная железа, а если орган не выполняет указанную функцию, то человек самостоятельно подсчитывает хлебные единицы и вводит себе инсулин. Компьютерная программа смог-

ла бы значительно облегчить такой подсчет.

При выполнении ученического проекта ученики не только провели исследовательскую работу, но и популяризовали полученные результаты, участвуя в смотрах и конкурсах, выступая в школе, детском саду и доме престарелых, что потребовало большей степени ответственности и самоорганизации, дало опыт практической работы по выбранной специальности и возможность еще во время обучения в школе определить, насколько данный выбор соответствует самореализации личности человека [4].

Выбор профессии имеет решающее значение для каждого человека. Если профессия интересна для человека, он не только лучше выполняет свои обязанности, но и получает возможность самореализации, его уважают на работе и в семье. Такие люди составляют оплот стабильности и процветания государства [2]. Сегодня система образования подвергается реструктуризации. Главным является формирование образовательного пространства для развития личности ученика, построение индивидуальной траектории его развития. Проектная деятельность вводится по каждому предмету, поэтому учащиеся получают больше возможностей для самореализации, самоопределения, выбора профессии.

Проектная деятельность вводится по каждому предмету, поэтому учащиеся получают больше возможностей для самореализации, самоопределения, выбора профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. П. Бедерханова. — Краснодар, 2002. — 35 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 302 с.
3. Норбеков, М. С. Работай над собой / М. С. Норбеков. — М. : АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2006. — 183 с.
4. Переверзев, Л. Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Школа и производство. — 2002. — № 1. — С. 14—16.

ПРОЕКТНО-СЕТЕВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ



Ю. Н. ПЕТРОВ,
доктор педагогических наук,
профессор, руководитель проектно-
сетевого центра образования
специалистов профессиональных
образовательных организаций НИРО
petrov.43@mail.ru



С. М. УДАРЦЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
профессионального обучения
Карагандинского государственного
технического университета (Казахстан)
s.udartseva@mail.ru

В статье рассмотрены сетевые формы реализации совместных образовательных программ, которые направлены на повышение качества образования и расширение доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения. Представлены направления реализации совместных сетевых программ профессиональных образовательных организаций.

The article describes the network forms of implementation of joint educational programs aimed at improving the quality of education and expanding access to modern students of educational technology and learning tools. Presents the directions of the joint network programs of professional educational organizations.

Ключевые слова: *сетевая организация, совместные образовательные программы, проектные компетенции*

Key words: *network organization, joint educational programs, project competence*

Переход от архаичного принципа «знания на всю жизнь» к принципу «знания через всю жизнь» в полной мере отвечает идее непрерывного образования, предполагающей развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. В кон-

тексте непрерывного образования изменения программ, предлагаемые высшей школой, имеют два аспекта. Во-первых, содержание и образовательные цели традиционных программ должны быть скорректированы таким образом, чтобы они обеспечивали овладение базовыми зна-

ниями и навыками, необходимыми для развития у всех обучающихся способности постоянно учиться и обновлять знания на протяжении всей жизни. Во-вторых, образовательные организации высшей школы должны предлагать более широкий выбор программ, чтобы охватить образовательные потребности нетрадиционных категорий обучающихся с самой разнообразной мотивацией и целями.

Одним из аспектов изменившихся потребностей в образовании и профессиональной подготовке является короткий «жизненный цикл» знаний, навыков и профессий. Как следствие, все более важными становятся непрерывность образования, регулярное обновление индивидуальных способностей и повышение квалификации [3]. В развитых странах традиционный подход, предполагающий обучение в течение отдельного и ограниченного периода времени, постепенно заменяется моделью непрерывного образования. Все чаще ожидается, что выпускники профессиональных образовательных организаций будут периодически возвращаться в систему образования для того, чтобы приобретать, учиться применять, а также обновлять знания и навыки, необходимые им в профессиональной деятельности.

Еще одно важное следствие ускорения научно-технического прогресса — ослабление акцента на запоминание бесконечных фактов и базовых данных наряду с ростом значимости методологических знаний и аналитических навыков, необходимых для того, чтобы учиться мыслить и самостоятельно анализировать информацию. Сегодня в ряде научных дисциплин некоторые фактические данные, которые преподаются на первом году обучения, устаревают еще до окончания курса обучения, поэтому процесс обучения должен основываться на умении применять знания для решения задач. Учиться тому, как трансформировать информацию в новые знания, превращать новые зна-

ния в конкретные предложения становится более важным, чем запоминание информации. В этой новой парадигме главное место отводится аналитическим навыкам, то есть способности искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их, решать задачи. Новые способности, которые ценятся работодателями в условиях экономики, основанной на знаниях, касаются устного и письменного общения, командной работы, взаимного обучения в коллективе, творческого подхода, умения предвидеть, находчивости, умения адаптироваться к переменам.

Опыт показывает, что многие в России не очень четко понимают суть сетевых организаций, а слово «сетевое» их пугает, вызывая ассоциации с чем-то мифическим.

Под сетевой организацией следует понимать временное или постоянное образование экономически независимых и географически разрозненных рыночных агентов, комбинирующих человеческий, физический, финансовый, социальный капиталы и ключевые компетенции, обладающих единой сетевой организационной культурой, действующих в рамках контракта единого информационного пространства и производящих на их основе конечный продукт или услугу. При этом конечный продукт или услуга могут быть как сетевыми, так и традиционными [1].

Сетевая организация не является альтернативой традиционной организации, а выступает необходимым дополнительным элементом в бизнес-системах в эпоху интернета. По сути она является бизнес-интегратором, в котором переплетаются и указываются интересы и функции всех участников бизнес-процесса.

Сетевая организация не является альтернативой традиционной организации, а выступает необходимым дополнительным элементом в бизнес-системах в эпоху интернета.

Сетевым организациям присущи следующие функциональные характеристики:

- ✓ высокая организационная гибкость;
- ✓ комбинация ключевых технологий и компетенций;
- ✓ ориентация на информационные технологии;
- ✓ либерализация и актуализация доступа к информации;
- ✓ глобальность взаимодействия участников сети;
- ✓ превращение потребителей в активных участников процесса воспроизводства;
- ✓ наличие глобального поля выбора и использование ресурсов с целью оптимизации затрат [4].

Переход к сетевой форме не означает полномасштабного перевода на сетевые рельсы всех аспектов и всех бизнес-функций организаций, это определение набора виртуальных и материальных элементов, наилучшим образом отвечающих потребностям организации.

В статье 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [5] говорится, что образовательные программы могут реализовываться образовательной организацией как самостоятельно, так и совместно с иными образовательными организациями посредством организации сетевого взаимодействия

(далее — сетевая форма реализации образовательной программы). При этом отмечается, что в сетевых формах реализации образовательных программ могут также участвовать организации культуры, науч-

ные, медицинские, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для обучения, проведения учебной и производственной практик и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных

соответствующей образовательной программой.

Сетевые формы реализации образовательных программ применяются в целях повышения качества образования, расширения доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленного изучения учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов.

Сетевое взаимодействие осуществляется в формах:

✓ совместной деятельности образовательных организаций, направленной на обеспечение возможности освоения обучающимися основной образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, а также при необходимости ресурсов организаций науки, культуры и спорта и др.;

✓ зачета образовательной организацией, реализующей основную образовательную программу, результатов освоения обучающимися в рамках индивидуального учебного плана программ учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, дополнительных образовательных программ в других образовательных организациях, участвующих в сетевом взаимодействии.

Сетевая форма реализации совместных образовательных программ осуществляется по соглашению образовательных организаций или по решению органов власти, в ведении которых находятся образовательные организации. Инициаторами организации соответствующей деятельности могут выступать также обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся.

Образовательные организации, участвующие в реализации образовательных программ в рамках сетевого взаимодействия, должны иметь соответствующие

Сетевая форма реализации совместных образовательных программ осуществляется по соглашению образовательных организаций или по решению органов власти, в ведении которых находятся образовательные организации.

лицензии на право осуществления образовательной деятельности.

При совместной реализации образовательной программы двумя и более образовательными организациями:

✓ направление обучающегося, зачисленного в одну образовательную организацию, для освоения части образовательной программы в другие образовательные организации осуществляется с его согласия (согласия родителей (законных представителей));

✓ образовательные организации, реализующие в рамках сетевого взаимодействия отдельные части основной образовательной программы, обеспечивают учет и документирование результатов освоения обучающимися соответствующих учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей;

✓ результаты промежуточной аттестации обучающегося при освоении учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей в других образовательных организациях, осуществляющих обучение, засчитываются образовательной организацией, в которую обучающийся был зачислен на обучение по основной образовательной программе. Такая организация ведет общий учет результатов освоения обучающимся основной образовательной программы.

Сетевая форма реализации образовательной программы позволяет исключить необходимость перегрузки педагогов, транспортных издержек, конфликта интересов, дает возможность использовать материально-техническую базу вуза, что наиболее актуально в инженерной и технологической сферах.

Использование сетевой формы реализации образовательных программ может быть существенно расширено за счет новых механизмов сетевого взаимодействия, в первую очередь за счет использования современных информационных технологий. Это связано также с тем, что появление социальных сетей, массивов больших данных, облачных техноло-

гий открывает принципиально новые возможности для решения актуальных задач, стоящих перед системой образования.

Сегодня в качестве стержневой профессиональной компетенции педагога рассматривается проектная деятельность. Базовой трудовой функцией педагога является педагогическая деятельность по проектированию и реализации:

✓ образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях;

✓ основных общеобразовательных программ.

Данные положения означают, что следует опираться на формирование проектных компетенций педагогов как в сфере целостных образовательных программ, предполагающих коллективно распределенную деятельность в педагогических коллективах, так и в сфере индивидуальной педагогической деятельности, связанной с преподаванием определенных учебных дисциплин, основных общеобразовательных программ.

Говоря о проектной компетенции педагога, необходимо дать определение этой компетенции.

Проектная компетентность — это интегративная личностная характеристика, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе лично осмысленных принципов природо- и культуросообразности [2].

Проектная компетентность является показателем личностного развития педагога в результате овладения проектной деятельностью на содержательно-процессуальном и операциональном уровнях. В зависимости от дидактических целей и задач в образовательном процессе мо-

Проектная компетентность является показателем личностного развития педагога в результате овладения проектной деятельностью на содержательно-процессуальном и операциональном уровнях.

жет происходить формирование проектной компетентности в условиях учебного проектирования.

Как следствие, это предполагает способность педагога проектировать:

✓ образовательное пространство, образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты обучающихся;

✓ содержание учебных дисциплин;

✓ технологии и конкретные методики обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов и с учетом примерных образовательных программ.

Формирование проектных компетенций наиболее полно может быть реализовано в рамках совместной работы больших групп обучающихся.

Модель проектно-сетевой формы в данном контексте предусматривает использование современных информационных технологий, позволяющих эффективно настроить такую работу (проводить декомпозицию проектируемого объекта на обсуждаемые части, давать возможность совместного редактирования документов, высказывания мнений и построения их рейтинговой оценки и т. д.).

Разработка и внедрение профессиональными образовательными организациями инновационных образовательных

программ является действенным механизмом расширения их взаимодействия с работодателями и способствует развитию региональной системы подготовки кадров. Внедрение таких программ оказало значительное влияние на совершенствование региональной профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров с учетом требований работодателей и потребностей рынка труда.

Профессиональные образовательные организации участвуют в реализации совместных сетевых программ в следующих направлениях:

✓ реализации программ профессионального повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и науки;

✓ реализации программ профильного обучения общеобразовательных учебных заведений;

✓ реализации программ в рамках оптимизированных образовательных организаций профессионального образования.

Из перечисленных выше направлений первые два прошли апробацию с достаточно широким охватом регионов и образовательных организаций и зарекомендовали себя в качестве перспективных направлений, позволяющих при экономии ресурсов реализовывать индивидуальную программу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

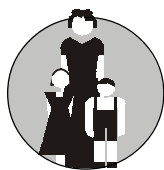
1. *Дуканич, Л. В.* Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования / Л. В. Дуканич // Инновационное развитие экономики России: роль университетов : Третья международная конференция, Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, экономический факультет, 21—24 апреля 2010 г. : сборник статей. Т. 3 / под ред. В. П. Колесова, Л. А. Тутова. — М. : ТЭИС, 2010. — С. 401—405.

2. *Матяш, Н. В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. — М. : Академия, 2012. — 160 с.

3. *Петров, Ю. Н.* Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы : монография / Ю. Н. Петров. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 333 с.

4. *Ткачева, Е. Н.* Виртуальные организации как новая форма экономических систем : дис. ... канд. экон. наук / Е. Н. Ткачева. — Краснодар, 2005. — 192 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. // URL: <http://base.consultant.ru>.



Повышение квалификации педагогических кадров

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*



Н. К. ЧАПАЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры акмеологии
факультета повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
РГППУ (Екатеринбург)
chapaev-n-k@yandex.ru



В. Т. СОПЕГИНА,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора Института
развития территориальных систем
профессионально-педагогического
образования РГППУ (Екатеринбург)
sopegina_01@mail.ru

В статье раскрывается значимость дополнительного профессионального образования (ДПО), позволяющего педагогическим работникам повысить свой профессиональный уровень, получить новые знания и умения, дающего право работать в новой интегративной среде образовательного и профессионального стандартов. Представлен алгоритм педагогического становления работников СПО, не имеющих педагогического образования, но обладающих высокой степенью гибкости и легко адаптирующихся под запросы работодателей.

The article reveals the importance of additional professional education (APE) to allow teaching staff to improve their skills, learn new skills and knowledge, which gives the right to work in the new environment of integrative educational and professional standards. The algorithm of education of the employees of SPO without pedagogical education, but with a high degree of flexibility and is easily adapted to the needs of employers.

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект № 2014/393.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, педагогические работники, мастер производственного обучения, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, психолого-педагогическое становление, карта развития, адресная подготовка*

Key words: *continuing professional education, teaching staff, master of industrial training, federal state educational standard, professional standard, psychological and pedagogical formation, map development, targeted training*

Исключительно важной научно-практической проблемой является сегодня теснейшая интеграция собственно педагогических и производственных составляющих профессионального образования, поскольку противоречия между данными составляющими образуют его проблемный узел. От степени гармонизации их отношений во многом зависит развитие не только образования, но и производства, а если взять шире, то и общества в целом. То разительное несоответствие между потребностями производства (общества) в работниках, с одной стороны, и качеством (равно количеством) их подготовки — с другой, таит в себе самую серьезную угрозу для здорового функционирования социально-экономического организма страны.

В настоящее время задействованы практически все возможные линии взаимодействия — *организационные* (создание образовательно-производственных комплексов, организаций корпоративного образования),

технологические (активное использование проективных, проблемно-модельных, контекстных методик), *содержательная* (участие работодателей в разработке образовательных программ, стандартов).

При этом, на наш взгляд, системообразующей основой интеграции «педагогических и производственных факторов» (терминология С. Я. Батышева) выступает «содержательная» линия взаимодействия, стыкующая содержательные параметры профессионального образова-

ния и профессиональной деятельности. В первую очередь это касается «взаимоотношений» образовательных и профессиональных стандартов, которые задают конфигурацию и компонентную базу содержания образовательной и производственной деятельности соответственно.

Создание достойных условий для «встречи» в образовательном поле указанных стандартов, гармонизации и сбалансирования их параметров путем нахождения общих точек соприкосновения не могут не привести к принципиальной коррекции природы педагогического процесса, который из режима диахронии переходит в режим синхронии. Иначе говоря, мы будем иметь дело не с последовательным наслаиванием практического производственного материала на усвоенный учебный материал, а с синтетическим освоением профессиональной деятельности. В этом случае формирование профессиональной деятельности начинается не с «предварительной обработки фрагментов, частей деятельности, а с попытки схватить деятельность в целом, схватить какое-то ее ядро: деятельность будет осваиваться не как совокупность приемов, а как целокупное образование» [2, с. 39—40]. Не только человек в целом «не воспитывается по частям» (А. С. Макаренко), но и профессионал. В перспективе органический союз образовательных и профессиональных стандартов создаст условия для формирования специалиста «интегрального профиля» (И. П. Яковлев), «обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью — универсала и синтезатора как

Системообразующей основой интеграции «педагогических и производственных факторов» выступает «содержательная» линия взаимодействия, стыкующая содержательные параметры профессионального образования и профессиональной деятельности.

в области знаний, так и в деятельности» [12, с. 24].

Опираясь на приведенные довольно общие констатации, попытаемся на примере дополнительного образования рассмотреть некоторые механизмы заявленной интеграции.

Дополнительное профессиональное образование является частью непрерывного образования, формирующего профессиональные знания, умения, компетенции для адаптации в изменяющихся социально-экономических условиях. Оно носит опережающий характер, о чем свидетельствует введение профессиональных стандартов, которые позволят более гибко и адаптивно вносить изменения в технологии, методы, средства профессионального образования. Согласно статистическим данным Министерства образования и науки РФ, в системе среднего профессионального образования около 40 % педагогов не имеют педагогического образования и, следовательно, педагогических, методических и проектировочных компетенций, необходимых для образовательной деятельности, то есть у них нет соответствующей квалификации [10].

В нормативных документах профессиональный стандарт трактуется как характеристика квалификации, необходимая работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, а образовательный стандарт, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» — как «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня к профессии, специальности или направлению подготовки» [11]. В свою очередь для работодателей профессиональный стандарт будет являться основой для установления более конкретных требований при выполнении трудовой функции работника с учетом специфики деятельности организации. Группой ученых (А. Н. Лейбович, И. А. Волошина, П. Н. Новиков и др.) уровень квалификации работника определяется степенью его профессиональной обученности (подготовленности), на-

личием знаний, умений, компетенций, необходимых для осуществления определенного вида деятельности [8].

Положения соответствующих профессиональных стандартов должны учитываться при формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Таким образом, создаются условия для разрешения обозначившейся в последние годы проблемы, когда выпускник образовательной организации обладает одними профессиональными навыками, а работодателю требуются совсем другие.

В образовательных стандартах, позволяющих работать в системе профессионального образования в качестве педагога профессионального обучения (мастера производственного обучения), прописываются компетенции, необходимые для профессиональной деятельности [6]. Работодатель образовательной организации в условиях принятия профессиональных стандартов должен ориентироваться на их положения, определяющие уровень соответствующей квалификации, требования к образованию работника, а также основные пути достижения уровня квалификации. То есть педагогическому работнику нужно иметь базовую подготовку (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительное профессиональное образование за счет повышения квалификации либо (при отсутствии базового педагогического образования) за счет профессиональной переподготовки, а затем поэтапного повышения квалификации.

На основании Методических рекомендаций Министерства образования и науки РФ при проведении аттестации педагогического работника на соответствие занимаемой должности, когда применение профессионального стандарта в соответствии с законодательством Российской Федерации будет являться обяза-

Дополнительное профессиональное образование является частью непрерывного образования, формирующего профессиональные знания, умения, компетенции для адаптации в изменяющихся социально-экономических условиях.

тельным, работодатель может руководствоваться требованиями профессионального стандарта, предъявляемыми к соответствующей должности [3].

Как оценить соответствие педагогического работника требованиям профессионального стандарта и какие инструменты могут для этого понадобиться? Это проблема также требует разрешения. Выстраивание системы дополнительного профессионального образования, которая, согласно приказу Министерства образования и науки РФ № 499, предполагает два пути реализации дополнительных профессиональных программ: программы повышения квалификации или программы профессиональной переподготовки [4]. Здесь нужно определить содержательную сущность понятий «профессиональная пере-

подготовка» и «повышение квалификации». *Профессиональная переподготовка* предполагает овладение новым видом деятельности или получение новой квалификации. Это касается тех работников, которые не имеют педагогического базового образования. *Повышение квалификации* предполагает совершенствование, улучшение уже имеющихся педагогических компетенций.

Проанализируем соответствие базового образования педагогических работников среднего профессионального образования (СПО) и, следовательно, наличие компетенций обобщенным трудовым функциям (ОТФ) профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [7]. Данные анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Направления профессиональной переподготовки педагогических работников СПО

№ п/п	Занимаемая должность	Базовое образование	Полученные компетенции, необходимые для выполнения ОТФ	Обобщенная трудовая функция, требующая подготовки
1	Преподаватель специальных дисциплин	Высшее профессиональное образование (непедагогического профиля) с квалификацией бакалавра, специалиста. Соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине	Отсутствуют для выполнения ОТФ А	ОТФ А Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования
		Высшее профессиональное образование с квалификацией «инженер-педагог», «педагог профессионального обучения», «бакалавр профессионального обучения»	Для учебно-профессиональной деятельности необходимо наличие компетенций: ✓ ПК-1 «Способность выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена»; ✓ ПК-2 «Способность развивать профессионально важные качества личности будущего рабочего, служащих и специалистов среднего звена»	
2	Мастер производственного обучения	Среднее профессиональное образование с квалификацией «мастер производственного обучения»	✓ ПК 3.1. «Разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы)»; ✓ ПК 4.2. «Участвовать в разработке и внедрении технологических процессов»	ОТФ В Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности
	Мастер производственного обучения	Среднее профессиональное образование с квалификацией «техник»	Отсутствуют для выполнения ОТФ В	

Из таблицы 1 мы видим, что для мастеров, не имеющих квалификации в области методики преподавания, необходимо освоение новых компетенций для выполнения ОТФ «Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности», для преподавателей специальных дисциплин — «Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования».

Учитывая вышеизложенное, дополнительное профессиональное образование не должно быть случайным. Это должен быть системно организованный процесс, обеспечивающий психолого-педагогическое становление педагогического работника.

Данный подход к дополнительному профессиональному образованию предполагает реализацию нескольких этапов. *Первый этап* — мониторинг уровня образования педагогических работников среднего профессионального образования. На основании результатов первого этапа следует проводить адресную профессиональную подготовку. Согласно профессиональному стандарту можно предложить следу-



ющий алгоритм ДПО педагогических работников СПО, представленный на схеме.

Исходя из условий профессионального стандарта, преподаватели специальных дисциплин, не имеющие педагогического образования, выполняют трудовые функции без сформированных педагогических компетенций. Учитывая Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ, структура дополнительного профессионального образования педагогических работников должна отразиться в следующих результатах (таблица 2).

Таблица 2

Результаты освоения программы профессиональной подготовки для мастеров производственного обучения

Виды деятельности	Новые профессиональные компетенции (как ПК, так и ОК)	Практический опыт	Умения, знания
Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности	ПК 1 ПК 2 ... ПК n	Имеют опыт работы в образовательной организации, прошли стажировку	Перечень умений и знаний, включающих несколько учебных курсов, дисциплин (модулей)

В данном случае вид деятельности соответствует ОТФ профессионального стандарта [5]. Но для мастера необходимы и другие компетенции, которые он получает в результате повышения квалификации путем психолого-педагогического сопровождения профессионального становления. В различных образовательных орга-

низациях предлагаются разные варианты, например разработка «Карты развития» в ПАО «КАМАЗ» [1].

В результате предложенной схемы мы получаем специалиста, готового к постоянному саморазвитию и выполнению социально-профессиональных функций. Интеграция формирования дополнительных

квалификаций профессионально-педагогических кадров с профессиональным стандартом позволит улучшить такую компетенцию, как способность к проектной деятельности. В результате освоения данной компетенции педагогический работник научается выстраивать целостную модель своей деятельности и анализировать ее влияние на социум.

Таким образом, формирование социально-активного специалиста осуществляется через реализацию четко организованного дополнительного профессионального образования.

Здесь мы не можем не обратиться к *неформальному образованию*, которое имплицитно свойственно деятельности педагогических работников. Многие ученые относят к неформальному образованию обучение трудовым навыкам, профессиональной подготовке непосредственно на рабочем месте. Оно в свою очередь также является опережающим об-

разованием. По мнению О. В. Ройтблат, «эта структурированная образовательная деятельность, имеющая образовательную цель, временные рамки, происходит осознанно» [9, с. 17].

Итак, можно отметить, что включение неформального образования в такую форму работы, как «психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления», способствует реализации связи процессов дополнительного профессионального образования. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов при дополнительном профессиональном образовании позволит обеспечить:

- ✓ четкое определение круга профессиональных обязанностей;
- ✓ идентификацию требований к уровню квалификации педагогических работников СПО;
- ✓ построение индивидуальной траектории профессионального становления педагогических работников СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корпоративный университет КАМАЗа // URL: <http://universitykamaz.ru/personal.html>.
2. *Панюшкин, В. П.* Освоение деятельности: Индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество / В. П. Панюшкин // Психолого-педагогические проблемы общения / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М., 1979. — С. 36—44.
3. Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 № ВК-1032/06 «Методические рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов» // URL: http://273-фз.пф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-22042015-no-vk-103206.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/government/106>.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» // URL: <http://минобрнауки.рф>.
6. Приказ № 1386 от 27 октября 2014 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)»» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoy6ql/>.
7. Приказ № 608н от 08.09.2015 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoy6ql/>.

8. Разработка и применение профессиональных стандартов : словарно-справочное пособие / авт.-сост. : А. Н. Лейбович [и др.]. — М. : Перо, 2014.
9. Ройтблат, О. В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России / О. В. Ройтблат // Человек и образование. — 2013. — № 1. — С. 25—28.
10. Статистическая информация Министерства образования и науки РФ // URL: <http://Минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2014/спо-2014>.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — М. : Аккредитация в образовании, 2013.
12. Яковлев, И. П. Интегративные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980.



СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

А. И. ЧЕРНЫШЕВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, ректор Донецкого республиканского института
дополнительного педагогического образования
ridpo@yandex.ru

В статье рассматривается модель повышения квалификации педагогических кадров, которая создана и успешно внедряется в Донецком институте последипломного педагогического образования. Ее ядром является профессиональное и личностное развитие педагога Донецкой Народной Республики. Каждый элемент отражает тенденции развития образования и общества, инновации и творческий поиск.

The article considers the model of professional training of pedagogical personnel. She created and implemented in the Donetsk In-Service-teachers' training institute. Its core is the professional and personal development of the teacher. Each element represents the development trend of education and society, innovation and creative search.

Ключевые слова: педагогический работник, модель, педагогическое мастерство, инновационный опыт

Key words: pedagogical worker, model, pedagogical skills, innovative experience

Развитие республиканской системы последипломного педагогического образования осуществляется в соответствии с законодательством Донецкой Народной Республики, в котором нашли отражение гуманистические идеи и принципы самоопределения личности, создание условий для ее самореализа-

ции и интеграции в мировую и национальную культуру, дифференциация и вариативность обучения, формирование в сознании учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и т. п.

Одновременно в глобальном цивилизационном контексте разрабатываются и воплощаются идеи непрерывного образо-

вания, его гуманизации, социально-культурной ориентации, аксиологизации, использования в обучении новых технологий.

Ориентация системы последипломного педагогического образования на современные и перспективные виды деятельности обуславливает поиск новых образовательных форм, инициирует создание новых моделей, проектов.

Анализ практики позволяет нам выделить ряд проблем в системе повышения квалификации педагогов.

Во-первых, в системе последипломного образования доминирует удаленность результатов многих ее направлений. Для отдельных управленческих органов показателями работы являются массовые мероприятия [2, с. 143]. Не отрицая необходимости проведения олимпиад, профессиональных конкурсов, выставок и т. д., на наш взгляд, следует ограничивать их количество. Серьезного внимания требуют творческие мастерские, педагогическое моделирование, супервизия, стажировки и другие виды деятельности, эффективность которых проявляется спустя длительное время. Они требуют гибкой корректировки, адаптации к конкретным ситуациям, педагогической импровизации, проявления профессионального предвидения и терпения.

Во-вторых, в образовательной среде сформировалось мнение о том, что учитель сам, без посторонней помощи, может работать над своим профессиональным ростом.

В образовательной среде сформировалось мнение о том, что учитель сам, без посторонней помощи, может работать над своим профессиональным ростом.

Однако всегда существуют такие направления в организации, содержании, технологиях и многих других аспектах, которые требуют серьезной разъяснительной работы, постоянных консультаций, совместного с учителем мониторинга деятельности и, безусловно, мотивации его на самообразование.

В-третьих, некоторые университеты претендуют на единоличное повышение квалификации педагогов. Вузы в большинстве случаев предлагают совершенствование учителей в области предметных знаний (школьных образовательных курсов: математики, физики, филологии и т. п.), а педагогам нужны и другие знания. К ним относятся дидактические аспекты обучения школьным предметам, обеспечение проектной, исследовательской деятельности при обучении и воспитании детей, специфика работы в инклюзивных классах, пути формирования жизненных и предметных компетенций и т. п. При этом важно учитывать, что это не студент, а учитель-практик, который уже состоялся, возможно, мастер высокого уровня.

Раскрытие действенной модели повышения квалификации педагогов, адекватной социальным запросам и требованиям, является целью данной статьи.

Кроме рассмотренных проблем, анализ практики позволяет сформулировать комплекс требований к системе последипломного педагогического образования:

✓ создание условий для свободного, многовекторного, личностно ориентированного и востребованного профессионального роста педагога;

✓ первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации по актуальным направлениям развития образования;

✓ реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;

✓ актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей;

✓ создание условий для постоянного и объективного оценивания педагогом уровня своей квалификации.

Ответом на эти требования стало обновление и внедрение модели системы повышения квалификации работников образования (см. схему 1 на с. 87).

Модель повышения квалификации работников образования в Донецком РИДПО



Одним из механизмов, оказывающим существенное влияние на развитие профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников, является формирование образовательного заказа республиканской системы повышения квалификации.

Маркетинговые исследования образовательных потребностей (см. схему 2 на с. 88) осуществляются на основе выявления проблем и профессиональных затруднений педагогов и управленцев через:

- ✓ изучение развития образования на всех уровнях;
- ✓ анализ развития профессиональной педагогической компетентности по трем составляющим (профессионально-личностной, деятельностной, творческой);
- ✓ анализ состояния педагогической практики на местах;
- ✓ анализ результативности повышения квалификации через разные формы методической работы.

По результатам маркетинга создает-

ся пакет образовательных услуг, обеспечивающих реализацию образовательного заказа различных целевых групп. В методические службы городов и районов направляется рекламный проспект, в котором можно найти как традиционные, так и инновационные модели повышения квалификации, составить индивидуальный образовательный маршрут.

В рамках формального образования повышение квалификации осуществляется на различных курсах повышения квалификации, специализации, стажировки, ориентированных на шестиэлементное целевое ядро. Такими элементами являются:

- ✓ самоопределение;
- ✓ развитие профессиональных компетентностей, педагогического мастерства, личности;
- ✓ формирование инновационной готовности педагога;
- ✓ обратная связь;
- ✓ интеграция;
- ✓ непрерывность.

Схема 2

Инновационная модель выявления профессиональных запросов и потребностей педагогов ДНР



Каждый из элементов в своей структуре имеет содержательно-технологические секторы, которые в комплексе обеспечивают решение всех вышеуказанных проблем. Рассмотрим эти элементы и их структуру подробнее.

✓ *Самоопределение.* Этот элемент модели обеспечивает возможность работнику образования самому выбирать свою траекторию профессионального роста. Это и содержание повышения квалификации, и термины, и место обучения. Эффективность реализации самоопределения будет успешной, если в ее структуре будут содержательный (модульный) и проектно-организационный секторы. Модульный сектор дифференцированного повышения квалификации обеспечивает актуальное для нынешнего образования содержание по отдельным направлениям, которые ста-

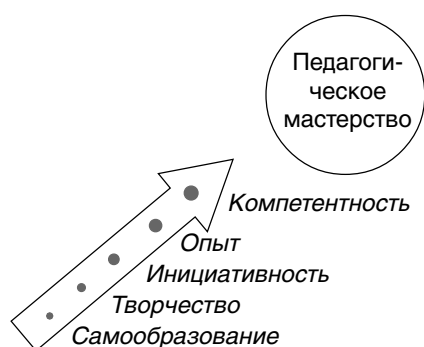
новятся объектами для выбора учителем. Можно выделить такие модули, как *нормативно-правовой, социально-экономический, здоровьесберегающий, медийный, предметно-технологический, маркетинговый*, что обеспечивает многовекторность повышения квалификации. Наконец, важной составляющей этого сектора является система самооценки и самоконтроля профессионализма. Эта система должна сопровождать работника образования в процессе всей его педагогической деятельности и, в первую очередь, в ходе активной части повышения квалификации.

✓ *Развитие профессиональных компетентностей, педагогического мастерства, личности.* Этот элемент модели представлен секторами, которые являются ведущими профессиональными компетенциями работника образования. В этой статье не

предусматривается подробное рассмотрение каждой компетентности, но осознание учителем необходимости в формировании у себя такого уровня представлений в области экономики образования, в нормативных, правовых, информационно-коммуникационных, психолого-педагогических, предметно-технологических, культурно-эстетических направлениях, который бы позволил творчески и адекватно действовать в многогранной и сложной учительской работе, может вывести образование на совершенно новый качественный уровень. А такой уровень этих представлений как раз и является комплексом компетентностей.

Предлагаемая модель также акцентирует внимание на личностном развитии педагога и повышении педагогического мастерства (см. рисунок).

Траектория формирования педагогического мастерства



✓ **Формирование инновационной готовности педагога.** Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интеграционное образование, охватывающее различные качества, свойства, знания, навыки личности. Будучи одним из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала. Источники готовности к инновационной

деятельности достигают проблематики личностного развития, профессионального воспитания и самовоспитания, самоопределения педагога [4]. Именно на этих принципах строится данный сектор.

✓ **Обратная связь.** Это необходимый и своеобразный элемент модели, который учитывает особенности педагогической деятельности и, следовательно, особенности профессионального роста работников образования. Этот элемент представлен двумя секторами:

— **диссеминационный сектор** обеспечивает в процессе повышения квалификации обмен педагогическим опытом участников мероприятий по повышению квалификации. При этом возможны разные формы обмена опытом: когда один опыт становится достоянием всех педагогов или только группы заинтересованных лиц, или когда это обмен опытом по какой-то конкретной проблеме, и опыт учителей иллюстрирует рассматриваемые вопросы или проверяет их. Важен обмен опытом на этапе обсуждения и анализа полученных новых знаний и навыков;

— **сектор контрольной рефлексии** включает анализ профессионального роста работника образования, контроль и самоконтроль деятельности педагогов в ходе повышения квалификации, корректировку процесса профессионального роста учителя, оценивание и самооценку профессиональных изменений в процессе повышения квалификации.

✓ **Интеграция.** Данный сектор модели предусматривает многофакторную и многоуровневую интеграцию. В широком научном понимании это теоретический и практический синтез знаний, который допускает перенесение идей и представлений из одной области науки в другую, формирование комплексных междисциплинарных проблем, использование понятийно-концептуального аппарата, методов и других познавательных средств, созда-

Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога.

ние новых научных дисциплин на стыке известных ранее областей знаний, универсализация средств языка и т. п. В модели заложены также международная и межотраслевая интеграция.

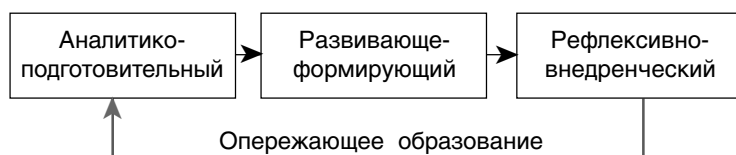
✓ *Непрерывность*. Не подлежит сомнению необходимость непрерывного самообразования учителя. Однако нужны условия, позволяющие сделать совершенствование своей квалификации востребованным и постоянно актуальным. Эти условия заложены в таких секторах, как самооценка профессионализма, общественная аттестация, общественный обзор мастерства, поощрительные меры, самообразование. Каждый из секторов является сложным структурным элементом, а их интеграция обеспечивает непрерывность деятельности работника образования по совершенствованию своего профессионализма.

Центральное место в этой модели занимает учитель, работник образования. Как видим, модель построена таким образом, что максимально обеспечивается активная деятельность педагога вплоть до самоанализа и самоконтроля.

Эффективность от предлагаемой модели значительно повышается, если обеспечить ее трехэтапную циклическую реализацию (см. схему 3).

Схема 3

Этапы работы над профессионализмом педагога



На *первом этапе (аналитико-подготовительном)* педагог определяет уровень своего профессионализма и с учетом актуальных проблем в развитии образования составляет проект роста своей квалификации. Здесь определяются цель и задачи, выбираются модули для овладения новыми компетенциями, формулируются ожидаемые для себя результаты

обучения, выбираются курсы повышения квалификации, методы отслеживания роста своего профессионализма.

В ходе *второго этапа (развивающе-формирующего)*, когда осуществляется курсовое обучение, курсант обеспечивает постоянный самоанализ учебной деятельности, уровень своей самостоятельности. На этом этапе максимально используются интерактивные, дистанционные, групповые, индивидуальные и другие организационные формы обучения. Данный этап — ядро запланированного профессионального проекта, поэтому по характеру технологий здесь доминирует исследовательский подход.

Третий этап (рефлексивно-внедренческий) является показательным для отслеживания результативности курсового обучения. Именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельности в ходе второго этапа повышения квалификации. Третий этап предполагает творческий отчет учителя о проделанной им работе на первых двух этапах, систему мастер-классов для своих коллег в методическом объединении. Иными словами, педагог, прошедший курсы повышения квалификации, не может остаться без внимания. С одной стороны, у него формируется ответственность за результаты обучения, а с другой — эта деятельность очень серьезно мотивируется, поскольку по своему характеру большинство учителей хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе учитель обнаруживает проблемные места в своем профессионализме и начинается планирование нового проекта по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется (см. схему 3).

Повышение квалификации сопровождается интенсивной практической направленностью и заканчивается конкретным продуктом, разработанным слушателем в ходе курсовой подготовки (проектом, учебной программой, нормативно-правовым документом и т. п.). При этом данный продукт оценивается и с точки зрения

освоенных слушателем знаний, сформированных компетентностей, и с точки зрения целесообразности его в конкретной педагогической ситуации. Такой подход подразумевает сопровождение курсанта в практической деятельности и отслеживание результативности реализации этого продукта в реальной педагогической деятельности. Таким образом, в систему повышения квалификации включаются не только программы курсовой подготовки, но и тьюторство в послекурсовой период, а также программы сопровождения проектной деятельности различных творческих проектных групп с момента разработки проекта до его полной реализации.

Деятельность консалтинго-тьюторской службы акцентирована на поддержке процесса переноса полученных знаний в практическую деятельность. Одним из ее важнейших задач является оценка качества повышения квалификации, диагностики и прогнозирования потребностей учителей и школ. Ведущей деятельностью при этом является коучинг. В данном контексте он определяется как процесс взаимодействия между учителем и специалистом, помогает учителю перенести приобретенные на курсах повышения квалификации умения в реальную ситуацию обучения в классе. Для этого направления характерны неэкспертные методы деятельности, то есть отказ от позиции эксперта-специалиста, который знает, как нужно делать. Диагностика и прогноз возможных затруднений практических работников находятся в тесной взаимосвязи с проектированием и реализацией программ обучения.

В региональной системе повышения квалификации важное значение имеет поддержка и развитие единого учебно-методического пространства, потому что от обновления сферы сервисных услуг, предоставляемых институтом учебным заведениям ДНР и педагогам, зависит в итоге качество образования.

Единое учебно-методическое простран-

ство обеспечивает надлежащий уровень повышения квалификации педагогов посредством установления горизонтальных, вертикальных и диагональных связей, их интеграции и установки связей с внешней средой.

Горизонтальные связи проявляются, прежде всего, в организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений, а также создании центров и систем дистанционного обучения с привлечением ресурсов инновационных учебных заведений.

Вертикальные связи заключаются в обеспечении преемственности между различными ступенями образования.

Диагональные связи проявляются в единых требованиях, которые определены в региональной образовательной системе:

- ✓ наличие стратегии развития региональной образовательной системы;
- ✓ командное обучение подходам к реализации республиканских стандартов (концепций) руководящих кадров системы образования ДНР;
- ✓ управление формированием единого республиканского образовательного пространства;
- ✓ организация экспериментальной работы.

Установка внешних связей предполагает:

- ✓ взаимодействие с объектами культуры и спорта в интересах образования;
- ✓ влияние на развитие социума;
- ✓ определение оптимального взаимодействия с другими высшими учебными заведениями ДНР;
- ✓ международную интеграцию в сфере образования.

В межкурсовой период повышение квалификации педагогов осуществляется через систему целевых мероприятий.

Источником повышения компетентности кадров в системе повышения квалификации вместе с теорией служит прак-

Деятельность консалтинго-тьюторской службы акцентирована на поддержке процесса переноса полученных знаний в практическую деятельность.

тика — передовой педагогический и управленческий опыт. В регионе создаются центры по разработке и эффективной трансляции инновационного опыта. Центр инновационного опыта (ЦИО) обеспечивает тьюторинг школ своей сети. Научный руководитель или консультант ЦИО (из числа сотрудников института) организует встречи управленческих команд с целью методической и консалтинговой поддержки деятельности для:

- ✓ диагностики текущего состояния системы управления;
- ✓ формирования результата инновационной деятельности;
- ✓ обсуждения выявленных проблем;
- ✓ кураторства этапа подготовки и реализации продуктивных шагов (презентации, проекты и т. д.).

При этом представители сетевой школы сами строят свое деятельностное пространство, осуществляют необходимые социальные связи, а ЦИО помогает в решении сложных проблем, будучи советчиком, участником проекта, носителем культурной нормы и определенных ценностей.

В поле зрения ЦИО также находятся основные компетентности для построения модернизированной системы управления, обеспечивающие:

- ✓ готовность к решению проблем — способность проектной команды сетевой школы анализировать нестандартные ситуации, ставить цели, планировать результаты и разрабатывать алгоритмы их достижения, оценивать результаты своей деятельности;
- ✓ готовность к повышению компетентности в инновационной и управленческой деятельности — способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении инновационных задач, оценивать необходимость тех или иных способов деятельности и технологий для своей деятельности, осуществлять информационный

Тьюторинг может быть реализован с помощью широкого арсенала средств: проектной технологии, технологии консалтинга, тренинговой технологии, информационных технологий.

поиск и извлекать из различных источников информацию, которая позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи;

- ✓ готовность к использованию информационных ресурсов — способность использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, чтобы принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации и т. п.

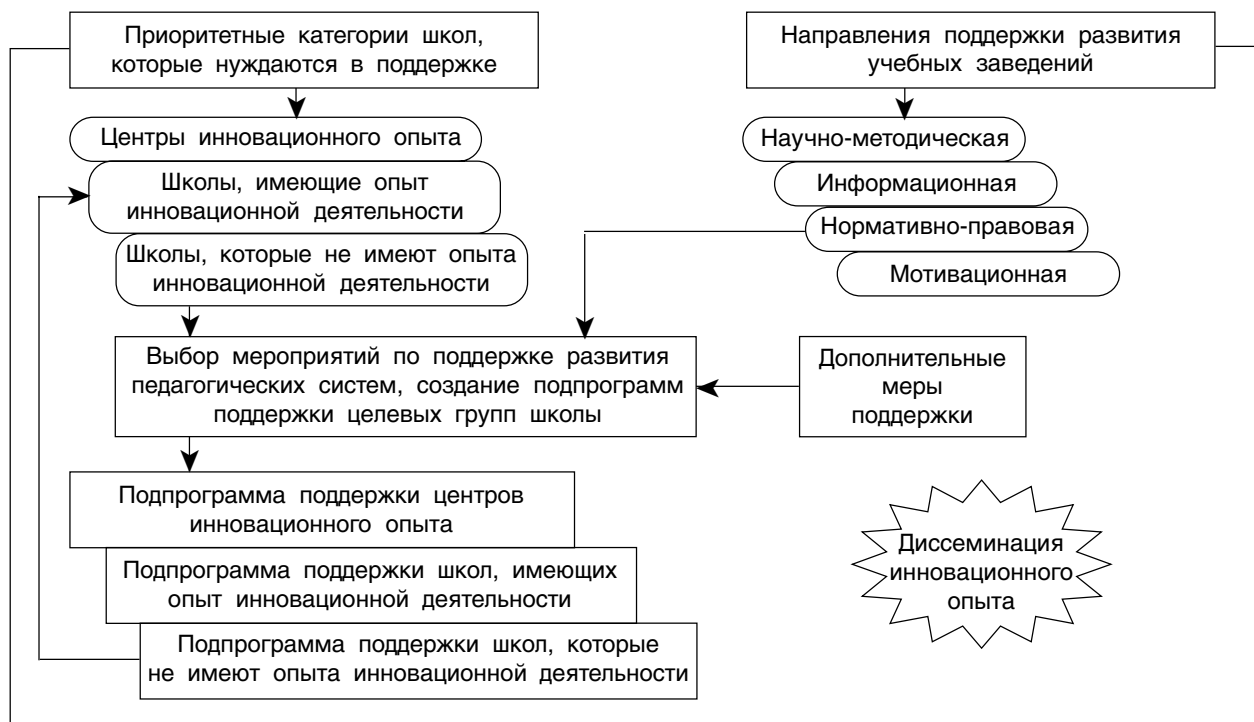
Тьюторинг может быть реализован с помощью широкого арсенала средств: проектной технологии, технологии консалтинга, тренинговой технологии, информационных технологий.

Инновационная культура в данном случае будет основана на создании творческой атмосферы в организации, которая поощряет работников к созданию нового.

Задача ЦИО — выявить особенности и отличия от собственной системы управления в системе управления сетевой школы:

- ✓ наличие или отсутствие четкой, ясной стратегии и в то же время свободы поиска в ее рамках. Такая стратегия позволяет ограничить зону поисков и выдвижения идей реальными возможностями и потребностями школы;
- ✓ наличие или отсутствие определенной системы (формальной и неформальной) сбора информации, активного поиска и оценки новых идей;
- ✓ практикуется или не практикуется формирование временного коллектива — «под задачу»;
- ✓ система мотивации основана на удовлетворенности трудом, ее соответствии интересам, престижу, материальному стимулированию, зависимому во многих случаях от конечных результатов. Продвижение по службе и оплата труда напрямую зависят от творческого потенциала работников.

Организационный механизм структуризации поддержки диссеминационных процессов в Донецкой Народной Республике



В свою очередь для центров инновационного опыта как учреждений, реализующих диссеминационные процессы, институтом разработана программа поддержки. Результатами их реализации должны стать позитивные изменения в условиях, процессах, результатах диссеминационной деятельности (см. схему 4).

Стержневым фактором реализации модели является опережающее образование. Оно сформировано на основе предвидения перспективных требований к педагогу как взрослому субъекту общественно полезной деятельности, направленной на формирование интеллектуального потенциала подрастающего поколения.

С социально-культурной точки зрения опережающее развитие педагогов связывается с тем, что уровень образованности общества должен опережать уровень

развития техники, производственно-профессиональной сферы [3].

Данная модель актуализирует следующие опережающие направления системы повышения квалификации:

- ✓ информационно-ресурсный — обеспечение работников образования всех уровней актуальной профессиональной информацией, создание эффективно действующей информационной инфраструктуры, включающей издательскую базу, компьютерные сети, новые информационные технологии;

- ✓ исследовательский — выявление тенденций развития регионального образования, актуальных потребностей образовательных учреждений, изучение и совершенствование процесса обучения;

- ✓ проектировочный — участие в разработке республиканских программ развития образования, новых моделей обу-

чения в образовательных учреждениях и в самом институте;

✓ инновационно-внедренческий — обеспечение педагогов квалифицированной помощью в инновационной педагогической деятельности, научное обобщение, выявление и трансляция инновационных моделей деятельности образовательных учреждений и отражение этого в содержании повышения квалификации кадров;

✓ прогностический — развитие у педагогических кадров опережающей компетентности в области практической психологии, образовательного менеджмента, информационных технологий и т. д.;

✓ экспертный — экспертиза проектов инновационной педагогической деятельности, оценка реализованных новаций.

Эти направления призваны обеспечить достижение необходимого уровня опережающей профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации модели.

Итак, сегодня Донецкой Народной Республике нужны образованные, нравственные, предприимчивые педагоги, кото-

рые могут самостоятельно принимать решения, делать выбор, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Достижение этих важных социально-образовательных и культурно-нравственных задач общества возможно при обновлении содержания и технологий непрерывного педагогического образования, в частности, системы повышения квалификации. Предлагаемая модель повышения квалификации педагогов Донецкого института дополнительного педагогического образования включает такие важные элементы, как маркетинг образовательных запросов, формальное и неформальное образование, консалтинго-тьюторская служба, единое учебно-методическое пространство, центры инновационного опыта. Она является целостной, открытой, мобильной системой и направлена на создание максимально благоприятных условий для непрерывного профессионального и личностного развития, что, несомненно, способствует инновационному развитию системы образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин, Н. А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / Н. А. Дахин // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21—26.
2. Долженко, Ю. А. Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования : практико-ориентированное пособие для руководителей образовательных учреждений / Ю. А. Долженко. — Барнаул : АКППРО, 2011. — 234 с.
3. Хлебунова, С. Ф. Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации : ресурсы и риски / С. Ф. Хлебунова, Е. Е. Алимова, Т. Н. Щербакова. — Ростов н/Д. : Изд-во РО ИПКиППРО, 2011. — 252 с.
4. Клокар, Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія. — 2007. — № 4. — С. 53—61.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА И ЕЕ РАЗВИТИЕ В СВЕТЕ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА



О. Ю. ДЕДОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального
образования НИРО
Luna-7@inbox.ru



Е. В. МИНАЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
eminaeva69@mail.ru

Данная статья посвящена анализу профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» и описанию содержания и методов работы по развитию гуманистической направленности личности педагога средствами педагогической мастерской в системе непрерывного образования.

This article analyzes the professional standard «Teacher (teaching activities in pre-school, primary General, basic General, secondary General education)» and the description of the content and working methods for the development of the humanistic orientation of the teacher by means of the pedagogical workshop on the system of postgraduate education.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт, педагогическая направленность, педагогическая мастерская, гуманно-личностный подход, культурная среда, национальный идеал, профессиональное кредо гуманного педагога, психологические условия развития профессиональной гуманистической направленности личности педагога*

Key words: *professional standards, pedagogical activity, pedagogical workshop, humane and personal approach, cultural environment, national ideal, professional credo humane educator, psychological conditions of development of professional humanistic orientation of the person of the teacher*

Нынешний этап развития отечественного образования характеризуется его стандартизацией. Введение федеральных государственных образовательных стандартов, а также про-

фессионального стандарта педагога позволяет четко определить компетенции всех участников образовательного процесса.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в до-

школьном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» перечислены компетенции в виде необходимых знаний и основных умений педагога. Большое внимание уделено знаниям, умениям и профессиональным действиям учителя (воспитателя), имеющим психологический характер. Некоторыми из данных компетенций в полной мере обладает лишь педагог-психолог, имеющий специальное образование, а у педагогов-практиков эти компетенции чаще всего поверхностны, что объясняется спецификой их труда.

Каким образом педагогу, а также студенту педагогического вуза анализировать профессиональный стандарт, как выделить главное для своей деятельности из большого количества компетенций, чтобы этому стандарту соответствовать?

Л. М. Митина в качестве основного компонента в структуре личности учителя выделяет *педагогическую направленность*. Педагогическая направленность понимается «как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [7, с. 32—42]. Иерархическую структуру педагогической направленности Л. М. Митина представляет следующим образом:

Профессиональный стандарт педагога позволяет выделить такой показатель, как профессиональная направленность деятельности педагога.

✓ направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

✓ направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

✓ направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [там же].

Профессиональный стандарт педагога позволяет выделить такой показатель, как профессиональная направленность деятельности педагога. Тогда деятельность учителя (воспитателя) можно проанализировать с точки зрения направленности на:

✓ конкретного ребенка, группу обучающихся;

✓ взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса в целях развития и воспитания детей;

✓ получение образовательных результатов;

✓ межличностные взаимодействия в коллективе педагогов.

Все виды педагогической направленности личности и деятельности педагога, названные в исследованиях и указанные в стандарте педагога, являются показателями его профессионализма. Но что из этих показателей является определяющим?

По данным многочисленных исследований (Л. М. Митина, М. И. Лукьянова, Ш. А. Амонашвили, Т. М. Сорокина, О. Ю. Дедова и др.), ключевым звеном в профессиональной компетентности педагога является *гуманистическая направленность* его личности. Именно она определяет образовательные результаты деятельности педагога.

Совершенствованию профессиональной компетентности педагогов служит непрерывное образование. В Нижегородском институте развития образования кафедрой начального образования осуществляется курсовая подготовка, направленная на развитие разных сторон профессионализма учителя начальных классов [10].

Одним из видов образовательной деятельности кафедры является педагогическая мастерская (ПМ). По данным И. А. Мухиной [8], педагогическая мастерская — это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного откры-

тия. С 2012 года кафедрой проводится педагогическая мастерская «Гуманно-личностный подход к младшим школьникам в учебно-воспитательном процессе».

Гуманно-личностный подход, основан на трудах представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.), философских гуманистических традициях (Л. Фейербах, Э. Гуссерль, М. М. Бахтин, М. Бубер, Н. А. Бердяев и др.), отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, С. Л. Рубинштейн и др.), классиков педагогики и педагогов-исследователей (И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, С. Л. Соловейчик, Ш. А. Амонашвили, В. Г. Ниорадзе и др.) и предполагает особое внимание и направленность деятельности воспитателя на развитие личности и индивидуальности ребенка и свое профессиональное и личностное саморазвитие.

Результатом творческой деятельности в ПМ является некий творческий продукт. В данном случае это не только профессиональные психолого-педагогические знания, полученные педагогами на занятиях, а скорее некое мировоззрение, которое определит гуманистическую направленность их профессиональной деятельности. У каждого педагога оно и универсально, и уникально.

Сначала педагогическая мастерская проводилась кафедрой начального образования в рамках опытно-экспериментальной работы под руководством академика РАН Ш. А. Амонашвили. Именно с лекционных и семинарских занятий, организованных в рамках данного эксперимента, в качестве основного был взят принцип *взаимодействия* всех субъектов образовательных отношений (педагогов, психолога, родителей, организаторов образовательного процесса) в период перехода детей с одной ступени образования на другую. Существенным условием транс-

ляции идей гуманной педагогики является то, что они должны быть восприняты не только одним учителем, посетившим педагогическую мастерскую, но и его коллегами, которые работают и будут работать с этими детьми.

На данную педагогическую мастерскую приглашаются команды от образовательной организации. В команду входят учителя начальной школы и основного звена, завуч, психолог школы, то есть творческий коллектив, который сможет потом поддержать преемственность и перспективность идей гуманной педагогики.

На *этапе мотивации* слушателей информируют о том, что такое педагогическая мастерская, каковы задачи данной ПМ. Основная цель обучения — развитие профессиональной компетентности педагога. В структуру профессиональной компетентности входят *лично-мотивационный* компонент (ценностные установки, идеалы, смыслы, что составляет профессиональное и личностное мировоззрение педагога, профессиональные позиции, определяющие направленность его профессиональной деятельности); *когнитивный* и *деятельностный* компоненты. Дается расшифровка каждого компонента. Организуется дискуссия о том, какая из структурных частей профессиональной компетентности является системообразующей, делается вывод, что первая. Именно от профессиональных позиций зависит усвоение педагогом тех или других знаний, осуществление им той или иной деятельности.

В своей работе со слушателями преподаватель использует ряд приемов Ш. А. Амонашвили. Например, просит педагогов положить голову на парту и вспомнить того учителя, который сыграл значительную роль в его жизни, а также ребенка, который не дает ему покоя, в чем-

На этапе мотивации слушателей информируют о том, что такое педагогическая мастерская, каковы задачи данной ПМ. Основная цель обучения — развитие профессиональной компетентности педагога.

то трудного ребенка. Это может быть его ученик, а также сын или дочь. Далее педагоги делятся воспоминаниями о своих учителях и делают вывод о том, что запомнилось отношение учителя к ним, детям, яркий образ его личности и только потом — его предмет.

«Трудные» дети, перечисленные педагогами, делятся на группы:

✓ дети с познавательными трудностями;

✓ дети с трудностями поведения;

✓ дети с особенностями в развитии (возможно, одаренные или имеющие психические нарушения, то есть те, которые чаще других обращают на себя внимание).

Вводятся условные персонажи детей, которым даются имена. Также предлагаются еще ряд ролей, участвующих в педагогическом процессе, например, Родитель или Завуч.

Далее перечисленные трудности делятся на три группы:

✓ трудности, решение которых зависит от каждого педагога лично;

✓ трудности, решение которых зависит от взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений;

✓ трудности, решение которых от нас не зависит (нужно просто принять факт таким, какой он есть).

Все персонажи и виды трудностей выписываются на доску. Во время работы делается попытка разрешить возникшие проблемы средствами гуманной педагогики, постоянно обра-

щаясь к данной записи.

Основные темы, которые раскрываются на протяжении работы педагогической мастерской, перечислены ниже.

✓ Гуманно-личностный подход как философия современного образования.

Что такое философия образования? Зачем она педагогу-практику? Чьи труды

легли в основу гуманно-личностного подхода к детям? Это целый культурный пласт деятельности философов, педагогов, психологов, деятелей культуры прошлых лет и современных, отечественных и зарубежных.

Рассматривается некоторая историческая последовательность событий. Так, прежде чем познакомить педагогов с принятым в профессиональном педагогическом сообществе в июле 2011 года «Манифестом гуманной педагогики» и понять его сущность, нужно вспомнить другой документ — «Декларацию педагогики сотрудничества», который был подписан педагогами-новаторами в 1986 году [12]. Анализируется его содержание, также педагогам дается задание вспомнить, что вошло в образование благодаря данной декларации (сотрудничество с детьми и родителями, идея «трудной цели», идея «свободного выбора», коллективные творческие дела и т. д.). Делается вывод о том, что отечественное образование, его воспитывающая и развивающая сущность проявились во многом благодаря этой декларации педагогики сотрудничества.

Затем педагоги знакомятся с частями «Манифеста гуманной педагогики» самостоятельно, размышляют. Потом проводится совместный анализ: его содержание соотносится с целями ФГОС, делаются выводы. Принципы гуманной педагогики — «вера в ребенка», «вера в свою искру Божью», «вера в преобразующую силу гуманной педагогики» — во многом способны определить деятельность современного педагога и ее результативность.

✓ Девизом ряда занятий педагогической мастерской явились слова В. В. Давыдова: «Подлинно гуманным начальное образование станет тогда, когда оно приобретет действительно развивающий характер». В ознакомительной части ПМ педагогам предлагается некое психолого-педагогическое содержание. Чтобы осу-

Девизом ряда занятий педагогической мастерской явились слова В. В. Давыдова: «Подлинно гуманным начальное образование станет тогда, когда оно приобретет действительно развивающий характер».

ществлять идеи гуманной педагогики на практике, нужно знать эти идеи и их авторов, психологические особенности детей разных возрастов, знать, как формировать мотивацию разных детей к обучению, каким образом выстроить урок, имеющий развивающее содержание, развить в детях разные качества личности, как взаимодействовать с родителями, для чего заниматься самообразованием и т. д.

✓ В практической части ПМ педагоги анализируют дидактические системы М. П. Щетинина, И. П. Волкова, Ш. А. Амонашвили и др., а также видеурок Ш. А. Амонашвили. Педагоги знакомятся с элементами развивающего обучения, например, проблемно-диалогическим обучением (Е. Л. Мельникова), содержательным оцениванием (по Д. Б. Эльконину, В. В. Давыдову, А. Б. Воронцову); проектируют уроки с использованием различных развивающих приемов; рассматривают проблемы и этапы формирования детского коллектива, различные стили педагогического общения; осуществляют самодиагностику своей профессиональной компетентности.

На протяжении последних лет в практике работы ПМ происходит ряд интересных с профессиональной точки зрения событий, таких как знакомство с гуманной педагогией, «Манифестом гуманной педагогики», дидактической системой Ш. А. Амонашвили.

Кроме того, интересен обмен опытом, когда на занятия приглашаются учителя школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области, которые запомнились своими интересными выступлениями в процессе аттестации или курсовой подготовки и готовы поделиться опытом общения с детьми и родителями. Их опыт создает у слушателей яркие образы и желание следовать их примеру.

Каждый год на занятиях происходят открытия. Одним из таких открытий была деловая игра «Педсовет по преемственности». Слушатели делились на группы,

каждая представляла собой образовательную организацию (школу), выбирались роли. В рамках «Педсовета» в игровой форме решались наиболее трудные вопросы преемственности между начальной и средней школой, проблемы воспитания и развития подростков. Удачно, что в каждой «школе» были как учителя со стажем, так и молодые педагоги. Такая «школа» стала своеобразной стажерской площадкой.

Следующее открытие мы условно назвали «Культурная среда». Слушатели делились на группы. Каждой группе предлагалось назвать те книги, которые не только нужно (по программе), но и интересно прочитать детям, подросткам, юношам, взрослым людям; фильмы, которые нужно посмотреть; события и места, которые нужно посетить в нашем городе и области. Потом шло обсуждение, а также составление банка информации под названием «Культурная среда».

В текущем учебном году произошло еще одно событие под названием «Национальный идеал». В федеральных государственных образовательных стандартах одним из принципов духовно-нравственного развития и воспитания детей является принцип следования нравственному примеру, а одним из основных условий — наличие национального идеала. Но многие современные СМИ скорее разрушают идеалы, нежели создают. В качестве зачетной работы по курсам педагогам предложено рассказать о каком-либо человеке, с которого в чем-то можно брать пример. У каждого педагога остается методическая копилка с презентациями о разных интересных людях, о которых можно будет рассказать детям и родителям.

Важным событием стало составление «Профессионального кредо гуманного пе-

На протяжении последних лет в практике работы ПМ происходит ряд интересных с профессиональной точки зрения событий, таких как знакомство с гуманной педагогией, «Манифестом гуманной педагогики», дидактической системой Ш. А. Амонашвили.

дагога», которое включает в себя совокупность позитивных установок педагога относительно себя, детей, родителей, стандартов в образовании, окружающей жизни.

На основании организации обучения как студентов вуза, так и педагогов в системе постдипломного образования можно сделать вывод о том, что психологическими условиями развития профессиональной гуманистической направленности личности педагога являются:

✓ осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения, своих жизненных приоритетов, целей, смыслов и необходимости самоизменения;

✓ ознакомление с ведущими педагогическими идеями классики и современности, получение знаний по педагогической психологии; соотнесение данных знаний с составляющими собственной профессиональной компетентности, а также с требованиями ФГОС и профессионального стандарта педагога;

✓ взаимный обмен компетенциями с различными специалистами, работающими с детьми, — учителями начальной школы, основного и среднего звена, психологами, организаторами образования, родителями.

Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности педагога с предметной направленности на гуманистическую. Важно, чтобы в процессе курсовой подготовки педагога получали не просто знания, а знания, соотнесенные с их прошлым опытом; важна интериоризация (присвоение, впитывание) новых знаний через эмоционально окрашенные и значимые образы. Данные условия создаются в процессе учебной и творческой деятельности педагогов в процессе курсовой подготовки, в том числе на занятиях педагогической мастерской «Гуманно-личностный подход к младшим школьникам в учебно-воспитательном процессе».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили, Ш. А.* Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили. — Донецк, 2010.
2. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М., 1996.
3. *Дедова, О. Ю.* Профессиональная компетентность педагога непрерывного образования (дошкольного и начального). Теория и практика : монография / О. Ю. Дедова. — Saarbrücken, Deutschland : LAPLAMBERT Academic Publishing, 2013.
4. *Деменева, Н. Н.* Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов / Н. Н. Деменева // Нижегородское образование. — 2014. — № 2. — С. 59—64.
5. *Игнатьева, Г. А.* Проектирование и сценарирование инновационных форм учебных занятий в условиях введения ФГОС общего образования : методические рекомендации / Г. А. Игнатьева [и др.] — Н. Новгород : НИРО, 2013.
6. *Лукьянова, М. И.* Готовность учителя к личностно-ориентированному взаимодействию: методика диагностики / М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 6. — С. 82—109.
7. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996.
8. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998.
9. *Мухина, И. А.* Что такое педагогическая мастерская? // URL: <http://ipk74.ru/files/vmk/keup/ped.mast.doc>.

10. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина ; Нижегородский государственный педагогический университет. — Н. Новгород : НГПУ, 2002.

11. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : НИРО, 2013.

12. <http://eurekanext.livejournal.com/45201.html>.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. С. РОДИКОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, декан факультета дополнительного образования
Нижевартовского государственного университета
rodikov-as@yandex.ru

В статье предлагается решение проблемы повышения качества подготовки руководителей общеобразовательных организаций в системе непрерывного образования. Впервые дается понятие педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, ее структура, содержание компонентов (ключевых, базовых и специальных компетенций). Для оценки успешности реализации предлагаемой модели формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации предлагаются группы критериев для каждого этапа.

This article offers a solution for improving the quality of training of heads of educational institutions in the system of lifelong learning. For the first time given the concept of pedagogical competence of the head of general-educational institution, its structure, the content of the components (core, basic and special competencies). To evaluate the success of the implementation of the proposed model of pedagogical competence sleeves-driver's educational institutions offer sets of criteria for each stage.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, ключевые, базовые, специальные компетенции, критерии сформированности педагогических компетенций руководителя общеобразовательной организации

Key words: pedagogical competence, key, basic, special competence criteria of formation of pedagogical competences someone heads of educational institutions

Сегодня большинство современных отечественных исследователей отмечают, что руководители общеобразовательных школ испытывают определенные трудности в профессиональной управленческой деятельности в современных условиях. Ученые акцентируют вни-

мание на функциональной неготовности руководителей к внедрению новых управленческих решений. Это приводит к неспособности осуществлять профессиональную управленческую деятельность с учетом реальных потребностей.

В связи с этим нами была поставле-

на цель найти пути повышения эффективности управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций. На наш взгляд, данная цель может быть достигнута путем разработки модели непрерывного процесса формирования у них педагогической компетентности.

В ходе исследования было определено, что *педагогическая компетентность руководителя* общеобразовательной организации — это интегративная характеристика, определяющая способность руководителя управлять инновациями, то есть эффективно решать стратегические и тактические задачи развития общеобразовательной организации в условиях изменений, на основе признания индивидуальной ценности и личной значимости сотрудников в пространстве ценностно-смыслового согласования интересов субъектов деятельности и видения развития организации в целом.

Необходимость создания модели непрерывного процесса формирования педагогической компетентности руководителя обусловлена:

✓ несовершенством сложившейся системы профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций. Сегодня по многим направлениям профессиональной подготовки становление и развитие специалиста осуществляется на трех последовательных, взаимосвязанных этапах: допрофессиональном — в школе; профессиональном — в вузе; постдипломном — в учреждении повышения квалификации. Между тем подготовка руководителя школы как специалиста-управленца осуществляется лишь на этапе постдипломного образования;

✓ недостаточным вниманием педагогической теории и практики к проблеме формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации;

✓ отсутствием четкого понятия «педагогическая компетентность руководителя общеобразовательной организации», представления о ее структуре, компонентах, механизмах реализации на различных этапах.

Системологическими основаниями для разработки модели формирования педагогической компетентности руководителя стали труды И. В. Гришиной, Е. С. Заир-Бек, В. И. Зверевой, Е. И. Казаковой, А. К. Марковой, В. А. Сластенина, Е. Э. Смирновой, Г. С. Сухобской, А. П. Тряпицыной, А. Р. Фонарева и др. Теоретической базой по применению системного подхода являются труды В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, А. Г. Кузнецова, В. П. Кузьмина, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Моисеева, Г. А. Полтавца, В. Н. Садовского, В. Д. Шадрикова, Г. П. Щедровицкого и Э. Г. Юдина. Основания для определения системы непрерывного образования выявлены в исследованиях А. В. Батаршева, С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, А. П. Владиславлева, Б. С. Гершунского, Е. М. Ибрагимовой, В. Г. Онушкина и др. Важное значение придается исследованиям, посвященным вопросам профильного обучения, опубликованным Л. К. Артемовой, В. А. Болотовым, Г. В. Дорофеевым, С. Н. Рягиным, П. С. Лернером, А. В. Хуторским и др.

Изучение результатов данных исследований дало возможность отнести к наиболее прогрессивной модель формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, предполагающую три этапа:

✓ 1-й этап — *допрофессиональная* (предпрофильная и профильная) *подготовка* в общеобразовательной организации;

✓ 2-й этап — *профессиональная подготовка* в организациях профессионального образования;

✓ 3-й этап — *повышение квалификации или переподготовка* в организациях постдипломного образования.

Для определения механизмов эффективного формирования педагогической компетентности руководителя общеобра-

Педагогическая компетентность руководителя общеобразовательной организации — это интегративная характеристика, определяющая способность руководителя управлять инновациями.

зовательной организации ставится задача определения ее структуры и содержания компонентов.

Педагогическая компетентность руководителя общеобразовательной организации как часть профессиональной компетентности может быть представлена в виде совокупности ключевых, базовых и специальных педагогических компетенций [11, с. 7—18].

Они формируются в соответствии с принципами:

✓ учета сензитивных периодов развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. Б. Калашникова, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, И. С. Розенблат и др.);

✓ преемственности в системе непрерывного образования (Ю. К. Бабанский, С. М. Годник, В. Т. Кудрявцев, Н. Д. Никандров, А. М. Новиков, В. Н. Проскурякин, В. И. Слободчиков и др.).

Согласно данным принципам нами предполагается приоритетное формирование определенной группы компетенций на одном из взаимосвязанных этапов непрерывного образования.

Анализ результатов исследований, посвященных изучению деятельности руководителей образовательных организаций, нормативно-правовых документов, стандартов профессиональной деятельности, образовательных стандартов профессионального педагогического образования, опыт отечественной и зарубежной практики образования позволил нам определить состав групп ключевых, базовых и специальных педагогических компетенций.

Для выделения ключевых (универсальных) компетенций используется их свойство обеспечивать руководителям возможность *быть успешными в жизни и поддерживать успешное функционирование руководимой ими организации*, проявляться в решении педагогических задач на основе использования информации; коммуникации; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Учет результатов различных исследований и документов Министерства образования и науки Российской Федерации [1; 2; 6; 7] позволил к *ключевым педагогическим компетенциям* будущего руководителя общеобразовательной организации отнести:

✓ понимание важности организации и управления;

✓ знание методов педагогического общения;

✓ умение проектировать свою деятельность;

✓ готовность к освоению нового социального опыта;

✓ способность к анализу, взаимодействию, восприятию, диалогу, лидерству, организации, прогнозированию, рефлексии, самостоятельности, выступлению перед аудиторией, принятию ответственности и др.

Многие исследователи (Р. Е. Бойцис, Э. Ф. Зеер, Д. Мертенс, Е. Г. Сафонов, С. Уиддет, С. Холлифорд и др.) отмечают сензитивность школьного периода в формировании ключевых компетенций. Так, по мнению Е. Г. Молл, истоки управленческого самоопределения относятся к периоду детства. Управленческое самоопределение исследователем рассматривается со следующих позиций: 1) как желание школьников быть руководителями в будущем; 2) как возможность когда-либо занять управленческую должность; 3) как согласие в будущем заниматься этой деятельностью при определенных условиях. Поэтому «школы должны дать детям возможность быть субъектами управленческой деятельности» [5].

Проведенное исследование позволило выявить содержание *базовых (главных) педагогических компетенций* руководителя общеобразовательной организации. Изучение трудов отечественных и зарубежных исследователей показывает, что понятие «базовые компетенции» трактуется неоднозначно. Эти тру-

Для выделения ключевых (универсальных) компетенций используется их свойство обеспечивать руководителям возможность быть успешными в жизни и поддерживать успешное функционирование руководимой ими организации.

ды (А. О. Арефьевой, А. Д. Баженова, Д. Г. Ван Мерриенбоера, Д. Винтертона, Ф. Дайста, Р. Л. Мартенса, А. Стоффа) дали нам возможность связать понятие «квалификация» со стандартами выполнения профессиональной деятельности, дипломами и сертификатами, а «компетентность» рассматривать как способность руководителя решать производственные задачи в любой ситуации.

Основанием для определения содержания базовых педагогических компетенций стали труды зарубежных (М. Альберта, М. Вебера, Г. Кунца, М. Мескона, Ф. У. Тейлора, Ф. Хедуори, Г. Эмерсона и др.) и отечественных (В. И. Байденко, Е. В. Бондаревской, Э. Ф. Зеера, В. А. Кальней, А. М. Новикова, И. С. Якиманской и др.) ученых, а также состав профессиональных компетенций в федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки: 050100 «Педагогическое образование», 080200 «Менеджмент», 040700 «Организация работы с молодежью», 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)», 100100 «Сервис», 040400 «Социальная работа» и др., а также структура педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, обозначенная в исследовании ранее.

В ряде исследований отмечается, что базовые компетенции являются фундаментом, на котором строится управленческая деятельность. Они связаны с ключевыми компетенциями и формируются на их основе.

К базовым педагогическим компетенциям нами отнесены:

- ✓ понимание основ профессиональной культуры, профессиональных приоритетов, социальных проблем;
- ✓ знание методов педагогической деятельности, теории и практики социальной коммуникации;
- ✓ умение организовать педагогическую деятельность, осмысливать управленческий опыт, проектировать педагогическую деятельность;
- ✓ владение индивидуальным педагогическим стилем;

✓ готовность к принятию гуманистических ценностей современной педагогики, к решению социальных проблем;

✓ способность взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса, видеть воспитанника в развитии в учебно-воспитательном процессе, использовать возможности образовательной среды, к самообразованию, к формированию у сотрудников потребности в изменениях, ориентировать организацию на инновационное развитие, преодолевать стереотипы поведения и др.

В ряде исследований отмечается, что базовые компетенции являются фундаментом, на котором строится управленческая деятельность [3]. Они связаны с ключевыми компетенциями и формируются на их основе. Поэтому формирование базовых компетенций, согласно принципу преемственности, целесообразно начинать после формирования ключевых компетенций, в период обучения в организациях профессионального образования. Работы многих исследователей о роли профессионального образования в становлении личности специалиста подтверждают наше предположение о том, что наиболее благоприятным (сензитивным) периодом для формирования базовых компетенций является период обучения в организациях профессионального образования.

Сегодня исследователи стали говорить о специальных компетенциях, которые отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности. По мнению И. Д. Чечель, их «можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной профессиональной деятельности» [12].

Основаниями для определения содержания специальных компетенций руководителя общеобразовательной организации стали: раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих [4]; программы квалификационных испытаний; состав пе-

дагогической компетентности, определенный в исследовании.

К *специальным педагогическим компетенциям* отнесены:

✓ понимание важности профессиональной конкуренции, основ культуры управления;

✓ знание методов управленческой деятельности;

✓ умение инициировать изменения и управлять ими, проектировать развитие общеобразовательной организации;

✓ владение индивидуальным стилем управления;

✓ готовность к нахождению нестандартных решений задач, принятию гуманистических ценностей современного образования, философии маркетинга;

✓ способность к гибкости, собственному самообразованию и поддержке самообразования сотрудников, принятию изменений и др.; способность видеть развитие сотрудника в процессе его профессиональной деятельности.

Специальные компетенции связаны с ключевыми и базовыми компетенциями, формируются на их основе и отражают специфику требований конкретной общеобразовательной организации к профессиональной компетентности руководителя. Поэтому сензитивным периодом формирования специальных компетенций руководителя школы в исследовании определен период постдипломного образования.

Для успешной реализации предлагаемой модели поэтапного формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации необходимо оценивать результаты на каждом из этапов. Для этого в исследовании выявляются группы критериев, позволяющие оценить сформированность компонентов педагогической компетентности руководителя. Оценка по ним осуществляется в различных видах деятельности: при организации проблемных теоретических семинаров и проведении теоретических конференций; через работу про-

блемных групп для изучения вопросов формирования педагогической компетентности у руководителя; посредством разработки системы диагностики, учебно-методических комплексов курсов повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций.

Критериями, позволяющими оценить сформированность педагогических компетенций руководителя общеобразовательной организации, стали:

✓ критерии для оценки сформированности *ключевых компетенций*: оценка выпускниками школ педагогического профиля приобретенного в школе педагогического опыта как фактора успешности в жизни и профессиональной деятельности после окончания школы; работа на руководящих должностях или планирование в ближайшее время стать руководителями; наличие лидерских черт «классического менеджера»; наличие амбициозных целей, планов на дальнюю перспективу;

✓ критерии для оценки сформированности *базовых компетенций*: ценностно-смысловая сфера будущих руководителей общеобразовательных организаций (профессиональные приоритеты, принятие гуманистических ценностей образования, направленность сознания на социальные проблемы и их решение, умения переосмысливать свой управленческий опыт и преодоления собственных стереотипов поведения); профессиональный образ мира у выпускников вуза; способность к коммуникации; наличие навыков самопрезентации; наличие умений и навыков самодиагностики и рефлексии; готовность к саморазвитию; ориентация на успех; умение стратегически мыслить и действовать;

✓ критерии для оценки сформированности *специальных компетенций*, заключающихся в следующих способностях:

Специальные компетенции связаны с ключевыми и базовыми компетенциями, формируются на их основе и отражают специфику требований конкретной общеобразовательной организации к профессиональной компетентности руководителя.

— видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности, формировать в нем потребность в изменениях;

— строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее развитие;

— устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе;

— создавать и использовать среду, инициирующую изменения;

— поддерживать, проектировать и осуществлять собственное самообразование и самообразование своих сотрудников;

— «вести за собой», аргументированно отстаивая собственную позицию.

Таким образом, модель формирования педагогической компетентности ру-

ководителя общеобразовательной организации строится с учетом *сензитивных периодов*, что предполагает приоритетное формирование определенной группы компетенций на этапах непрерывного образования:

✓ *1-й этап* — допрофессиональная подготовка (в общеобразовательной организации) — формирование ключевых педагогических компетенций руководителя общеобразовательной организации;

✓ *2-й этап* — профессиональная подготовка (в вузе) — формирование базовых педагогических компетенций руководителя;

✓ *3-й этап* — постдипломное образование (в учреждениях повышения квалификации, корпоративная подготовка) — формирование специальных педагогических компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердашкевич, А. П. Образовательные стандарты и непрерывное образование / А. П. Бердашкевич // Народное образование. — 2011. — № 2. — С. 16—19.
2. Болотов, В. А. Перспективы перехода школы на профильное обучение / В. А. Болотов // Воспитание школьников. — 2004. — № 1. — С. 2—7.
3. Гаралева, М. Д. Профессиональная структура компетенций современного руководителя / М. Д. Гаралева // URL: <http://www.b17.ru/article/12583>.
4. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих) // Сборник нормативных правовых актов с комментариями / под ред. В. Н. Понкратовой, Ж. П. Осипцовой. — М. : Изд-во МИСИ, 2009.
5. Молл, Е. Г. Управление карьерой менеджера / Е. Г. Молл. — СПб. : Питер, 2003.
6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» от 26 августа 2010 г. № 761н.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) “бакалавр”)» от 20 мая 2010 г. № 544.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)» от 22 декабря 2009 г. № 788.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17 декабря 2010 г. № 1897.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» от 17 мая 2012 г. № 413.

11. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. — 2006. — № 4—5. — С. 7—18.

12. Чечель, И. Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения / И. Д. Чечель // URL: <http://www.iuogao.ru>.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



О. Б. АКИМОВА,
доктор филологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
методологии профессионально-
педагогического образования,
декан факультета повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки РГППУ (Екатеринбург)
akimova_olga@isnet.ru



Е. Д. КОЛЕГОВА,
кандидат технических наук,
доцент кафедры методологии
профессионально-педагогического
образования РГППУ (Екатеринбург)
kolegova.59@mail.ru

В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с пониманием понятия «фонд оценочных средств» в современной педагогической литературе; предлагаются основные теоретико-методологические подходы к формированию фонда оценочных средств подготовки аспирантов. Охарактеризованы цели, функции и этапы формирования фонда оценочных средств. Анализируются проблемы оценки уровня сформированности компетенций аспирантов в условиях реализации ФГОС. Предлагаются подходы к проектированию оценочных средств, соответствующих компетентностной модели высшего образования. Определен перечень оцениваемых объектов; предложена система критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения.

The problematic issues connected with understanding the concept of «fund of assessment tools» in modern pedagogical literature are discussed in this article; it offers basic theoretical and methodological approaches to the formation of the fund assessment tools for postgraduate training. Aims, functions and stages of the fund assessment tools creation are described. The problems of assessing the level of graduate students competence in the conditions of realization of educational standards of new generation are analyzed. The approaches to designing of assessment tools, relevant competence model of higher education, are suggested. The list of evaluated objects is defined, the system of criteria and indicators of the educational quality at all stages of education is offered.

Ключевые слова: *оценочные средства, фонд оценочных средств, функции и этапы формирования фонда оценочных средств, компетентностный подход в образовании*

Key words: *evaluation tools, the fund of assessment tools, functions and stages of formation of the fund, competence approach in education*

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, привели к необходимости модернизации системы высшего образования, которая за счет воспроизводства кадрового потенциала напрямую связана с экономическими процессами постиндустриального общества. В современных условиях нужна не квалификация как результат профессиональной подготовки, а профессиональная компетентность как совокупность знаний, умений и владений, сочетающихся с социальным поведением, способностью работать в группе, умением принимать решения и отвечать за их последствия. Система образования должна формировать новые качества выпускника —

мобильность, гибкость, инициативность, способность к обучению через всю жизнь и др. [1].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [12] и в контексте Болонской

декларации аспирантура закреплена в системе высшего образования в качестве третьей ступени образования. В связи с этим подготовка кадров высшей квалификации осуществляется по программам,

реализующим ФГОС, в которых закреплён приоритет компетентностного подхода [10].

Компетентностная модель выпускника, заложенная в ФГОС третьей ступени образования и дополненная в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП), содержит следующие группы компетенций: *универсальные* компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки, формирующие качества личности, позволяющие выпускнику аспирантуры стать успешным в любой сфере деятельности; *обще профессиональные*, определяемые направлением подготовки, овладение которыми позволит сформировать способность и готовность выпускника рационально действовать в будущей профессиональной деятельности; *профессиональные* компетенции, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки.

Применительно к педагогическому образованию для выпускника направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» квалификация исследователя дополняется квалификацией преподавателя-исследователя, что позволяет помимо глубокой теоретической подготовки сформировать готовность аспирантов к

Система образования должна формировать новые качества выпускника — мобильность, гибкость, инициативность, способность к обучению через всю жизнь.

активной исследовательской и преподавательской деятельности.

В публикациях, отражающих результаты анализа современных тенденций развития научно-педагогических кадров в российских и зарубежных университетах, содержатся предложения по совершенствованию их подготовки. В частности, в работе С. А. Писаревой «Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов» [8] исследуются факторы, влияющие на проектирование содержания подготовки, отвечающего потребности формирования *исследовательской компетенции* выпускника аспирантуры. К ним, по нашему мнению, относятся:

✓ проблемы, связанные с развитием постиндустриального общества, все чаще называемого «обществом знаний», в котором успешность личности определяется ее компетенциями;

✓ научный прогресс и, в частности, развитие научных представлений о сущности образования;

✓ изменения, происходящие в высшей школе, новые запросы в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

При этом под *исследовательской компетентностью* В. В. Лаптев, А. П. Тряпицына, В. Н. Богословский, Т. С. Бендюкова, С. А. Писарева [5] понимают интегральную характеристику личности, определяющую способность обучающегося решать научные проблемы с учетом теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности. Решение этой задачи требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и контрольно-оценочных систем.

Анализ исследований отечественных авторов (И. Н. Емельянова, Т. Л. Осколова, Н. А. Селезнева) показал, что в условиях компетентного подхода повышение качества высшего образования обеспечивается ориентацией процесса обучения на результаты образования и новой

формой их представления в виде дескрипторного описания приобретаемых выпускником компетенций; вариативностью сроков обучения; непрерывным и многоаспектным контролем процесса достижения обучающимся запланированных в основных профессиональных образовательных программах результатов образования.

Для организации педагогического контроля и оценки учебных достижений обучающихся на каждом этапе формирования компетенций в обязанность вуза входит создание *фонда оценочных средств* (ФОС), под которым понимается комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения аспирантов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего образовательного стандарта по завершению освоения ОПОП по определенному направлению. Для обеспечения требований стандарта оценивание должно быть организовано как целенаправленный процесс выявления и оценки достигнутого обучающимся уровня сформированности компетенций на каждом этапе обучения.

Анализ публикаций Н. Ф. Ефремовой, В. А. Богословского, Е. В. Караваевой, Н. А. Селезневой и др., связанных с исследованием подходов к разработке системы оценивания учебных достижений обучающихся, позволяет сделать вывод, что для решения этой задачи необходимо определить перечень оцениваемых объектов — характеристик индивидуальных образовательных достижений, совокупность которых в достаточно полной мере может характеризовать *качество подготовки обучающихся*; сформировать систему критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения; раз-

В публикациях, отражающих результаты анализа современных тенденций развития научно-педагогических кадров в российских и зарубежных университетах, содержатся предложения по совершенствованию их подготовки.

работать оценочные средства, позволяющие установить уровень сформированности той или иной компетенции.

Определение перечня оцениваемых объектов связано с уточнением термина «качество образования». В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» качество образования определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения *планируемых результатов* образовательной программы [12], зафиксированных в ФГОС в виде перечня универсальных и общепрофессиональных компетенций и дополненных в ОПОП профессиональными компетенциями. Поскольку при дисциплинарной организации процесса обучения компетенция формируется в результате освоения ряда дисциплин, под термином «планируемые результаты обучения» в рамках конкретной предметной области будем понимать четкие формулировки того, что будет знать,

Важно, чтобы планируемые результаты обучения соответствовали сути измеряемого параметра и выражались в простых и однозначных терминах, были понятны обучающимся, преподавателям, работодателям и внешним экспертам.

понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения по конкретной дисциплине и каким образом он будет демонстрировать свои достижения.

Как показано в работах Е. Д. Колеговой, Н. Н. Матушкина, С. И. Пахомова, И. Д. Столбовой [4; 6], для выявления перечня оцениваемых объектов необходимо, выстроив иерархию целеполагания, декомпозировать компетенции по предметному и деятельностному признакам на

составляющие, каждая из которых может формироваться в определенных элементах учебного плана.

Каждая составляющая компетенции должна достаточно полно описывать отличительные признаки проявления на всех этапах ее формирования обучающимися в рамках конкретной дисциплины в виде *планируемых результатов обучения*. Важно, чтобы планируемые результаты обучения соответствовали сути измеряемого параметра и выражались в простых и однозначных терминах, были понятны обучающимся, преподавателям, работодателям и внешним экспертам. Особо подчеркнем, что при планировании результатов обучения по дисциплинам учебного плана и проектировании ОПОП в целом [3] необходимо следовать принципу преемственности, выраженному тремя уровнями высшего образования.

Так, например, в ходе обучения на первой ступени высшего образования направления подготовки 051000 «Профессиональное обучение» студент овладевает готовностью к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23). Магистрант этого же направления подготовки развивает данную компетенцию до уровня, предполагающего способность и готовность к проектированию системы оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) (ПК-18). Выпускник аспирантуры развивает компетенции, связанные с анализом образовательной деятельности до уровня, предполагающего способность осуществлять экспертную оценку образовательных организаций с целью разработки рекомендаций по повышению качества образования и проектирования программы их развития (ОПК-7).

Достижение обучающимся запланированных результатов обучения по всем элементам ОПОП в совокупности должно по завершении обучения обеспечить ему тот уровень развития компетен-

ций, который был заявлен при разработке ОПОП как ее основная цель. Для выполнения этого требования результаты обучения следует описывать так, чтобы их можно было реально измерить и оценить. Для выражения того, что должно быть достигнуто обучающимся и как это достижение будет подтверждаться, используется технология написания результатов обучения в терминах *дескрипторов*, определяющих общие требования к *знаниям и представлениям, умениям и навыкам*, а также *компетенциям* на различных стадиях обучения [1].

Как показано в работах И. Д. Столбовой, А. Н. Данилова, М. Б. Челышкова [11; 13], при написании планируемых результатов обучения целесообразно использовать известную таксономию Б. Блума [14], в которой предложена классификация учебно-познавательной деятельности обучающихся от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки.

Дескрипторное представление результатов обучения позволяет методически грамотно избрать стратегию обучения, которая отвечает запланированным результатам обучения и способствует успешному их достижению аспирантами; определить методы и формы обучения; подобрать соответствующие запланированным результатам образовательные технологии, разработав для их применения *оценочные средства* и соответствующие им *критерии оценивания*.

Разработка системы критериев и показателей оценки учебных достижений аспирантов. В ФГОС отражено, что учебные достижения обучающихся в условиях реализации компетентного подхода оцениваются с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых преимущественно и согласованно на всех этапах учебного процесса. В качестве критерия оценки учебных достижений обучающихся примем меру его соответствия запланированным результатам обучения, то есть описание того, что

готов выполнять обучающийся, чтобы продемонстрировать достижение результата обучения. Количественной мерой качества освоения аспирантами учебного материала дисциплины считаем *уровень их учебных достижений*. При этом использование дескрипторов приводит к разбивке требований на несколько частей — уровней, соответствующих принятым в вузе традиционным «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично» [7].

Назначение уровней планируемых результатов обучения необходимо для выстраивания на их основе этапности обучения за счет постепенного повышения сложности задач, которые обучающиеся способны решать самостоятельно, и для оценивания и сопоставления планируемого и достигнутого результата обучения по уровням освоения с целью последующей количественной (или качественной) оценки учебных достижений.

Таким образом, использование дескрипторов позволяет определить количество уровней (этапов формирования) и общие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам на различных уровнях. Оценка соответствующих показателей знаний, умений, навыков не вызывает затруднений, поскольку достаточно проработана. Оценка показателей личностных качеств проблематична, поскольку зависит от применяемых образовательных технологий и полноты отобранных для оценивания личностных качеств. Следует заметить, что формы представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню результатов обучения и дескрипторов могут быть самыми различными (паспорта компетенций, карты компетенций, матрицы, текстовые описания). Важно, чтобы «проработанная» на этапе проектирования образовательной программы и

Таким образом, использование дескрипторов позволяет определить количество уровней (этапов формирования) и общие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам на различных уровнях.

осознанная коллективом преподавателей компетенция выпускника легла в основу формирования рабочих программ дисциплин или других элементов образовательной программы. Разработка критериев оценки каждого из установленных результатов обучения является основанием для выбора метода оценивания и затем определения видов учебной деятельности, технологии и организации учебного процесса, обеспечивающих формирование и развитие запланированного результата.

Разработка оценочных средств. Основное назначение оценочных средств — установление в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки обучающихся на данном этапе обучения эталону. Структура фондов оценочных средств (ФОС) определена в приказе Министерства образования и науки России [9], в соответствии с которым *минимальный состав ФОС* по учебной дисциплине должен включать:

✓ перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения ОПОП;

✓ описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания;

✓ типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы;

✓ методические материалы, определяющие

процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

В целом фонд оценочных средств по учебной дисциплине должен соотноситься с:

✓ ФГОС по соответствующему направлению подготовки;

✓ ОПОП и учебным планом соответствующего направления подготовки;

✓ рабочей программой дисциплины;

✓ образовательными технологиями, используемыми при реализации процесса обучения в рамках данной учебной дисциплины;

✓ нормативными документами управленческой деятельности вуза.

Фонд оценочных средств обычно создается поэтапно. На *предварительном этапе* формируется совокупность планируемых результатов обучения в конкретной предметной области в диагностируемой форме, обеспечивающей возможность и удобство оценки учебных достижений аспирантов.

На *основном этапе*, когда уже известны планируемые результаты обучения, которые должны продемонстрировать обучающиеся по окончании изучения дисциплины, требуется в первую очередь определить содержание оценочных средств. Для этого необходимо конкретизировать и детализировать заданные результаты обучения, отражающие не только целевые установки изучения дисциплины в целом, но и локальные цели, относящиеся к отдельным фрагментам той или иной учебной темы. Детализация начинается со структурирования изучаемой предметной области при поэлементном анализе содержания. Учебный элемент (элемент оценивания) рассматривается при этом как содержательная единица предметного изучения, соответствующая такому достаточно крупному компоненту содержания, как понятие, теория, закон, закономерность, явление, факт, объект, метод и т. д.

Следующий шаг — подбор подходящих контрольно-измерительных материалов. Оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки обучающихся при реализации компетентностного подхода заключается в сочетании тради-

Основное назначение оценочных средств — установление в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки обучающихся на данном этапе обучения эталону.

ционных методов и средств проверки знаний, умений и навыков (контрольная работа, тест, программированный контроль, эссе, реферат и т. д.) и инновационных подходов (модульно-рейтинговая система, стандартизированный тест с творческим заданием, кейс-метод, деловая / ролевая игра и т. п.), ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций. Однако в первую очередь контрольно-измерительные материалы должны соответствовать поставленным целям обучения, поскольку неадекватная методика оценки может негативно сказаться на отношении к предмету и проявиться в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом традиционные средства контроля следует постепенно совершенствовать в русле компетентного подхода, а инновационные средства адаптировать для широкого применения в вузовской практике.

На завершающем этапе создания ФОС для каждого оценочного средства разрабатываются методические материалы, состав которых зависит от формы контроля.

Как элемент обратной связи в структуре управления учебно-познавательной

и учебно-профессиональной деятельностью аспиранта ФОС должен проектироваться таким образом, чтобы по результату входящих в его состав оценочных средств можно было судить об уровне сформированности заявленных к оцениванию компетенций.

Изложенный подход не ставит своей целью разработку технологии полной оценки уровня сформированности компетенций. Его основная цель — поиск механизмов управления качеством подготовки обучающихся. На данный момент он представляет собой достаточно реальную возможность формирования компетенций в рамках изучения учебной дисциплины за счет проектирования компетентностно ориентированного содержания обучения по дисциплине (с учетом междисциплинарных связей); создания такой системы оценочных средств по изучаемой дисциплине, при которой каждый «заявленный» результат обучения возможно проконтролировать в процессе его формирования, измерить и оценить.

Контрольно-измерительные материалы должны соответствовать поставленным целям обучения, поскольку неадекватная методика оценки может негативно сказаться на отношении к предмету и проявиться в дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дорожкин, Е. М.* Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. — 2013. — № 6. — С. 64—74.
2. *Золотарева, Н. М.* Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики России / Н. М. Золотарева // Образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 14—23.
3. *Казанов, Я. В.* Проект содержания образовательной программы аспирантуры для педагогических специальностей / Я. В. Казанов, С. О. Толмачев, А. В. Шелия // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 1. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 73—77.
4. *Колегова, Е. Д.* О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС / Е. Д. Колегова // Акмеология профессионального образования : материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 12—13 марта 2015 г. — Екатеринбург : РГППУ, 2015. — С. 197—210.
5. *Лаптев, В. В.* Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете : коллективная монография / В. В. Лаптев [и др.] ; под общ. ред. В. В. Лаптева. — СПб. : Книжный дом, 2005.
6. *Матушкин, Н. Н.* Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода / Н. Н. Матушкин, С. И. Пахомов, И. Д. Столбова // Университетское управление: практика и анализ. — 2011. — № 1. — С. 58—63.

7. Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностной модели : учеб.-метод. пособие / Б. Ч. Месхи, Н. Ф. Ефремова, Н. Н. Шумская. — Ростов н/Д : ДГТУ, 2012.

8. *Писарева, С. А.* Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов / С. А. Писарева // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-soderzhaniya-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennyh-universitetov>.

9. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367).

10. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 № 902 (ред. от 30.04.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

11. *Столбова, И. Д.* Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе / И. Д. Столбова, А. Н. Данилов // Стандарты и мониторинг образования. — 2012. — № 4. — С. 24—30.

12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

13. *Чельшкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М. Б. Чельшкова. — М. : Логос, 2002.

14. *Bloom, B. S.* Taxonomy of Educational Objective. — Vol. II: The Affective Domain / B. S. Bloom, B. V. Masia, D. R. Krathwohl. — N. Y. : McKay, 1964.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Научно-методическое обоснование структуры содержания нормативного финансового обеспечения общеобразовательной услуги: Учебное пособие / Разраб.: М. В. Федотова, Н. А. Смирнова. 142 с.

Учебное пособие предназначено для реализации модульных образовательных программ: «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательного учреждения» (36 часов), «Направления модернизации экономики образования» (36 часов).

Издание адресовано руководителям и специалистам финансовых служб районных управлений образования, руководящему составу общеобразовательных учреждений.

Втюрин М. Ю. Практикум по программированию на языке Паскаль / М. Ю. Втюрин, М. И. Голунова, Э. В. Ефимова. Ч. 2. 28 с. Ч. 3. 21 с.

Предлагаемое пособие предназначено для освоения основных алгоритмов обработки массивов и содержит примеры их использования, а также упражнения для самостоятельной работы. Алгоритмы представлены в виде фрагментов программ на языке программирования Паскаль.

Издание адресовано слушателям курсов повышения квалификации в Нижегородском институте развития образования и призвано помочь учителям информатики освоить основы алгоритмизации и программирования с помощью языка Паскаль.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Слово докторанту и аспиранту



АФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С. В. ЧЕРНЫШОВ,
докторант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр» (Н. Новгород)
Chernish25@yandex.ru

В статье рассматриваются ключевые аффективные стратегии обучения иностранным языкам и примеры упражнений по реализации одной из них на уроках иностранного языка в школе.

The article considers the key affective strategies of foreign language teaching and examples of exercises for the implementation of one of them at foreign language lessons at school.

Ключевые слова: *эмоции, эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам, эмотивная компетенция, аффективные стратегии обучения иностранным языкам*

Key words: *emotions, emotional conceptual approach to foreign language teaching, emotional competence, affective strategies of foreign language teaching*

Эмоции представляют собой особую форму отражения окружающей действительности, позволяющую определить не столько свойства предметов и явлений мира, сколько их ценность и значимость для представителя того или иного лингвокультурного социума.

Разнообразие функций эмоций позволяет им проникнуть во все уголки человеческого существования, активизироваться на всех уровнях психической деятельности индивида.

Как неотъемлемый феномен психической материи человека они обуславлива-

ют характер и успешность социального взаимодействия людей, создают основу для интеллектуального и духовного развития личности.

Как справедливо отмечает М. Э. Рябова, «личность общается с миром не только на уровне словесного языка, а еще на уровне эмоций, языка символов, языка знаков, телесностью» [4, с. 94].

Преломляясь в том или ином языке, эмоции создают эмоциональную языковую картину мира, элементами которой выступают разнообразные эмоциональные концепты, обладающие национально-куль-

турной спецификой и реализуемые преимущественно в форме лексико-фразеологических экспликативов (единиц лексического и фразеологического уровней языка). Последние создают личности основу для номинирования, описания и выражения эмоций в ходе речевой деятельности.

В процессе социализации в родном лингвокультурном пространстве ребенок усваивает и учится употреблять экспликативы эмоциональных концептов в «естественных условиях». По мере своего психического и интеллектуального развития он создает собственный эмоциональный тезаурус и индивидуальную эмоциональную языковую картину мира, обеспечивающие ему тот или иной уровень понимания и контроля как собственной эмоциональной сферы, так и эмоциональной сферы других людей своего лингвокультурного социума.

Между тем эмоциональные знание и опыт, приобретенные ребенком в ходе развития в родном лингвокультурном пространстве, являются явно недостаточными для продуктивного межкультурного диалога и, более того, оказывают в ряде случаев интерферирующее влияние на развитие целого комплекса навыков и умений номинирования, описания и выражения эмоций в ходе иноязычной коммуникации.

К тому же даже сложившиеся у личности в родной лингвокультурной среде эмоциональные знание и опыт не всегда оказываются достаточно сформированы и развиты, о чем свидетельствуют результаты исследований эмоционального интеллекта у учащихся школ [2; 3].

Исходя из указанных выше проблем, задачами учителя иностранного языка должны стать, во-первых, приобщение обучающихся к иноязычной эмоциональной картине мира посредством системного раскрытия тех или иных эмоциональных концептов и, во-вторых, обеспечение им устойчивой коммуникативной основы для дальнейшего развития их

эмоционального интеллекта в рамках других предметов школьной программы.

К сожалению, современная методическая наука рассматривает эмоции только как катализатор иноязычной речевой деятельности, выдвигая на передний план процесса обучения их побудительную функцию. Когнитивный аспект эмоций, как правило, если и находит свое отражение в процессе обучения, то не в системном виде.

Решение указанных задач и проблем предполагает особый подход к организации не только содержания обучения эмоциональному аспекту иностранного языка в школе, но и деятельности учителя на уроках, обеспечивающей овладение учащимися эмоциональными концептами преимущественно посредством единиц языка. В этой связи особую роль играют аффективные стратегии обучения иностранным языкам.

По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина, «стратегия — один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [1]. В нашем понимании стратегия обучения иностранным языкам предполагает определенную последовательность действий, операций, выполнение которых обеспечивает достижение планируемого результата. В методической науке выделяют метакогнитивные, когнитивные, коммуникативные, компенсаторные и другие виды стратегий обучения иностранным языкам.

Аффективная стратегия обучения иностранным языкам представляет собой методически выстроенную последовательность действий учителя с языковым и речевым материалом эмоционального содержания на уроках иностранного языка, выполнение которой обеспечивает достижение обучающимися планируемого уровня развития эмотивной компетенции.

Аффективная стратегия обучения иностранным языкам представляет собой методически выстроенную последовательность действий учителя с языковым и речевым материалом эмоционального содержания на уроках иностранного языка.

К *ключевым аффективным стратегиям обучения иностранным языкам* мы относим:

✓ распознавание и номинирование своих и чужих эмоций средствами изучаемого языка;

✓ описание своих и чужих эмоций средствами иностранного языка;

✓ выражение собственных эмоций средствами иностранного языка.

Каждая из выделенных стратегий предполагает совокупность шагов (действий), последовательная реализация которых на уроке обеспечивает формирование соответствующих стратегиям способностей у учащихся (в номинировании, описании и выражении эмоций средствами изучаемого языка).

Рамки настоящей статьи не позволяют рассмотреть порядок реализации выделенных стратегий средствами разных уровней языка, поэтому остановимся на описании последовательности шагов и приемов обучения, направленных на формирование и развитие навыков и умений номинирования, описания и выражения чувств и эмоций учащимися средней школы посредством лексико-фразеологических экспликаторов эмоциональных концептов.

Распознавание и номинирование своих и чужих эмоций лексическими средствами иностранного языка

Реализация данной стратегии предполагает следующую последовательность шагов и приемов обучения со стороны учителя:

✓ **предъявление** слов — номинантов эмоций (группа приемов по семантизации лексических единиц);

✓ комментирование способов реализации эмоций в языке (группа приемов сравнения, анализа, перевода и комментирования);

✓ ранжирование слов — номинантов эмоций по степени интенсивности и по-

лярности (группа приемов на группировку лексических единиц по тому или иному признаку);

✓ применение слов — номинантов эмоций для выражения собственных эмоций (группа приемов по номинированию своих эмоций: анализ, наблюдение, сравнение, объяснение, номинирование и др.);

✓ применение слов — номинантов эмоций для выражения чужих эмоций (группа приемов по номинированию чужих эмоций: анализ, наблюдение, сравнение, объяснение, номинирование и др.);

✓ контроль сформированности лексических навыков и умений номинирования своих и чужих эмоций (группа приемов контроля и самоконтроля сформированности лексических навыков и умений).

Описание своих и чужих эмоций лексическими средствами иностранного языка

Реализация данной стратегии осуществляется преимущественно в рамках работы над текстами эмоциогенного содержания и предполагает следующую последовательность шагов и приемов обучения со стороны учителя:

✓ **предъявление** текста эмоциогенного содержания и постановка цели (группа приемов по первичному восприятию текста эмоциогенного содержания учащимися);

✓ понимание общего содержания эмоциогенного текста (группа приемов: вопрос-ответная беседа, тестовые задания и др.);

✓ выявление эмоциональных лексических и фразеологических единиц, обеспечивающих эмотивность текста (группа приемов по семантизации эмоциональной лексики через контекст);

✓ ранжирование лексико-фразеологических дескрипторов эмоций по степени интенсивности и полярности (группа приемов на группировку лексических единиц по тому или иному признаку);

✓ применение лексико-фразеологических дескрипторов эмоций на базе рабо-

Каждая из выделенных стратегий предполагает совокупность шагов (действий), последовательная реализация которых на уроке обеспечивает формирование соответствующих стратегиям способностей у учащихся.

ты с эмоциогенным текстом (группа приемов: пересказ, оценка, суждение, умозаключение и др.);

✓ применение лексико-фразеологических дескрипторов эмоций для описания собственного эмоционального состояния на базе новых речевых ситуаций по теме текста (группа приемов по описанию своих эмоций: диалогизирование, инсценирование, игра, приемы построения связанного монологического высказывания и др.);

✓ применение лексико-фразеологических дескрипторов эмоций для описания эмоционального состояния другого человека на базе новых речевых ситуаций по теме текста (группа приемов по описанию чужих эмоций: диалогизирование, инсценирование, игра, приемы построения связанного монологического высказывания и др.);

✓ контроль сформированности лексических навыков и умений описания своих и чужих эмоций (группа приемов контроля и самоконтроля сформированности лексических навыков и умений).

Выражение собственных эмоций лексическими средствами иностранного языка

Реализация данной стратегии также носит преимущественно контекстный характер и предполагает следующую последовательность шагов и приемов обучения со стороны учителя:

✓ предъявление текста эмоциогенного содержания и постановка цели (группа приемов по первичному восприятию текста эмоциогенного содержания учащимся);

✓ понимание общего содержания эмоциогенного текста (группа приемов: вопрос-ответная беседа, тестовые задания и др.);

✓ выявление эмоциональных лексических и фразеологических единиц, обеспечивающих эмотивность текста (группа приемов по семантизации эмоциональной лексики через контекст);

✓ ранжирование эмоциональной лексики и фразеологии на номинанты, де-

скрипторы эмоций и, собственно, эмотивы (группа приемов на группировку лексических единиц по тому или иному признаку);

✓ применение выделенных групп эмоциональной лексики и фразеологии на базе работы с текстом эмоциогенного содержания (группа приемов: пересказ, оценка, суждение, умозаключение и др.);

✓ применение выделенных групп эмоциональной лексики и фразеологии для номинирования, описания и выражения собственного эмоционального состояния на базе новых речевых ситуаций по теме текста (группа приемов по номинированию, описанию и выражению своих эмоций: диалогизирование, инсценирование, игра, приемы построения связанного монологического высказывания и др.);

✓ контроль сформированности лексических навыков и умений номинирования, описания и выражения собственного эмоционального состояния в тех или иных ситуациях эмоциогенного содержания (группа приемов контроля и самоконтроля сформированности лексических навыков и умений).

Как видим, ключевые аффективные стратегии реализуются в определенной последовательности — от номинирования эмоций до их выражения. И это неслучайно, так как данная последовательность позволяет учителю расширять объем эмоциональных концептов индивидуальной картины мира ребенка последовательно — от самых их маленьких зон (ядерных) до уровня межконцептуальных сфер (подробнее о полевой организации концепта можно прочитать в работах С. Г. Воркачева, Н. А. Красавского, И. А. Стернина и др.).

В качестве примера представим лексические упражнения, которые могут быть использованы на уроках иностранного





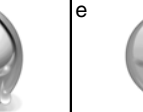
Ключевые аффективные стратегии реализуются в определенной последовательности — от номинирования эмоций до их выражения.

языка в школе с целью реализации первой выделенной стратегии обучения — стратегии распознавания и номинирования своих и чужих эмоций средствами иностранного языка.

1. Match the emotional words and their Russian equivalents.

Joy Злость
Anger Радость

2. Match the words and the smileys.

a		b		c		d		e	
	joy		suprise		sadness		fear		anger

3. Write down the adjectives for the following nouns that are used to name emotions. Consult the dictionary.

Joy — joyful; happiness —; sadness —; anger —; depression —; delight —; cheer —

4. Look at the emotional words in ex. 1 and share them into negative and positive ones. Be attentive, some emotions can be both positive and negative.

5. Look at the words that are used to name emotion JOY. Write them in order from the weakest to the strongest.

Admiration, cheerfulness, ecstasy, optimism, well-being, sympathy.

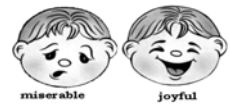
6. a) Look at the emotional thermometer. Put your finger into the part of it that demonstrates your emotion now. Name it.



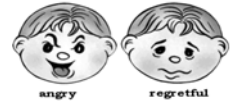
b) Look at the emotional thermometer. Put your finger into the part of it that demonstrates the

emotion of your groupmates now. Name them.

7. a) Choose the face that shows your emotion when you go to the circus. Name it.



b) Choose the face that shows your emotion when you get a bad mark / stay at home alone / go on holiday / catch a cold. Name it.

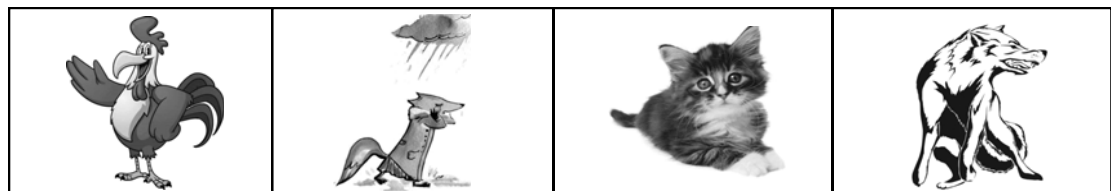


8. Choose the suitable word to complete the sentence.

1) I made a fool of myself at my birthday party yesterday. I feel _____. (depressed; embarrassed; satisfied)

2) When I meet my friends after summer holidays I'm always _____. (surprised; upset; excited)

9. a) Read the poem and complete the missing words according to the emotions of the animals on the pictures.



Cock is h_____ (happy). Cat is p_____ (pretty).

Wolf is b_____ (bad). Fox is s_____ (sad).

b) Learn the poem by heart.

c) Write down your own poem about

emotions of different animals and read it for your groupmates.

Отметим, что лексическое наполнение данных упражнений зависит от уровня развития коммуникативной компетенции учащихся школы, их возраста, содер-

жания УМК и т. д. Здесь даны образцы заданий к упражнениям различного уровня сложности, которые могут быть интегрированы в рамках реализации стратегии распознавания и номинирования своих и чужих эмоций средствами изучаемого языка в учебном процессе.

Итак, в статье рассмотрены аффективные стратегии обучения иностранным языкам, которые, с одной стороны, обеспечивают интенсификацию учебной ино-

язычной деятельности обучающихся (благодаря побудительному потенциалу эмоций), а с другой — расширяют их эмоциональную иноязычную картину мира. Последняя играет решающую роль в достижении эффективности межкультурного взаимодействия, поскольку, несмотря на универсальность эмоций, их языковая (и не только языковая) манифестация проявляет существенные различия в разных лингвокультурных средах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова. — М., 2011. — 23 с.
3. Кузнецова, К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. С. Кузнецова. — Саратов, 2012. — 25 с.
4. Рябова, М. Э. Иноязычие как фактор развития личности: методология разработки социально-философской концепции / М. Э. Рябова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. — 232 с.



ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

С. В. ТИХОНОВА,
докторант МПГУ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье выявлены основные тенденции развития современной литературы и соотнесены с состоянием развития детской литературы. На конкретных примерах проиллюстрированы трансформация жанра, изменение функции типа героя, соотношение «автора» и «героя» в художественном произведении и стилистические особенности современной детской литературы.

In article identified the main trends in the development of modern literature and correlated with the state of development of children's literature. On concrete examples illustrate the transformation of the genre, changing the function of the type of character, the ratio of «author» and «hero» in fiction and stylistic features of modern children's literature.

Ключевые слова: *цитатность, синтезированный жанр, архитектура текста, поэтическая субъективность, разговорная речь*

Key words: *citationality, synthesized genre, architectonic text, poetic subjectivity, speaking*

Современная литература живо откликается на перемены, происходящие в обществе, и наряду с другими источниками информации отражает потребности общества и формирует их. Детская литература не стала исключением — в ткани художественного произведения она воплощает приметы взрослой жизни, о которой ребенок знает не понаслышке, что приводит к стиранию границ между взрослым и детским миром, быстрому взрослению маленького человека.

В конце XX века в детскую литературу активно стали входить реальность катастроф, трагедия семейных отношений, криминал, негативные новости, основу многих произведений стали составлять нарочитая остросюжетность и откровенно развлекательная направленность. Однако достоинством традиционной детской литературы всегда были сострадание и яркая дидактическая направленность, глубокая философичность, потому что потребность в образцах — это неотъемлемая черта взрослеющего человека, способ постижения жизни, возможность выработки собственной нравственной позиции.

В последние десятилетия наметился поворот к общечеловеческим ценностям,

Одной из тенденций развития современной литературы, и детской в том числе, становится отход от лирики. Многие литераторы, начинавшие как поэты, теперь все чаще обращаются к прозе.

которые должен осваивать подрастающий человек: уютный дом, счастливая семья, гармоничные отношения между людьми, романтика приключений и т. д. Герои современных пове-

стей и рассказов, сказок и стихов, несомненно, вызовут интерес у читателей, но их малый тираж не дает возможности свободно купить такие книги, а в интернете сайты издательств надежно защища-

ют авторские права своих писателей. Складывается парадоксальная ситуация: при наличии хороших отечественных произведений возникает дефицит книг российских писателей XXI века, а на фоне переиздания русских классиков и переводной детской литературы возникает впечатление «краха» русской детской литературы.

Одной из тенденций развития современной литературы, и детской в том числе, становится отход от лирики. Многие литераторы, начинавшие как поэты, теперь все чаще обращаются к прозе. Этот процесс вызван тем, что поэзии свойственна тяга к идеальному, способность отражать окружающий мир и взгляд человека на этот мир, возможность проникновения в тайны человеческой души и описание движения чувств и мыслей человека. Талантливый поэт помогает читателю постигнуть неповторимую красоту мира, счастье жизни, гармонию человеческих отношений. Но реалии современной жизни заставляют одних поэтов все чаще склоняться к суровой прозе (так, Тим Собакин, Лев Яковлев, Елена Григорьева, Марина Богородицкая переклюнулись на прозаическое творчество), а других отречься от непоэтической действительности и обращаться к «чистому искусству», черпая свое вдохновение в шедеврах живописи или музыки.

Одно из ярких поэтических имен современной детской литературы — Андрей Усачев. Его стихи для детей печатаются в детских литературных журналах, им выпущено несколько сборников стихов. Примечательна его книга «Прогулки по Третьяковской галерее с поэтом Андреем Усачевым». Особенностью этого поэтического сборника стала его эстетическая направленность, а неоспоримым

достоинством — прекрасная подборка картин (58 картин разных жанров из собрания Третьяковской галереи), которые воспроизведены в книге вместе с рамой, что создает эффект присутствия и непосредственного восприятия картины. Сочетание зрительного восприятия со стихами А. Усачева пробуждает работу творческого воображения ребенка: события на картинах «оживают» прямо на глазах, «раздвигая» рамки восприятия и сосредотачивая внимание на художественных деталях изображения, что очень важно для ребят младшего и среднего школьного возраста. Стихи пронизаны любовью к искусству, добрым юмором, они понятны детям, потому что опираются на яркий художественный образ и передают эмоциональное состояние каждого героя и картины в целом.

Вот стихотворение к известной картине Ф. М. Решетникова «Опять двойка» [6, с. 115]. Художественное полотно хорошо известно учащимся, так как они в течение школьной жизни не раз обращаются к нему на уроках чтения в начальной школе и на уроках русского языка в среднем звене. При знакомстве с этой картиной автор уходит от нарочитой дидактичности и назидательности, он не рассматривает картину в связи какой-то конкретной учебной задачей, а, внимательно вглядываясь в картину, пытается понять состояние каждого героя и представить, чем оно может быть продиктовано. В итоге получается целая история:

Глядит с немым укором мать.
Сердитый взгляд сестрицы Веры:
«По сочинению?.. Опять?!
Тебя не примут в пионеры!!!»
И Вовка, маменькин сынок,
Глядит, злорадствуя, на брата:
«Меня не взял ты на каток...
Дурак! Вот так тебе и надо!»
Когда же вечером отец
Придет со своего завода...
И горько и катку — конец,
Прощай, друзья, прощай, свобода!

И только преданный дружок
Не огорчается нисколько —
Он счастлив, что домой пришел
Его товарищ лучший Колька!

Он тычет в друга мокрый нос:

«Я рад тебе! Чего ж ты грустен?» —

Не понимает славный пес,
Что больше их гулять не пустят!

Совершая вместе с поэтом эстетическое

образовательное путешествие по Третьяковской галерее, ребята не только знакомятся с шедеврами русской живописи, но и постигают силу искусства, способную вызывать в душе человека сильное эмоциональное потрясение, вырабатывают способность сопереживать великому миру искусства.

Вторая тенденция развития современной литературы — это трансформация жанров, которая наиболее ярко проявляется в детской литературе в изменении жанра сказки. Литературная сказка известна давно, но на современном этапе она постепенно превращается в сказочную повесть. Такой синтез двух жанров дает возможность писателю пройти вместе с читателем сказочный путь, сохраняя до конца произведения тайну, а также предоставляет автору неограниченную свободу в полете фантазии при создании новых героев, интересного сюжетного хода или композиционного построения произведения. В этом жанре активно работают Э. Успенский, Л. Петрушевская, Р. Погодин, Т. Крюкова, Д. Емец и др.

Одной из работ Э. Успенского стала повесть «Меховой интернат». Художественный мир этой поучительной повести выстраивается по закону жанра сказки на противопоставлении и в то же время взаимодействии двух миров: реального мира обычной школьной жизни и чудесного мира меховых интернатников. Оба мира существуют в орбите детства. Зна-

Вторая тенденция развития современной литературы — это трансформация жанров, которая наиболее ярко проявляется в детской литературе в изменении жанра сказки.

чимось обоих детских миров подчеркивает композиционное построение повести, что отражено автором в равномерном распределении пространственно-временных частей: в «главах» речь идет о жизни мехового интерната, куда приглашена в качестве учительницы обыкновенная девочка, в «междуглавиях» повествуется о буднях четвертого класса московской школы. Такая архитектура текста позволяет проследить одновременное развитие событий в двух мирах и предоставляет возможность для сопоставления, она же выходит за рамки жанрового канона, сгущает время и расширяет пространство произведения.

Оба детских мира характеризует отраженная в них субкультура детства, проявляющаяся в особой знаковой и лингво-речевой системе. В школьной жизни это реалии урока и внеурочной жизни школьников, их взаимоотношения, отношения с родителями и учителями, особый язык: «Спальников намазал доску воском, как лыжи. Поэтому Лушина, которая всю неделю учила математику с папой, не сумела даже написать условие задачи. Мел скользил. Учительница сердилась»; «Киселев и Тарасова решили попробовать курить. Купили в ларьке пачку “Явы”. Сказали, что для больного папы. Тарасова красиво держала сигарету и по-красивому *вытаращивала* глаза. Киселев сделал две затяжки и упал» [7, с. 30—32].

В зверином интернате знаковая система школы тоже присутствует, но она трансформируется, приобретая специфические формы и получая специфические наименования: звонок —

«начинальник», школьный журнал — «получальник», отметки отражают прямое значение слова, поэтому «отметник» приобретает форму лакомства: «За пятерку пять квадратуриков. За четверку — четыре. За

двойку — только понюхать давайте, а кусать нельзя. Те, которые нанюхаются, очень хорошо потом учиться начинают» [7, с. 19]. Поведение зверей напоминает поведение обычных детей в школе и дома: кто-то застенчив, кто-то шаловлив, кто-то нерасторопен, а кто-то быстр и стремителен, — их манеры и речь тоже дают возможность для сопоставления. Как и обычные дети, они с удовольствием участвуют в меховой спортивной олимпиаде и меховом фестивале.

В финале повести опрокидывается сложившаяся на протяжении повествования картина мира, в которой звери — ученики, а дети — учителя. Звери, принадлежавшие к высшей гималайской цивилизации, пришли не учиться, а налаживать контакт с людьми. Так в сказку входит элемент фантастики, утопии. Близкие к небу Гималаи — это метафора высокой ценности пока недоступного мира, где идеальная природа сливается с идеальной человечностью. В этом и заключается поучительный дидактический элемент литературной сказки: он растворился в структуре повествования, в описании реалий двух миров. Но глубокий философский смысл очевиден, поэтому произведение перестает быть только детским, интертекстуальные связи, ставшие очевидными в конце повести, раздвигают границы текста и аудитории, делают это произведение вне возраста, заставляют задуматься над нравственными и этическими проблемами современного общества.

Третья тенденция — это изменение типа героя. Несмотря на то что действие современных произведений для детей разворачивается во взрослом мире, главными героями по-прежнему остаются обыкновенные дети, однако роль этих героев в произведении коренным образом меняется. Поскольку сегодня дидактическое начало в литературе весьма ослаблено, то и герои перестали восприниматься как образцы для подражания. Современ-

Несмотря на то что действие современных произведений для детей разворачивается во взрослом мире, главными героями по-прежнему остаются обыкновенные дети, однако роль этих героев в произведении коренным образом меняется.

ной русской детской литературе не хватает привычной однозначности оценки образов, поэтому большой популярностью сегодня пользуются фантастические существа из мира фэнтези, романтические герои, такие как Гарри Поттер, сочетающие в себе высокие идеалы, способные различать добро и зло в реальной жизни, противостоять козням своих противников, ценящие дружбу и любовь близких. Это одна из причин, вызвавших «поворот» внимания читателей-школьников в сторону развлекательной переводной литературы.

Герой в современном детском рассказе начинает напоминать героя произведения для взрослых: он все больше становится обезличенным и рефлектирующим, погруженным в свой внутренний мир. Так, в рассказе В. Токаревой «Самый счастливый день (рассказ акселератки)» главная героиня даже не имеет собственного имени. Все одноклассники в школе кажутся ей умными и талантливыми, а о себе она говорит так: «...у меня ни рук, ни мозгов, один словарный запас» [4, с. 4]. В рассказе мы не найдем и портретного описания героини, это, по мнению автора, не так уж и важно; а важно — состояние ее души, ее мысли, ее впечатления, поэтому на первый план выдвигаются субъективные переживания и размышления. Благодаря такому приему читатель воспринимает героя как бы «изнутри», и это восприятие становится «своеобразной призмой, через которую пропускается весь сюжетный материал» [3, с. 151].

Для описания внутреннего состояния своей героини В. Токаревой потребовалось совмещение двух родов литературы, в рассказе это обнаруживается в «объединении кардинально противоположных художественных начал — эпической объективации и поэтической субъективности» [3, с. 151]. Тяготение к поэтической субъективности проявляется в ярко выраженном лирическом начале, в концентрации

сюжетного материала вокруг фигуры главного героя, то есть в моноцентрическом построении произведения.

Заслуживает особого внимания поэтический прием «кольцевого» построения рассказа: действие начинается и заканчивается одним и тем же размышлением

(о походе в кино и поездке к бабушке в деревню), героиня счастлива: «Мы сидели на кухне и ели очень вкусную рыбу... Но дело ведь не в еде, а в обстановке. Меня все любил и откровенно мною восхищались. И я тоже всех любила на сто процентов и тем самым приносила огромную пользу. У меня глаза папины, у папы — бабушкины — карие, бровки домиком. Мы глядели друг на друга одними и теми же глазами и чувствовали одно и то же» [4, с. 6].

На замкнутость композиционного и смыслового «кольца» указывает лингво-поэтический ключ рассказа — слово «счастливый»: в поисках счастливого дня были пересмотрены практически все последние события в жизни героини, но счастливые воспоминания возвращают ее в тот день, когда они с папой ходили в кино и ездили к бабушке — цикл событий в ее жизни замкнулся. Финал произведения В. Токарева оставляет открытым: «А самого счастливого дня у меня еще не было. Он у меня — впереди» [4, с. 6], и поиск счастья опять начнется сначала.

Четвертой тенденцией современной литературы стало изменение языка художественного произведения, что проявляется в размывании границ между литературным и разговорным языком и в активном использовании в литературном произведении разговорной речи. Прежде всего эти изменения заметны в лексике, в литературное произведение вместе с новыми понятиями реальной жизни входят новые слова, отражающие детскую

Герой в современном детском рассказе начинает напоминать героя произведения для взрослых: он все больше становится обезличенным и рефлектирующим, погруженным в свой внутренний мир.

субкультуру и характеризующие ее: «Мальчишки в нашем классе вполне обходятся шестью словами: *точняк, нормалек, спокуха, не кисло, резко, структура момента*. А Ленка Коновалова любую беседу поддерживает двумя предложениями: “Ну да, в общем-то...” и “Ну да, в общем-то, конечно...” И этого оказывается вполне достаточно...» [4, с. 4]; «Котов тут своим салютом как жажнет, как прибабахнет! Дыму, грому!..» [2].

К сожалению, появляется много слов с негативной окраской: «Колька жрал без зазрения совести и в карман успел засунуть» [5, с. 168].

В детской литературе все чаще встречаются синтаксические конструкции, характерные для разговорной речи: неполные предложения, инверсии, повторы. Характерным примером может служить рассказ К. Драгунской «От души и на память», который полностью состоит из развернутого диалога:

«— Совсем, что ли? — удивилась Смирнова. — На Восьмое марта был мощный пылесос, на прошлый день рождения — миксер, на Новый год — тостер, на окончание учебного года — кухонный комбайн “Мулинекс”, а на День учителя — видеоплеер. Я точно помню, я папе рассказывала, а он и говорит: “Может, ей на первое апреля электрический стул подарить?”» [2]. Все чаще в детскую литературу начинает входить «черный юмор».

Если раньше детская литература включала в себя элементы детской речи и детского фольклора, то теперь язык многих детских книг приближен к языку взрослого человека. С одной стороны, это проявление определенных процессов в общественном сознании, с другой — фиксация изменения сознания детского читателя. Сегодня дети стали говорить на языке взрослых, и не последнюю роль играет в этом детская литература.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Геласимов, А.* Год обмана / А. Геласимов. — М. : ОГИ, 2005. — 400 с.
2. *Драгунская, К.* От души и на память / К. Драгунская // URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=169505&lfrom=5598415.
3. *Маркович, В. М.* Автор и герой в романах Лермонтова и Пастернака / В. М. Маркович // Автор и текст : сборник статей / под ред. В. М. Марковича и В. Шмида. — Вып. 2. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. — С. 150—177.
4. *Токарева, В.* Самый счастливый день / В. Токарева // Приложение к журналу «Читайка». — 2013. — № 3. — С. 3—6.
5. *Улицкая, Л.* Детство-49 / Л. Улицкая // Истории про зверей и людей. — М. : ЭКСМО, 2011. — С. 145—200.
6. *Усачев, А.* Прогулки по Третьяковской галерее с поэтом Андреем Усачевым : стихи / А. Усачев. — М. : Дрофа-Плюс, 2009. — 120 с.
7. *Успенский, Э.* Меховой интернат / Э. Успенский // URL: <http://www.100bestbooks.ru>.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА



О. В. ЛЕБЕДЕВА,
докторант НГПУ им. К. Минина,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры классической
и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
lebedeva-oksana.nn@yandex.ru



Н. С. УМНОВА,
заслуженный учитель РФ,
директор МБОУ Лицей № 40
Н. Новгорода
lycee40adm@mail.ru



Л. П. ЕВСТРАТОВА,
заместитель директора
по учебно-воспитательной работе
МБОУ Лицей № 40 Н. Новгорода
lycee40adm@mail.ru



И. Л. ГАШПАР,
куратор классов
научно-образовательного центра
МБОУ Лицей № 40 Н. Новгорода
lycee40adm@mail.ru

В статье представлена система работы по внедрению программы инновационного развития лицея как общественно активной школы, реализующей модель социального партнерства, в контексте компетентностного подхода. Реализация программы развития с учетом возможностей образовательно-воспитательной среды лицея как сетевого профильного учебного ресурсного центра позволяет выйти на новый уровень образования, обеспечить высокое качество обучения, предоставить равные возмож-

ности в получении образования всем учащимся независимо от социального статуса, сократить разрыв между требованиями высшей и средней школы, обеспечить успешную социализацию учащихся.

The article presents the system of implementing the innovative development program of the Lyceum as a community school, which realizes the model of social partnership in the framework of the competence approach. The implementation of the development programme taking into account the opportunities of educational environment of the Lyceum as a specialized network educational resource center allows us to reach a new level of education, to provide high quality teaching, to give equal opportunities in education to all students regardless of their social status, to reduce the gap between the requirements of higher and secondary schools, to ensure the successful socialization of students.

Ключевые слова: *инновационное развитие, компетентностный подход, ключевые компетенции, образовательно-воспитательная среда, общественно активная школа, социальное партнерство, интеграция в педагогическом процессе*

Key words: *innovative development, competence-based approach, core competencies, educational environment, community school, social partnership, integration in the pedagogical process*

Современная ситуация развития системы образования характеризуется рядом тенденций, свидетельствующих о необходимости реализации качественно новых, нестандартных подходов к организации функционирования образовательной организации как особого социального организма. Во-первых, это социально-экономические преобразования в общественной жизни, которые обусловили необходимость отстаивания образовательной организацией своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг; во-вторых, модернизация системы

образования требует постоянного поиска новых организационных форм, способов и технологий обучения учащихся с целью обеспечения качества образования; в-третьих, реформирование

содержания образования связано с целью формирования активного, ответственного, инициативного, творческого, самостоятельного молодого человека — выпускника школы, вуза — «идеального продукта» системы образования.

Эти тенденции обусловили необходимость в разработке программ инновационной деятельности образовательной организации, так как, по мнению Санкт-Петербургских ученых, с которыми нельзя не согласиться, «развитие школы — это закономерное, целесообразное, эволюционное, управляемое (самоуправляемое), позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся; это переход школы от прежнего качественного состояния к новому (то есть в ходе инновационного процесса)» [9, с. 103].

Инновационный характер деятельности — одна из важнейших особенностей образовательной политики Нижегородской области и практики многих школ Нижнего Новгорода. Мы разделяем позицию Г. А. Игнатьевой относительно того, что «инновационная школа должна становиться подлинным образовательным институтом со своим четко обозначенным типом образования и соответствующим ему нор-

Инновационный характер деятельности — одна из важнейших особенностей образовательной политики Нижегородской области и практики многих школ Нижнего Новгорода.

мативно-организационным основанием, а также — со своей сугубой спецификой, задаваемой общим укладом жизни данного образовательного института» [2, с. 115]. Исходя из этого, мы представляем созданную коллективом авторов систему работы образовательной организации инновационного типа, деятельность которого вносит существенный вклад в развитие целостной системы регионального образования, — МБОУ Лицей № 40 [6].

С момента основания школа вовлечена в непрерывный инновационный процесс: от создания в 1961 году первой в Горьком специализированной школы с углубленным изучением физики и математики, открытия в 1990 году физико-математического лицея до создания в 2004—2008 годах на базе лицея сетевого профильного учебного ресурсного центра физико-математического образования. За эти годы лицей № 40 трижды становился победителем и лауреатом Гранта Президента РФ в конкурсе приоритетного национального проекта «Образование» среди образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы.

Инновационный профиль лицея — общественно активная школа, целью которой является не только «предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие сообщества, привлечение родителей и жителей к решению социальных и других проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом» [7, с. 19]. Важнейшим фактором успешности реализации данного инновационного проекта является реализация *модели социального партнерства* на основе взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: *внутри образовательной организации* (между родительским и школьным, учительским и ученическим сообществами; администрацией и педагогическим коллективом); *с разными общественными институтами* (Попечительским советом; ведущими партнерами по органи-

зации системы углубленного обучения; организациями «третьего сектора»; институтами власти).

Создание инновационных образовательных комплексов, позволяющих объединить вокруг инновационной идеи общеобразовательные организации, органы управления образованием, различные структуры системы подготовки и переподготовки педагогических и руководящих кадров, академическую науку, является эффективным направлением развития современной российской системы образования. Именно поэтому сетевое взаимодействие в рамках инновационного профильного ресурсного центра на базе лицея № 40 может рассматриваться как средство реализации компетентностного подхода в достижении высокого качества образования.

Концепция инновационного развития лицея опирается на следующие ресурсы: социальный заказ, ресурс социальной среды, инновационно-развивающий образовательный ресурс, кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение, финансовая поддержка Нижегородской региональной общественной организации «В поддержку образования творчества», развитая система дополнительного образования.

За годы создания системы углубленного физико-математического обучения лицей стал обладателем уникального образовательного ресурса: многоуровневая система подготовки высококвалифицированных специалистов в области физики включает 10—11-е профильные классы лицея № 40, базовые факультеты ННГУ им. Н. И. Лобачевского и аспирантуру ИПФ РАН. Программно-методическое обеспечение, дидактические и методические разработки преподавателей лицея № 40, НОЦ ИПФ РАН и ННГУ им. Н. И. Лобачевского чрезвычайно востребованы

Сетевое взаимодействие в рамках инновационного профильного ресурсного центра на базе лицея № 40 может рассматриваться как средство реализации компетентностного подхода в достижении высокого качества образования.

в современных условиях развития высоких технологий, что актуализирует задачу поиска и поддержки одаренных детей, подготовки уже на уровне школы высококвалифицированных специалистов в области физики, математики, физики живых систем.

Методологической основой программы инновационного развития лицея являются: системный подход (В. Г. Афанасьев, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько); аксиологический подход (Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов); лично ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская); деятельностный подход (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин); акмеологический подход (А. А. Деркач, В. Н. Максимова, Э. В. Сайко и др.); компетентностный подход (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской).

Исследование показало, что основными принципами инновационного развития являются:

✓ *принцип опережающего развития образования* — означает, что «образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность, развитие гра-

жданского общества, оно является механизмом воспроизводства науки, технологий, культуры в целом» [5, с. 15];

✓ *принцип проектирования инновационного развития образования* — предполагает, что

сами подходы к инновациям в образовании должны быть инновационными для системы образования, в частности, компетентностный подход в образовании можно определить как стратегическое направление развития всех компонентов системы обучения;

✓ *принцип открытости образования и общественного участия* — предполагает до-

стижение общественного согласия, на основе которого власть, общество, бизнес, общественные организации и профессиональное педагогическое сообщество принимают на себя обязательства по совместному продвижению инновационных образовательных процессов;

✓ *принцип непрерывности образования* — предполагает, что обладание капиталом знаний позволяет человеку эффективно организовать собственную жизнь и управлять ею, обеспечивает права всех на самореализацию;

✓ *принцип стратегического инвестирования* — означает, что «...стратегические и тактические инициативы оцениваются не критерием сегодняшнего дня, а тем, насколько хорошо они работают на достижение желаемого будущего и соответствуют базисным ценностям и идеологии образовательного учреждения» [3, с. 80];

✓ *принцип инновационности образовательной среды* — предполагает, что в рамках инновационно-педагогической деятельности школы проектируется и создается образовательная среда, содержащая специально организованные условия для формирования личности.

Практическая значимость компетентностного подхода в настоящее время связана с изменением целей, задач и содержания образования, которое рассматривается уже не как система знаний, умений, навыков, а как система образовательных компетенций. В связи с тем что компетенции формируются в процессе обучения и взаимодействия с окружающим социумом, реализация принципа компетентностного подхода зависит от образовательно-культурной ситуации, в которой живет школьник. И, как совершенно справедливо отмечают А. А. Деркач и Э. В. Сайко, «одним из важнейших моментов, характеризующих сущностно значимую специфику деятельности, является «вписанность» ее в особое объективно формируемое единство взаимодействия — взаимообусловленности — деятельности, ее субъекта, среды...» [1, с. 93].

Практическая значимость компетентностного подхода в настоящее время связана с изменением целей, задач и содержания образования, которое рассматривается уже не как система знаний, умений, навыков, а как система образовательных компетенций.

Целью программы является обновление качества образования, содержания и форм организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС в условиях государственно-общественной системы управления лицеем на основе реализации механизмов социального партнерства.

Приоритетной задачей деятельности лицея является обеспечение системного, содержательного и продуктивного взаимодействия всех его участников для решения задач инновационного развития:

✓ разработка компетентностно ориентированной организационной модели обеспечения доступности качественного образования;

✓ оптимизация условий и механизмов развития интеллектуального и творческого потенциала школьников;

✓ совершенствование условий сохранения здоровья учащихся и обеспечения безопасности образовательного процесса;

✓ развитие системы духовно-нравственного воспитания и гражданского образования школьников;

✓ создание возрастнo-ориентированной модели образовательной деятельности;

✓ формирование профессионально-деятельностного педагогического сообщества как субъекта инновационной деятельности;

✓ развитие инновационной деятельности и сетевого взаимодействия, вовлечение всех участников образовательного процесса и социальных партнеров в реализацию инновационных проектов.

Для нижегородских школ, которые участвуют в реализации проекта «Образование», переход в инновационный режим развития связан с глубоким освоением проектной культуры, использованием проектных методов и технологий в образовании. В. И. Слободчиков отмечает, что «проектирование инновационной школы в Нижегородской области является... механизмом социокультурного прорыва в инновационное пространство отечественного образования в соответствии с принципом позиционного самоопределения субъ-

ектов ответственного социокультурного действия» [8, с. 60—61].

В этой системе учитель должен проявить весь свой профессионализм, основываясь на традициях, творчестве, инновациях. Содержательно наполняя образ педагога как «специалиста с новыми профес-

сионально и личностно-значимыми качествами, которые обеспечивают его творческую самореализацию: духовную зрелость, личностную зрелость, профессиональную зрелость, акмеологическую позицию» [4, с. 9], мы опирались на перечень базовых компетентностей педагогов: личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивация учебной деятельности, информационная компетентность, разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений, компетенции в организации учебной деятельности.

В образовательной модели лицея личность учащегося (выпускника) также рассматривается в непрерывном развитии. Рубежными уровнями развития личности учащегося (выпускника) лицея являются:

✓ общепредметный образовательный уровень;

✓ базовый уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности;

✓ продвинутый уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности;

✓ исследовательский уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности;

✓ прогностико-перспективный уровень выходит за рамки профессиональной ориентации образования.

Содержание образа выпускника, в соответствии с идеей представленности результатов обучения как норм качества образования или «ключевых компетенций», составляют предметно-информационные,

Приоритетной задачей деятельности лицея является обеспечение системного, содержательного и продуктивного взаимодействия всех его участников для решения задач инновационного развития.

деятельностно-коммуникативные, ценностно-ориентированные компетенции.

Результатом реализации программы инновационного развития лица является создание образовательной среды, обеспечивающей участникам образовательного процесса следующие возможности:

✓ *для учащихся:* овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего выбора индивидуальной образовательной траектории и успешного профессионального самоопределения;

✓ *для педагогов:* приобретение опыта внедрения инновационной модели общего образования, методик и технологий ее реализации;

✓ *для родителей:* участие в качестве правовых субъектов образования в проектировании и реализации основной образовательной программы лица с позиции доступности и открытости образовательного процесса;

✓ *для администрации:* эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических работников, повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентности;

✓ *для вузов-партнеров:* сформированность у будущих абитуриентов целостной универсальной системы знаний, ключевых компетенций, обеспечивающих выстраивание непрерывной образовательной траектории.

Образовательная система лица имеет высокий потенциал для достижения целей программы инновационного развития, дальнейшей модернизации структуры и содержания образования на основе принципа преемственности.

Программа инновационного развития рассчитана на период с 2013 по 2018 год. В настоящее время на преобладающем этапе (2014—2017 гг.) реализуются основные направления деятельности

в рамках программы, что позволяет подвести некоторые итоги. Так, анализ актуального уровня развития лица в динамике за 2013—2015 годы выявил ряд позитивных тенденций: высокий процент общей успеваемости учащихся; стабиль-

ность показателей (количество отличников, хорошистов, медалистов); высокую конкурентоспособность при поступлении в вузы (МГУ им. М. В. Ломоносова, МГТУ им. Н. Э. Баумана, МИФИ, МФТИ, вузы Нижнего Новгорода); положительную динамику количества участников и победителей предметных олимпиад разных уровней, рост числа учащихся, занимающихся исследовательской и проектной деятельностью; развитие творческой активности учителей, повышение их профессиональной компетенции; востребованность лица в целом со стороны детей, родителей, работодателей.

Реализация компетентностного подхода изменяет характер образовательного процесса и образ жизни лица. Акцент делается на индивидуализации образовательных маршрутов, введении модульных траекторий, увеличении объема самостоятельной работы учащихся, вовлеченности в творческие проекты, применении новых интерактивных технологий. Растет востребованность открытого доступа к ресурсам образовательной системы профильного физико-математического центра; потребность в дальнейшем развитии пространства профилизации за счет реализации учебного плана классов биофизики; осуществления интегративного подхода в организации учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, образовательная система лица имеет высокий потенциал для достижения целей программы инновационного развития, дальнейшей модернизации структуры и содержания образования на основе принципа преемственности, объединяющей начальную, основную и старшую школы. В настоящее время система отечественного образования переживает период активного реформирования, и, на наш взгляд, чрезвычайно важно в порыве ее «тотальной модернизации» сохранить и закрепить накопленный и положительно зарекомендовавший себя педагогический опыт, примером которого является образовательная система лица.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Деркач, А. А.* Самореализация — основание акмеологического развития : монография / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. — М.; Воронеж, 2010. — 224 с.
2. *Игнатьева, Г. А.* Нижегородская инновационная школа: возможность и необходимость / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 114—121.
3. *Крючков В. К.* Коммуникационный менеджмент как механизм реализации стратегии ОУ / В. К. Крючков // Актуальные проблемы управления современной школой : сборник статей и научно-практических материалов по управлению образовательным учреждением. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — С. 77—85.
4. *Максимова, В. Н.* Акмеология: новое качество образования : книга для педагогов / В. Н. Максимова. — СПб., 2002. — 99 с.
5. *Николина, В. В.* Интеграция науки, инноваций и образования в подготовке современного учителя / В. В. Николина // Подготовка учителя для XXI века: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Н. Новгород, 21 декабря 2010 г.) / под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — С. 14—22.
6. Программа развития МБОУ № 40 «Инновационное развитие лицея в условиях реализации компетентностного подхода» // URL: <http://lic40nn.edusite.ru>.
7. Российская модель общественно-активной школы. КРМОО Центр «Сотрудничество» // URL: http://window.edu.ru/rossiyskaya_model_oash.
8. *Слободчиков, В. И.* Школа гуманитарно-антропологических практик как стратегическая модель развития регионального образования / В. И. Слободчиков // Инновационные ресурсы развития российского образования на современном этапе его модернизации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Н. Новгород, 21—22 декабря 2009 г.) / под ред. В. А. Глуздова [и др.]. — Н. Новгород : НГПУ, 2010. — С. 55—61.
9. Технологии управления образовательными системами : учебно-методический комплекс. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 234 с.



ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т. Н. ЛЕ-ВАН,
докторант РГППУ (Екатеринбург),
кандидат педагогических наук,
доцент, научный сотрудник Института
медико-биологических проблем РУДН (Москва)
t.levan.pedagog@gmail.com

В статье представлен обзор терминологических определений, употребляемых в научно-педагогических исследованиях по проблеме сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся: *здоровьесберегающий, здоровьесформирующий, здоровьесотворяющий, здоровьесозидающий, валеологический*. Дается сущностная характеристика этих терминов, обосновывается понятие «здоровьесозидающая функция педагога», описывается его структура и содержание.

The article provides an overview of terminology used in pedagogical research papers for definition of prevention, enhancement and development of students' health: *health-preventive, health-forming,*

health-creating, valeological. Essential characteristic of these terms is given, and also through correlation with the strategies of health care of students and pupils, which are implemented in modern education. The concept «health-creating function of a teacher» is substantiated, its structure and content is summarized.

Ключевые слова: *здоровьесберегающая деятельность, здоровьесформирующая деятельность, здоровьетворческая деятельность, стратегия заботы о здоровье, здоровьесозидающая функция педагога*

Key words: *health-preventive activity, health-forming activity, health-creating activity, strategy of health care of students, health-creating function of a teacher*

Здоровье граждан — одна из социальных гарантий нашего государства. Реализовывать эту гарантию призваны все социальные институты, в первую очередь институты семьи, здравоохранения и образования. Интегрируя вопросы заботы о здоровье человека в проблематику исследований научных областей, обслуживающих данные социальные институты, необходимо четко определить методологические основания такого научного поиска и в первую очередь их терминологический аспект.

Еще в середине XIX века, характеризуя педагогическую ситуацию своего времени, К. Д. Ушинский писал: «Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если придавали одно и то же значение терминам, которые в них беспрестанно повторялись» [8, с. 26—27]. Это справедливо для современного этапа развития педагогических исследований по проблеме сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся.

Определение «здоровьесберегающий» стало с 1990-х годов непременным атрибутом характеристики деятельности в системе

образования, направленной на минимизацию так называемых школьных факторов риска (М. М. Безруких, М. В. Антропова), приведение образовательного процесса в соответствие с санитарно-гигиеническими требованиями и нормами (А. Г. Сухарев, В. Р. Кучма, И. К. Рапопорт), создание адаптивно-развивающей образовательной среды (Э. М. Казин, Р. И. Айзман), использование средств профилактики утомления и особых двигательных средств повышения работоспособности и внимания обучающихся на уроках (В. А. Вишневецкий, В. И. Ковалько, А. М. Митяева) и т. д. Названные трактовки определения «здоровьесберегающий» брали свое начало в таких науках, как медицина, гигиена, физиология и др., но не имели собственно педагогических оснований.

Попытки наполнить определение «здоровьесберегающий», которое уже прочно закрепилось к началу 2000-х годов в управленческой документации, собственно педагогическим содержанием были предприняты еще в 1980—1990-х годах Р. М. Баевским, И. И. Брехманом, Э. Н. Вайнером, Г. К. Зайцевым, В. П. Казначеевым, В. В. Колбановым, Г. А. Кураевым, Л. Г. Татарниковой. Ученые и их последователи разрабатывали теорию и практику обучения основам здорового образа жизни, называя это направление «Валеология», а в виде определения данной деятельности используя слово «валеологический». Вместе с тем под валеологизацией образования понимался и систем-

Определение «здоровьесберегающий» стало с 1990-х годов непременным атрибутом характеристики деятельности в системе образования, направленной на минимизацию так называемых школьных факторов риска.

ный учет каждым педагогом физиологических особенностей обучающихся при построении образовательного процесса (Е. К. Айдаркин, Г. Л. Апанасенко, Э. М. Казин, Б. Н. Чумаков). Тем самым размывались границы данного термина и происходила повторная переориентация с обучения здоровью как предмету на сохранение здоровья как условия обучения.

Еще одно направление научных исследований, активно использующих термин «здоровьесберегающий», разрабатывалось Н. П. Абаскаловой, О. С. Гладышевой, В. Н. Ирхиным, Э. И. Тюмасевой и другими специалистами — авторами научных школ, положивших принцип здоровьесбережения в основу педагогических систем, включающих управленческие, организационно-педагогические, содержательные и оценочно-результативные аспекты педагогической деятельности. Ученые в своих концепциях фактически обосновали и систематизировали деятельность образовательной организации как *здоровьесберегающую* (создание особой среды, безопасных для здоровья обучающихся условий, в которых протекает образовательный процесс) и *здоровьеформирующую* (воспитание культуры здоровья обучающихся как социализация, формирование навыков здорового образа жизни и мотивации к выбору соответствующего жизненного стиля).

Следует отметить, что определение «здоровьеформирующий» (от «формирование здоровья») в то время и по сей день используется в педагогических исследованиях наряду с рассматриваемым нами определением, однако оно несет в себе не только идею «формирования... ценностей здорового образа жизни, валеологических знаний и умений, мотивации учащихся на здоровый образ жизни» [2, с. 18], но и физиологическую доминанту — «реализацию, начиная с внутриутробной жизни, заложенного генетического потенциала под воздействием условий развития человека» (И. А. Аршавский, И. И. Брехман, Л. С. Выготский, А. Г. Лисицын и др.) [9, с. 10]. В связи с

этим есть основания полагать, что определение «здоровьеформирующий» на данный момент также имеет размытые границы и неоднозначно воспринимается специалистами, занимающимися проблемой сохранения, укрепления и развития здоровья.

Таким образом, на рубеже 2000-х и 2010-х годов обозначилась проблема поиска точного выражения приемлемой для педагогической деятельности стратегии и содержания в области сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся. Требовалось обособление области ответственности педагога в заботе о здоровье обучающихся от сфер компетентности других специалистов, предметом деятельности которых являлось здоровье.

Рассматривая стратегии заботы о здоровье обучающихся, отметим, что наиболее распространенными в практике и теоретических исследованиях стали охранительная и тренирующая. Для первой характерен посыл: «детей следует оберегать от всех «школьных» факторов, негативно воздействующих на их состояние здоровья» [6, с. 113]. Тренирующая стратегия построена на «стремлении повысить биологические, психологические и социальные адаптационные возможности развивающегося организма, наилучшим образом подготовить обучающихся к встрече с нежелательными для здоровья воздействиями» [6, с. 113].

Обе эти стратегии предполагают, что обучающийся является объектом педагогического воздействия, а не активным субъектом образовательного процесса, направленного на сохранение, укрепление и развитие здоровья. Такая пассивная позиция минимизирует и даже сводит на «нет» достигаемые эффекты, поскольку ребенок не чувствует свою заинтересованность в сохранении собственного здоровья, не проникается идеей личной ответственности за свою жизнь, а следовательно, без внешнего контроля

Рассматривая стратегии заботы о здоровье обучающихся, отметим, что наиболее распространенными в практике и теоретических исследованиях стали охранительная и тренирующая.

не станет прилагать усилия для сохранения, укрепления и развития своего здоровья. Становится очевидным, что в педагогической деятельности, ориентированной на заботу о здоровье обучающихся, приоритетным является аксиологический компонент: воспитание ценностного отношения к здоровью и осознанного стремления заботиться о нем.

Опираясь на свидетельства недостаточной эффективности охранительной и тренирующей стратегий (систематическое снижение уровня здоровья детей вследствие воздействия дидактогенных факторов; распространение деструктивных или попустительских по отношению к здоровью форм поведения детей и молодежи и др.), исследователи декларируют необходимость ориентации на *преобразующую стратегию* заботы о здоровье, заложенную в идее формирования здоровья человека через воспитание у него ответственности за свою жизнь и стремления сохранять ее и окружающий мир. Это направление заботы о здоровье может эффективно реализовываться лишь при систематическом воспитательном воздействии на ребенка, что наилучшим образом возможно организовать лишь в семье и в образовательной организации.

Преобразующая стратегия заботы о здоровье обучающихся и воспитанников связана с развитием их личностных ресурсов, формированием у них готовности к здоровьесориентированной деятельности (Н. В. Третьякова), осознанного отношения к здоровью вне зависимости от возраста. Так как миссия образования — обучение «самостоятельному «конструированию» своего здоровья» (по выражению В. В. Колбанова), в рамках преобразующей стратегии в педагогике предложены такие определения, как «здоровьесориентированный» (В. Н. Ирхин), «здоровьетворящий» / «здравотворческий» (Т. Ф. Орехова, А. Г. Маджуга), «здоро-

вьесозидающий» (М. Г. Колесникова, Н. Н. Малярчук, А. Г. Маджуга).

Так, под *здоровьесориентированной деятельностью* подразумевается система взаимодействия учителя и ученика, управление образовательным процессом, в котором осуществляется «обучение детей без потерь их здоровья», «деятельность учителя по реализации идей и принципов педагогики здоровья» [2, с. 26].

Здоровьетворящее образование — целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей в условиях их взаимодействия в течение каждого учебного дня [5, с. 89]. Это не отдельный процесс, а качественная характеристика особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на становление здоровья его субъектов, что обуславливает полноценное решение образовательных задач.

В работах М. Г. Колесниковой обосновывается определение «здоровьесозидающий» относительно образовательной среды и образовательных технологий [3, с. 80—81]. *Здоровьесозидающая образовательная среда* рассматривается как совокупность компонентов образовательной организации, их функциональных взаимосвязей и субъектов — педагогов, учащихся и родителей, в деятельности которых реализуется обеспечение условий для сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса. *Здоровьесозидающие технологии* представлены как образовательные технологии, ориентированные на обеспечение здоровья обучающихся, обладающие такими характеристиками, как психологическая безопасность, профилактический характер и направленность на личность, формирование здорового образа жизни.

Противопоставляя стратегию совершенствования, улучшения, развития здоровья стратегии сохранения (сбережения) здоровья на заданном уровне, Н. Н. Малярчук понимает под здоровьесозидающей деятельностью педагогов «использование

Здоровьетворящее образование — целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей в условиях их взаимодействия в течение каждого учебного дня.

ими принципов и способов, позволяющих сохранять и развивать как собственное здоровье, так и здоровье обучающихся, творчески дополнять содержание учебного предмета валеологическими знаниями, умениями, навыками с целью формирования у воспитанников поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, укрепление и развитие индивидуального здоровья» [4, с. 29].

Следует отметить, что традиция видеть образовательную деятельность через призму творчества, созидания, развития складывается в современной педагогике не только относительно проблематики сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся. Так, В. И. Загвязинский указывает на человекоформирующую, культуросозидающую сущность образования [1, с. 13] на фоне ее многофункциональности и гуманистической стратегии развития. Однако присутствие феномена «здоровье» во многих трудах, не посвященных собственно этому вопросу, указывает на его исключительную значимость: одним из важнейших результатов (продуктов) современного образования В. И. Загвязинский называет «формирование здорового образа жизни, физического, психического и духовного здоровья всех участников образовательного процесса», то есть реализацию «здоровьесберегающих и здоровьесозидающих целей» [1, с. 32].

Из представленных определений, на наш взгляд, наиболее удачным по отношению к профессиональной деятельности педагога является определение «здоровьесозидающий», поскольку педагог совместно с ребенком и его семьей является «конструктором», «проектировщиком» формирующейся личности, помогает выявить оптимальные пути ее развития, найти индивидуальный маршрут становления здоровьесозидающей личностной позиции индивида. Однако право творить, воплощать замысел своей жизни, своего «я» принадлежит только самому обучающемуся. Следовательно, педагог выступает в отношении сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся как фасили-

татор, наставник, тьютор, но не как диктатор, контролер или манипулятор.

Анализ научно-педагогической литературы и стратегических основ существующей педагогической практики позволяет сделать вывод, что целесообразно использовать по отношению к деятельности педагога в области сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся определение «здоровьесозидающий». Это стало основанием

для введения в теорию педагогики термина «здоровьесозидающая функция педагога» (Т. Н. Леван, 2010), которую мы рассматриваем с точки зрения системно-функционального подхода и обосновываем не только с позиций педагогической теории и практики, но и с позиций нормативно-правовой базы современного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», профессиональный стандарт педагога, федеральные государственные образовательные стандарты и др.).

Выделяемая нами *здоровьесозидающая функция педагога* имеет трехкомпонентную структуру. Разделяя позицию Т. И. Шаповой, Т. М. Давыденко, В. Н. Ирхина, Н. В. Перная, Г. Н. Шибановой, Н. В. Третьяковой об управленческой сущности профессиональной деятельности педагога, мы раскрываем содержание здоровьесозидающей функции педагога в следующих дефинициях:

✓ здоровьесберегающий компонент — управление условиями, в которых протекает образовательный процесс, и способность педагога сделать их таковыми, чтобы объективный уровень здоровья и самочувствие участников образовательного процесса не ухудшались в процессе ежедневного взаимодействия;

✓ здоровьесформирующий компонент — управление содержанием образования и способность включать в образовательный процесс вопросы, связанные с форми-

Педагог выступает в отношении сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся как фасилитатор, наставник, тьютор, но не как диктатор, контролер или манипулятор.

рованием навыков здорового образа жизни и мотивации на созидательное поведение;

✓ саморазвивающий компонент — педагог управляет процессом своего личного и профессионального совершенствования и развивает свою компетентность в области здоровьесозидающей деятельности [6, с. 118—119].

Таким образом, мы определяем здоровьесозидающую функцию педагога как регламентированное организационно-правовыми и программно-методическими документами и подкрепленное устойчивой позитивной мотивацией выполнение педагогом профессиональных обязанностей, направленных на формирование и развитие у всех субъектов образовательного процесса (в том числе у себя самого) здоровьесориентированной личностной позиции.

Введение в теорию и практику педагогических исследований понятия «здоровьесозидающая функция педагога» и определение сущности этого понятия позволит основному субъекту образовательного процесса — педагогу — увидеть, осо-

знать и реализовать в профессиональной деятельности методологическую и методическую специфику решения задачи по сохранению, укреплению и развитию здоровья подрастающего поколения. Органы и субъекты управления образованием получают таким образом возможность включить в отчетность конкретные позиции, свидетельствующие об эффективности выполнения педагогом соответствующей профессиональной функции. Организации, осуществляющие профессиональную подготовку педагогов, имеют основания для уточнения образовательных программ в области подготовки педагогов к организации здоровьесориентированной деятельности.

Полученные эффекты будут способствовать созданию единого здоровьесозидающего образовательного пространства Российской Федерации и обеспечат выполнение государством гарантий — реализации права каждого гражданина на охрану здоровья, поощрение деятельности, способствующей укреплению здоровья человека (ст. 41 Конституции Российской Федерации).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Загвязинский, В. И.* Наступит ли эпоха возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования : монография / В. И. Загвязинский. — М. : Логос, 2014. — 140 с.
2. *Ирхин, В. Н.* Урок и здоровье школьников : учебное пособие / В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина. — Тирасполь : Изд-во Приднестровского университета, 2009. — 192 с.
3. *Колесникова, М. Г.* Служба здоровья образовательного учреждения: от замысла до реализации : монография / М. Г. Колесникова. — СПб. : СПбАППО, 2010. — 96 с.
4. *Малярчук, Н. Н.* Здоровьесозидающая деятельность педагога в условиях современного социокультурного информационного общества / Н. Н. Малярчук // Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых РАО. — 2011. — № 3 (28). — С. 28—31.
5. *Орехова, Т. Ф.* Организация здоровьесотворяющего образования в школе : монография / Т. Ф. Орехова. — Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2001. — 350 с.
6. Профессиональная компетентность педагога в реализации здоровьесозидающей функции : коллективная монография / под ред. Т. Н. Ле-ван. — Новосибирск : СибАК, 2013. — 134 с.
7. *Третьякова, Н. В.* Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. — 2013. — № 4. — С. 112—132.
8. *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. — Т. 5. — М. : Педагогика, 1990. — 528 с.
9. Формирование здоровья детей и подростков в системе непрерывного образования : коллективная научная монография / под ред. Т. Н. Ле-ван. — Новосибирск : СибАК, 2013. — 176 с.



НЕФОРМАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА И ТИПОЛОГИЗАЦИЯ

О. Р. НЕРАДОВСКАЯ,
аспирант ТГПУ (Томск), начальник учебного отдела
ресурсного центра образования ЗАТО Северск (Томская область)
neradovskayaor@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей неформального профессионального взаимодействия специалистов дошкольного образования. Даны характеристики ведущих неформальных педагогических сообществ, основы их формирования, функционирования и проблематика существования. Приведены результаты авторских исследований, рассматриваемые как основание для типологизации представленного взаимодействия. Материал статьи построен на основе использования научно-исследовательских методов: теоретического анализа литературы, анализа нормативно-правовых документов, экспертного метода, опроса (анкетирования).

The article is devoted to research of peculiarities of non-formal professional interaction of preschool education teachers. Characteristics of leading teaching communities are studied, as well as the basis for their formation and range of problems in their functioning. As the grounds for typologization of the introduced interaction, author's research results are given. The research methods used theoretical analysis of publications, normative legal document analysis, expert method and survey.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогические сообщества, типологизация неформального профессионального взаимодействия

Key words: preschool education, teaching communities, typologization of non-formal professional interaction

Стандартизация дошкольного образования предполагает пересмотр основных подходов к образованию детей не только в процессе профессиональной подготовки студентов, но и на этапе профессионализации специалистов. При этом в своей профессиональной деятельности педагогические работники активно используют принцип вариативности форм работы, что продиктовано необходимостью поиска оптимальных путей решения профессиональных задач и диверсификацией образовательных потребностей. Следует отметить исключительное стремление педагогов актуализировать свой опыт посредством активного взаи-

модействия с субъектами различных неформальных профессиональных групп (сообществ, объединений).

Подчеркнем особую значимость участия специалистов дошкольного образования в деятельности неформальных профессиональных групп, удовлетворяющих потребность постепенного перехода к новым форматам педагогического общения. Так, в закрытом административно-территориальном образовании (далее ЗАТО) Северск Томской области на протяжении трех лет прослеживается резкое увеличение количества данных сообществ:

✓ в 2012/2013 учебном году на базе 33 муниципальных дошкольных образова-

тельных учреждений (МДОУ) функционировала одна муниципальная творческая группа и четыре неформальных профессиональных сообщества (одна рабочая группа и три творческих группы);

✓ в 2013/2014 учебном году на базе 33 МДОУ — три муниципальные группы (одна творческая группа и две рабочие группы) и 30 сообществ (11 рабочих групп, 18 творческих групп и одна проблемно-творческая группа);

✓ в 2014/2015 учебном году на базе 29 МДОУ — семь муниципальных групп (одна творческая группа и шесть рабочих групп) и 40 сообществ (19 рабочих групп, 17 творческих групп, одна проблемно-творческая группа, одно методическое объединение и два сетевых сообщества).

Выявленная динамика возникновения неформальных профессиональных сообществ позволила определить существующие трудности организации неформального профессионального взаимодействия специалистов: неоформленность и недифференцированность содержания работы сообществ, отсутствие финансирования групп, некрепкие связи между формальными и неформальными группами в государственном масштабе, а также слабые партнерские отношения на международном уровне. Отсутствие систематизированной типологии неформального профессионального взаимодействия педагогических работников — одна из проблем, осложняющих процесс оптимального подбора состава, функций, системы контроля

эффективности сообществ, необходимых при решении конкретных задач. В связи с этим становится актуальным определение ведущих типов взаимодействия педагогов разнообразных сообществ системы дошкольного образования.

Рассматриваемый вопрос разнообразия существующих сообществ требует

изложения понимания дефиниции «взаимодействие» в контексте обозначенной темы, поскольку с этим связано уточнение отличительных особенностей неформального профессионального взаимодействия от неформального образования.

С. И. Поздеева отмечает, что *неформальное образование* является одним из видов образования (наряду с формальным и информальным видами) и отражает сферу дополнительного образования взрослых [5, с. 64]. При этом неформальное образование может осуществляться специалистом индивидуально в форме самообразования.

В научном понимании *дефиниция* («взаимодействие») определяется как согласованная деятельность различных субъектов [8], предполагая тем самым взаимное, согласованное действие как минимум двух субъектов. В качестве субъектов могут выступать как физические лица (например, специалисты дошкольного образования), так и юридические (например, организации, осуществляющие обучение). Очевидно, что понятие «неформальное образование» шире понятия «неформальное профессиональное взаимодействие субъектов», которое является его составной частью.

Исходя из проведенного анализа, полагаем, что возможна следующая интерпретация понятия *неформальное профессиональное взаимодействие специалистов* — это свободно организованная согласованная деятельность группы специалистов для достижения профессиональной цели в рамках неформального образования. Новое понятие означает наличие масштабного ресурса по решению профессиональных задач в современной системе образования, который эффективен благодаря актуальности рассматриваемых вопросов и включению личной заинтересованности специалистов.

Обратимся к практике неформального взаимодействия специалистов дошкольного образования, сложившейся в Томской области. Проведенный анализ опы-

С. И. Поздеева отмечает, что неформальное образование является одним из видов образования (наряду с формальным и информальным видами) и отражает сферу дополнительного образования взрослых.

та деятельности педагогических работников данного региона позволяет предложить типологию неформального профессионального взаимодействия специалистов дошкольного образования. На наш взгляд, типами такого взаимодействия могут выступать макроформализованный, мезоформализованный и микроформализованный типы, основанием которых служит степень их формализации (см. рисунок).



Типология неформального профессионального взаимодействия педагогов дошкольного образования

В центре рисунка располагается самообразование субъектов — результат, к которому приводит педагогическая деятельность в рамках работы любого из перечисленных сообществ. По каждому профессиональному сообществу в качестве основных критериев рассмотрим цель деятельности, оптимальный количественный состав, форму участия в деятельности сообщества и продолжительность его функционирования, что позволит выявить существенные характеристики выделенных типов и их объединений, а также возможность отграничения одного сообщества от другого при наличии их интегративных особенностей.

Макроформализованный тип неформального профессионального взаимодействия объединяет сообщества, имеющие высокую степень формализации, курсы повышения квалификации (а также профессиональную переподготовку), проектную и рабочую группы. Кратко охарак-

теризуем особенности неформального взаимодействия этого типа.

✓ *Курсы повышения квалификации* (КПК) — одна из форм дополнительного профессионального образования взрослых, целью которой является совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [7].

Количественный состав КПК может включать от 1 до 40 человек и более. Продолжительность функционирования КПК временная (осуществляются в срок, предусмотренный программами обучения).

Согласно результатам проведенного ресурсным центром образования ЗАТО Северск мониторинга за 2014/2015 учебный год, большинство специалистов дошкольного образования предпочитают проходить курсы в очно-заочной форме или с применением дистанционных технологий и электронного обучения. Так, из 240 опрошенных респондентов — специалистов дошкольного образования 40 % стремятся проходить КПК в очно-заочной форме, 35 % — курсы с применением дистанционных технологий и электронного обучения, 15 % — очно и 10 % — заочно. Сегодня педагоги стремятся проходить КПК в максимально сжатые сроки, с отрывом от работы и минимальной удаленностью от места работы, что продиктовано их стремлением планировать свою деятельность и учитывать условия организации обучения.

✓ *Проектная группа* представляет собой временное объединение специалистов на период реализации проекта, целью которого является обеспечение достижения цели конкретного проекта. По составу проектная группа может включать 4—6 членов.

Оптимальный срок очной работы группы составляет 1,5—2 года. Далее ее

Сегодня педагоги стремятся проходить КПК в максимально сжатые сроки, с отрывом от работы и минимальной удаленностью от места работы, что продиктовано их стремлением планировать свою деятельность и учитывать условия организации обучения.

эффективность падает. При достижении успеха в выполнении проекта возможно дальнейшее сотрудничество участников группы в том же составе в других проектах.

✓ Следующая форма профессионального взаимодействия специалистов системы образования — *рабочая группа* (РГ). Конкретизируем данное нами ранее определение: «рабочая группа — совокупность индивидов, предполагающая групповое взаимодействие в рамках малого по количественному составу объединения, деятельность которого направлена на достижение единой цели» [4, с. 154]. Цель РГ включает разработку и внедрение методов повышения эффективности профессиональной деятельности, тесно связанных с практической сферой. Непродолжительный временный характер ее очного существования объясняется сроками выполнения определенного для группы задания. Оптимальный состав группы 5—7 человек.

В России распространены РГ различных уровней. Так, сегодня на базе 29 МДОУ Северска функционируют 15 рабочих групп по реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Высокая степень формализации макроформализованных сообществ определена организационными регламентами

(существование схемы организационной структуры объединения, способствующей развитию профессиональной педагогической компетентности) и функциональными характеристиками (наличие нормативно-

правовых актов различных уровней, регламентирующих порядок организации и осуществления образовательной деятельности, а также соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия в рамках работы сообществ с учетом должностных ролей, прав и функциональных обязанностей).

Мезоформализованный тип неформального профессионального взаимодействия является самым многочисленным, включает сообщества со средней степенью формализации: городское методическое объединение, методическое объединение, проблемную группу, проблемно-творческую и творческую группы. Приведем характеристики неформального профессионального взаимодействия такого типа.

Городское методическое объединение (ГМО) является одной из форм профессионального взаимодействия специалистов системы образования в условиях городской методической службы. Цель ГМО — создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов города. Работа объединения осуществляется очно и постоянно. ГМО может включать на добровольной основе в среднем около 30—50 специалистов одной профессии. На территории Томской области мы наблюдаем деятельность ГМО различных специалистов дошкольного образования: заместителей заведующего, старших воспитателей, воспитателей, музыкальных руководителей и т. д.

✓ *Методическое объединение* (МО) как одна из форм профессионального взаимодействия специалистов системы образования функционирует в условиях методической службы района города или ДОО. Цель МО — систематичное развитие профессиональной компетентности педагогов без отрыва от работы посредством их участия в различных мероприятиях на районном уровне или уровне МБДОУ. Очная работа МО носит постоянный характер. Состав МО может включать от трех до тридцати специалистов, комплектуется с учетом специфики деятельности, образования ее членов, квалификации (например МО молодых специалистов), возраста, а также групп, с которыми работают педагоги.

✓ *Проблемная группа* (ПГ) формируется на добровольной основе для исследования и решения четко сформулированной проблемы по одной из обозна-

Методическое объединение (МО) как одна из форм профессионального взаимодействия специалистов системы образования функционирует в условиях методической службы района города или ДОО.

ченных тем. Численный состав ПГ 5—7 человек. Часто ПГ (тематическая) функционирует очно и постоянно (или временно, но не менее одного года), является одним из наиболее действенных способов решения реальных практических проблем. Работа ПГ требует комплексного и всестороннего подхода к решению намеченной проблемы, поскольку оно, как правило, затрагивает интересы нескольких подразделений организации или категорий педагогических работников. ПГ эффективно работает не более чем над 1—2 проблемами одновременно.

✓ *Проблемно-творческая группа* (ПТГ) осуществляет свою деятельность очно посредством творческого поиска решения возникших проблем. Целью деятельности ПТГ является создание условий для профессионального общения педагогов ДОО, развития их творческой активности, формирования и совершенствования профессиональных умений и навыков. Состав группы включает не менее трех человек с разным стажем работы, объединившихся добровольно, на основании общего интереса к какой-либо проблеме, взаимной симпатии и т. д. Постоянный (или длительный временный) характер функционирования ПТГ обуславливает возможность систематического развития группы, которая действует до тех пор, пока не исчерпает необходимость взаимного профессионального общения.

✓ *Творческая группа* (ТГ), по мнению Н. А. Скворцовой, представляет собой специфически-организованную группу, объединяющую педагогов, в деятельности которых имеет место и образование, и их творческая преобразующая деятельность, и самообразование, и саморазвитие профессионалов [6, с. 60]. Автор считает, что создание творческих групп связано с необходимостью развития профессиональной компетентности, партнерства в образовательном процессе, интеграции образовательной и инновационной практической деятельности педагогов. В состав ТГ может входить от 3 до 15 чело-

век из творческих и активных специалистов. Деятельность ТГ носит временный характер, поскольку группа действует до того, как поставленная цель будет достигнута.

Перечисленные мезоформализованные группы имеют среднюю степень формализации согласно наличию организованной и систематичной работы сообществ, формально-ролевому взаимодействию участников, необходимой документации сообществ (приказы об открытии группы, о назначении на должность руководителя, положение о деятельности группы, план работы на текущий учебный год, график мероприятий, протоколы заседаний, анализ деятельности и т. д.). Однако добровольное участие членов групп, отсутствие федеральных унифицированных требований к перечню необходимых документов данных объединений, структурным составляющим, содержанию и результатам деятельности обуславливает средний уровень их формализации.

Ассоциация и сетевые сообщества относятся к *микроформализованному* типу неформального профессионального взаимодействия педагогов, имеют низкую степень формализации.

✓ *Ассоциация* (союз) — это добровольное объединение юридических или физических лиц для достижения общей цели [3]. Основная деятельность ассоциации носит рекомендательный характер, направлена на создание единого информационного пространства посредством эффективного взаимодействия его субъектов, привлечение общественного внимания к роли педагога в современном обществе, признание заслуг работников образования и их саморазвитие.

Ассоциация предполагает очное (или дистанционное) участие ее членов, она функционирует постоянно. Данное сообщество может включать общественные

Ассоциация и сетевые сообщества относятся к микроформализованному типу неформального профессионального взаимодействия педагогов, имеют низкую степень формализации.

объединения педагогов менее высокого уровня. Это самая «мягкая» форма интеграции различных организаций. Ассоциации могут включать свыше 15 членов. Примером функционирования данных сообществ может служить ассоциация участников конкурса профессионального мастерства «Воспитатель года» в Томской области [1].

✓ *Сетевое сообщество*, по определению М. Г. Бреслера, представляет собой децентрализованную, самовоспроизводящуюся агрегацию индивидов / групп индивидов, взаимодействующих в едином коммуникационном коде, связанном с общими идеями, ценностями, пристрастиями [2, с. 76]. Цель сетевого сообщества — самообразование педагогов посредством расширения коммуникационного пространства. Сетевое сообщество может интегрировать в группу от двух индивидов до нескольких государств, объединять людей на основании единых интересов, общих дел, среды общения и интерактивности. Данное сообщество может носить как временный (чаты, блоги, вики), так и постоянный характер (онлайн-сообщества, форумы).

Одной из распространенных групп, выбираемой образовательными организациями чаще всех перечисленных, является рабочая группа, помогающая решать конкретные локальные профессиональные задачи.

В целом микроформализованный тип объединил все неформальные сообщества, деятельность которых минимально регламентируется нормативными актами и максимально строится на активности и заинтересованности

их участников.

Теоретический анализ литературы, нормативно-правовых документов, эксперт-

ный метод и проведенный опрос (анкетирование специалистов МДОУ) показали существующее разнообразие профессиональных групп, а также их схожие свойства, свидетельствующие о принадлежности к одному и тому же виду профессионального взаимодействия и наличии синкретичных явлений в функционировании данных сообществ. Так, все перечисленные группы имеют следующие схожие свойства:

✓ проявляют признаки неформального взаимодействия педагогов;

✓ ориентированы на развитие профессиональной педагогической компетентности;

✓ отражают заинтересованность педагогов в совместной деятельности;

✓ могут быть малыми по численному составу (3—15 человек);

✓ по мере необходимости могут привлекать внешних исполнителей и консультантов и т. д.

Одной из распространенных групп, выбираемой образовательными организациями чаще всех перечисленных, является рабочая группа, помогающая решать конкретные локальные профессиональные задачи.

Представленная типология неформальных профессиональных сообществ позволяет систематизировать опыт педагогических работников, относящийся к вопросам их профессионального развития в рамках неформального образования, может рассматриваться управленцами образовательных организаций как средство руководства научно-методической деятельностью, а также быть значима и воспроизводима в любом звене образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассоциация участников конкурса «Воспитатель года» в Томской области // URL: <http://edu.tomsk.ru/news/5528>.
2. Бреслер, М. Г. Социальные сети и сетевые сообщества информационного Общества : монография / М. Г. Бреслер. — Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. — 174 с.
3. Менеджмент фирмы. Ассоциация // URL: <http://www.grandars.ru/college/ekonomika-firmy/associaciya.html>.

4. Нерадовская, О. Р. Особенности деятельности рабочей группы по решению проблем раннего детства в рамках муниципального образования / О. Р. Нерадовская // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — Вып. 3 (156). — С. 152—158.

5. Поздеева, С. И. Проблемы реализации образовательной деятельности в подготовке и повышении квалификации современного педагога / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. — 2014. — Вып. 3 (5). — С. 64—68.

6. Скворцова, Н. А. Руководство творческими группами как инновационная научно-методическая деятельность заместителя директора образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Скворцова. — СПб., 1999. — 187 с.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753>.

8. Цветкова, Г. С. Взаимодействие формальных и неформальных институтов рынка: теоретико-методологические аспекты / Г. С. Цветкова // URL: http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-formalnyh-i-neformalnyh-institutov-rynka-teoretikometodologicheskie-aspekty#new_comment.



УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЛАВАНИИ

И. В. ТАРАБРИНА,
аспирант НТЭУ (Киев), специалист по адаптивной
физической культуре регионального отделения
Всероссийской федерации спорта
лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (Севастополь)
yrynat@yandex.ru

В статье рассматриваются основные моменты учебно-воспитательной работы на этапе начальной подготовки в плавании. Автор показывает основные методы во время тренировочного процесса, которые использует тренер; представляет разработанную модель тренировочного цикла на основе общего количества часов общефизических и специальных упражнений в начальной группе подготовки, учебно-тренировочной группе и группе спортивного совершенствования, при этом используются разные принципы: дидактические, принцип активности, принцип доступности, принцип прочности.

In the article the highlights of educational work at the stage of initial training in swimming is discussed. The author shows the basis of the method during the training process, which is used by the coach; provides a model training cycle developed on the basis of the total number of hours of general physical and special exercises in the initial group training, a training group and a group of sports perfection, using the different principles: teaching, the principle activity of the principle of availability, the principle of safety.

Ключевые слова: *тренировка, плавание, начальная подготовка, учебно-воспитательный процесс*

Key words: *training, swimming, basic training, the educational process*

В любом виде спорта учебно-воспитательная работа на этапе начальной подготовки играет огромную роль, является основой для дальнейшего развития данного спорта на примере юного спортсмена, который с каждым годом совершенствует свои спортивные способности и технику. В плавании начальная подготовка зависит от многих факторов, и прежде всего от преподавателя-тренера. Основная структура плавания как учебного предмета состоит из организации работы по плаванию, изучения влияния плавания на организм юного спортсмена, состояния важнейших вегетативных функций при плавании, изучения и наблюдения динамики морфофункциональных и гидродинамических показателей в плавании, основ и особенностей техники спортивного и прикладного плавания и др. Вследствие этого автор уделяет особое внимание основам учебно-воспитательной работы на этапе начальной подготовки в плавании.

Этап начальной подготовки начинается обычно в младшем школьном возрасте. Цель его заключается в создании фундамента для последующих этапов спортивного совершенствования. Внимание акцентируется на развитии физических и морально-волевых качествах, становлении разнообразных технических

навыков, воспитании технического мышления.

В качестве основных тренировочных средств используются и общеподготовительные упражнения (В. А. Крупнов, 1986; В. Д. Кряжев, 2003), и специально подготовленные. Во второй половине этапа предварительной подготовки по мере приближения к следующему этапу в тренировку включаются специально подготовленные упражнения, по особенностям воздействия приближенные к соревновательным. Соотношение средств общей и специальной физической подготовки (И. Г. Кремнева, 1983) зависит от индивидуальных особенностей спортсмена, его стажа, периода тренировки, решаемых задач. Общая тенденция соотношения выглядит так: для юных пловцов на первом и втором годах обучения и тренировок — максимально разносторонняя физическая подготовка; по мере роста спортивных достижений и стажа — более специализированная подготовка (Ю. Ф. Курамшин, 2002); для спортсмена высокого класса — преимущественно специальная подготовка (Р. Ф. Проходовская, 2002; Г. А. Единак, 2001). Таблица 1 отражает программные соотношения общей и специальной подготовки на суше в процессе многолетней тренировки пловца.

Таблица 1

Соотношение количества часов ОФП и СФП на суше

Вид группы	Группа начальной подготовки			Учебно-тренировочная группа				Группа спортивного совершенствования		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Всего	65	65	92	190	246	300	320	340	360	400
ОФП	65	65	92	150	172	180	140	140	130	120
СФП	—	—	—	40	74	120	130	200	230	230

Любой двигательный навык представляет собой комплекс условных рефлексов, которые чередуются в определенном порядке в сложной системе целостного движения. Профессор А. Н. Крестовников указал, что формирование дви-

гательного навыка у человека происходит по фазам, количество которых зависит от сложности движения. В большинстве случаев процесс образования двигательного навыка состоит из нескольких фаз. В первой фазе усваиваются эле-

менты движений, отдельные движения, а также происходит объединение их в целостное движение [3]. При многократном повторении упражнений, импульсы, поступающие в центральную нервную систему от различных анализаторов, способствуют координации и уточнению двигательных актов.

На следующем этапе двигательный навык оттачивается благодаря усовершенствованию органов и систем, улучшению их функций. Формирование двигательного навыка происходит неравномерно, совершенствование и шлифовка навыка продолжается и после того, как занимающийся освоит технику плавания и будет показывать высокие спортивно-технические результаты.

Для правильного построения учебно-воспитательного процесса большое значение имеет применение дидактических принципов педагогики: сознательности, активности, систематичности, доступности, прочности, наглядности.

Принцип *сознательности* предполагает такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором занимающиеся понимают поставленные перед ними цели и задачи. Спортсмен должен понимать, как можно достигнуть намеченной цели (Г. Петрович, Н. Парамонова, 2001), и выполнять рекомендации преподавателя осознанно. Попадая в необычную водную среду, новичок может чувствовать себя неуверенно, что препятствует освоению упражнений. Весьма важно, чтобы занимающийся сознательно подходил к общефизической подготовке, которая является неотъемлемой частью роста его спортивного мастерства.

Большое значение принцип сознательности имеет для решения тактических задач на соревнованиях: выработать свою тактику, учитывать планы и действия своих соперников, чтобы реализовать собственные возможности и принести успех команде. Всестороннее осуществление принципа сознательности в учебно-воспитательном процессе помогает выработать

наблюдательность, развивает умственные способности.

Принцип *активности* предусматривает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой занимающиеся стремятся к приобретению знаний, умений и навыков, к совершенствованию своего спортивного мастерства. Их активность

выражается в постоянной и настойчивой работе над собой, над улучшением своих результатов (В. Платонов, Ю. Шкретий, 2001). При начальном обучении плаванию занятия необходимо организовывать так, чтобы процесс обучения вызвал у занимающихся интерес, чтобы они выполняли упражнения активно, творчески. Наиболее широкому развитию активности способствует проведение занятий не в индивидуальной форме, а в групповой. Находясь в группе, каждый занимающийся будет рассматривать свои действия не только как личные, а как действия, приносящие успех или неуспех своей группе, что будет способствовать развитию чувства товарищества и взаимопомощи и, соответственно, инициативы и активности.

Принцип *систематичности* предполагает такую организацию занятий, при которой занимающиеся приобретали бы знания, навыки и умения постепенно, последовательно и непрерывно, по строго продуманной и хорошо обоснованной системе. Систематичность в работе зависит от четкого планирования учебно-воспитательного процесса, что является обязательным не только при начальном обучении, но и во всей дальнейшей работе спортсмена, так как каждое последующее занятие должно быть логически связано с предыдущими. При обучении плаванию принцип систематичности предполагает овладение сначала вспомогательными, а затем основными упражнениями при постоянном повышении нагрузки. Учеб-

Принцип систематичности предполагает такую организацию занятий, при которой занимающиеся приобретали бы знания, навыки и умения постепенно, последовательно и непрерывно, по строго продуманной и хорошо обоснованной системе.

ный процесс должен быть непрерывным, чтобы своевременно подкрепить и упрочить функциональные сдвиги в организме, и, следовательно, достичь хороших результатов.

Принцип *доступности* требует, чтобы содержание материала и методы преподавания соответствовали возможностям обучаемых. Упражнения необходимо подбирать так, чтобы для их выполнения требовались определенные усилия, так как легкие упражнения вызовут снижение интереса к занятиям. Чтобы способствовать росту спортивного мастерства, в каждый урок включают и легкие, и трудные упражнения, вызывающие определенный интерес и желание овладеть ими, но трудность того или иного упражнения должна быть доступной для занимающегося. При комплектовании групп преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности занимающихся, их подготовленность. Занимающиеся одной группы должны быть примерно равны по физической подготовленности, одного возраста и пола и по возможности обладать равноценными навыками [5].

Принцип *прочности* означает такую постановку учебно-воспитательного процесса, при котором основные знания, умения и навыки осваиваются занимающимися основательно. Комплекс пла-

Упражнения необходимо подбирать так, чтобы для их выполнения требовались определенные усилия, так как легкие упражнения вызовут снижение интереса к занятиям.

вательных движений следует изучать прочно, непрерывно совершенствуя их в процессе учебно-воспитательной работы, так как в организме происходят значительные изменения

в деятельности систем и органов. Учебно-воспитательный процесс должен строиться так, чтобы прочное освоение данного упражнения осуществлялось в соответствии с возможностями занимающегося.

Принцип *наглядности* требует включения в учебно-воспитательный процесс показательного выполнения упражнений,

их элементов или демонстрации их изображений, что значительно облегчает занимающимся освоение изучаемых движений. Зрительное восприятие демонстрируемых упражнений должно сопровождаться образным словесным пояснением, что позволяет занимающимся полнее и глубже познать изучаемое упражнение. При обучении детей, в особенности младшего школьного возраста, наглядность превалирует над объяснением. Показ упражнения, сопровождаемый четким, ясным объяснением, способствует тому, что обучающиеся гораздо быстрее улавливают суть движений и воспроизводят упражнение с меньшими ошибками.

Соблюдение принципов дидактики является обязательным в практической работе преподавателя. В учебно-воспитательном процессе можно условно выделить два основных периода — период начального обучения и период совершенствования.

Период начального обучения характеризуется тем, что занимающиеся еще не владеют навыками изучаемых движений, что определяет подбор упражнений и методики их преподавания. Обучение плаванию строится с учетом подготовленности, пола и возраста занимающихся, сроков и условий занятий, ближайших и отдаленных целей учебно-тренировочного процесса с данным контингентом обучаемых [5].

Основными методами передачи знаний занимающимся и руководства их деятельностью являются: словесный метод, метод демонстрации или показа, метод непосредственного воздействия или непосредственной помощи, метод упражнения.

Основным методом приобретения навыков является *метод упражнения* — неоднократного повторения изучаемого действия. Можно изучать технику упражнения в целом и отдельно — по частям, элементам.

Словесный метод — это основной способ передачи знаний, дает возможность

преподавателю и тренеру вести воспитательную работу с обучаемыми, разъяснять им задачи и перспективы обучения, доносить до сознания занимающихся материал так, чтобы они не только могли представить себе его по форме, но и постигнуть суть движений и действий, последовательность их выполнения, сочетание их в целостном движении.

Метод *непосредственного воздействия*. Если занимающийся не в состоянии правильно выполнить движение, можно применить метод *непосредственной помощи* и, преподаватель подходит к обучаемому, производит его рукой, ногой и т. д. нужное движение, давая объяснение по ходу выполнения. По мышечным ощущениям, зрительному восприятию и объяснению преподавателя занимающийся затем воспроизводит движение самостоятельно.

Метод *целостного и раздельного изучения* техники плавания. При изучении физических упражнений применяется как целостное их изучение, так и расчленение упражнения на части и изучение частей с последующим объединением их в комплексе. Целиком упражнение изучают тогда, когда оно несложно для данного контингента занимающихся или же из него невозможно выделить отдельные фазы, сохранив их органическую связь со всем движением. Целостное изучение техники плавания невозможно, поэтому весь комплекс движений расчленяют на отдельные фазы. В результате внимание занимающихся поочередно сосредоточивается на одном из них, что значительно упрощает изучение.

Следует помнить, что каждая часть должна органически связываться с целым движением. Например, выделение и изучение только движения ногами при способе брасс является целесообразным и оправданным. Изучение движения только одной ногой будет неправильным, так как теряется органическая связь этого движения с целым комплексом. Прочное усвоение отдельных плавательных движений не целесообразно.

Применение расчлененного метода обучения в практической работе выглядит так: сначала квалифицированно демонстрируется весь способ плавания с нужными объяснениями. Если занимающиеся умеют плавать, то они пробуют самостоятельно проплыть этим способом.

Если же не умеют, то преподаватель приступает к обучению элементам техники плавания. Сначала изучаются в отдельности движения руками и ногами, согласование движений руками и дыхания. Затем объединяют движения ногами и руками в целостное движение, и, наконец, приступают к совершенствованию техники целостного движения.

Метод *упражнения* предусматривает многократное целенаправленное повторение изучаемых движений для закрепления их и совершенствования, создания динамического стереотипа. Метод упражнений можно применять в виде задания, в игре или соревновательной ситуации. Проведение упражнения в форме задания уступает по эмоциональности игровой и соревновательной, но позволяет тренеру индивидуально подобрать ученику нужное упражнение, а занимающемуся — лучше отработать выполнение полученного задания.

Упражнения в игровой и соревновательной ситуациях повышают интерес, активность и готовность к их выполнению, несмотря на усложнившиеся условия, диктуемые сюжетом или правилами. Благодаря многократному и целенаправленному выполнению упражнений этот метод дает возможность освоить и совершенствовать технику плавания различными способами, повысить уровень общефизического развития занимающихся, а также способствует развитию морально-волевых качеств. Пользуясь методом упражнения, необходимо очень внимательно следить за тем, чтобы занимающиеся выполняли упражнение без ошибок, потому что при многократном повторении

Упражнения в игровой и соревновательной ситуациях повышают интерес, активность и готовность к их выполнению, несмотря на усложнившиеся условия, диктуемые сюжетом или правилами.

эти ошибки укореняться и от них будет трудно избавиться. Преподаватель должен нацеливать занимающихся на осмысленное изучение движения. Методическая последовательность предполагает постепенный переход от легких и простых упражнений к более сложным (но доступным) по такой схеме: метод проведения,

исходное положение, использование поддерживающих средств, координация данного упражнения, темп, ритм выполнения, а также дозировка выполнения, интервал отдыха. Надо иметь в виду, что чем шире и разнообразнее будет применен комплекс упражнений, тем прочнее и гибче станет навык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакшеев, М. Д.* Старт в спортивном плавании: техника, методика обучения и совершенствования : учеб. пособие / М. Д. Бакшеев. — Омск : СибГАФК, 1996. — 36 с.
2. Современный олимпийский и паралимпийский спорт и спорт для всех: XII Международный научный конгресс, Москва, 26—28 мая 2008 г. : материалы / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. — Т. 2. — М. : Физическая культура, 2008. — 347 с.
3. *Соломатин, В. Р.* Индивидуализация многолетней тренировки в спортивном плавании : монография / В. Р. Соломатин. — М. : Физическая культура, 2009. — 241 с.
4. *Тарабрина, И. В.* Основные методы физической подготовки пловцов младшего возраста / И. В. Тарабрина // Европейский журнал социальных наук (European Social Science Journal). — 2015. — № 3. — С. 96—103.
5. Modern University Sport Science, international scientific and practical conference (2009; Moscow) // VI International scientific and practical conference of students and young scientists «Modern University Sport Science 2», 5—6 november 2009 year : proceedings / Russian State University of Physical Education ; Sport and Tourism. — М., 2009. — 149 p.



ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Л. В. НЕВЕРОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры теории и практики
воспитания и дополнительного образования НИРО
neverova.2011@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования полисубъектной позиции педагога-воспитателя, ставятся вопросы актуализации полисубъектности воспитания в условиях современной образовательной организации.

The article reveals the problem of forming the polysubject position of a teacher, questions of updating the polysubjectivity of education in terms of the modern educational organization.

Ключевые слова: *субъектность, полисубъектность, позиция педагога, полисубъектность воспитания*

Key words: *subjectivity, polysubjectivity, teacher's position, polysubjectivity of education*

Структурные изменения российского общества, переход школы на федеральные государственные образовательные стандарты существенно повышают требования к педагогу. В профессиональном педагогическом сообществе наблюдается определенный дефицит педагогов, которые не только владеют профессиональными знаниями в своей предметной области, но и умеют влиять на формирование отношений в открытом социуме, решая воспитательно-образовательные, а подчас и социальные проблемы. Выполнение педагогом своей функциональной роли как учителя, классного руководителя, организатора воспитательной работы или социального педагога является недостаточным при всей сложности и многоплановости воспитательной деятельности, к которой предъявляются новые требования со стороны общества и государства.

Данные требования не только обусловлены документами государственной образовательной политики (Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцией развития дополнительного образования детей, профессиональным стандартом педагога и др.), но и формируются на основе того факта, что в сфере воспитания подрастающего поколения цели и ценностные приоритеты сегодня определяют не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, религиозные, культурные организации, детские общественные объединения, молодежные субкультурные сообщества, политические партии и движения и т. п.

По мнению доктора педагогических наук Н. Л. Селивановой, в этих условиях «возникает потребность, с одной стороны, в сотрудничестве тех субъектов воспитания, кто ориентирован на развитие

личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания» [6, с. 3]. Поэтому

можно говорить о необходимости перехода к *полисубъектной стратегии воспитания*, состоящей в «последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [там же].

Одним из способов решения этой задачи может стать формирование иной профессиональной педагогической позиции, основанной на необходимости полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса. Такая позиция сама может быть охарактеризована как *полисубъектная*.

Сегодня категория *полисубъектности* становится одной из актуальных при изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования и выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях. Особого внимания заслуживают работы, в которых уже рассматривалась *субъектная проблематика*.

Сегодня категория *полисубъектности* становится одной из актуальных при изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования и выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях. Особого внимания заслуживают работы, в которых уже рассматривалась *субъектная проблематика*.

Изучению категории субъекта посвящены работы К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. Н. Медведева, И. В. Жулановой, Е. А. Климова, С. Л. Рубинштейна и др., развитию субъектности — труды А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, Е. И. Исаева, В. А. Петровского, В. И. Слободчиков.

Сегодня категория полисубъектности становится одной из актуальных при изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования и выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях.

ва и др., субъектной позиции педагога — исследования Г. И. Аксеновой, Н. П. Борытко, Р. Ш. Акбашевой, Л. Н. Павловой, А. С. Лебедева, Г. П. Пилипенко, А. М. Трещева и др., полисубъектного взаимодействия — работы И. В. Вачкова, С. П. Ивановой, С. И. Невдах, Л. А. Обозной, Н. И. Постниковой.

Проблема становления профессиональной позиции педагога как воспитателя в отечественной науке изучалась широким кругом исследователей. О. С. Газман и В. А. Петровский рассматривают педагогическую позицию как «результат взаимопроникновения социальных, профессиональных и индивидуально-типических черт личности» [4, с. 169]. С. Д. Поляков рассматривает воспитательный процесс как взаимодействие позиций воспитателя и воспитанника [7, с. 71]. Доктор педагогических наук Н. Е. Щуркова считает, что становление педагогической позиции современного воспитателя во многом зависит от развития у него педагогических способностей: «педагог — не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [3, с. 76]. Другой ученый, Н. К. Борытко, делает акцент на «профессионально-личностной позиции педагога», которая становится «сущностной характеристикой его духовного бытия “среди других” и его профессиональной деятельности» [2, с. 23]. На его взгляд, условия гуманизация воспитания в школе предполагают формирование профессиональной позиции каждого педагога как воспитателя: «позиция педагога может быть представлена как система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности» [там же]. Однако сегодня крайне мало иссле-

Признаками полисубъекта называются способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая активность и нацеленность на саморазвитие.

дований, посвященных рассмотрению полисубъектной позиции педагога и связанного с этим понятийного аппарата.

Так, исследователь И. В. Вачков, определяя понятие «полисубъект», пришел к выводу, что его содержание близко к понятию «малая группа», но не совпадает полностью с ним. По его мнению, полисубъект выступает «в качестве развивающейся общности», где развитие каждого субъекта «опосредуется совместной творческой деятельностью и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта» [1]. Признаками полисубъекта называются способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая активность и нацеленность на саморазвитие.

А. И. Григорьева одной из первых пришла к выводу о возможности характеристики позиции педагога как полисубъектной [5, с. 73]. Ее выводы основывались на том, что педагог — субъект воспитательного влияния во взаимодействии (прямом и опосредованном) с ребенком и школьным сообществом детей. Педагог является субъектом личностного и профессионального саморазвития как воспитателя. Педагог-воспитатель в воспитательной системе школы — субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей. И, наконец, педагог — субъект взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями, выходящими на ребенка, по активизации их воспитательного потенциала. Таким образом, у А. И. Григорьевой сложилась *полисубъектная модель позиции педагога-воспитателя*, в формировании которой важная роль отводится профессиональной подготовке педагога к воспитательной деятельности.

Известный ученый, методолог теории воспитательных систем Н. Л. Селиванова одним из условий формирования полисубъектной позиции педагога также видит «выращивание» личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. По мнению авторов концепции

«Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности», еще одним важнейшим условием реализации полисубъекта в воспитании является понимание того, каким же воспитательным потенциалом обладают возможные субъекты взаимодействия, среди которых важная роль отводится педагогу [6, с. 5]. Как предполагают вышеуказанные авторы, его воспитательный потенциал может быть описан с помощью модели, включающей такие компоненты, как:

✓ аксиологический (ценности воспитательных действий субъекта и транслируемые воспитанникам ценности);

✓ телеологический (цели и задачи воспитания и социализации);

✓ концептуальный (идеи, теории и концепции, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере воспитания);

✓ методический (методы, методики и технологии, применяемые в воспитании детей и молодежи);

✓ интерактивный (способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами для решения воспитательных задач) [6, с. 5].

Если говорить о полисубъектности воспитания как множественности взаимодействующих друг с другом субъектов воспитания, обладающих определенным воспитательным потенциалом, то, экстраполируя данную модель на определение полисубъектной позиции педагога, можно предположить, что основополагающим компонентом при ее формировании будет интерактивный компонент как способность школьного педагога к взаимодействию с другими субъектами воспитания и социализации подрастающего поколения. Здесь мы сталкиваемся с проблемой открытости педагогов школ для кон-

тактов с социальной средой. Как правило, целесообразность подобных взаимодействий определяют сами педагоги. Обычно это семьи обучающихся, коллеги из организаций дополнительного образования детей, спортивных организаций, учреждений культуры, представители государственных структур и ведомств, ответственных за безопасность граждан, просоциальные детские объединения самой разной направленности, детские общественные объединения, чаще всего действующие в рамках школы. Менее открыты школьные педагоги к взаимодействию с религиозными организациями, молодежными общественными организациями, молодежными субкультурными сообществами, что, безусловно, объясняется как относительной изолированностью последних, так и настороженным отношением к ним самой педагогической общественности.

В то же время особенности современной социокультурной ситуации таковы, что необходимо консолидировать все социальные институты для более активного решения разнообразных задач по воспитанию подрастающего поколения, профилактики асоциальных проявлений в детской среде, досуговой занятости подростков и молодежи и др.

Таким образом, несмотря на то что воспитательный потенциал различных социальных субъектов характеризуется подчас расхождением в целях, методах и способах воспитания, необходимо делать шаги для взаимного сближения, для чего следует расширять рамки своей профессиональной педагогической позиции до полисубъектной.

Особенности современной социокультурной ситуации таковы, что необходимо консолидировать все социальные институты для более активного решения разнообразных задач по воспитанию подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вачков, И. В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии / И. В. Вачков : дис. ... докт. психол. наук. — М., 2002. — 374 с.
2. *Борытко, Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2001. — 214 с.

3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М. : Новая школа, 1998. — 207 с.
4. Газман, О. С. Воспитатель/ О. С. Газман, А. В. Петровский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Т. 1. — М., 1993.— С. 168—169.
5. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы / А. И. Григорьева. — Тула : ИПКиПРОТО, 1999. — 144 с.
6. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : УРАО ИТИП, 2009. — 35 с.
7. Поляков, С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания : дис. ... докт. пед. наук / С. Д. Поляков. — Ульяновск, 1993. — 398 с.
8. Селиванова, Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 103—116.



ФЕНОМЕН «РАЗДВОЕНИЯ» ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. А. АФАНАСЬЕВА,
соискатель ФИРО,
советник отдела профессионального образования
министерства образования Иркутской области
afanaseva7474@mail.ru

В статье проанализированы основные подходы к формулированию целей и ожидаемых результатов воспитания в профессиональном образовании в работах современных российских исследователей. Показано, что личностно ориентированные цели воспитания сосуществуют с социально ориентированными. По мнению автора, это свидетельствует о том, что термином «воспитание» в педагогике именуются два относительно автономных процесса, один из которых нацелен на социализацию обучающегося, другой — на становление его субъектной позиции.

The article analyzes the main approaches to the formulation of goals and expected outcomes of upbringing in vocational education in the works of contemporary Russian researchers. Personal-oriented goals of upbringing coexist with socially-oriented goals. According to the author, this suggests that the term «upbringing» in pedagogy are referred to as two relatively autonomous process. One of them is aimed at the socialization of the learner; another process aimed at the formation of his subjective position.

Ключевые слова: *цель воспитания, социальное воспитание, профессиональное образование, личностно ориентированное образование, становление субъектной позиции, педагогическая поддержка*

Key words: *the goal of upbringing, social education, vocational education, personal-oriented education, the formation of subject positions, pedagogical support*

Цель воспитания — центральный элемент любой системы воспитания, определяющий характеристики всех остальных элементов (принципов, содержания, форм и методов работы и т. д.).

В педагогической науке цель воспитания понимается в двух аспектах:

✓ как *воспитательный идеал*, отражающий представления общества о возможной и желаемой вершине развития человека в данную эпоху, в диалектике «возможного» и «должного» [1];

✓ как *ожидаемый результат воспитания*, то есть как ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленной педагогической деятельности [11].

На рубеже 80—90-х годов XX века в отечественной педагогике оформился и получил распространение *лично ориентированный подход* к определению целей воспитания. Одна из особенностей данного подхода — пафос его противопоставления «традиционной» («авторитарной») педагогике. Смена педагогических подходов представляется сторонникам лично ориентированного воспитания прямой проекцией более широкого процесса социокультурной модернизации в сферу образования: «На смену авторитарной по характеру и социоцентрической по направленности педагогической деятельности приходит практика гуманистического лично ориентированного обучения и воспитания» [9, с. 101].

В рамках «традиционной» педагогики воспитание рассматривается «как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества» [11, с. 7], то есть отождествляется с «социальным воспитанием». Напротив, в рамках лично ориентированного подхода обучающийся «рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения и воспитания, кото-

рый поможет достичь ей лучших результатов» [7].

Научной основой лично ориентированного подхода является философское и психологическое учение о личности как *субъекте* деятельности, общения и познания. Субъектная позиция воспитанника — это не просто позиция активного исполнителя, а позиция *организатора и автора (инициатора)* деятельности. «Субъектной позиции присущи такие ... характеристики, как осознанность, ценностный характер, формирующийся во взаимодействии педагога и воспитанника; связь с поверхностным (нормативно-поведенческим) и глубинным (смысловым) слоями деятельности» [2, с. 38].

В русле лично ориентированной парадигмы воспитание было определено в Программе развития воспитания в системе СПО на 2001—2005 годы как «целенаправленный процесс создания условий для развития, саморазвития и самореализации личности воспитуемого» [10].

Однако вопреки романтическим чаяниям сторонников гуманизации воспитательного процесса, звучавшим на протяжении 1990-х годов, идеи лично ориентированной педагогической парадигмы не сумели революционным образом «прийти на смену» традиционным подходам. Вместо этого мы вплоть до настоящего времени наблюдаем причудливое переплетение как в теоретических работах, так и в образовательной практике элементов двух различных подходов: лично ориентированного и социально ориентированного («традиционного»). В рамках последнего подхода в качестве основного источника целей воспитания рассматривается государственная политика

В рамках лично ориентированного подхода обучающийся «рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения и воспитания, который поможет достичь ей лучших результатов».

в области воспитания молодого поколения. Ожидаемые результаты воспитания носят унитарный, а не персонализированный характер и могут стать предметом стандартизации.

Анализ современных публикаций показывает, что авторы выбирают один из трех способов описания целей воспитания, когда:

✓ доминируют социально ориентированные цели, при этом личностно ориентированные цели либо не формулируются, либо представлены в «снятом» виде, будучи опосредованы социально ориентированными целями;

✓ осуществляется попытка найти определенный баланс между социально ориентированными и личностно ориентированными целями;

✓ предлагаются формулировки целей или результатов, по мнению авторов, интегрирующие в себе социально и личностно ориентированные составляющие («идентичность личности специалиста», «активная гражданская позиция», «профессиональная толерантность, основанная на субъектной позиции», образ «человека-хозяина» и т. д.).

Независимо от способа описания целей воспитания и их содержательного наполнения мы наблюдаем феномен своеобразного «раздвоения» *цели воспитания*

на социально ориентированную и личностно ориентированную составляющие.

✓ В рамках социально ориентированного подхода:

— цель воспитания определяется социальным заказом (воспитание как достижение «образа выпускника», заданного социальным заказчиком или сформулированного в результате консенсуса основных социальных акторов);

— личность воспитанника трактуется прежде всего как объект социальных от-

ношений и рассматривается как *объект* воспитания;

— тип формируемой активности личности — адаптационная;

— преобладающие ценности, определяющие цели воспитания, — социальное служение, социальная активность, социальный порядок и стабильность.

✓ В рамках личностно ориентированного подхода:

— цель воспитания имеет открытый, заранее не predetermined характер (воспитание как «стихия индивидуального самостроительства» [6, с. 6]; признается, что воспитанник потенциально может выйти за рамки любого заранее сформулированного образа);

— воспитанник трактуется прежде всего как субъект деятельности, общения и познания и рассматривается как *субъект* воспитания;

— тип формируемой активности личности — инициативная, творческая;

— преобладающие ценности, определяющие цели воспитания, — свобода, личная инициативность, творчество и развитие.

С нашей точки зрения, обозначенное «раздвоение» цели воспитания представляет собой важный проблемный вопрос теории воспитания, при этом разным авторами его объяснение дается с разных точек зрения.

Первая трактовка относит разные цели воспитания к разным педагогическим парадигмам. С этой точки зрения, традиционное социально ориентированное воспитание и личностно ориентированное воспитание — это принципиально различные мировоззренческие подходы, причем в процессе модернизации личностно ориентированный подход закономерно должен придти на смену социально ориентированному. Близкую трактовку «раздвоения» цели воспитания мы можем найти в трудах разработчиков концепции педагогических парадигм (Г. Б. Корнетов, О. Г. Прикот, И. А. Колесникова) и мно-

С нашей точки зрения, обозначенное «раздвоение» цели воспитания представляет собой важный проблемный вопрос теории воспитания, при этом разным авторами его объяснение дается с разных точек зрения.

гих сторонников лично-ориентированного подхода (Е. П. Бондаревская, Б. С. Гершунский, С. В. Кульневич и др.).

Такая трактовка «раздвоения» цели воспитания, несмотря на ее видимую логичность, не способна разрешить существующего на практике противоречия: в работах большинства современных авторов присутствуют выраженные признаки разных образовательных парадигм. При этом в отечественной педагогической науке и практике последних десятилетий так и не произошло никакого «закономерного» отказа от традиционных социально ориентированных целей воспитания на фоне явного принятия большинством авторов целей лично-ориентированного характера.

Вторая трактовка феномена «раздвоения» цели воспитания пытается снять видимое противоречие через поиск единого основания, двумя сторонами которого выступали бы процессы социального и личностного становления. К этому подходу тяготеют рассмотренные выше попытки ряда авторов (С. З. Гончаров, Р. Г. Макаров, В. Ш. Масленникова, В. А. Фокин и др.) найти интегративные формулировки ожидаемых результатов воспитания.

Подобная трактовка характерна для достаточно широкого ряда работ, определяющих процесс воспитания через процесс социализации. При этом «раздваивается» само базовое понятие социализации, которая может пониматься различно. Как замечает Л. Н. Бурняшева, во всем массиве концепций социализации «можно выделить два подхода к этой проблеме: субъект-объектный, предполагающий пассивную позицию человека в процессе социализации, ...и субъект-субъектный, который характерен для социоцентрических ..., а также для индивидуцентрических теорий... Эти теории рассматривают социализацию как активный диалог взаимодействующих индивидов» [3]. Современные исследователи (Г. М. Андреева, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Б. А. Ти-

тов, Ж. Г. Тощенко и др.) рассматривают социализацию как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение определенной системы ценностей, норм, знаний, ролей, позволяющих индивиду функционировать как члену общества, с другой стороны, наблюдается процесс приобретения собственного социального опыта и активного самопостроения личности» [там же]. Близкий взгляд мы находим в работе М. С. Савиной и С. В. Евтушенко, полагающих, что «профессиональное образование интегрируется с задачами социализации студентов, которая рассматривается как процесс взаимодействия с обществом, ведущий к обретению индивидом субъектной позиции в системе общественных отношений» [12, с. 9].

Н. М. Снопко в качестве «базового процесса» в развитии индивида, обеспечиваемого средствами профессионального воспитания, рассматривает профессионально-личностную идентификацию [13]. С точки зрения автора, воспитание — это направленная профессионально-личностная идентификация; становление субъектной позиции в процессе самоопределения — это свободная самоидентификация.

Однако рассмотренная трактовка «раздвоения» цели воспитания (две цели воспитания как две стороны одного базового процесса, лежащего в основе развития человека) также имеет свое слабое место, наталкиваясь на проблему отсутствия «общего знаменателя» у характеристик целей воспитания. Так, цель одного и того же процесса (социализации, профессиональной идентификации или любого другого) не может одновременно иметь определенный («заказной») и в то же время неопределенный, открытый характер.

На наш взгляд, адекватное разрешение проблемы «раздвоения» цели воспи-

В отечественной педагогической науке и практике последних десятилетий так и не произошло никакого «закономерного» отказа от традиционных социально ориентированных целей воспитания.

тания может быть дано на основе *третьей трактовки*, согласно которой «социально ориентированное воспитание» и «лично ориентированное воспитание» — это два относительно автономных процесса, имеющих различные цели. Понимание этого момента существенно затруднено тем, что для именованых этих двух процессов в отечественной педагогике используется один и тот же термин «воспитание», тогда как необходимо использовать два различных термина, например:

✓ *воспитание* (или, точнее, *социальное воспитание*), имеющее своей целью формирование у индивида определенной, принятой в обществе иерархии ценностей, системы норм и правил проявления социальной активности;

✓ *сопровождение самоопределения*, нацеленное на создание условий для становления человека как субъекта жизни и деятельности.

Первый из этих процессов возник на заре человеческой цивилизации и существовал на всем ее протяжении. Второй процесс — продукт социально-экономической модернизации и актуален лишь для условий общества «современного типа». При этом модернизация, вызвав к жизни необходимость сопровождения самоопределения, не отменила значимость процесса социального воспитания (измени-

лись в определенной степени лишь его задачи и содержание).

Методологическую базу для такой трактовки мы находим в современном философско-

психологическом понимании самого феномена человеческой личности, с одной стороны, как объекта общественных отношений, с другой — как субъекта деятельности, общения и познания, как «автора» собственной жизни. Личность человека существует в двух ипостасях, и каждая из этих двух ипостасей должна по-своему формироваться и развиваться

под влиянием образовательного процесса. «Учащийся — не только носитель различных социальных ролей, но и субъект собственной неповторимой индивидуальности» [5, с. 5].

Предложенная нами трактовка «раздвоения» цели воспитания (две цели — две различные составляющие образовательного процесса) не является чем-то принципиально новым для отечественной педагогики.

Такой трактовки придерживался О. С. Газман, который ввел в понятийный аппарат педагогической науки термин «педагогическая поддержка» [4]. В дальнейшем концепция педагогической поддержки была развита Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфиным. Целью процесса педагогической поддержки они называют помощь растущему человеку в обретении себя, самоопределении и самореализации, в работе над собой [8]. Подчеркивая принципиальное отличие процесса педагогической поддержки от процесса воспитания, имеющего внешнее целеполагание, они подчеркивают, что «человек “сам из себя порождает” субъекта в процессе самоопределения» [там же, с. 183]. В то же время О. С. Газман и его последователи неоднократно подчеркивают, что педагогическая поддержка не может заменить или «отменить» процесс воспитания, так как «сам из себя» человек не может вырастить культуру, создаваемую веками, эта культура должна передаваться посредством воспитания.

Такой подход О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина весьма близок нашему с той разницей, что мы не считаем адекватным сам термин «педагогическая поддержка». На наш взгляд, он акцентирует внимание на инфантильности, незрелости «поддерживаемого», что противоречит самой идее становления субъекта как внутреннего стержня, обеспечивающего самостоятельность личности. Вместо термина «поддержка» мы предпочитаем использовать термин «сопровождение».

«Социально ориентированное воспитание» и «лично ориентированное воспитание» — это два относительно автономных процесса, имеющих различные цели.

Проведенный анализ феномена «раздвоения» цели воспитания позволяет нам сделать следующие выводы.

В зависимости от позиции автора той или иной воспитательной концепции цель воспитания может быть сформулирована:

✓ либо односторонне, предусматривая только задачи «социального формирования» личности в соответствии с определенным социальным или государственным заказом;

✓ либо двусторонне, совмещая задачи социального воспитания и задачи сопровождения самоопределения, подразумевая, что «воспитание... складывается из целе-

направленных влияний на поведение и деятельность человека всех воспитательных институтов общества, воздействия среды и активности самой личности» [3].

В том случае, если цель воспитания формулируется в двустороннем ключе, основой проблемой, подлежащей разрешению при построении воспитательной системы, становится ответ на вопрос: «Как сбалансировать социально ориентированную и личностно ориентированную составляющие процесса воспитания?» Возможные подходы к поиску ответа на последний вопрос станут предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова, Н. Н. Проблема нравственного идеала в теории и практике воспитания в России во второй половине XIX — начале XX веков : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Баркова. — М., 1996. — 141 с.
2. Борьтко, Н. М. Воспитание субъектности студента как основа гуманитаризации профессионального образования / Н. М. Борьтко, О. А. Мацакайлова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2009. — № 4. — С. 37—42.
3. Буряшева, Л. Н. Социальное воспитание учащейся молодежи в учреждении непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Буряшева. — Невинномысск, 2006. — 194 с.
4. Газман, О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. — 1995. — Вып. 2: Содержание гуманистического образования. — С. 16—45.
5. Колесникова, И. А. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция / И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников. — СПб. : СПГУПМ, 1994. — 55 с.
6. Левина, И. Д. Социализация и воспитание студентов в системе профессионального образования / И. Д. Левина // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 1. — С. 6—9.
7. Масленникова, В. Ш. Стратегия инновационного развития профессионального образования и воспитания / В. Ш. Масленникова [и др.] // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 4 (94). — С. 91—101.
8. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — М. : МИРОС, 2001. — 208 с.
9. Перепелицына, Г. А. Педагогика поддержки студента и процесса его развития в системе личностно-ориентированного воспитания и обучения на факультете довузовского и среднего профессионального образования ВИБТ / Г. А. Перепелицына, О. О. Григоренко // Вестник Воронежского института высоких технологий. — 2007. — Т. 1. — № 1. — С. 101—102.
10. Программа развития воспитания в системе среднего профессионального образования на 2001—2005 годы / утв. Минобразования РФ 5 марта 2001 г. // URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_11821.html.
11. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М. : Владос-Пресс, 2004. — 384 с.
12. Савина, М. С. Среднее профессиональное образование: актуальные задачи воспитания / М. С. Савина, С. В. Евгушенко // Педагогический журнал Башкортостана. — 2012. — № 1. — С. 8—12.
13. Снопко, Н. М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: дис. ... докт. пед. наук / Н. М. Снопко. — М., 2007. — 328 с.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (общезитие).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@yandex.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

1. В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): место работы, должность, ученая степень, звание).

✓ Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи. Иногородние авторы указывают почтовый адрес с индексом для доставки авторского экземпляра журнала «Нижегородское образование».

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Педагогика: вчера и сегодня



НИЗШАЯ РЕМЕСЛЕННАЯ ШКОЛА И РЕМЕСЛЕННОЕ УЧИЛИЩЕ В СЕЛЕ БОГОРОДСКОМ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

С. М. ЛЕДРОВ,
кандидат исторических наук,
доцент, заведующий кафедрой гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин филиала Московского
университета им. С. Ю. Витте в Нижнем Новгороде
sledrov@yandex.ru

Статья посвящена истории становления ремесленного образования в России в конце XIX — начале XX века на примере создания профессионального образовательного учреждения по подготовке кадров для кожевенной промышленности в селе Богородском (современный город Богородск) Нижегородской губернии. Рассмотрены причины и порядок открытия низшей ремесленной школы в Богородском, причины ее преобразования в ремесленное училище и развитие последнего до 1917 года. Обращено внимание на сотрудничество государственных органов и земства в деле распространения ремесленного образования.

The article is devoted to the history of forming the craft education in Russia at the end of XIX — the beginning of the XX century on the example of creating the professional educational institution on training for the tanning industry in the village of Bogorodskoye (the modern city of Bogorodsk) of the Nizhny Novgorod province. The author of the article describes the reasons and the order of opening the lowest craft school in Bogorodskoye, the reasons of its transformation into a vocational school and its development till 1917. The attention is paid to the cooperation of the government bodies and the zemstvo in distribution of the craft education.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, село Богородское, город Богородск, история профессионального образования, низшая ремесленная школа, ремесленное училище, кожевенная промышленность, земство

Key words: Nizhny Novgorod province, village Bogorodskoe, the city of Bogorodsk, history of vocational education, lower vocational school, vocational school, leather industry, the Zemstvo

Во второй половине XIX века усложнение промышленной технологии, усиление конкуренции как в среде крупного предпринимательства, так и между мелкими товаропроизводителями

потребовали специальных знаний более высокого уровня не только от руководителей производства, но и от рядовых рабочих. Все это привело к необходимости создания отвечающей запросам того

времени системы профессионального образования, в том числе его первой ступени — начального профессионального, или, как тогда говорили, ремесленного образования.

В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона значение такого образования определялось следующим образом: «Опытom дознано, что умственно развитой рабочий скорее выучится всякому виду труда, требует меньше надзора, расходует меньше материала, меньше портит орудия и машины, реже является виновником несчастных случаев и скорее может их предотвратить, образование развивает как умственную подвижность, так и физическую ловкость рабочего, увеличивая производительность его труда, а соответственно этому возрастает и его заработная плата. Для достижения своей цели, профессиональное образование, наряду с известной практической сноровкой, должно разъяснить учащимся принципы, на которых основывается то или другое производство, процессы, которым подвергается материал при его обработке, равно как и свойства разного рода сырого материала, употребляющегося в промышленности» [6, с. 563—564].

Приведенная выше цитата из издания позапрошлого века актуальна и сейчас, когда перед организациями среднего профессионального образования ставится задача подготовки рабочего или мастера-индивидуала, способных использовать высокотехнологичное оборудование и постоянно совершенствующих свои знания и компетенции.

Проблемам становления профессионального ремесленного образования до 1917 года и в современной России уделено большое внимание в коллективной монографии под редакцией действительного члена РАО, доктора педагогических наук Г. М. Романцева [5]. В ней рассмотрены исторические, социально-экономические и психолого-педагогические основы этого процесса.

Кстати, сам термин «профессиональное образование» впервые был употреблен французским министром народного просвещения Виктором Дюрюи, который в 1863 году предложил ввести две системы среднего образования: одно классическое, для так называемых либеральных профессий, другое профессиональное — для деятельностей промышленной, торговой и земледельческой [6, с. 563].

В России инициатором создания промышленного образования как самостоятельной подсистемы общей системы образования, отражающей экономические потребности страны и создающей условия для развития и повышения конкурентоспособности отечественной экономики, стал министр финансов И. А. Вышнеградский [3]. На основе разработанного при его активном участии «Проекта общего нормального плана промышленного образования в России» 7 марта 1888 года были Высочайше утверждены «Основные положения о промышленных училищах». Согласно этим положениям, промышленные училища разделялись на *средние технические училища* для подготовки техников, то есть помощников инженеров и других высших руководителей промышленного дела; *низшие технические училища*, выпускавшие мастеров, ближайших и непосредственных руководителей труда рабочих в промышленных заведениях; *ремесленные училища* для подготовки квалифицированных рабочих.

Промышленные училища всех трех типов предполагалось открывать преимущественно в городах. Впоследствии доступ к ремесленному образованию получили и крестьянские дети. Для них 24 февраля 1895 года законодательно был утвержден тип низшей ремесленной школы. Подобные учебные заведения стали

«Опытom дознано, что умственно развитой рабочий скорее выучится всякому виду труда, требует меньше надзора, расходует меньше материала, меньше портит орудия и машины, реже является виновником несчастных случаев и скорее может их предотвратить».

открываться в центрах кустарного производства, в том числе в Нижегородской губернии, известной своими крестьянскими промыслами, в частности по обработке кож. Неслучайно именно здесь в 1899 году появилось профессиональное учебное заведение по подготовке мастеров для кожевенной промышленности — низшая ремесленная школа в селе Богородском Горбатовского уезда, вскоре ставшая ремесленным училищем. На базе последнего уже в советские годы был создан кожевенный техникум, который в 2012 году после объединения с местным техническим лицеем дал жизнь современному Богородскому политехническому техникуму. Целью настоящей статьи является изучение процесса становления и развития отраслевого профессионального образования в селе Богородском до 1917 года.

Во второй половине XIX века на ведущих кожевенных заводах России стали применяться более совершенные методы обработки кож при помощи механических приспособлений и химических препаратов. Предприниматели, которые использовали подобные нововведения, могли успешнее развивать производство. Те же центры кожевенной промышленности, где работа велась по старинке, уже не выдерживали жесткой конкуренции. По

Во второй половине XIX века на ведущих кожевенных заводах России стали применяться более совершенные методы обработки кож при помощи механических приспособлений и химических препаратов.

словам исследователя кустарной промышленности Нижегородской губернии М. А. Плотникова, местные кожевенные заводчики терпели убытки из-за конкуренции технически более совершенных петербургских кожевенных заводов [4, с. 228—229].

От использования эффективной технологии напрямую зависела судьба промысловых селений, в которых основным источником дохода являлось кожевенное производство. Но совершенствование последнего было возможно только при нали-

чии высококвалифицированных кадров мастеров, подготовленных в соответствующих профессиональных учебных заведениях.

В 1896 году была открыта кожевенная школа в селе Базарный Карабулак Саратовской губернии, которая быстро доказала свою эффективность. На опытном заводе при школе кожи выделялись качественнее, чем у местных кустарей. Последние благодарили Министерство народного просвещения за заботу об их нуждах [8, стб. 959].

В 1898 году на заседании Нижегородского губернского земского собрания рассматривалось предложение директора народных училищ о выделении средств на открытие в губернии ремесленных школ низшего типа, в том числе и по кожевному производству в селе Богородском. Тогда это был центр кожевенного производства всероссийского масштаба. Ни в одном другом населенном пункте России не имелось такого огромного количества кожевенных заведений, как здесь. В 1897 году в Богородском насчитывалось 65 предприятий фабрично-заводского типа и примерно столько же мелких кожевен.

Желание открыть специальное учебное заведение у богородских крестьян-предпринимателей появилось в начале 1890-х годов. В то время местная промышленность переживала кризис, и выход из него виделся в переходе на более совершенные способы кожеобработки, которые уже применялись на предприятиях отрасли в Москве и Санкт-Петербурге.

3 января 1894 года в Богородском состоялся сельский сход. В приговоре схода было записано следующее: «...села Богородского крестьяне... имели суждение о необходимости поднятия кожевенного производства в селе Богородском через открытие технической по кожевному производству школы, ...к этому ходатайству понуждает, главным образом, то обстоятельство, что за последние годы

кожевенный товар не может конкурировать по своей доброкачественности с другими производствами (имелись в виду кожевенные предприятия в иных промышленных центрах России и иностранных государств. — С. Л.), между тем это производство исключительно служит благосостоянием населения, так как земледелием занимаются очень немногие, и в случае остановки заводско-кустарной промышленности население наше довольно положительно обнищает за неспособностью жителей к иному труду и в таком случае может оказаться обузой для государства...» [10, д. 1898, л. 1 — 1 об.].

Три месяца спустя на очередном сходе было решено: «1. Отпускать из мирских сумм в пособие государственному казначейству на возмещение расходов по содержанию преподавателей, на ремонт, отопление, освещение школы и на сторожа по семисот (700) рублей ежегодно, начиная с 1894 года... 2. Уступить потребное количество земли для нужд школы...» [10, д. 1898, л. 17].

Местная община уступила под школу двухэтажное каменное строение, а лидер богородских кожевенных заводчиков А. В. Александров решил пожертвовать на открытие этого учебного заведения четыре тысячи рублей.

Богородчан поддержал и нижегородский губернатор Н. М. Баранов. Он признавал «весьма знаменательным и полезным открытие в с. Богородском кожевенной школы, в видах улучшения местного кожевенного производства и поднятия упадающего с каждым годом благосостояния многочисленного сельского населения, не знающего никакого другого труда» [8, стб. 954].

Однако претворение в жизнь первого из вышеупомянутых приговоров сельского схода растянулось на несколько лет. Потребовался год, чтобы такое решение поддержало Министерство народного просвещения. Его представитель выезжал в Богородское. По результатам поездки и с учетом мнения авторитетных кожевен-

ных заводчиков из Санкт-Петербурга были разработаны проекты плана и штата будущей ремесленной школы, а также учебной кожевни при ней. Еще два года спустя оно стало предметом обсуждения на Государственном совете, члены которого постановили учредить в селе Богородском ремесленную школу с 1 июля 1899 года и ассигновать из средств государственного казначейства на ее содержание 1385 рублей, а с 1900 года — по 2770 рублей ежегодно; кроме того, выдать единовременное пособие (в дополнение к пожертвованиям) на покрытие расходов по устройству и оборудованию школы в размере восьми тысяч рублей. Мнение Государственного совета: «Государь император в 1-й день декабря 1897 года утвердить соизволил и повелел исполнить» [10, д. 1898, л. 23 об.]. На основании и во исполнение Высочайшего повеления директор народных училищ Нижегородской губернии выступил с соответствующим предложением перед гласными губернского земского собрания (о чем было сказано выше).

Таким образом, через пять с половиной лет желание богородских промышленников исполнилось — 1 июля 1899 года в их селе была открыта ремесленная школа по подготовке рабочих для кожевенных предприятий. Но в таком статусе она просуществовала недолго. Богородское сельское общество вскоре возбудило перед Министерством народного просвещения ходатайство о повышении типа низшей ремесленной школы. Мотивировалось это, во-первых, тем, что в селе также появилось двухклассное сельское училище, выпускникам которого надо было дать возможность продолжить образование в учебном заведении более высшего типа (поступление же после сельского училища в низшую ремесленную школу их не удовлетворило бы). Во-вторых, как

Таким образом, через пять с половиной лет желание богородских промышленников исполнилось — 1 июля 1899 года в их селе была открыта ремесленная школа по подготовке рабочих для кожевенных предприятий.

сказано в обосновании, «означенный промышленный район специально нуждается в улучшении методов кожевенного производства. Для сего необходимо иметь не простых рабочих, а мастеров, знакомых с рациональными способами выделывания кожи, с химическими процессами, при этом возникающими, могущих направить дело по новому и в то же время более прибыльному пути. В настоящее же время в с. Богородском, где все 18-ти тысячное население занимается кожевенным производством, это последнее находится в значительном упадке, именно вследствие отсутствия знающих мастеров» [9, стб. 1347].

В результате с 1 июля 1900 года на основании очередного решения Государственного совета Богородская низшая ремесленная школа была преобразована в ремесленное училище. При этом ежегодный объем ассигнований на него увеличивался до 7700 рублей, а единовременное пособие определялось уже в 36 658 рублей 93 копейки [10, д. 1898, л. 26]. Все это свидетельствовало о заинтересованности в данном профессиональном заведении не только местных властей и промышленников, но и российского правительства.

Целью деятельности училища определялась «подготовка учащихся как непосредственных и прямых руководителей труда рабочих и ставить промышленные предприятия на верный путь улучшений» [11, д. 1, л. 15], его учебная программа была рассчитана на двухгодичное обучение.

Первые два года в Богородском ремесленном училище значилось 29 учащихся в возрасте 13—19 лет. Они изучали химию, технологию производства, устройство машин (механику), физику, арифметику, геометрию, алгебру, счетоводство и обязательный для всех учебных заведений России Закон Божий. Надо сказать, что большинство ребят

стремилось учиться на совесть. Так, из 13 «первоклассников» второго набора (1901 г.) при переводе в выпускной класс девять аттестовались «с весьма хорошими познаниями» и четверо «с удовлетворительными» [11, д. 1, л. 13 об.].

Штат должностных лиц и преподавателей училища состоял из семи человек [подсчитано по: 11, д. 1, 5, 13, 18].

Первым почетным смотрителем училища стал уже упоминавшийся нами самый богатый богородский кожевенный заводчик — купец, затем нижегородский потомственный почетный гражданин А. В. Александров. В 1910 году новым почетным смотрителем училища был назначен другой местный промышленник М. В. Русинов. В обязанности почетного смотрителя входило руководство попечительским советом, рассматривавшим отчеты о деятельности училища, а также текущие вопросы (приобретение пособий, ремонт помещений и т. д.).

Учебно-производственной жизнью училища руководил его инспектор. Первым на эту должность в 1900 году был назначен Г. С. Колынин, до этого исполнявший обязанности заведующего местной кожевенной школой. За его плечами были учеба в Красноуфимском промышленном училище, затем служба в Министерстве народного просвещения и работа в должности заведующего кожевенной школой в Сарапуле. В 1898—1899 годах Георгий Степанович находился в командировке на германских кожевенных заводах, после чего был направлен в Богородское. Здесь под его руководством составлялся проект учебного кожевенного завода. В 1904 году Г. С. Колынин был уволен по состоянию здоровья, а его место занял В. И. Горбунов, также выпускник Красноуфимского промышленного училища, ранее исполнявший дела мастера-техника в низшей ремесленной школе села Выездная Слобода Арзамасского уезда. Виктор Иванович руководил Богородским кожевенным училищем до 1918 года. Годовое жалованье инспектора составляло 1550 рублей.

С 1 июля 1900 года на основании очередного решения Государственного совета Богородская низшая ремесленная школа была преобразована в ремесленное училище.

Целью деятельности училища определялась «подготовка учащихся как непосредственных и прямых руководителей труда рабочих и ставить промышленные предприятия на верный путь улучшений» [11, д. 1, л. 15], его учебная программа была рассчитана на двухгодичное обучение.

Секреты обработки кож на учебном заводе учащиеся постигали под руководством мастера Н. П. Плясунова, принятого на эту должность в 1905 году. Его оклад определялся в 870 рублей в год.

Закон Божий преподавал священник М. Ф. Сигрианский.

Общеобразовательные предметы в училище вели А. И. Винокуров (до 1902 г.), затем С. И. Гусев (выпускник Московского учительского института, бывший инспектор Семеновского городского училища) и Н. П. Феоктистов. Среди преподавателей дореволюционного периода упоминаются также А. Митрофанов, А. Любимов, М. И. и О. А. Желтовы.

Учителем черчения и руководителем лабораторных занятий по химии являлся Д. Я. Кожуров, окончивший Казанское низшее химико-технологическое училище.

В Богородском училище также работали врачи Н. А. Николаев и Д. А. Фиалковский.

В 1902 году здесь состоялся первый выпуск — звания подмастерьев по кожевенному производству получили 16 юношей. В отчете о деятельности училища за этот год сказано: «Несмотря на свое кратковременное существование, училище успело оказать некоторое влияние на местную промышленность в смысле постановки производства на новый, более правильный путь и поспособствовало ввести в производство некоторые машины и приспособления; а у посторонних фабрикантов, которым высланы были образцы изделий, явилось желание ближе познакомиться с методами, применяемыми в училище для выделки кож и обращаться с вопросами.

Окончившие ученики находят применение своих знаний на своих заводах, и один из них, Александр Желтов, за изделия на своем заводе по методу скорого дубления, усвоенному им в училище, получил серебряную медаль на кустарной выставке в Петербурге, а двое учеников, не имеющих своих заводов, поступили на частные места: Александров с жало-

ваньем 600 рублей при квартире и содержании; Петров с жалованьем 420 рублей, при квартире, содержании и проездах» [11, д. 1, л. 17].

Вместе с тем нельзя сказать, что училище не испытывало никаких проблем. В частности, несвоевременное поступление выделенных сумм замедляло приобретение нужного оборудования и, самое главное, оттягивало открытие учебного кожевенного завода. Его торжественная закладка с освящением, как и полагалось тогда, в присутствии начальства и при большом стечении народа, произошла вскоре после открытия училища, но производственный корпус появился только в 1902 году, а оборудование завода откладывалось еще на год. Между тем учебный завод был необходим. Это понимали и гласные Горбатовского уездного земского собрания. В частности, на очередном его заседании в 1903 году князь А. Чегодаев заявил, «что жители села Богородского крайне недовольны тем, что медлят с оборудованием завода» [1, с. 761]. Наконец, в 1904 году уездным гласным было доложено, что «завод при училище вполне оборудован, но не имеется никакого оборотного капитала, почему завод не может выполнять своего назначения, в смысле показательного кожевенного производства» [1, с. 762].

В конце концов, новый учебный завод заработал, а продукция, выделяемая на нем, с 1905 года даже экспонировалась на ежегодных международных выставках в бельгийском Льеже, а также в Санкт-Петербурге и Казани, и каждый раз отмечалась золотыми медалями [7, с. 7]. Кстати, здания училища и учебного завода сохранились до наших дней (об особенностях архитектуры этих построек рассказывается А. В. Лисициной и В. Н. Кабатовой [2]).



Учебный завод при Богородском ремесленном училище

Как видим, деятельность Богородского ремесленного училища находилась под постоянным вниманием со стороны представительного органа местного самоуправления, в чем земцам надо отдать должное. Они беспокоились не только о пуске учебного завода, но и обсуждали возможность постоянного совершенствования всей системы обучения в училище, соответствие ее передовому зарубежному опыту, выступали за увеличение, говоря современным языком, плана приема в это профессиональное учебное заведение.

Такое беспокойство было обоснованным. Общее число выпускников за 1902—1918 годы составило всего 94 человека. При этом если учесть, что 16 из них окончили училище в 1902 году, то в последующие годы звания подмастерьев получали в среднем по четыре-пять человек. А по воспоминаниям выпускника училища 1915 года поляка Ф. Марчевско-

го, во время его учебы здесь числилось всего шесть учащихся [7, с. 4].

Обеспокоенные тем, что ремесленное училище в Богородском «не оправдывает вложенных в него средств», гласные Горбатовского уездного земского собрания еще в 1910 году назначили комиссию для пересмотра его программы. Через год был поставлен вопрос о реорганизации училища в среднее торгово-промышленное заведение. Но осуществить задуманное тогда не удалось.

Новый этап в развитии профессионального образования в селе Богородском начался уже в советский период. В 1918 году ремесленное училище было реорганизовано в профессионально-техническую школу с трехгодичным сроком обучения, а пять лет спустя вместо нее уже в городе Богородске открылся кожевенный техникум, превратившийся в кузницу профессиональных кадров для отечественной кожевенной промышленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильинский, А. А.* Сборник журнальных постановлений Горбатовского уездного земского собрания 1865—1912 гг. / А. А. Ильинский. — Т. 1. — Горбатов, 1913.
2. *Лисицына, А. В.* Портрет времени: архитектура города Богородска Нижегородской области / А. В. Лисицына, В. Н. Кабатова. — Н. Новгород : Поволжье, 2008. — С. 77—79.
3. *Магсумов, Т. А.* И. А. Вышнеградский (1831—1895) и его «Проект общего нормального плана промышленного образования в России» / Т. А. Магсумов // European researcher. — 2011. — № 8 (11). — С. 1157—1160.
4. *Плотников, М. А.* Кустарные промыслы Нижегородской губернии / М. А. Плотников. — Н. Новгород : Типография Ройского и Душина, 1894.
5. Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России : коллективная монография / Г. М. Романцев [и др.] ; под ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012.
6. Профессиональное образование // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. — Т. XXVA. — СПб. : Типо-Литография И. А. Ефрона, 1898. — С. 563—574.
7. *Пчелин, Н. А.* Согрели сердце мне навек твои заветные уроки (к 100-летию образования Богородского кожевенного техникума) / Н. А. Пчелин. — Н. Новгород, 1999.
8. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. — Т. 15: Царствование государя императора Николая II, 1897—1898 годы. — СПб. : Типография товарищества «Общественная польза», 1902.
9. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. — Т. 17: Царствование государя императора Николая II, 1900-й год. — СПб. : Сенатская типография, 1904.
10. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). — Ф. 2. — Оп. 6.
11. Там же. — Ф. 1698. — Оп. 500.



Юбилейные даты

К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне



РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС*

Э. С. ИТКИН,
старший научный сотрудник лаборатории
гражданского становления личности НИРО,
заслуженный учитель РФ
lgsl-niro@mail.ru

В статье рассказывается о том, как в годы Великой Отечественной войны педагоги вместе с государственными органами и общественностью смогли перестроить учебно-воспитательный процесс в соответствии с потребностями военного времени, создать благоприятные условия для гражданско-патриотического воспитания школьников и тем самым подготовить почву для дальнейшего развития образования в послевоенные годы.

In the article it is told how during the Great Patriotic War teachers in the commonwealth with state agencies and the public, could reconstruct the educational process according to requirements of the wartime, create favorable conditions for civil and patriotic education of pupils and by that to prepare the way for a further development of education in the post-war years.

Ключевые слова: *общественно полезный труд, Фонд помощи детям, Фонд обороны, школа рабочей молодежи, словесная и пятибалльная оценка знаний*

Key words: *social and useful work, the Fund of the help children, the Fund of defense, school of young workers, verbal and five-point assessment of knowledge*

Помимо кропотливой и целенаправленной работы по выполнению всеобуча в военные годы, перед педагогическими коллективами ставились и другие задачи. Особое значение придавалось обеспечению большей идейно-политической направленности в преподавании основ наук, улучшению физической и агротехнической подготовки школьни-

ков для их активного участия в общественно полезном труде. Об этом говорилось в постановлении ЦК ВКП(б) от 7 сентября 1941 г. «О военно-физической подготовке учащихся старших классов средней школы» и в постановлении ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 17 сентября 1941 г. об обучении старшеклассников сельскохозяйственным работам.

* Данная статья продолжает тему жизни школы во время Великой Отечественной войны (начало см. в № 2 за 2015 г.).

Ведущими чертами учебно-воспитательного процесса в школах стали укрепление его связи с жизнью, выявление в изучаемом материале элементов оборонного значения. К этому учеников и педагогов призывали плакаты в классах: «Знания нужны как винтовка в бою», «Учись тому, что нужно на войне, и так, как это требуется на войне».

В связи с общей нехваткой рабочей силы школьников часто привлекали к общественно полезному труду. Так, например, осенью 1941 года, когда в битве под Москвой возникла реальная угроза захвата столицы, а следующим на очереди в захватнических планах гитлеровцев должен был стать Горький, городской комитет обороны принял решение о строительстве оборонительных рубежей в 70—80 километров от областного центра вдоль правого берега Оки в московском направлении.

С октября и до конца декабря 1941 года наряду с взрослым населением и учащимися ремесленных училищ на строи-

тельстве оборонительных укреплений были мобилизованы сотни учащихся 9—10-х классов Кулебакского [1, с. 358], Вачского, Арзамасского, Павловского и других районов. К 14 января 1942 года мощный оборонительный рубеж общей протяженностью в 270 километ-

ров был принят государственной комиссией.

Школьники трудились и на промышленных предприятиях. Первыми в Горьковской области во внеучебное время на фабриках, заводах и в мастерских стали работать учащиеся Богородска. С 3 июля по 10 августа 1941 года школьники Дзержинска, помогая выполнять заказы для фронта, изготовили деталей на 4 млн

рублей [2, с. 63]. Труд учеников широко использовался и в сельском хозяйстве. За годы войны школьниками было выработано 20 млн трудодней. На колхозных полях ежегодно помогали собирать урожай 100 тысяч учащихся, в том числе из Горького, 8980 школьников шефствовали над животноводством, помогая выращивать молодняк и работая на заготовке кормов. В 1944 году по призыву учащихся Большегумановской школы Арзамасского района 87 тысяч школьников области начали шефство над птицефермами и сдали за лето на фермы 10 446 куриц, 6620 цыплят, отремонтировали около 900 птичников, заготовили большое количество кормов [2, с. 63].

Пионеры и комсомольцы брали шефство над госпиталями. Ученицы школы № 13 Горького Рита Велигжанина и Люся Кувшинова в письме бойцу А. Чайке писали: «В свободное от учебы время мы посещаем госпиталь. Мы стараемся сделать все, чтобы было уютно в палате и весело бойцам. Наш класс имеет свою подшефную палату. К Новому году девочки вышивали для раненых бойцов кисеты и платки. В свою палату мы отнесли подарки и поздравили бойцов с наступающим 1943 годом. Мы еще ходим в госпиталь с концертом. Как рады бойцы видеть своих юных шефов» [2, с. 86]. Ученики школы № 45 Ворошиловского района и пионеры-автосовхозцы создали тимуровские отряды, взяв шефство над семьями фронтовиков. Тимуровское движение было подхвачено пионерами других районов.

Отдельной страницей славной истории пионерской организации в Горьковской области стало участие детей во всесоюзном движении по сбору средств в Фонд обороны. 1 сентября 1941 года пионеры школы № 102 Кировского района Горького выступили с обращением к школьникам области с призывом зарабатывать средства на строительство танка «Пионер».

Подростки собирали металлолом, за-



На строительстве оборонительного рубежа

готовили грибы, лекарственное сырье, разносили письма на почте, устраивали субботники и воскресники, трудились в колхозах, зарабатывая трудовые. Так, ученики Сергачского района заработали 65 тыс. трудовых, Починковского — 45 тыс. К декабрю 1941 года на счет по строительству танка поступило более 250 тыс. рублей, из них 1000 рублей внесли ученики Дзержинской школы № 7. Больше всех средств — около 10 000 рублей собрали ученики Ждановского района Горького (ныне юго-восточная часть Нижегородского района) [3, с. 72]. 18 января 1942 года в аллеях Детского парка в Канавине (ныне парк имени 1 Мая) собрались представители пионерских дружин Горьковской области. Здесь состоялся митинг школьников, посвященный отправке на фронт танка «Горьковский пионер». Вскоре после этого события 26 января 1942 года бюро обкома ВЛКСМ одобрило инициативу школьников Дзержинска, Балахны и Сормова по сбору средств на строительство самолета «Горьковский пионер». Всего в 1941—1945 годах на деньги, собранные учащимися Горького и области, было построено семь танков и один самолет.

Во время войны происходило реформирование школы, заложившее основы ее дальнейшего развития на многие десятилетия вперед. Постановлением СНК СССР от 8 сентября 1943 года с 1944/1945 учебного года был осуществлен переход к обязательному обучению детей с 7-летнего возраста (до этого детей в школы принимали с 8 лет), что способствовало ликвидации разрыва между детским садом и школой. Для молодежи, которая во время войны была вынуждена оставить учебу и трудилась в народном хозяйстве, Указом СНК СССР от 15 июля 1943 года создавались вечерние школы рабочей и сельской молодежи. В Горьком было организовано 15 ШРМ. Из них четыре школы было открыто при заводах «Двигатель революции», «Механическом заводе им. В. Ульянова», авиационном и машино-

строительном. С 1 сентября 1944 года в ШРМ Горького без отрыва от производства обучались 3036 молодых производственников под руководством 179 педагогов.

21 июня 1944 года ЦК ВКП(б) и СНК СССР приняли постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе», в соответствии с которым по окончании школы в 10-м классе вводились экзамены на аттестат зрелости, а в 7-м классе — выпускные экзамены за курс семилетней школы. Учащиеся 4—6-х и 8—9-х классов должны были сдавать переводные экзамены.

Тем же постановлением вместо словесной системы оценки знаний устанавливалась пятибалльная система. 30 мая 1945 года СНК СССР принял постановление, по которому для выпускников средних школ, окончивших десятилетку с отличными результатами, учреждались золотые и серебряные медали «За отличные успехи и примерное поведение».

Самоотверженный труд педагогов Горьковской области в годы войны получил высокую оценку государства. 1 февраля 1944 года Президиум Горьковского комитета профсоюза работников начальной и средней школы принял решение ходатайствовать о представлении 44 учителей Горького к званию «Заслуженный учитель РСФСР». Среди них были учитель школы № 66 Кагановичского района Е. И. Залесова, директор и учитель физики школы № 77 Сормовского района Н. И. Певницкий, учитель литературы школы № 1 Свердловского района Л. К. Прозоровская и др.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 14 декабря 1944 года 172 лучших педагога Горьковской обла-



Экипаж танка
«Горьковский пионер»

сти были отмечены орденами и медалями за успешную работу по обучению и воспитанию детей, а также за большую общественную работу. Высшей награды государства ордена Ленина удостоились: В. И. Гулянин (Богородск), Е. С. Каллистова (Борский район), А. И. Покровская (Бутурлинский район), Д. А. Шаров (Сосновский район), М. И. Прядилова, З. Г. Грудинская (Горький). Десятки учителей были награждены орденами Красного Знамени и «Знак Почета» [3, с. 182].

Проделанный за годы войны работниками образования Горьковской области огромный труд по развитию народного просвещения позволил обеспечить всеобщее начальное обучение детей, создать благоприятные условия для гражданско-патриотического воспитания школьников, окружить их заботой и вниманием и подготовить почву для дальнейшего перехода к всеобщему семилетнему обучению, которое было достигнуто к 1949 году.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забвению не подлежит: Страницы нижегородской истории (1941—1945). Кн. 3 / сост.: Л. П. Гордеева [и др.]. — Н. Новгород : ВВКИ, 1995.
2. Красный галстук / сост. : Л. Мельченко, Г. Селиверстова. — Горький : ВВКИ, 1972.
3. *Торопкин, А. И.* Учебно-воспитательная работа общеобразовательных школ области / А. И. Торопкин // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.

В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Диагностика результатов образования. Биология. Введение в биологию. 5 класс: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост.: Е. В. Алексеева, Е. Е. Булатова. 178 с.

Учебно-методическое пособие направлено на оценку уровня сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов обучения учащихся 5-х классов по предметной области «Естествознание». Имеет блочный характер построения в соответствии с разделами и темами курса.

Публикуемые материалы могут быть использованы как для организации контроля уровня сформированности результатов обучения в рамках работы учителя, так и для внутришкольного контроля по данному направлению. Адресовано педагогам, администраторам общеобразовательных учреждений, учащимся.

Организация профилактической работы с обучающимися и воспитанниками: системно-деятельностный подход: Методическое пособие / Авт.-сост.: О. С. Гладышева, Е. Е. Кузватова, Е. Г. Еделева. 162 с.

Методическое пособие предназначено специалистам образовательных организаций, реализующих Программу воспитания и социализации «Организация профилактической работы с обучаемыми и воспитанниками». В пособии приводится описание пошаговых действий по организации и реализации одного из важнейших направлений Программы — профилактики употребления обучаемыми и воспитанниками ПАВ, алкоголя и предупреждения заражения ВИЧ-инфекцией, гепатитами и т. д. Представлены модель организации работы в этом направлении с опорой на систему урочной и внеурочной деятельности, а также систему дополнительного образования, дидактическое сопровождение и измерительные материалы для оценивания планируемых результатов работы.

К 125-летию со дня рождения Н. В. Устрялова



Н. В. УСТРЯЛОВ И ВЫСШАЯ ЮРИДИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ХАРБИНЕ

В. К. РОМАНОВСКИЙ,
доктор исторических наук,
доцент, заведующий кафедрой истории
и обществоведческих дисциплин НИРО
vkroman@mail.ru

В статье освещается педагогическая деятельность Н. В. Устрялова — профессора Харбинского юридического факультета в 1920—1934 годах, его первого декана, автора лекционных курсов по различным аспектам права, руководителя философского кружка, редактора факультетских печатных изданий.

The article describes the teaching experience of N. V. Ustryalov, the professor of Harbin Law Faculty in 1920—1934. He was the faculty's first dean, the author of the courses on different aspects of law, as well as the leader of the Philosophical Circle and the editor of the faculty's publications.

Ключевые слова: *Н. В. Устрялов, Харбин, юридический факультет, лекции по праву, философский кружок, вынужденная отставка*

Key words: *N. V. Ustryalov, Harbin, law faculty, courses in law, philosophical circle, forced retirement*

Жизнь и деятельность правоведа, философа, политического мыслителя, публициста Николая Васильевича Устрялова тесно связана с бурными событиями первых десятилетий российской истории XX века. Он родился 25 ноября 1890 года в Санкт-Петербурге. Детство и отрочество его прошли в Калуге, где сформировались главные жизненные принципы будущего политика и мыслителя — патриотизм, чувство долга и ответственности за судьбу российского государства, родины, уважение к ее истории и культуре. Мировоззренческий «багаж» и политические взгляды воспитанника юридического факультета Московского университета Н. В. Устрялова формировались под влиянием либеральных

университетских преподавателей, философской «школы Вл. Соловьева — Трубецких», Московского религиозно-философского общества им. Вл. Соловьева, активным участником которого он был, сборника «Вехи», государственно-патриотических идей П. Б. Струве.

В годы Первой мировой войны Николай Устрялов — яркий представитель молодого поколения политической и интеллектуальной элиты России. Он преподает в Московском университете, печатается в праволиберальных изданиях, вместе с Е. Н. Трубецким, Н. А. Бердяевым и другими видными деятелями отечественной мысли разрабатывает новую доктрину российской государственности. В 1917—1918 годах Н. В. Устрялов ста-

новится заметной политической фигурой в кадетских кругах, принимает участие в партийных съездах, возглавляет Калужский кадетский губернский комитет, редактирует еженедельник «Накануне», подвергая критике действия большевиков — «разрушителей российского государства». Осенью 1918 года он уезжает из Москвы, охваченной красным террором, в Пермь. В местном университете он читает лекции по праву, его избирают профессором кафедры государственного права.

В 1919 году в Омске Н. В. Устрялов оказывает идеологическую поддержку колчаковскому режиму, отстаивает идею диктатуры «во имя демократии». После разгрома Колчака Н. В. Устрялов эмигрирует в Китай, и последующие полтора десятилетия его жизни связаны с дальневосточным зарубежьем, городом Харбином.

На чужбине недавний противник большевистской власти переосмысливает события Гражданской войны и провозглашает идеологию «смены вех»: признает Октябрьскую революцию, объявляет большевистскую власть единственной «национальной силой», способной восстановить государственность, призывает к сотрудничеству с большевиками во имя возрождения России [5]. Широкую известность в русском зарубежье приобретают

труды ученого и политического мыслителя по актуальным проблемам современной эпохи [6; 10]. Весной 1935 года Устрялов возвращается на родину, надеясь на то, что его знания и

опыт будут востребованы в стране «победившего социализма». Но в июне 1937 года он был арестован, а вскоре расстрелян как «враг народа». В 1989 году Н. В. Устрялов был реабилитирован.

Несмотря на активную политическую, публицистическую и научную деятельность,

Н. В. Устрялов всегда находил время для преподавательской работы в высшей школе. В данной статье освещается его педагогическая деятельность в Высшей юридической школе Харбина — крупном высшем учебном заведении русского зарубежья 1920—1930-х годов.

История этого вуза начинается с приезда в январе 1920 года Н. В. Устрялова и бывших членов «всероссийского правительства» в Харбин — «столицу» русской эмиграции в Азиатско-Тихоокеанском регионе. С новой волной русских беженцев, среди которых было немало квалифицированных вузовских преподавателей, в городе вновь заговорили о возможности открытия высшего учебного заведения. Этот вопрос уже несколько лет обсуждался харбинской общественностью. В 1918 году был образован «Комитет по учреждению высшего учебного заведения в г. Харбине» под председательством директора Коммерческого училища Китайско-Восточной железной дороги (КВЖД) Н. В. Борзова. Комитет собрал необходимые денежные средства, вел в Томске переговоры с руководством ряда вузов об условиях их участия в этом деле, но попытка успеха не имела [3, т. 1, с. 201]. Между тем конкретная обстановка в полосе отчуждения КВЖД настоятельно требовала реализации проекта. Здесь было много молодежи, которая после школы и средних учебных заведений (их было более десяти) стремилась продолжить обучение в высшей школе.

По воспоминаниям Г. К. Гинса, Н. В. Устрялов первым из беженцев высказал идею организации в Харбине высшего учебного заведения юридического профиля; он обсудил ее с коллегами-преподавателями, а затем с представителями комитета. Его идею поддержали М. В. Абросимов, имевший опыт работы в Московском коммерческом и Омском политехническом институтах, Н. И. Петров (Омский политехнический и сельскохозяйственный институты), Г. К. Гинс (Санкт-

Несмотря на активную политическую, публицистическую и научную деятельность, Н. В. Устрялов всегда находил время для преподавательской работы в высшей школе.

Петербургский университет и Омский политехнический институт) и др. [3, т. 9, с. 308].

Инициатива Н. В. Устрялова и коллег-преподавателей нашла полную поддержку у Комитета. Вскоре были обсуждены организационные и финансовые вопросы открытия Высших экономико-юридических курсов, соответствующих программе юридического факультета с усилением преподавания экономических наук. Решение материальных проблем взял на себя «Комитет по учреждению высшего учебного заведения». Было избрано Правление во главе с председателем Н. В. Борзовым. В него вошли представители от Комитета и профессорско-преподавательского состава. Помещение для нового учебного заведения предоставлялось Коммерческим училищем с разрешения управляющего КВЖД. Академические функции всецело принадлежали преподавательской коллегии (Совету курсов). Организация учебного процесса была возложена на деканат. Первым деканом курсов был избран профессор Н. В. Устрялов [3, т. 1, с. 201—202].

28 февраля 1920 года состоялось торжественное открытие Высших экономико-юридических курсов, а с 1 марта начались учебные занятия. На учебу записались 98 человек — 75 студентов и 23 вольнослушателя, из которых только 51 остались на постоянной основе. Первые учебные планы, разработанные под руководством профессора Н. В. Устрялова, были нацелены на то, чтобы в один удлинённый семестр (без перерывов на выходные и праздничные дни) в несколько сокращённом виде выполнить программу первого курса юридического факультета. К началу июля 1920 года учебный процесс на первом курсе был успешно завершён. Последующие годы стали временем расцвета учебного заведения. В июле 1922 года Высшие экономико-юридические курсы были переименованы в Юридический факультет, действовавший на основе университетского Ус-

тава 1884 года. В 1925 году он состоял из двух отделений: юридического и экономического. В 1926 году при факультете были образованы подготовительные курсы для китайских юношей, что свидетельствовало о возросшем интересе к вузу со стороны местного населения. Наблюдался рост числа студентов факультета: в 1921 году их насчитывалось 90, в 1925-м — 512, в 1928-м — 935 [3, т. 9, с. 308, 316—318].

В середине 1920-х годов на факультете было 12 кафедр: римского права, гражданского права и гражданского судопроизводства, торгового права и торгового судопроизводства, уголовного права и уголовного судопроизводства, истории русского права, государственного права, международного права, административного права, финансового права и др. Согласно учебным планам на всех четырех курсах (обучение на факультете составляло четыре года) преподавались все обязательные учебные дисциплины, а также дополнительные (факультативные) курсы: судебная медицина, бухгалтерия, теория тарифов, железнодорожное хозяйство, всеобщая история, история хозяйственного быта и др. [3, т. 1, с. 203—209].

Наблюдался рост численности профессорско-преподавательского состава Высшей юридической школы. Если в первый год ее работы насчитывалось всего пять преподавателей, то в конце 1920-х годов на факультете работало около 50 высококвалифицированных специалистов высшей школы: профессора В. А. Рязановский, В. В. Ламанский, В. В. Энгельфельд, Е. М. Чепурковский, Лэй-Инь, Н. И. Никифоров, Г. Г. Тельберг, В. А. Овчинников, Г. К. Гинс, Н. В. Устрялов; приват-доцент Н. Е. Эсперов; преподаватели Л. А. Устругов, С. Н. Петров, Н. А. Стрелков, В. И. Сурин, Н. А. Сетниц-



Профессор Н. В. Устрялов
(1920-е годы)

кий, А. А. Ягубов, Е. Х. Нилус, Н. Н. Трифонов и др. [4, т. 9, с. 320].

Харбинский юридический факультет имел тесные связи с Государственным дальневосточным университетом (Владивосток). Его ведущие преподаватели приглашались в Харбин для чтения лекций. Некоторые из них со временем дополнили кадровый состав юридического факультета (философы М. Н. Ершов и Л. А. Зандер, юристы А. А. Камков и В. А. Рязановский, финансист Н. И. Кохановский, историк Н. И. Никифоров и др.). С участием преподавателей ГДУ несколько лет проводились государственные испытания (экзамены) для выпускников. Затем было принято решение о создании собственной юридической испытательной комиссии с участием Г. К. Гинса, Н. В. Устрялова, Н. И. Миролубова и других профессоров факультета [3, т. 9, с. 316].

Николай Васильевич Устрялов преподавал на юридическом факультете с 1920 по 1934 год. Он читал лекционные курсы по общей теории права, государственному праву, истории философии права. Во вступительной лекции по курсу общей теории права, который читался на первом курсе, содержались интересные мысли Н. В. Устрялова о праве, роли и значении этой отрасли знаний в жизни народов.

«Теория права, — говорил он студентам, — определяет основное существо всех юридических наук... это — лаборатория юридического мышления, подвергающая анализу не факты, а принципы, уясняющая метод изучения права, как путь к познанию предмета. Только через подлинное проникновение в сущность последнего, только через постижение разумного смысла пра-

ва — можно приобрести правовое воспитание, научиться «юридически» мыслить. И в этом практическое значение нашей науки» [9].

Н. В. Устрялов подчеркивал органическую связь между правом и философией, указывал на диалектическую связь между старым и новым правом. «Новое всегда имеет корни в прошлом», — отмечал он, хотя современникам переломных эпох трудно выявить глубокую связь «революционного правотворчества с основами старой общественно-государственной жизни». Этот тезис он аргументировал такими историческими примерами, как петровские реформы и Великая французская революция, которые были вызваны и подготовлены предшествующими эпохами. «Исторические перевороты, ниспровергающие конкретные системы права, — отмечал Н. В. Устрялов, — по существу своему не столь универсальны и всеокупающи... Для того, чтобы их осмыслить в подлинном их значении, чтобы лучше провидеть их реальные результаты, нужно изучать историю страны, ее старое право, новые тенденции, зарождавшиеся в его лоне и приведшие к творческой катастрофе. Старое неизбежно так или иначе отражается на новом» [9, с. 283—286].

На занятиях со студентами Н. В. Устрялов формулировал сложную проблему границ действия правового принципа в истории. По его мнению, право — насущнейший, необходимый элемент в жизни народов, и глубоко ошибаются те, кто его недооценивает. Но, отмечал профессор, в «критические» эпохи истории не право движет миром. Оно безмолвствует. Правовой принцип «должен быть признан ограниченным» в эпохи великих революционных переворотов. Когда же заканчивается силовая переоценка ценностей, на историческую арену вновь возвращается право, «чтобы регистрировать совершенные перемены». «В иерархии ценностей, — констатировал профессор, — праву принадлежит подчиненное место. Выше



Коммерческое училище в Харбине, в котором располагалась Высшая юридическая школа (юридический факультет) в 1920-х годах

наук... это — лаборатория юридического мышления, подвергающая анализу не факты, а принципы, уясняющая метод изучения права, как путь к познанию предмета. Только через подлинное проникновение в сущность последнего, только через постижение разумного смысла пра-

его — нравственность, эстетика, религия» [9, с. 286—287, 289].

Лекционный курс Н. В. Устрялова по государственному праву читался на первом и втором курсах. Начинался он вводной лекцией «Понятие государства», опубликованной в 9-м томе факультетских «Известий». В ней анализировалась проблема сущности государства и его важнейших элементов — территории, власти и населения. Н. В. Устрялов широко использовал в лекциях материалы из научно-теоретического наследия от Аристотеля до современных исследователей и политиков — евразийца Н. Н. Алексеева, марксиста В. И. Ленина, социал-демократа К. Каутского, либерала П. Н. Миллюкова и многих других отечественных и зарубежных авторов.

В лекционных материалах содержались интересные авторские положения по обсуждаемым вопросам. Так, Н. В. Устрялов отмечал, что в обществе порядок наступает тогда, «когда в нем установлена власть, способная приказывать и принуждать». Но сама власть покоится не на силе, а на добровольном подчинении. Опора власти — не пушки, не кулаки, а души человеческие. Когда нет опоры в душах, штыки и тюрьмы не помогут. Власть государства действует строго на определенном пространстве и распространяется лишь на людей, живущих в пределах этого пространства. Она превращает «бесформенную массу индивидов в единый организованный народ, устанавливая в ней отношения господства и подчинения» [3, т. 9, с. 11—14, 19].

Николай Васильевич Устрялов всегда стремился актуализировать лекционный материал, связать его с процессами и тенденциями современной жизни. Благодаря этому в лекционном курсе Н. В. Устрялова, например, по истории философии права, адресованном второкурсникам, мысли древних мыслителей, которые могли казаться скучными и архаичными, приобретали особую свежесть и злободневность. В лекции о Платоне про-

фессор приходил к выводу, что современный термин «идеократия» выпукло выражает существо политического идеала Платона. Лектор давал лаконичную характеристику идеократическому государству и умело форму-

лировал вопросы, которые вряд ли могли оставить равнодушными русских студентов, на родине которых правящая партия стремилась воспитать человека новой формации. «Нельзя не чувствовать, — говорил он, — что здесь мы непосредственно касаемся наиболее жгучих вопросов политической теории и практики, вопросов, доселе остро волнующих человечество... Имеет ли правительство высшее право формировать граждан по своему образу и подобию, или оно должно предоставить им “свободу” развития? И где границы государственного воздействия на души...? И каковы допустимые средства этого воздействия? В чем истинное единство государства и чем оно отличается от ложного? Должна ли Правда вооружаться земным оружием для земной победы? И как быть, когда люди спорят о правде, когда правда одних кажется кривдой другим?» [8, с. 42—43].

О непревзойденном лекторском мастерстве Н. В. Устрялова сохранились воспоминания воспитанницы факультета Елизаветы Рачинской: «Первая лекция (вступительная), которую мне пришлось прослушать на факультете, была прочитана профессором общей теории и философии права Николаем Васильевичем Устряловым. Довольно высокий, одетый с изящной небрежностью, с небольшой эспаньолкой, придававшей ему нечто мифистофельское, Устрялов сразу овладел вниманием аудитории. Он читал с блеском, легко и непринужденно развивая тему, щедро цитатами, сам увлекаясь и увлекая слушателей... Его увлекательные лекции по философии права вызвали желание хотя бы в общих чертах

«Довольно высокий, одетый с изящной небрежностью, с небольшой эспаньолкой, придававшей ему нечто мифистофельское, Устрялов сразу овладел вниманием аудитории».

познакомиться с идеями великих мыслителей прошлого» [4, с. 178—180].

Привлекая внимание молодых людей к теоретическим, философским проблемам, профессор Н. В. Устрялов приглашал заинтересованных студентов к их дальнейшему обсуждению вне учебных занятий. Для этих целей на факультете с 1922 года действовал философский кружок, которым руководил Н. В. Устрялов. Его участники готовили доклады по различной тематике, которые заслушивались и обсуждались на кружковых заседаниях. Тематика докладов была разнообразна: «О евразийстве», «О новых работах Бердяева», «О религии с марксистской точки зрения», «Об общественном идеале Новгородцева» и др. Проходили также торжественные заседания кружка, связанные с юбилеями известных мыслителей или памятные события. Перед кружковцами неоднократно выступал и сам Н. В. Устрялов с сообщениями «Закат Запада у О. Шпенглера», «Проблемы философии культуры в постановке Р. Куденхов-Калерги» и др. [3, т. 1, с. 212]. В такой совместной работе происходило приобщение молодых людей к научной работе. Студентам было интересно общаться с Н. В. Устряловым, научные интересы которого были связаны с проблемами послевоенной Европы и мирового развития [6; 7; 10].

Занимая разные политические позиции, преподаватели Харбинского юридического факультета долгое время стремились поддерживать в учебном заведении академическую атмосферу.

Николай Васильевич Устрялов принимал активное участие в издательской деятельности факультета. С 1925 года в вузе стали регулярно выходить «Известия Юридического факультета», в которых печатались лекционные курсы, фрагменты учебных пособий, результаты научных исследований преподавателей. Под редакцией профессора Н. В. Устрялова в 1929 году вышел 7-й том «Известий». Он же подготовил к изданию в 1932 году двух-

томный библиографический сборник с научно-исследовательскими статьями преподавателей факультета по актуальным проблемам Китая [1].

Атмосфера в русском Харбине была весьма политизированной. Политические споры велись на страницах газет и журналов, в клубах и учреждениях города. Политической неоднородностью характеризовался преподавательский коллектив юридического факультета, в котором работали как сторонники, так и противники советской России. Нередко с их участием возникали публичные споры по актуальной проблематике. Об одной дискуссии, посвященной проблеме отношения харбинцев к советской России, сообщалось в одном из весенних номеров 1922 года газеты «Заря»: в зале, вмещающем 1200 человек, аншлаг. С одной стороны — противники Советов, профессора факультета Миролюбов, Гинс, Никифоров, которые стремились доказать, что «советский строй Россию спасти не может» и потому не следует делать то, что было бы «на руку большевикам». В числе их оппонентов профессор Устрялов и его коллега по факультету Нилус, утверждавшие, что необходимо «протянуть руку Советской власти».

Занимая разные политические позиции, преподаватели Харбинского юридического факультета долгое время стремились поддерживать в учебном заведении академическую атмосферу. Однако в начале 1930-х годов обстановка в Харбине существенно изменилась: усилилось японское влияние, оживилась деятельность различных белоэмигрантских союзов и движений, обострились отношения между сторонниками и противниками советской России в эмигрантской среде. Декан факультета Н. И. Никифоров и преподаватели, настроенные негативно к СССР, отказались сохранять академический климат в стенах вуза, втягивая его в уличную политику. По выражению Н. В. Устрялова, они стремились превратить фа-

культета Н. И. Никифоров и преподаватели, настроенные негативно к СССР, отказались сохранять академический климат в стенах вуза, втягивая его в уличную политику. По выражению Н. В. Устрялова, они стремились превратить фа-

культет «в боевое эмигрантское заведение». Попытки профессора права и его единомышленников (Н. А. Сетницкого, Е. Х. Нилуса и др.) отстоять академическую направленность факультета результатов не принесли. «Эти две недели чуть ли не ежедневно, — сообщал он в Европу видному деятелю евразийства К. Чхейдзе в мае 1934 года, — мы... бьемся в поисках выхода, заседаем до ночи, но толку пока нет — не можем найти общего языка — для сохранения русского советско-эмигрантского высшего учебного заведения» [2]. 1 июня 1934 года Н. В. Устрялов и группа профессоров-преподавателей, не согласных с политизацией факультета, вынуждены были подать заявление об отставке и расстаться с родным учебным заведением. Это событие привело к ослаблению профессионального потенциала вуза. Отъезд многих эмигрантов из Харбина привел к сокращению численности студентов и ухудшению финансового положения учебного заведения. В 1937 году Харбинский Юридический факультет, ставший важной вехой в творческой биографии про-

фессора Н. В. Устрялова, прекратил свое существование.

Итак, пребывание Н. В. Устрялова в столице дальневосточного зарубежья — важная веха его творческой биографии.

В Харбине профессор Устрялов становится организатором высшего учебного заведения — юридического факультета, избирается его первым деканом, преподает учебные дисциплины по праву, вносит важный вклад в развитие высшей школы русского зарубежья. На юридическом факультете в полной мере раскрылся педагогический потенциал Николая Васильевича — непревзойденного и эрудированного лектора, талантливого преподавателя, мудрого педагога и заботливого наставника молодежи. Его лекции и семинары являлись для молодых людей не только школой профессиональных знаний, опыта и мастерства, но и личностного роста, способствуя формированию в их сознании глубокого чувства любви к Отечеству.

В 1937 году Харбинский Юридический факультет, ставший важной вехой в творческой биографии профессора Н. В. Устрялова, прекратил свое существование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиографический сборник. Обзор литературы по Китаеведению / под ред. проф. Н. В. Устрялова. — Харбин, 1932.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). — Ф. 5911. — Оп. 1. — Д. 78. — Л. 16, 25.
3. Известия Юридического Факультета в Харбине. — Харбин : Высшая школа, 1925.
4. *Рачинская, Е.* Калейдоскоп жизни. Воспоминания / Е. Рачинская. — Париж, 1990.
5. *Устрялов, Н. В.* В борьбе за Россию : сборник статей / Н. В. Устрялов. — Харбин, 1920.
6. *Устрялов, Н. В.* Германский национал-социализм / Н. В. Устрялов. — Харбин, 1933.
7. *Устрялов, Н. В.* Кризис современной демократии / Н. В. Устрялов // Под знаком революции. — 2-е изд. — Харбин, 1927. — С. 263—282.
8. *Устрялов, Н. В.* О политическом идеале Платона / Н. В. Устрялов. — Харбин, 1929.
9. *Устрялов, Н. В.* О разуме права и праве истории / Н. В. Устрялов // Под знаком революции. — 2-е изд. — Харбин, 1927. — С. 283—291.
10. *Устрялов, Н. В.* Проблема Пан-Европы / Н. В. Устрялов. — Харбин, 1929.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Personnel capacity of the professional educational organizations of Russia: possibilities of development (*V. A. Fedorov*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the director of the scientific and educational center of professional pedagogical education of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg)

Social partnership as one of the factors of forming the professional competence of future experts (*E. A. Burdukovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the deputy vice rector for study of the Amur state university, Blagoveshchensk; *O. S. Shkil*, the senior teacher of chair of design of the Amur state university, Blagoveshchensk)

Monitoring of the quality of training the students on the basis of system competence based educational tasks (*M. P. Krukov*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of the department of professional education of the Astrakhan institute of professional development and retraining; *L. A. Belyanina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of natural-science and technological formation of the Astrakhan institute of professional development and retraining)

The independent assessment of quality the education as the mechanism of open measurement of overall performance of the vocational organizations (*A. A. Fedorov*, the doctor of philosophy, the rector of NNSPU of K. Minin; *E. P. Sedykh*, the candidate of pedagogical sciences, the director of the center of quality management of formation of NNSPU of K. Minin; *E. L. Rodionova*, the candidate of pedagogical sciences, the deputy minister of education of the Nizhny Novgorod Region)

Internationalization of the higher education: problems and vectors of the development (*V. A. Chupina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of methodology of professional

pedagogical education of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg; *A. Yu. Pleshakova*, the specialist of the international department of the Ural state economic university, Yekaterinburg)

The problem of interaction of the state and society in management of the higher educational system (*E. N. Agapova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of management of formation of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

About the features of the organization and functioning the higher education in Canada (*V. V. Tsys*, the doctor of historical sciences, the associate professor, the professor of the history department of Russia of Nizhnevartovsk state university; *O. P. Tsys*, the candidate of historical sciences, the associate professor of history of Russia of Nizhnevartovsk state university)

The research of influence the scientific parks on the list of specialties of universities in Great Britain (*V. V. Tuarmensky*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of humanitarian and natural-science disciplines of Modern technical institute, Ryazan)

The individualization of teaching the future teachers of high schools in modern France (*T. G. Harchenko*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor of the romano-german philology of Lugansk national university of Taras Shevchenko, Starobelsk)

The system of forming the motivation of pupils to a choice of technical specialties (*O. M. Osokina*, the candidate of pedagogical sciences, the head of the scientific and educational center «Engineering and Technological Education» of Novosibirsk state pedagogical university; *D. Yu. Kalugin*, the senior laboratory assistant of research laboratory of applied researches in the field of information technologies of Novosibirsk state pedagogical university; *K. W. Maurer*,

undergraduate of faculty of technology and business of Novosibirsk state pedagogical university)

The professional and orientation work with seniors: continuity between an average and the vocational education

(*A. Yu. Tuzhilkin*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of the department of the theory and technique of training technology and economy of NNIED)

The problems of early vocational guidance of pupils (*M. N. Martynova*, the teacher of technology of the highest category of school № 3, Semenov of the Nizhny Novgorod Region)

Design and network form of the organization the educational process at designing of educational programs

(*Yu. N. Petrov*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the head of the design and network center of education of specialists of NNIED professional educational organizations, Nizhny Novgorod; *S. M. Udartseva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of a vocational education of the Karaganda state technical university)

Integration of professional and educational standards in additional professional education

(*N. K. Chapayev*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of akmeology of faculty of professional development of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg; *V. T. Sopegina*, the candidate of pedagogical sciences, the deputy director of Institute of development of territorial systems of professional pedagogical education of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg)

Modern model of the pedagogical workers' professional development

(*A. I. Chernyshev*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, rector of Donetsk republican institute of additional pedagogical education)

Humanistic orientation of a teacher and its development in the light of introduction the professional standard

(*O. Yu. Dedova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of primary education of NNIED; *E. V. Minayeva*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NNSPU of K. Minin)

Continuous education: the formation of pedagogical competence of the head of the general education organization

(*A. S. Rodikov*, the dean of faculty of additional education of Nizhnevartovsk state university, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor)

Approaches to formation of the fund of estimated means at realization of the federal standards of the third step of education

(*O. B. Akimova*, the doctor of philology, the professor managing department of methodology of professional pedagogical education, the dean of faculty of professional development and professional retraining of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg; *E. D. Kolegova*, the candidate of technical sciences, the associate professor of methodology of professional pedagogical education of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg)

Affective strategies of teaching foreign languages

(*S. V. Chernyshov*, the doctoral candidate of LUNN of N. A. Dobrolyubov, the candidate of pedagogical sciences, the deputy director for scientific work of the «Children's Humanitarian Center», Nizhny Novgorod)

The possibilities of the realization the program of innovative activity of the educational organization in the context of competence based approach

(*O. V. Lebedeva*, the doctoral candidate of NNSPU of K. Minin, the candidate of psychological sciences, the associate professor of classical and practical psychology of NNSPU of K. Minin; *N. S. Umnova*, the honored teacher of the Russian Federation, the director the Lyceum № 40, Nizhny Novgorod; *L. P. Evstratova*, the deputy director of the Lyceum № 40, Nizhny Novgorod; *I. L. Gashpar*, the

tutor of the classes № 40, Nizhny Novgorod)

The main tendencies of the development the modern children's literature (*S. V. Tikhonova*, the doctoral candidate of MPSU, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of literature and cultural science of the NNIED)

Health care function of a teacher: terminological aspect (*T. N. Le-van*, the doctoral candidate of the Russian state professional and pedagogical university (Yekaterinburg), the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, research associate of Institute of medicobiological problems of Russian Peoples' Friendship University, Moscow)

The informal professional interaction of experts of preschool education: characteristic and tipologization (*O. R. Neradovskaya*, the graduate student of TSPU (Tomsk), the chief of educational department of the resource center of education BUT Seversk, the Tomsky region)

Teaching and educational work at a stage of initial preparation in swimming (*I. V. Tarabrina*, the graduate student of the Kiev national trade and economic university, the expert in adaptive physical culture of regional office of the All-Russian federation of sport of people with defeats of the musculoskeletal device, Sevastopol)

The problem of forming a polysubject position of a teacher (*L. V. Neverova*, the graduate student of NNIED, the senior teacher of chair of the theory and practice of education and additional education of NNIED)

The phenomenon of «splitting» the goal of education in vocational education (*A. A. Afanasieva*, competitor Federal Institute of Education Development, counselor of the professional education of the ministry of education of the Irkutsk Region)

The lowest craft and vocational schools in the village of Bogorodskoye at the end of XIX — the beginning of the XX century (*S. M. Ledrov*, the candidate of historical sciences, the head of the department of humanitarian and natural-science disciplines of branch of the Moscow university of S. Yu. Vitte in Nizhny Novgorod)

The development of national education in Gorky during the Great Patriotic War: teaching and educational process (*E. S. Itkin*, the senior research associate of laboratory of civil formation the identity of NNIED, the honored teacher of the Russian Federation)

N. V. Ustryalov and the higher law school in Harbin (*V. K. Romanovsky*, the doctor of historical sciences, the associate professor, the head of the history department of NNIED)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2015 ГОДУ

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Борщевская М. Ю. Обращение к произведениям живописи как способ развития метафорического мышления на уроках литературы. № 1. С. 47—55.

Васильева Е. Н. Этнические, социальные и семейные установки как осно-

ва гражданской позиции старшеклассника. № 2. С. 72—78.

Вяземский Е. Е. Воспитание гражданской идентичности российских школьников и общее историческое образование. № 2. С. 4—10.

Деменева К. А. Пьеса А. В. Вампилова «Старший сын» на уроке русского языка как иностранного. № 1. С. 85—92.

Искровская Л. В. Системно-деятель-

ностные и компетентностные ориентиры школьного исторического образования. № 2. С. 35—42.

Иткулов С. З. Нонсенс и абсурд как литературно-философские понятия: общность и специфика. № 1. С. 59—63.

Колесова О. В. Развитие информационной грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. № 1. С. 64—68.

Кочетова Е. В. Выявление особенностей поэтики текста при изучении произведений Ю. Казакова. № 1. С. 69—74.

Крутова И. В., Пазин Р. В. Проблемы реализации деятельностного подхода на примере обучения истории в школе. № 2. С. 42—49.

Лазукова Н. Н. Системно-деятельностный подход в обучении истории: особенности реализации. № 2. С. 49—55.

Разбегаева Л. П., Самоходкина Т. В. Значение вопросов культуры в обучении истории как актуальная педагогическая проблема. № 2. С. 23—28.

Романовский В. К. Школьный курс региональной истории в контексте требований ФГОС. № 2. С. 56—61.

Соболева О. Б. Методологические подходы к отбору предметного содержания курсов обществознания. № 2. С. 16—23.

Стрелова О. Ю. Проблема конструирования содержания учебного предмета «История». № 2. С. 28—35.

Тимакова А. А. «Житие одной бабы» Н. С. Лескова: к проблеме жанра. № 1. С. 74—79.

Фирсова А. М. Образовательное путешествие как форма интенсификации восприятия и анализа явлений художественной культуры. № 1. С. 55—59.

Фурсов М. В. Использование технологии образования в глобальной информационной сети на уроках истории. № 2. С. 67—72.

Хорошенкова А. В. Методологическая парадигма современного исторического образования. № 2. С. 11—16.

Чореф М. М. Использование нумиз-

матики и бонистики на уроках истории в школах Урала и Сибири. № 2. С. 62—67.

Шевелева Т. Н., Котомкина Е. С. Архетип зеркала в сказке Г. Х. Андерсена «Снежная королева». № 1. С. 80—84.

Шутан М. И. О природе полифункциональности приемов изучения литературного произведения в школе. № 1. С. 40—46.

Повышение квалификации педагогических кадров

Акимова О. Б., Колегова Е. Д. Подходы к формированию фонда оценочных средств при реализации ФГОС третьей степени образования. № 4. С. 107—114.

Белинова Н. В. Методические аспекты литературного образования детей дошкольного возраста. № 1. С. 99—104.

Бывшева М. В. Развитие муниципальной методической службы в условиях модернизации дошкольного образования. № 3. С. 117—123.

Васильева Е. Н. Ролевые детско-родительские отношения и их влияние на личностное развитие дошкольника. № 3. С. 123—128.

Гурова О. В. Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО. № 3. С. 140—145.

Дедова О. Ю., Минаева Е. В. Гуманистическая направленность педагога и ее развитие в свете введения профессионального стандарта в системе постдипломного образования. № 4. С. 95—101.

Дзюба Е. М., Маринина Ю. А. Курс польской литературы в контексте формирования профессиональных компетенций учителя-словесника. № 1. С. 119—124.

Дмитриев Ю. А. Совершенствование информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. № 3. С. 135—140.

Канянина Т. И., Круподерова Е. П., Шевцова Л. А. Проектная деятельность учителя литературы в информационной образовательной среде XXI века. № 1. С. 93—99.

Крылова Н. М. Методология подготовки специалистов дошкольного образования на примере программы «Детский сад — Дом радости». № 3. С. 129—134.

Одегова В. Ф. Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников. № 1. С. 110—118.

Родиков А. С. Непрерывное образование: формирование педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации. № 4. С. 101—107.

Чапаев Н. К., Сопегина В. Т. Интеграция профессиональных и образовательных стандартов в дополнительном профессиональном образовании. № 4. С. 79—85.

Чеменева А. А., Вербовская Е. В., Попова В. Р. Компетентностная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО. № 3. С. 109—116.

Чеменева А. А., Гурова О. В. Современные проблемы психологической готовности дошкольников к обучению чтению. № 1. С. 104—110.

Чернышев А. И. Современная модель повышения квалификации педагогических работников. № 4. С. 85—94.

Экспериментальная и инновационная деятельность

Мартынова М. Н. Проблемы ранней профессиональной ориентации учащихся. № 4. С. 71—73.

Осокина О. М., Калугин Д. Ю., Маурер К. В. Система формирования мотивации школьников к выбору инженерно-технических специальностей. № 4. С. 60—65.

Петров Ю. Н., Ударцева С. М. Проектно-сетевая форма организации учебного процесса при проектировании совместных образовательных программ. № 4. С. 74—78.

Тужилкин А. Ю. Профориентационная работа со старшеклассниками: преемственность между средним и профессионально-техническим образованием. № 4. С. 65—71.

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

Бакланова Т. И., Новикова Г. П. Интегративный подход в условиях реализации развивающей программы музыкального развития дошкольников. № 3. С. 46—51.

Белоусова Р. Ю., Костригин А. А. Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО. № 3. С. 34—39.

Бурдуковская Е. А., Шкиль О. С. Социальное партнерство как один из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. № 4. С. 10—15.

Вершинина Н. А., Задворная М. С., Захаревич Н. Б., Матюшкина М. Д. Оценка социально-педагогической ситуации в образовательном пространстве ДОУ в контексте введения ФГОС ДО. № 3. С. 4—10.

Вершинина Н. А., Пискунова Е. В. Дошкольное образование в поисках пути развития: между авторитарной и либеральной системами. № 3. С. 23—29.

Еремина В. Ю., Сафонова О. А., Шилова Г. А. Результаты апробации региональной технологии независимой оценки качества дошкольного образования. № 3. С. 11—18.

Кольцова И. Н., Ревягина Т. А. Духовно-нравственное воспитание в образовательном процессе ДОО. № 3. С. 52—58.

Крюков М. П., Белянина Л. А. Мониторинг качества подготовки студентов на основе системы компетентностно ориентированных учебных задач. № 4. С. 22—27.

Майер А. А. Стратегия развития современного дошкольного образования. № 3. С. 18—23.

Попова В. Р. Деятельностный подход к планированию образовательной деятельности детей в ДОО. № 3. С. 40—46.

Тарасова Н. В. Общественная аккредитация в условиях введения ФГОС дошкольного образования: право и партнерство. № 3. С. 29—34.

Тишкина Ю. А. Гендерная социализация дошкольников в условиях введения ФГОС ДО. № 3. С. 58—63.

Фадеева С. А. Дополнительное образование для дошкольников: новые нормативные и методические основания. № 3. С. 70—75.

Федоров А. А., Седых Е. П., Родионова Е. Л. Независимая оценка качества образования как механизм открытого измерения эффективности работы организаций СПО. № 4. С. 16—22.

Федоров В. А. Кадровый потенциал профессиональных образовательных организаций России: возможности развития. № 4. С. 4—10.

Федотова М. В. Эффективный контракт в дошкольных организациях. № 3. С. 63—69.

Образование: глобальный взгляд

Агапова Е. Н. Проблема взаимодействия государства и общества в управлении системой высшего образования. № 4. С. 36—40.

Туарменский В. В. Исследование влияния научных парков на перечень специальностей университетов Великобритании. № 4. С. 46—51.

Харченко Т. Г. Индивидуализация обучения будущих преподавателей средних школ современной Франции. № 4. С. 51—57.

Цысь В. В., Цысь О. П. Об особенностях организации и функционирования высшего образования в Канаде. № 4. С. 40—46.

Чупина В. А., Плешакова А. Ю. Интернационализация высшего образования: проблемы и векторы развития. № 4. С. 28—35.

Точка зрения ученого

Абракова Т. А. Исследование понятия «патриотизм» в современной публицистике и мнениях студентов. № 2. С. 90—95.

Искровская Л. В., Пазин Р. В. В поисках оптимальной структуры школьного

исторического образования. № 2. С. 84—90.

Петропавловская Е. М. Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории и переход к ФГОС: противоречия и проблемы. № 2. С. 80—83.

Романичева Е. С. О школьном литературном каноне и итоговом сочинении. № 1. С. 4—9.

Слепенкова Е. А. Художественная литература и формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов. № 1. С. 9—14.

Инновационное образовательное пространство

Новые образовательные и воспитательные технологии

Белинова Н. В., Тивикова С. К., Колесова О. В. Развитие диалогических умений детей в условиях педагогического сопровождения. № 3. С. 96—101.

Коломийченко Л. В., Григорьева Ю. С. Инновационная деятельность по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста. № 3. С. 91—96.

Костина Э. П. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников «Камертон». № 3. С. 102—108.

Паршукова И. Л. Образовательное взаимодействие педагога и воспитанника на основе технологии экспериментирования. № 3. С. 85—91.

Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста. № 3. С. 78—85.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Вербовская Е. В. Теоретические основы проектирования технологии двигательного-экспрессивного развития. № 3. С. 156—160.

Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Рунова Т. А. Проблема диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в свете новых требований ФГОС. № 3. С. 146—151.

Ханова Т. Г. Педагогические условия развития детской игры. № 3. С. 152—156.

**Культурологический
и аксиологический аспекты
модернизации образования**
*Духовно-нравственный контент
образования*

Дербенцева Л. В. Роль киноэкранизации литературных произведений в эстетическом развитии современного школьника. № 1. С. 16—21.

Немова А. Н. Прецедентные тексты как культурный код в процессе изучения литературы. № 1. С. 22—26.

Самойлова Г. С. «Повесть о Петре и Февронии» как прецедентный текст древнерусской литературы (лингвистический аспект). № 1. С. 27—32.

Шустов М. П. Воспитание подрастающего поколения средствами фольклора. № 1. С. 32—38.

Слово докторанту и аспиранту

Анисимова Е. П. Обзорный урок по литературе в современной методике. № 3. С. 189—193.

Афанасьева А. А. Феномен «раздвоения» цели воспитания в профессиональном образовании. № 4. С. 154—159.

Бичурина С. М. Изучение лирического цикла А. А. Блока «Кармен» в 11-м классе. № 1. С. 131—137.

Емакова О. В. Система работы классного руководителя по развитию способности к рефлексии у подростков. № 1. С. 152—159.

Ивановская О. Г. Семантический резонанс у учащихся на речь учителя как текст культуры. № 1. С. 126—131.

Лебедева О. В., Умнова Н. С., Евстратова Л. П., Гашпар И. Л. Возможности реализации программы инновационной деятельности образовательной организации в контексте компетентного подхода. № 4. С. 127—133.

Ле-ван Т. Н. Здоровьесозидающая функция педагога: терминологический аспект. № 4. С. 133—138.

Леконцев А. Е., Фадеева С. А. Музыкально-педагогические технологии как средство эмоционально-образного развития младших школьников. № 3. С. 184—189.

Лобзина Т. П. Субъект-субъектное внутрисемейное взаимодействие как фактор эффективной социализации детей. № 3. С. 173—179.

Любезнова Ю. В. Опыт-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников. № 2. С. 114—118.

Мельничук Е. А., Цыпин Г. М. Художественный образ и его воссоздание музыкантом-исполнителем. № 2. С. 102—107.

Мотаахед З. С. Сущность понятия и основные подходы к гражданскому воспитанию. № 3. С. 179—183.

Неверова Л. В. Проблема формирования полисубъектной позиции педагога. № 4. С. 150—154.

Нерадовская О. Р. Неформальное профессиональное взаимодействие специалистов дошкольного образования: характеристика и типологизация. № 4. С. 139—145.

Пропадеева Е. Н. Виды заданий, обеспечивающих работу с концептами на уроке литературы. № 1. С. 137—144.

Синица Е. Ю. Метод проектирования как способ организации познания мира у учащихся. № 3. С. 194—198.

Тарабрина И. В. Учебно-воспитательная работа на этапе начальной подготовки в плавании. № 4. С. 145—150.

Тимохина Е. В. Экспериментальная проверка методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. № 1. С. 159—165.

Тихонова С. В. Место классической и современной литературы в художественных интересах школьника. № 3. С. 161—168.

Тихонова С. В. Основные тенденции развития современной детской литературы. № 4. С. 115—120.

Тихонова С. В. Чтение как метод анализа художественного текста на уроке литературы в старших классах (на примере творчества Роберта Рождественского). № 2. С. 107—113.

Ушакова-Славолюбова О. А. Педагогическая технология развития креативной компетентности педагогов ДОО. № 3. С. 168—173.

Хохлова И. Н. Изучение сюжетно-композиционных особенностей творчества Е. И. Носова в 9-м классе. № 3. С. 199—205.

Чернышов С. В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам. № 4. С. 110—115.

Чернышов С. В. Метод ситуационного анализа (case study) в обучении иноязычной эмотивной коммуникации. № 2. С. 96—101.

Шмонин А. Б., Сорокоумова С. Н. Профилактика и предупреждение девиантного поведения у подростков. № 1. С. 144—151.

Из истории народного образования

Философская мысль:

традиции и современность

Касьян А. А. Рождение образа науки в отечественной культуре: М. В. Ломоносов. № 2. С. 120—128.

Педагогика: вчера и сегодня

Ледров С. М. Низшая ремесленная школа и ремесленное училище в селе Богородском в конце XIX — начале XX века. № 4. С. 156—162.

Шапошников Л. Е. Становление и развитие духовного образования в России. № 2. С. 129—135.

Юбилейные даты

Загрекова Л. В., Кильянова Л. В. Деятельность кафедры педагогики Горьковского педагогического института им. М. Горького в годы Великой Отечественной войны. № 1. С. 168—172.

Иткин Э. С. Развитие народного образования в Горьковской области в годы Великой Отечественной войны: борьба за всеобщ. № 2. С. 136—141.

Иткин Э. С. Развитие народного образования в Горьковской области в годы Великой Отечественной войны: учебно-воспитательный процесс. № 4. С. 163—166.

Романовский В. К. Н. В. Устрялов и высшая юридическая школа в Харбине. № 4. С. 167—173.

Шакурова А. В. Нижегородские учителя и революционные события 1905—1907 годов. № 2. С. 142—146.

Оригинал-макет подписан в печать 29.12.2015. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 19,74.
Тираж 400 экз. Заказ 2300.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 29.01.2016