Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

# МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ, СТРАТЕГИЯ, ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

# MODERNIZATION OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION: TRENDS, STRATEGY, FOREIGN EXPERIENCE

Материалы
международной научной конференции
г. Барнаул, 18–20 октября 2017 г.
Под научной редакцией М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой

Барнаул
2017

УДК 378.637
ББК 74.489.4я431
М744

Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт = Modernization of the professional pedagogical education: trends, strategy, foreign experience : материалы международной научной конференции, г. Барнаул, 18–20 октября 2017 года / под науч. ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 316 с.

ISBN 978-5-88210-895-2

*Редакционная коллегия*:
Лопаткин В.М., д-р пед. наук, профессор, АлтГПУ
Веряев А.А., д-р пед. наук, профессор, АлтГПУ
Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент, АлтГПУ
Куликова Л.Г., канд. пед. наук, АлтГПУ
Свиридова Г.Ф., канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ

В материалах конференции рассмотрены проблемы реализации педагогических инноваций в образовательной среде вуза, выявлены акмеологические основы развития системы профессионально-педагогического образования, проанализированы тенденции его развития в условиях новых ФГОС и стандартизации профессиональной деятельности педагога. Участниками конференции изучены историко-педагогические аспекты проблемы, зарубежный опыт и другие вопросы.

Сборник материалов конференции адресован специалистам в области профессионально-педагогического образования.

Научная конференция посвящается 80-летию Алтайского края и является стартом праздничных мероприятий в честь 85-летнего юбилея АлтГПУ.

*Организация конференции и издание сборника осуществлены при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-16-22505 г(р) и Министерства образования и науки Алтайского края (договор № 132-17 от 15.06.2017).*

ISBN 978-5-88210-895-2

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ


| | | |
|---|---|---|
| Лазаренко И.Р. | Приветствие участников международной научной конференции «Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт»…….…….. | 8 |
| Лопаткин В.М., Куликова Л.Г., Тырина М.П. | Предисловие ……...……...…… | 9 |
| | **Раздел 1. Пленарные доклады конференции** ……... | 11 |
| Бордовский Г.А. | Что же взять из советской системы образования?…… | 11 |
| Borovik A., Каракозов С.Д. | Современное математическое образование в условиях меняющегося рынка труда ……..…... | 15 |
| Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В. | Полипрофессионализация подготовки будущих педагогов в региональных условиях …….……..……..... | 19 |
| Редлих С.М. | А завтра? Анализ результатов реформ в высшем педагогическом образовании на примере конкретного вуза …….. | 21 |
| Сенько Ю.В. | Не компетентностным подходом одним жива модернизация образования ……...…….…… | 23 |
| | **Раздел 2. Педагогические инновации в образовательной среде вуза**……..…….…… | 27 |
| Алеева Ю.В. | Особенности организации обучения в процессе самостоятельного освоения знаний студентами ……. | 27 |
| Алябышева А.А., Веряев А.А. | Относительность и условность представлений о понятии «педагогические условия ……. | 30 |
| Вакаев В.А. | Педагогическое образование в условиях «педагогической революции» ……..…… | 32 |
| Лука Канторе Д'Аморе, Ананьева Е.В., Гришанин Н.В. | Роль медиа в формировании современного специалиста в области коммуникаций……... | 35 |
| Веряев А.А., Дудышева Е.В. | Распределенное профессиональное обучение в информационно-образовательной среде ……..…...…….……..…… | 39 |
| Карякин Ю.В. | О подготовке школьников к обучению в вузе …… | 42 |
| Корнеева А.Н. | Внедрение информационных технологий в процессе графической подготовки инженеров-педагогов ……...…….. | 47 |
| Королева Н.Ю., Березина И.А. | Кейс-технологии в подготовке магистрантов педагогического образования …….…… | 51 |
| Козлова А.В., Леган М.В. | Проектирование системы заданий для качественных онлайн курсов.. | 55 |
| Куликова Л.Г. | Интерактивный подход в образовательном процессе высшей школе.. | 58 |
| Литвиненко М.В., Абросимов В.В. | Технологии обучения на основе адаптивных естественно-языковых программных средств ……..……...…….... | 60 |
| Малюгина А.В. | Об организации интегрированных занятий по английскому языку в образовательных организациях высшего образования системы МВД | 63 |
| Манузина Е.Б., Позднякова Т.В. | Педагогические условия управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза ……..……... | 66 |
| Мещерякова Е.И. | К вопросу об использовании инновационных методик организации самостоятельной работы обучающихся в образовательной среде вуза | 72 |
| Панченко Т.В. | Внедрение портфолио как объект управления …….…… | 75 |

| | | |
|---|---|---|
| Панферкина И.С. | Использование потенциала информационно-образовательной среды в профессионально-педагогическом образовании ……..…… | 78 |
| Петровская Е.Д. | Использование динамических графиков в преподавании физики …. | 79 |
| Попова Н.В. | Развитие учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE ..…. | 84 |
| Сотникова С.А. | Противоречия балльно-рейтинговой системы в обучении французскому языку ……..……..…… | 85 |
| Сохраняева Т.В. | Диалог университета и школы: развитие современных форм непрерывного образования ……..…… | 88 |
| Суханова Н.П. | Проблемное обучение – альтернатива традиционной информационной модели образования ……...……...…….. | 91 |
| Тырина М.П., Роппель Л.М., Ермишкина Е.Н., Ефанова В.А. | Реализация творческого потенциала курсантов посредством интерактивных методов обучения ……...…….. | 94 |
| Черниченко Б.А. | О модернизации образования в XX-XXI веках ……...……..... | 97 |
| | **Раздел 3. Развитие педагогического образования в условиях новых ФГОС и стандартизации профессиональной деятельности педагога** ……..…….. | 104 |
| Арпентьева М.Р. | Форсайт образования в России: геймификация нравственности и фикционализация отношений ……..…….. | 104 |
| Баженов Р.И. | Формирование научно-исследовательских компетенций будущих учителей математикик и информатики ……...…….. | 108 |
| Гаджиева П.Д. | О вопросах развития коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза …….. | 111 |
| Гиенко Л.Н. Буравцова В.Н. | Повышение квалификации учителей в условиях образовательного кластера ……..…….. | 112 |
| Куликова Л.Г. | Формирование инновационной культуры студентов в контексте модернизации образования …… | 115 |
| Лопаткин В.М. | Модернизация астрономического образования в педагогическом университете …… | 118 |
| Лукьянова Н.Н., Свиридова Г.Ф. | Возможности электронной среды для формирования лингвокультурологических компетенций молодежи …….. | 121 |
| Маланичева А.В. | Проблемы и перспективы развития педагогического образования ... | 124 |
| Мерзлякова О.П. | Роль образовательной среды в подготовке будущих учителей к внеурочной деятельности по физике ……..…….. | 127 |
| Рыжова Н.И. | Актуальность поиска решений по обновлению методов обучения математике ……...……..…….. | 130 |
| Тимошенко А.Ю., Пичугина А.Е. | Использование электронных образовательных ресурсов в современных учебных методических комплексах по математике для начальной школы …… | 133 |
| Токарева М.А. | Проблема преемственности в ФГОСах дошкольного и начального образования ……..... | 136 |
| Углев В.А. | Проблемные аспекты измерения уровня развития компетентности.. | 138 |
| Чемпинский Л.А. | К вопросу обучения основам компьютерного геометрического моделирования ……..…….. | 140 |
| | **Раздел 4. Зарубежный опыт развития профессионально-педагогического образования** ……...…….. | 143 |
| Гайдукевич С.Е. | Концептуальные акценты обновления содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога ……..……. | 143 |

| | | |
|---|---|---|
| Зенталя Г.А., Ротмистрова О.В., Баранова И.В. | Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному …… | 146 |
| Кьюд М., Печеневская М.А., Чайка В.Н. | Роль воспитательной составляющей образовательного процесса в формировании правового сознания ……..……. | 151 |
| Лерер Ш., Ананин Д.П. | Проблемы и трудности педагогического образования и профессии учителя на примере системы образования Германии ……. | 154 |
| Мижиддорж А. | Разработка и внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе Монголии ……... | 157 |
| Таженова Г.Б. | Особенности взаимодействия высшей и общеобразовательной школы в этнокультурном образовании ……. | 159 |
| Толеубаева Г.Т., Тырина М.П. | Кластерная модель стратегического развития и управления школой.. | 165 |
| Турунен Н., Дудина Г.О., Харченкова Л.И. | Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики) ……... | 168 |
| Цюцзюй Я. | Обучение китайских студентов русскому языку с учётом тенденций современного образования ……. | 172 |
| | **Раздел 5. Модернизация профессиональной подготовки педагога к развитию образовательных и воспитательных систем** …..... | 176 |
| Афонина Р.Н. | Гуманитарный потенциал математического образования в развитии общей культуры будущего педагога ……. | 176 |
| Ахмерова Н.М. | Подготовка учителя к патриотическому воспитание учащихся 10-11 классов в образовательных организациях …….…… | 179 |
| Бакланова Г.А. | Направления формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов……..… | 183 |
| Ваганова Н.О. | Интегративный подход к оценке качества подготовки специалиста.. | 186 |
| Грохольская О.Г. | Особенности подготовки педагога в новой информационной среде.. | 188 |
| Карякин Ю.В. | Преподаватель нового типа: философия, концепция, технология …. | 192 |
| Кригер Е.Э. | Вызовы профессиональной подготовки педагога …… | 200 |
| ЛатыговскаяО.В. | Валеологическая компетентность педагога учреждения дошкольного образования как предпосылка формирования культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста …….. | 203 |
| Мирошниченко В.В. | Компоненты этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования ……...…… | 207 |
| Никитина Л.А. | Решение методических задач – образовательный ресурс в построении смысла методической деятельности будущими учителями …… | 210 |
| Новиков С.Г. | Стратегия модернизации педагогического образования в условиях постиндустриальной трансформации российского общества ...…… | 213 |
| Попова Н.В. | Применение имитационно-моделирующих игр в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура» …..…….. | 215 |
| Роговая О.Г., Толетова М.К. | Направления совершенствования подготовки бакалавров и магистров химического образования в условиях внедрения профессионального стандарта педагога ……..…... | 217 |
| Рыжова Н.И., Мельникова А.А., Нуттунен Е.А. | Актуальность формирования основ патриотической культуры у подрастающего поколения в условиях трансформации ценностей …. | 220 |
| Скибицкий Э.Г. | Медиация и подготовка педагогов к ее проведению …….... | 224 |

| | | |
|---|---|---|
| Сычев И.А. | Формирование системного мышления в профессионально-педагогическом образовании ……..…….. | 228 |
| Тимошенко А.Ю. | Основные направления организации профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования ……..…….. | 230 |
| Трофимчук А.Г. | Инновационные элементы профессиональной подготовки педагога | 232 |
| Тырина М.П. | Развитие дидактической культуры как цель модернизации дидактической подготовки педагога ……..……..…… | 236 |
| Харченко Л.Н., Карпанина Е.Н., Магомедова А.Н. | Модель воспитания для современного педагогического университета. | 240 |
| Худик В.А., Тельнюк И.В. | Повышение квалификации врачей-педагогов в условиях образовательной среды медицинского вуза ……... | 245 |
| | **Раздел 6. Историко-педагогические проблемы развития профессионально-педагогического образования** ……..……..… | 248 |
| Бикбулатова В.П., Рабаданова Р.С., Соколов Р.Р. | Значимость и роль преподавателя в современном обществе…..……. | 248 |
| Султанбаева К.И. | Вклад российских ученых дореволюционного периода в исследование сибирских народностей ……..…….. | 251 |
| | **Раздел 7. Акмеологические основы развития непрерывного профессионально-педагогического образования** ……..…….... | 254 |
| Алеева Ю.В. | Организационные особенности формирования направленности личности студента ……..……...…… | 254 |
| Волкова Н.В. | Проектирование образовательных событий в подготовке студентов к педагогической деятельности …...……...……... | 256 |
| Дроботенко Ю.Б. | Тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования ……...……...…….. | 260 |
| Зайцев И.С. | Некоторые вопросы непрерывного образования в педагогической науке …….....……....…… | 265 |
| Купавцев Т.С. | Формирование пространства самосовершенствования в деятельности преподавателя вуза МВД России …….…….. | 266 |
| Давыденко А.А. | Участие школы-социокультурного центра в социализации обучающихся ……..……..…….. | 269 |
| Елисеев В.К., Елисеева И.М., Романова Ю.В. | О связи когнитивных и личностных компонентов в педагогических стратегиях будущих учителей ……... | 271 |
| Матис В.И. | Полипарадигмальный подход как методологическая основа создания современной школы …… | 274 |
| Фроловская М.Н. | Смыслообразование в становлении педагогической позиции …….... | 280 |
| | **Раздел 8. Проектирование и реализация международных и межрегиональных сетевых образовательных программ** …….. | 283 |
| Абдина Р.П., Елистратова О.В. | Педагогическое проектирование организации этнокультурной деятельности детей в ДОУ ……..…….. | 283 |
| Терзиев В.К., Арабска Е.Д., Латышев О.Ю. | Болгарско-российское сотрудничество в области проектирования и реализации международных сетевых образовательных программ … | 287 |

| | | |
|---|---|---|
| Свиридов А.Н. | Проектирование и реализация сетевых программ педагогической миграции на базе гимназии № 85 г. Барнаула ……..…… | 289 |
| | **Раздел 9. Развитие инклюзивного образования в педагогических вузах** ……..…… | 291 |
| Конюхова Е.Ю. | Некоторые рекомендации по созданию специальных условий для обучения незрячих в педагогических вузах …….. | 291 |
| Лаврентьева З.И. | Дифференцированный подход к организации практики обучения бакалавров гуманитарных специальностей в инклюзивном образовании……..…… | 293 |
| Мельник Ю.В. | Социально-педагогические стратегии расширения социальной партисипации нетипичного учащегося в инклюзивной группе ……. | 297 |
| Обухова Т.И. | Использование информационно-коммуникативных технологий в формировании профессиональной готовности педагогического коллектива учреждений общего среднего образования к включению ребенка с особенностями психофизического развития в образовательную интеграцию ……...… | 300 |
| Сулейманова Ф.М., Гафарова Р.И. | Состояние инклюзивного образования в системе высшего педагогического образования в России …… | 303 |
| Сурнина М.В., Чуешева Н.А., Мжельская Н.В. | Разработка структурно-содержательной модели комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в сельской школе …… | 304 |
| **Сведения об авторах** | ……..…..…… | 311 |

***И.Р. Лазаренко, д-р пед. наук, профессор, ректор***
***Алтайского государственного педагогического университета***
*г. Барнаул, Россия*

**Приветствие участников международной научной конференции «Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт»**



От лица коллектива ученых и преподавателей Алтайского государственного педагогического университета я рада приветствовать в стенах Первого вуза Алтая участников международной научной конференции «Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт», которая дает сегодня старт праздничных мероприятий в честь 85-летнего Юбилея АлтГПУ!

Мы приветствуем участников конференции в университете, где подготовка будущих специалистов осуществляется по 123 образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и более чем по 200 программам дополнительного профессионального образования. Почти 90% наших программ имеют педагогическую направленность, а 88 % соответствуют приоритетным направлениям социально-экономического развития региона. 2 магистерские программы реализуются в формате сетевого взаимодействия. В вузе с успехом идут проекты, позволяющие готовить специалистов с набором уникальных междисциплинарных компетенций: целевая подготовка и целевое обучение, «Малокомплектная сельская школа», длительная педагогическая практика и другие. Во Всероссийском конкурсе «Лучшие программы инновационной России» образовательные программы по педагогическому образованию и лингвистике признаны лучшими. Наш университет всегда демонстрировал свою позицию как социально ответственный вуз, и сегодня мы являемся активным участниками решения проблем развития кадрового и инновационного потенциала Алтайского края.

Сегодня в работе конференции принимают участие ученые, представляющие 13 государств мира: Болгарию, Великобританию, Германию, Италию, Китайскую народную республику, Луганскую народную республику, Монголию, Польшу, Республику Белорусь, Республику Казахстан, Россию, США, Финляндию. Рост межгосударственного сотрудничества является характерным признаком международных отношений в настоящее время. Безусловно, это знаковое событие не только для нашего университета, но и для образования Алтайского края и для России в целом.

Поздравляю всех присутствующих с открытием конференции! Желаю всем участникам конференции плодотворной работы, интересных научных контактов, выработки полезных предложений и больших творческих успехов на благо образования!

***В.М. Лопаткин, д-р пед. наук, профессор***
***Л.Г. Куликова, канд. пед. наук***
***М.П. Тырина, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Предисловие

# Foreword

***Аннотация:*** во вступительной статье к материалам научной конференции ее организаторы вводят читателей в круг проблем, рассматриваемых в рамках состоявшегося мероприятия, посвященного 80-летию Алтайского края, 85-летнему юбилею АлтГПУ и организованного при грантовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края.

***Ключевые слова:*** модернизация образования, профессиональное образование, педагогическое образование, научная конференция.

18-20 октября 2017 года в г. Барнауле состоялась Международная научная конференция «Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт», организованная по инициативе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17-16-22505 г(р) и Министерства образования и науки Алтайского края (договор № 132-17).

Эта конференция, по сравнению с Международной конференцией 2014 г., сохранив свое название в предметной области «образование» и междисциплинарный характер, стала более представительной по географии и составу участников. В работе конференции приняло участие более 250 ученых-исследователей, научно-педагогических работников высшей педагогической школы и экспертов в сфере профессионального образования, представляющих 13 стран (Болгария, Великобритания, Германия, Италия, Китай, Луганская народная республика, Монголия, Польша, Республика Белорусь, Республика Казахстан, Россия, США, Финляндия), 24 региона России, более 50 вузов (в том числе 16 зарубежных), что свидетельствовало об актуальности рассматриваемых проблем и потребности в междисциплинарных контактах представителей различных регионов России, ближнего и дальнего зарубежья.

С приветственным словом выступили: доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПУ И.Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, член Общественной палаты Алтайского края В.М. Лопаткин, заместитель председателя комитета Алтайского краевого Законодательного Собрания по науке и здравоохранению Н.Н. Якушев и др. На пленарном заседании выступили ведущие учёные России: Г.А. Бордовский, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО; Ю.В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО; С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор, эксперт ВАК, заместитель председателя федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки; Л.А. Мокрецова, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГГПУ им. В.М. Шукшина; С.М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор КемГИК, руководитель отделения кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А.И. Герцена; Stephanie Lehrer, Doktorandin университета им. Мартина Лютера Галле-Виттенберг. Признавая важность происходящих процессов модернизации профессионального и педагогического образования, основываясь на приоритетных направлениях развития Российского образования, отраженных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года, Стратегии «Инновационная Россия 2020», Концепции развития системы непрерывного образования взрослых Российской Федерации до 2025 года, Программе «Цифровая экономика Российской Федерации», Национальной системы учительского роста, участники

конференции обсудили в ходе работы секций, телемоста с ведущими вузами России и Германией следующие вопросы:

– педагогические инновации в образовательной среде вуза;
– акмеологические основы развития системы непрерывного профессионально-педагогического образования;
– развитие педагогического образования в условиях новых ФГОС и стандартизации профессиональной деятельности педагога;
– сетевой многоуровневый профессионально-образовательный кластер;
– зарубежный опыт развития профессионально-педагогического образования;
– развитие инклюзивного образования в педагогических вузах;
– проектирование и реализация международных и межрегиональных сетевых образовательных программ;
– модернизация подготовки педагога к развитию образовательных и воспитательных систем;
– психологические основания непрерывного профессионального образования и др.

Работа конференции получила соответствующее освещение в Интернет, в периодической печати, признавшей ее как одно из весьма важных научных мероприятий, проведенных в 80-летний юбилей Алтайского края и накануне 85-летнего юбилея Первого вуза Алтая.

В рамках конференции с участием директоров педагогических колледжей был проведен круглый стол с представителями Министерства образования и науки Алтайского края, научной и педагогической общественности «Проблемы и перспективы развития непрерывного педагогического образования в Алтайском крае». Основная его идея: «Лучшие профессионально-педагогические кадры – Алтайскому краю!».

Организаторы конференции не ставят перед собой цели пересказывать все те богатые находки, которыми насыщены доклады и статьи, представленные на страницах данного сборника и, тем самым, заранее лишать читателя удовольствия самому попытаться понять высказываемые идеи и осмыслить представленные результаты.

Оргкомитет надеется, что материалы конференции будут актуальными как для преподавателей высших учебных заведений, специалистов, так и для широкого круга читателей и будут способствовать дальнейшему развитию исследований в области профессионального образования. Приглашаем Вас, читатель, принять участие в обсуждении обозначенных на конференции вопросов. Будем рады получить отзывы по адресу:

656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», кафедра педагогики, каб. 324. E-mail: altspu_edumodern@mail.ru

Мы открыты к сотрудничеству!

Организаторы конференции и исполнители проекта:

Лазаренко Ирина Рудольфовна – председатель оргкомитета, доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПУ;

Лопаткин Владимир Михайлович – руководитель проекта РФФИ, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике ИФМО, заведующий УНИЛ «Исследование космического пространства» АлтГПУ;

Веряев Анатолий Алексеевич – исполнитель проекта РФФИ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий УНИЛ «Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования» АлтГПУ;

Тырина Марина Петровна – исполнитель проекта РФФИ, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики АлтГПУ;

Куликова Людмила Геннадьевна – исполнитель проекта РФФИ, кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры педагогики АлтГПУ;

Мжельская Наталья Васильевна – исполнитель проекта РФФИ, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии АлтГПУ.

## Раздел 1. Пленарные доклады конференции

***Г.А. Бордовский, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАО***
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

### Что же взять из советской системы образования?

### What Can Be Borrowed from the Soviet Educational System?

***Аннотация:*** исторически во всех успешных странах интенсивное развитие экономики и социальной сферы базируется на опережающем развитии национальной системы образования. Такая задача стоит и перед современной Россией. В статье обсуждается возможность использования опыта советской школы, которая обеспечивала лидирующие позиции Советского Союза в развитии науки, техники и общества.

***Ключевые слова:*** системный подход, научное и научно-методическое обеспечение, единство обучения и воспитания.

Тезисы о необходимости обратиться к опыту советской системы образования при решении проблем современной российской школы в последние годы звучат как из уст родительской общественности, так и в профессиональной среде, включая руководителей некоторых парламентских фракций. В январе 2017 года в беседе с обозревателем «Независимой газеты» на эту тему вполне определённо высказалась министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева: «По отношению к школе я консерватор, я за возврат к лучшим традициям советской школы» [4]. Очевидно, что высшее руководство системой российского образования по этому вопросу сформировало ясную позицию, которую следует учитывать при размышлении о будущем нашей школы.

Мне доводилось принимать участие в дискуссиях на данную тему, где порой складывалось впечатление, что чуть ли не у каждого участника была своя «советская школа» – настолько расходились взгляды и оценки дискутировавших. Обращаясь к своему почти семидесятилетнему опыту погружения в проблемы образования на разных профессиональных уровнях, могу сказать, что это вполне закономерно, поскольку в различные периоды своего существования наша школа существенно менялась. Например, в советской школе конца 40х-начала 50х годов была установка на борьбу с завышением оценок учащихся, которое рассматривалось как обман государства. В этой школе второгодничество, как и продление отстающим ученикам учебного года на летние месяцы и повторная экзаменовка в конце августа были нормой. Массовое административное внедрение в начале 1960х годов так называемого «липецкого опыта» работать без второгодников, а потом и без отстающих, привело к печальной практике оценивать успехи школьников по принципу «три пишем два в уме», а школа по своим результатам стала разительно отличаться от той, что была 10-15 лет назад. Для сохранения высокого уровня знаний хотя бы у части учащихся стали создавать различные специализированные школы и классы: физико-математические, лингвистические, с гуманитарным уклоном и т. п. Это была уже другая система советского образования. Как следствие – формализм и отсутствие объективности в оценке знаний явились одним из главных поводов острой критики нашего образования в годы перестройки, которая быстро превратилась в тотальное обвинение советской педагогики во всех грехах. Это вынудило ЦК КПСС начать модернизацию системы образования, в ходе которой, например, в 1989 году была проведена частичная реорганизация Академии педагогических наук СССР.

Любой заинтересованный человек может сам продолжить экскурс по существенной трансформации советской школы в разные годы её существования. Очевидно, что вопрос о том, что же лучшее нужно взять из советской системы образования для придания нового более высокого качества современной школе, совсем не очевидный. Представляется, что для

успешного решения этой задачи необходим определенный консенсус, ибо ответ на вопрос: «Что же раньше было лучше и почему?» совсем не простой и скорее всего неоднозначный.

Советскую систему образования многие называли и называют лучшей в мире. Однако это утверждение требует комментария. Бытует такой термин – мировое образовательное пространство. На самом деле это всего лишь совокупность национальных образовательных систем. Если национальная система образования обеспечивает своей стране динамичное и гармоничное развитие, значит, оно хорошее, но для своей страны. Если же страна ещё и является лидером мирового развития, тогда эту систему называют лучшей в мире. Советский Союз долгие годы был мировым лидером во многих сферах человеческой деятельности. Скопировать такую систему в условиях другой страны – дело бесперспективное.

Сегодняшние лидеры мирового развития, такие как Китай, Япония, Южная Корея, некоторые страны Европы, хорошо изучили наш опыт, но построили свои национальные системы образования, обеспечивающие им лидирующие позиции. Копирование никогда не может обеспечить развитие. Это относится и к ситуации с современным российским образованием. При решении вопроса, что же лучшего следует взять из советской школы, есть опасность пойти по пути заимствование тех или иных фрагментов советской системы, упуская её сущностные особенности.

Мне решение этой проблемы видится так. При всем многообразии систем образования в разные времена и в различных странах перед школой всегда и везде стоят, по крайней мере, три важнейших вопроса: «Чему учить?», «Как учить?» и «Для чего учить?». Полагаю, что сила советской системы образования была в том, что данные вопросы решались согласованно и комплексно. При этом вопрос для чего учить, был, несомненно, ведущим: ему были подчинены ответы на два предыдущих. Впрочем, такая ситуация характерна для любой успешной образовательной системы. Несомненно, ясность и согласованность целевых и ценностных установок, принятых в СССР, лежали в основе жизни всего советского общества, в том числе и сферы образования. Именно на этой базе строилась система воспитания, может быть, одна из наиболее сильных компонент школы тех лет. Однако следует иметь в виду, что этот подход не был изобретением советских педагогов. В России исторически понятие «образование» несло в себе неразрывное единство обучения и воспитания. Оно воспринималось обществом не как передача и усвоение некоторой систематизированной суммы знаний, а прежде всего как процесс духовно-нравственного становления человека, «приближение его к образу Господа». Успехи советской системы образования в 30е-40е годы в определенной степени связаны с обращением к лучшему опыту дореволюционной российской школы, что было сделано в годы первой пятилетки [5]. Из дореволюционной школы были взяты многие подходы к организации занятий (гимназий для построения системы общего среднего образования, а реальных училищ при открытии техникумов) и структура учебников. Естественно, наработанный ранее опыт был адаптирован к реалиям страны, которая строила социальное государство на базе индустриализации и коммунистической идеологии. Иными словами, созданная система советского образования, прежде всего, отвечала на вопрос, для какого общества, для какой деятельности нужно готовить подрастающее поколение.

Из сказанного можно сделать вывод: если мы хотим обратиться к советскому опыту построения образования как единства обучения и воспитания, то необходимо определиться с ценностной основой современного российского общества. Однако по этому вопросу достаточная степень единства отсутствует. Взгляды нашей элиты, задающей идеологический фон общественной позиции, лежат в диапазоне от национал-патриотизма до либерал-глобализма, которые очень плохо уживаются друг с другом. Строить же воспитательную деятельность как органическую часть системы образования при отсутствии в стране общепризнанной совокупности базовых ценностей является трудноразрешимой проблемой. Представляется, что её решение смыкается с уже давно ведущимися поисками национальной идеи [2], которая пока так и не найдена.

Найти ответ на вопрос «Чему учить?» не менее трудно, поскольку он тоже упирается в видение образа будущего, в котором ценностно-смысловой аспект играет важную роль. Од-

нако к этому добавляется необходимость понимания потребности материальной основы жизни страны хотя бы на ближайшие 20-30 лет – срок, на который система образования должна ориентироваться, решая задачу «Чему учить?». Определенную подсказку можно найти в материалах Всемирного форума, проходившего 22-27 января 2017 года в Лондоне. На этом крупнейшем собрании ведущих специалистов по проблемам образования отмечалось, что грядет четвертая промышленная революция, которая «будет связана со значительными достижениями в области информационных технологий, синтезе биологических наук, репродуктивных технологий, нейробиологии и синтетической биологии. В первой промышленной революции нужны были новые навыки для работы с техникой. В ходе второй промышленной революции рабочие места стали более специализированными и повторяющимися, в то же время стали более ценными навыки в управлении. В цифровой революции повторяющиеся задания становились все более избыточными, повысилось значение интерактивных ролей. Четвертая промышленная революция предвещает время, когда совместное решение проблем, творческие способности и умение сочетать их по существующим и новым дисциплинам, вероятно, сформируют будущую основу для успеха» [3].

В данном контексте можно опять же обратиться к опыту советской школы. В 30е-40е годы она в полной мере уловила запросы наступавшей научно-технической революции. Советский Союз успехами в развитии естественных и точных наук, культуры, промышленности, освоении космоса, овладении ядерной энергией и т. п., прежде всего, обязан своей системе образования. Впрочем, это обстоятельство понимали во всем мире. Залогом успеха образования тех лет является системный подход к его построению на базе комплексных научно-педагогических исследований. Эту проблему, прежде всего, решала Академия педагогических наук СССР как важнейшая структура, ответственная за организацию и проведение как фундаментальных, так и прикладных исследований по всему спектру проблем, стоящих перед отечественным образованием. Роль и место АПН СССР в развитии советской системы образования были ведущими. Именно в системе академии создавались учебные планы и программы, проводились масштабные экспериментальные проверки предлагаемых учебников и учебных пособий, разрабатывались методические пособия и учебное оборудование и т. д. и т. п. Очень важно подчеркнуть, что модернизация и развитие всей системы образования проводились не методом выполнения отдельных, пусть даже национальных проектов, а на комплексной основе – научная проработка решаемых задач, серьезная достаточно длительная экспериментальная проверка предлагаемых вариантов, подготовка на этой основе ответственных решений на уровне министерства просвещения, а в определенных случаях и на уровне правительства. В этих решениях определялись методы и средства, необходимые для реализации тех или иных новаций в практику.

Серьёзный научный подход лежал и в решении вопроса «Как учить?». Школьные учителя получали необходимые методические пособия и указания, созданные учёными-методистами и проверенные в ходе предварительных экспериментов, которые строились, исходя из решения вопроса «Чему учить?». Эта работа проводилась как в институтах АПН СССР, так и в ведущих педвузах страны. В условиях, когда содержание образования было хорошо продумано и достаточно стабильно, такой подход существенно облегчал труд учителя, экономил его время и средства. Однако при этом не стимулировался собственный творческий поиск педагогов, что также было чертой советской школы.

В целом важно сказать, что в СССР образование не рассматривалось как категория услуги, а в значительной степени воспринималось как особая сфера жизнедеятельности общества, на которую так или иначе замыкались все другие области человеческой практики. С отходом от этой традиции многие связывают кризис современной системы образования. Однако полагаю, что корни этого кризиса более глубокие. Он начался ещё в советский период нашей истории, когда постепенно стало размываться триединство «Чему учить?», «Как учить?» и «Для чего учить?». Участников этого процесса было достаточно много. Например, представители большой науки стали активно влиять на содержание образования, не понимая, что школьный курс физики (математики, биологии и т. д.) не может являться уменьшенной ко-

пией физики (математики, биологии и т. д.) как науки. Серьёзное усложнение школьных предметов под влиянием авторитетных ученых не было подкреплено столь же серьёзными продвижениями методической компоненты школьного образования. Между тем преобразование достижений науки в школьный предмет – это большая и сложная работа, которую должны выполнять учёные-методисты. Появление большого числа так называемых тогда педагогов-новаторов воспринималось как отрицание достижений психолого-педагогической науки, однако их личный опыт преподавания тех или иных школьных предметов не был доведен до научного осмысления, а в определенной степени абсолютизировался. Новаторство стало модным трендом в педагогической среде, и связка «Чему учить?» и «Как учить?» ослабла. Сумбур представлений о том, в каком обществе мы живем, и в каком направлении его следует развивать, возникший в годы перестройки, выразился в нескончаемой дискуссии «Для чего учить?» и воплотился в бесчисленном множестве вариантов учебников, часто противоречащих друг другу. Бюрократизация управленческих структур завершила предпосылки для почти общепризнанного вывода о кризисном состоянии российской системы образования. Коммерциализация образовательной сферы дополнительно усугубила эту ситуацию.

Многие специалисты справедливо видят одну из самых острых проблем нынешнего образования в утрате им воспитательного компонента. На мой взгляд, она состоит не в утрате, а в перенацеливании воспитательного воздействия на молодое поколение как в школе, так и особенно в средствах массовой информации, включая интернет, на либеральные ценности в их западном варианте. Попытки переформатировать российское общество на его развитие по западной либерально-глобалистской модели не только разрушающей традиционные ценности, исповедовавшиеся до революции и частично в советский период, но и однозначно гарантируют России ведомую (аутсайдерскую) позицию в русле процесса мировой глобализации, обеспечивающей доминирование западной цивилизации в её евроатлантическом варианте. Это эквивалентно угрозе потери суверенитета и национальной самоидентификации, на что неоднократно указывала Русская православная церковь в лице её Патриарха. На вопросы преодоления этой тенденции, в том числе путём обращения к советскому опыту, указывает и Президент РФ В.В. Путин. В частности, ссылаясь на личный опыт, он сказал, что «там воспитывались такие качества, как умение дружить, помогать друг другу, различать добро и зло. Подлость и предательство были для нас самым последним, презираемым делом. Мы (прежде всего, конечно, в школах) спорили, обсуждали происходящее, фильмы, героев книг. Сейчас жизнь, безусловно, кардинально изменилась, но истинные ценности – они всегда остаются. Это честность, патриотизм, совесть, любовь, доброта, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга» [6].

Возвращение в школу практики образования как единства обучения и воспитания на базе традиционных морально-нравственных ценностей сегодня является доминирующей темой в дискуссии о пути выхода нашей школы из наметившегося кризиса. Такая тенденция представляется несколько однобокой, поскольку в вопросе «для жизни в каком обществе нужно готовить молодое поколение», «материальная» компонента не менее важна. Авторитет советской системы образования базировался среди прочего на том, что экономика страны росла более высокими темпами, чем в других развитых странах мира и добивалась лидирующих позиций по многим отраслям науки и техники. Современная Россия должна совершить не меньший скачок в ходе четвертой промышленной революции, чем это сделал СССР в 30-е – 40-е годы прошлого столетия. К сожалению, действующие образовательные стандарты на решение такой задачи не направлены. Они скорее призваны готовить будущих пользователей и потребителей, а не творцов новых знаний и технологий.

В целом, обращаясь к советской системе образования можно сказать, что не всё в ней было идеальным. В частности, она должна признать и свой вклад в появление «застоя» в 70-е годы, разрушительное «брожение умов» в «перестройку» и «невменяемость» девяностых. Однако было в ней и нечто великое, обращение к которому может стать ключом к решению проблемы существенного улучшения современного российского образования. Во-первых, это опора на традиционные морально-нравственные ценности, на которых исторически

строилось наше государство. Во-вторых, это системный подход к построению и функционированию образовательной сферы на базе глубокой научной проработки принимаемых решений, что доступно специалистам в области образования, а не «эффективным менеджерам». В-третьих, это комплексный подход к содержанию образования, способный преодолеть фрагментарность знаний сегодняшних школьников. Это возможно на базе фундаментальной основы школьных курсов, построенных с учетом темпов и направления развития современного глобализирующегося общества. Есть еще в-четвертых и в-пятых, однако представляется, что начать необходимо с возвращения Российской академии образования статуса ведущей научной структуры, имеющей интеллектуальный, материальный и организационный ресурс для решения всего комплекса проблем, которые стоят сегодня и, постоянно обновляясь, будут стоять в будущем. Может быть ещё более важным является восстановление общероссийской системы педагогического образования на базе достижений современной психолого-педагогической науки, включая новые образовательные технологии [1; 7].

**Список литературы**

1. Бордовский, Г. А. Модернизация педагогического образования и гуманитарные технологии / Г. А. Бордовский // Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 7–9.

2. Крюкова, Е. Л. Национальная идея для современной России / Е. Л. Крюкова, И. В. Лемьева, А. А. Ларионова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/natsionalnaya-ideya-dlya-sovremennoy-rossii-1 (дата обращения: 10.09.2017).

3. Материалы Всемирного образовательного форума (Лондон, 22-27 января 2017 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.euro-expo.ru/expo/Великобритания/Лондон/18887.htm (дата обращения: 10.09.2017).

4. Министр Ольга Васильева – за возврат к лучшим традициям советской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ng.ru/ideas/2017-01-20/8/6908_ministr.html (дата обращения: 10.09.2017).

5. Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 года // Педология. – 1931. – № 4 (16). – С. 3–8.

6. Путин, В. В. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей «Сириус» 1 сентября 2015 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/05216/7 (дата обращения: 10.09.2017).

7. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : Норис, 2013. – 260 с.

***A. Borovik, PhD in Mathematics, Professor of Pure Mathematics***
*Манчестерский университет*
*г. Манчестер, Великобритания*
***С.Д. Каракозов, д-р пед. наук, профессор***
*Московский педагогический государственный университет*
*г. Москва, Россия*

## Современное математическое образование в условиях меняющегося рынка труда

## Modern Mathematical Education in the Context Changing Labour Market

***Аннотация:*** в качестве одной из основных причин изменения места математики в современной культуре и системе образования авторы предлагают рассматривать изменение условий рынка труда, при которых «новое разделение труда» определяет и содержание современного математического образования.

***Ключевые слова:*** математическое образование, разделение труда, концепция развития математического образования, содержательная математика, математическая подготовка.

Актуальность совершенствования математической подготовки педагогов обуславливается прежде всего тем, что математическая деятельность сегодня – это крупнейший и наиболее быстро развивающийся сектор мировой экономики, а востребованность специалистов по математическому моделированию высокого уровня квалификации и компетентности является существенным фактором развития большинства современных научно-технологических отраслей. Это развитие невозможно без математического образования, которое является основой профессиональной подготовки специалистов для самых перспективных высокотехнологических профессиональных сфер и отраслей российской и мировой экономики, базирующихся на инновационной деятельности [1; 2].

Фактически, сегодня у России, как и у любой страны мира, выбор невелик [1]:

- учить содержательной математике всех, реализуя серьезную государственную программу в этой области, которая, естественно, потребует соответствующего финансирования;
- учить содержательной математике некоторую часть населения, реализуя менее дорогостоящую государственную программу в этой области – этот вариант также отвечает требованиям развития промышленности, обороны и безопасности страны;
- прекратить реализацию серьезных образовательных программ в области обучения математике и согласиться на полную зависимость от других стран в области технологий и безопасности страны.

В настоящее время система математической подготовки России переживает этап своей модернизации по второй модели, обусловленной современным состоянием экономики России, в рамках которого она пытается обеспечить глобальную информатизацию и сопутствующую ей трансформацию современного социума. Основные направления этой модернизации заданы Концепцией развития математического образования в Российской Федерации [3]. Представляется несомненным, что «…запустить масштабную системную программу развития экономики нового технологического поколения так называемой цифровой экономики», как это предусмотрено в Послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию 1 декабря 2016 года, без обеспечения решения вопросов математической подготовки специалистов и населения невозможно.

Вместе с тем, растущее отчуждение большинства населения развитых стран, в том числе и России, от математики невозможно игнорировать. В работе мы постараемся указать социально-экономические корни этого культурного и социального явления в контексте математического образования.

Складывающее сегодня разделение труда существенно изменили природу и роль математических навыков, необходимых для рабочей силы и, соответственно, изменили место математики в современной культуре и системе образования. Причины, вызвавшие эти изменения, на наш взгляд, вызваны противоречиями между углубляющейся специализацией труда и увеличивающейся продолжительностью специализированного обучения, которое требуется для подготовки специалистов, работающих на передовых рубежах технологий.

В своей знаменитой работе, написанной еще в 1776 году, Адам Смит [4] приводит пример роста производства на булавочной фабрике, обусловленного появившимся разделением труда. Если отдельный ремесленник может произвести в день от 1 до 20 булавок, то разделив процесс производства на 18 операций, обучив этим операциям отдельных работников и сформировав необходимую технологическую цепочку, можно произвести 48 тысяч булавок силами 10–18 менее квалифицированных рабочих. За счет этого производительность труда вырастает более чем в 100 раз.

История промышленных революций и индустриализации, как отмечается П.Г. Щедровицким и Ю.В. Кузнецовым, – это движение по линии процессов расширения «разделения труда», т. е. изменение состава и последовательности трудовых операций, разделение сложной деятельности на единицы как работы машин, так и действий людей, а также их новая организационная сборка. Источником этих изменений являются инновации: создание новых технических средств и инструментов, а также новых способов мышления и деятельности. Именно таким образом инновации меняют системы разделения труда, обеспечи-

вающие повышение его производительности. Сегодня, как отмечается там же, ключевые изменения в системах разделения труда связаны с тремя основными процессами. Первый – это 100-процентная «дигитализация» (перевод информации в цифровую форму). Второй – появление новых материалов, позволяющих создавать изделия с невозможными ранее свойствами. И третий – гибридные системы управления, то есть появление машин (компьютеров), помогающие человеку оптимизировать решения. Инновации, запущенные этими тремя процессами, на новом уровне меняют систему разделения труда во всех сферах деятельности человека.

К началу 21-го века углубляющееся разделение труда привело к уникальному моменту в истории человечества, когда 99% людей не имеют даже самых неопределенных представлений о принципах, на которых основаны 99% технологий в их непосредственном окружении и это еще в большей степени относится к технологическому использованию математики, которое стало невидимым практически всем.

Каждый раз, когда мы слушаем на смартфоне музыку или загружаем графический файл из Интернета, для обеспечения этих процессов используются чрезвычайно сложные математические алгоритмы. Пользователь смартфона не замечает этого, поскольку эти алгоритмы закодированы в исполняемых файлах приложений для смартфона. В наше время математика (включая многие традиционные области абстрактной математики, такие как теория чисел, абстрактная алгебра, комбинаторика, спектральный анализ и др.) используется в нашей повседневной жизни в тысячи, возможно миллионы раз более интенсивно, чем 50 или даже 10 лет назад. Математические результаты и понятия, вовлеченные в практическое применение, намного более глубокие, более абстрактные и сложные, чем когда-либо прежде. Один из парадоксов современного времени, который делает эту математику невидимой, это скрытие математики за удобным в использовании интерфейсе смартфона. По ряду оценок, сегодня мобильных телефонов в мире больше, чем зубных щеток. Но математика, на которой основана работа смартфона, вне понимания большинства специалистов, не только заканчивающих математические факультеты университетов. Даже если практическая необходимость вынуждает нас преподавать элементарную технологию MP3/MP4 (кодирование музыкальных и графических файлов) студентам, обычно это делается на рецептурном уровне и глубина ее математического содержания не раскрывается.

Это приводит к снижению глубины фундаментального, в том числе математического, знания в мире. Мы сегодня можем легко представить страну, где ни у одного человека нет знаний о теоретических основах функционирования полупроводниковых технологий. И не менее просто представить государство, где никто не справится, скажем, с умножением в столбик, факторизацией многочленов или не знает основную теорему алгебры.

В складывающемся в 21 веке разделении интеллектуального труда математика – определенный эквивалент разделения физического труда производства булавок в 18 веке. Единственная, но принципиальная разница в том, что операции, например, по заточке булавки времен Адама Смита можно было обучиться за день. Подготовка же математически компетентного работника для высокотехнологических отраслей промышленности требует сегодня, по крайней мере, 15 лет обучения, начиная с младшего возраста, при этом невозможно пропустить ни один из этапов этого обучения, обусловленных формированием нейронных сетей головного мозга человека. Вместе с тем, продвижение по профессиональной лестнице, связанное и с уровнем оплаты труда, носит нелинейный характер, что резко снижает мотивацию перехода на новый этап профессиональной подготовки в области математики.

Именно в этом, на наш взгляд, состоит основное противоречие – противоречие между постоянно увеличивающейся степенью специализации и постоянно увеличивающей продолжительностью специализированного образования. В своей работе Г. Браверман [6] критически проанализировал влияние технологий и научных методов управления на деградацию природы труда в XX в. Он отмечает, что история труда в XX в. стала историей его деградации, так как из операций, выполняемых непосредственными производителями, фундаментальные знания постоянно удаляются. Это ведет к обеднению производственной деятельности, вы-

полняемой работниками как физического, так и умственного труда, которые оказываются обреченными на выполнение лишь рутинных и упрощенных задач. При этом обеспечение нового разделения труда требует специализированной подготовки, на которую большинство населения не готово в силу отсутствия очевидной экономической выгоды для них. После достижения специалистом определенного уровня квалификации качественный рост (скачок) возможен только после продолжительного обучения, во время которого экономические стимулы носят скорее негативный характер. В частности потому, что количество высокооплачиваемых мест для высококвалифицированных специалистов не так велико, и вложения в профессиональный и личностный рост не обязательно приведут к личностному экономическому успеху. И если раньше это приводила к феномену «гастарбайтеров» в физическом производительном труде, то сегодня этот феномен переносится и на интеллектуальный труд.

Таким образом, рассматривая возможные пути развития математической подготовки как в условиях общего, так и высшего образования, на наш взгляд, важно: во-первых, учитывать высказанные выше положения о взаимовлиянии современного «разделения труда» и современного математического знания; а во-вторых, выстраивать современную систему профессиональной математической подготовки так, чтобы указанная подготовка обеспечивала качество математической подготовки [7] и целостность при обучении математике [8-11], а также равновесие формального и содержательного математического знания [2].

**Список литературы**


1. Брейтигам, Э. К. Направления реализации целостности при обучении математике в школе и вузе [Электронный ресурс] / Э. К. Брейтигам, С. Д. Каракозов, Н. И Рыжова // Проблемы современного образования. Сетевое издание. – 2016. – № 6. – С. 118–124. – Режим доступа: http://pmedu.ru/index.php/ru/ (дата обращения: 10.09.17).
2. Брейтигам, Э. К. Целостность системы базовых понятий при изучении математики в школе и вузе / Э. К Брейтигам, С. Д. Каракозов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 190–194.
3. Каракозов, С.Д. Генетический метод как метод обучения формальной математике и математическим основаниям информатики / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 181–185.
4. Каракозов, С. Д. Содержательная и формальная составляющие профессиональной подготовки современного преподавателя / С. Д. Каракозов, О. В. Дрижанова: материалы IV всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2015. – С. 3–4.
5. Каракозов, С. Д. Ключевые идеи Концепции развития математического образования в Российской Федерации / С. Д. Каракозов, А. Л. Семенов, С. Л. Атанасян: материалы всероссийской научно-методической конференции по вопросам применения ИКТ в образовании. – Пермь, 2014. – С. 264–266.
6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3894 (дата обращения: 04.09.2017).
7. Рыжова, Н. И. Математические основания информатики как элемент математической подготовки учителя информатики / Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 158–163.
8. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов [Электронный ресурс] / А. Смит. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Econom/smit/smit_1.pdf (дата обращения: 04.09.2017).
9. Теоретические основы обеспечения качества обучения математике: достижение понимания и логико-семиотический анализ: монография / Э. К Брейтигам [и др.]. – Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2011. – 229 с.
10. Щедровицкий, П. Г. Адам Смит о разделении труда [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий, Ю. В. Кузнецов // Вопросы философии. – 2016. – № 5. – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1392 (дата обращения: 04.09.2017).
11. Braverman, G. Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century. – London, 1974.

***Л.А. Мокрецова, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет*
*имени В.М. Шукшина*
*г. Бийск, Россия*
***Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет*
*имени В.М. Шукшина*
*г. Бийск, Россия*

# Полипрофессионализация подготовки будущих педагогов в региональных условиях

# Polyprofessionalization of Future Teachers' Training in Regional Conditions

***Аннотация:*** в представленных материалах обсуждается проблема многопрофильной подготовки учителей в педагогических вузах в регионах с большим количеством малокомплектных школ. В качестве пути решения данной проблемы предлагается полипрофессионализация подготовки с формированием ряда профессиональных компетенций в рамках общепрофессиональных дисциплин. В качестве способов реализации рекомендуются межкурсовые студенческие командные проекты по заданиям работодателей, выполняемые в процессе самостоятельной работы студентов, предусмотренной для общепрофессиональных дисциплин.

***Ключевые слова:*** высшее образование, профессионально-педагогическая подготовка, полипрофессионализация.

В настоящее время в системе образования России происходят существенные изменения, связанные с актуализацией практико-ориентированной подготовки студентов. На эти процессы, безусловно, влияют и новые профессиональные стандарты, и постоянно уточняемые квалификационные требования, и возникающие системы независимой оценки компетенций и квалификаций. Именно эти обстоятельства повлияли на то, что в рамках кадрового обеспечения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, реализуемых сегодня в вузах, большое внимание уделяется привлечению работников из числа руководителей и работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой программы, т. е. работодателей. Кроме того, современные социокультурные условия развития российского общества способствуют возрастанию спроса на специалистов, обладающих разнообразными компетенциями, мобильных, способных быстро реагировать на изменения условий рынка труда. Все это актуализирует проблему полипрофессионализма.

Особую актуальность полипрофессионализм приобретает в процессе подготовки будущего учителя в регионах с большим количеством сельских малокомплектных школ. Одним из таких регионов является Алтайский край, в котором система основного общего и среднего общего образования характеризуется наличием большого числа малокомплектных школ преимущественно в сельской местности [5].

Крайне редко выпускникам педагогических вузов предлагается полная нагрузка по одному предмету в сельских малокомплектных школах. Так, в 2017 году в Алтайском крае было незначительное количество вакансий учителей изобразительного искусства, истории, технологии, химии, биологии на полную ставку.

В сложившихся региональных условиях от будущих учителей ожидается не узкая профильная специализация, а подготовка по нескольким профилям как по основным образовательным программам, так и по программам дополнительного образования. Важным является формирование компетенции в области коррекционной психологии, социальной работы, информатизации образования.

Действующим учителям также приходится осваивать смежные профильные области непосредственно в процессе работы или на курсах переподготовки. Поэтому возникает нетривиальная организационно-методическая проблема: как в современном педагогическом вузе вы-

строить образовательный процесс так, чтобы освоение школьными педагогами смежных профилей происходило бы более эффективно. Одним из путей решения проблемы нам видится полипрофессионализация подготовки студентов в педагогическом вузе.

В самом широком смысле полипрофессионализм предполагает обеспечение образовательным учреждением освоения студентами нескольких профессий [1]. Попытки проанализировать полипрофессионализм с точки зрения акмеологии привели к классификации его подвидов, включая внутридисциплинарный взаимодействующий полипрофессионализм, обеспечивающий «достижение высоких результатов в различных отраслях одной науки» и в то же время – «взаимодействие … различных видов профессиональной деятельности, которые выступают равноценными подсистемами и направлены на получение высокого конечного результата в деятельности субъектов труда» [3, с. 50].

Для смежных профессий разумно использование формируемых в образовательном процессе вуза компетенций одного направления или профиля в другом направлении или профиле для «последовательного расширения сферы профессиональной деятельности, ее объектов и видов» с учетом региональных факторов [2, с. 3]. Поэтому вместо освоения нескольких профессий или их специализаций для смежных профессий можно использовать полипрофессионализацию подготовки с формированием высоких уровней достижения ряда профессиональных компетенций в рамках общепрофессиональных дисциплин. Для педагогического образования такими дисциплинами могут выступить, например, психология или информационные технологии. При планировании расширения сферы деятельности будущие педагоги практически всех профилей могут в индивидуальном порядке углубленно изучать такие дисциплины, как безопасность жизнедеятельности, историю, иностранный язык.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, необходимо не просто освоение набора знаний и умений, а практико-ориентированное формирование компетенций, поэтому одним из способов реализации такой системы подготовки могут стать командные проекты студентов [4], выполняемые в процессе самостоятельной работы, предусмотренной для общепрофессиональных дисциплин. Студенческие команды могут быть межкурсовыми и межфакультетскими, что при грамотных методических подходах только способствует взаимоподдержке и успешному обучению студентов.

Важно, что студенческие командные проекты могут разрабатываться по заданиям работодателей, по тем реальным задачам, которые присутствуют в современной школе. Как правило, педагогические вузы имеют тесную связь как с региональными органами управления образованием, так и с образовательными и социально-реабилитационными учреждениями. Таким образом, студенты, участвующие в проектах, не только осваивают смежные области, но и приобретают практический опыт профессиональной деятельности. В такие проекты могут включаться и учителя, которым требуется переподготовка по другому профилю или смежному направлению. Педагогические вузы в тесном взаимодействии со школами, по сути, должны стать реперными точками регионального образовательного пространства.

Кроме того, полипрофессионализация подготовки будет способствовать решению кадровых вопросов и повышению качества образования в современных малокомплектных школах.

**Список литературы**

1. Вечедов, Д. М. Полипрофессионализм в педагогическом колледже как условие формирования социально-экономической активности студентов / Д. М. Вечедов: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Махачкала, 2006. – 23 с.

2. Днепров, С. А. От монопрофессиональной подготовки к полипрофессиональной / С. А. Днепров, Н. Н. Тулькибаева, И. Ф. Медведев // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 5. – С. 2–6.

3. Казакова, Н. Е. Системная классификация полипрофессионализма / Н. Е. Казакова // Акмеология. – 2016.– № 2. – С. 49–53.

4. Мокрецова, Л. А. Дистанционные бизнес-проекты в практико-ориентированной подготовке студентов / Л. А. Мокрецова, Е. В. Дудышева, О. Н. Макарова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 4 (30). – С. 71–75.

5. Подготовка к инновационному предпринимательству в гуманитарном вузе в региональных социально-экономических условиях : коллективная монография / под редакцией Л. А. Мокрецовой, Е. В. Дудышевой, Е. Б. Манузиной и др. – Бийск : ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 160 с.

***С.М. Редлих, д-р пед. наук, профессор***
*руководитель отделения кафедры ЮНЕСКО*
*Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*
*при Кемеровском государственном институте культуры*
*г. Кемерово, Россия*

## А завтра?
## Анализ результатов реформ в высшем педагогическом образовании на примере конкретного вуза

## And tomorrow?
## Analysis of the Results of Reforms in Higher Pedagogical Education on the Example of a Particular Higher Educational Institution

***Аннотация:*** в статье проведен анализ результатов реформ в высшем педагогическом образовании на примере Кузбасской государственной педагогической академии.
***Ключевые слова:*** педагогическое образование, педагогический вуз.

*Без анализа прошлого не будет и будущего*
*(народная мудрость)*

С некоторых пор появилась надежда, что волна «ливановских» реформ в образовании в основном прошла. Что же в сухом остатке?

На мой взгляд, результатом разумных реформ должно было бы быть всё-таки улучшение ситуации в педагогическом образовании, хотя бы чуть-чуть для начала. Вот как это «чуть-чуть» проявилось в судьбе Кузбасской государственной педагогической академии, а ныне «Центре педагогического образования» филиала Кемеровского государственного университета мне и хотелось бы проанализировать хотя бы в первом приближении.

Для начала – что было: КузГПА – региональный вуз, находящийся на подъёме; 350 ставок преподавателей, около 5000 студентов. Контрольные цифры приёма по дневному отделению – 650, факультетов – 10, кафедр – 27, докторов наук, профессоров – 36, аспирантура, диссертационный совет. Что стало: около 170 ставок преподавателей, около 1500 студентов, факультетов – 7, кафедр – 17, докторов наук, профессоров – 14, аспирантуры не стало, диссертационного совета тоже…

Становится ещё грустнее при анализе инфраструктуры. Число лаборантов, например, сократилось в четыре раза и т. д. А как же быть с безопасностью студентов, с сохранностью и работоспособностью оборудования? К тому же будущий учитель должен что-то уметь делать и своими руками, а кто его научит?

На сегодняшний день, на мой взгляд, не существует однозначного определения качества образования, имеются лишь более или менее удачные толкования этого понятия, но что сопутствует качественному образованию в основном известно. А все вышеперечисленные параметры как раз сопутствуют повышению качества образования, если они находятся на должном уровне. Приведённая тенденция говорит о том, что фактически качество образования будет непременно снижаться, т. е. в конкретном месте, в конкретном вузе станет не лучше, а хуже. И если «Центр педагогического образования» проверить по разработанным Минобрнауки критериям эффективности (которые КузГПА преодолевала), то в нынешнем состоянии, да и в обозримом будущем, центр им соответствовать не будет, причём с большим запасом. Боюсь, что и «точка невозврата» уже пройдена, и то, что выращивалось и ле-

леялось в течение десятков лет, утрачено, а сейчас ни времени, ни ресурсов на восстановление былого уже нет.

Может быть, это и есть как бы запланированный результат реформ для конкретного педагогического вуза, их, так сказать, недекларируемая цель? Этот пассаж удивительным образом согласуется с некоторыми реальными событиями прошлого. К примеру, после попадания в когорту «неэффективных вузов» коллектив КузГПА напряжённо работал, и к следующему раунду проверки преодолел «водораздел» неэффективности, и очень надеялся, что полученные результаты министерством будут учтены. Но заместитель министра был непреклонен: будь вы хоть Оксфордом, для вас в России обратной дороги из неэффективных нет. Вот и получается, что главная задача была отнюдь не в подъёме качества, а, видимо, в уменьшении числа вузов, причём любой ценой. И она удивительным образом перекликается с рекомендациями одного из зарубежных банков, выдавшего России солидный кредит на модернизацию образования. Приведу только два пассажа: «в России слишком много образованных людей», «необходимо ликвидировать педвузы».

350 человек современного целевого приёма влекут за собой приведённый контингент в 1200-1500 студентов, а за этим идут трудности с кадровым составом штатных преподавателей. Им не будет хватать нагрузки, а это ещё одна причина снижения качества подготовки. Да и получаем уже не вуз, а факультет. А каковы должны быть контрольные цифры реально? В Кузбассе около 36 тыс. учителей. Если считать, что в среднем учитель работает 40 лет, необходимо ежегодное обновление около 900 вакансий. При наборе на первый курс 350 человек с учётом всех отчислений, ухода из профессии, в школу попадут человек 180-200. Уже сейчас только в одном Новокузнецке дефицит учителей более 300 человек, значит, по области – около полутора тысяч, к этому необходимо добавить прогноз на ухудшение ситуации. Сколько же необходимо лет, чтобы при подобных контрольных цифрах закрыть прореху в кадровом составе учительского корпуса? Получается, как в известном анекдоте, – не доживём. На лицо все признаки надвигающейся гуманитарной катастрофы в отдельно взятом регионе России. Но есть и ещё один отягчающий фактор. В связи с исчезновением из культурно-гуманитарной ауры Новокузнецка гуманитарного вуза очень сильно «просели» образовательные возможности местной молодёжи, и она начинает стремительно уезжать в другие регионы во всё возрастающем количестве, особенно её лучшая часть (более 60% лучших выпускников ежегодно). И наши соседи (Томск, Новосибирск, Красноярск …) уже заметили возрастающий поток талантливой молодёжи из Кузбасса. Возможно, в нормальной ситуации это было бы не так уж и плохо: всё-таки расширяются образовательные возможности молодёжи. Беда в другом: никто из выпускников и не планирует возвращаться. В перспективе намечается (а реально уже происходит) культурно-интеллектуальная деградация региона. Только Новокузнецк за последние годы «усох» почти на 10%, и это только начало. А как быть с проблемой народонаселённости Сибири? При подобных подходах она, на мой взгляд, будет только усугубляться.

И это только самый поверхностный слой результатов реформ в отдельно взятом российском вузе. А в остальных? Можно ли эти результаты назвать положительными, и каковы на самом деле реальные цели реформ?

Что же с высшим педагогическим образованием в Кузбассе? По-видимому, планируется перевод вуза в областной центр, а в Новокузнецке реализуется его планомерная деградация. Так, в планах контрольных цифр на 2018 год по Новокузнецку – 200. Обратите внимание, что за четыре года «в объятиях» Кемеровского университета они сократились в почти четыре раза. Это ведь говорит о многом.

В данной ниже таблице приведены контрольные цифры приема (КЦП) по педагогическим специальностям (дневное отделение) некоторых регионов Западной Сибири за последние несколько лет.

| Территория | Численность населения в 2017 г. | КЦП в 2013 г. | КЦП в 2014 г. | КЦП в 2015 г. | КЦП в 2016 г. | КЦП в 2017 г. | КЦП в 2018 г. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Алтайский край | 2376568 | 450+721 | 434+593 | 354+569 | 426+500 | 461+620 | 558+734 |
| Кемеровская область | 2717176 | ? | ?+641 | 84+338 | 126+430 | 240+380 | ?+200 |
| Новосибирская область | 2779555 | ? | 1048 | 768 | 805 | 776 | 692 |
| Томская область | 1079555 | ? | 608 | 898 | 596 | 597 | 560 |

Из анализа таблицы видно, что контрольные цифры приема по Алтайскому краю отлично согласуются с прогнозом. Новосибирск и Томск несколько западают, но если учесть существенный рост контрольных цифр приема на заочных отделениях, что не отражено в таблицах, всё становится на свои места. В строке Кемеровской области первая цифра относится к КемГУ в чистом виде, а вторая – к «Центру педагогического образования». Поскольку данные по КемГУ носят сверхсекретный характер, и получить их нам не удалось, на их месте поставлены вопросы. Но и из приведённых данных следует, что при «усыхании» педагогического центра в г. Новокузнецке более чем в три раза, более чем в три раза вырос соответствующий контингент в г. Кемерово. Мы получили ещё одно подтверждение мудрости древних, открывших когда-то закон сохранения материи. Если где то убывает, то где-то обязательно прибывает.

Но это сегодня, а что будет завтра? А завтра, если ничего не изменится, поскольку контрольные цифры приема по Кузбассу практически в два раза ниже требуемых, то в скором времени придётся завозить учителей «из-за границы», как это делал со студентами и преподавателями ещё три столетия назад наш великий соотечественник Пётр I. Но у него, в отличие от нас, не было иного выбора.

Ну, а что с Новокузнецком? А этот вопрос, по-видимому, вообще не актуален, поскольку, похоже, у города нет будущего и поэтому о том, что будет завтра, можно и не думать.

***Ю.В. Сенько, д-р пед. наук, профессор, акад. РАО***
*Алтайский государственный университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Не компетентностным подходом одним жива модернизация образования

## The Modernization of Education does not live by the Competence Approach Only

*Образование без души опустошает душу*
*В.П. Зинченко*

***Аннотация:*** в статье раскрываются «болевые точки» компетентностного подхода: стандартизация образования, подмена образования подготовкой, претензия на решение всех проблем образования, определение номенклатуры компетенций. Педагогический процесс рассматривается как встреча людей в осмысленном мире образования. И в этом контексте определяется общий вектор движения, которым является гуманитаризация педагогического процесса. Ее суть заключается в построении обращения друг к другу непосредственных участников педагогического процесса за сомыслием, сочувствием, содействием.

***Ключевые слова:*** компетентностный подход, модернизация образования, гуманитаризация педагогического процесса, педагогическое образование, педагогическая подготовка.

Вопрос «Каким должен быть современный учитель?» является мучительным для министерства образования и науки, Российской академии образования, разработавших за послед-

ние несколько лет стандарты педагогического образования уже четвертого поколения. Ищут ответ на этот вопрос учреждения, занятые повышением квалификации, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, и сами учителя. Не сходит эта тема и со страниц центральных и региональных журналов, профессионально обсуждающих проблемы образования. Под флагом его модернизации победно шествует компетентностный подход, суть которого – стандартизация образования.

В этой связи педагогическое образование (уровень магистратуры, шифр 44.04.01) регламентируется пятью общекультурными, четырьмя общепрофессиональными и двадцатью профессиональными компетенциями. Такой же, по существу, подход обнаруживается в полемической книге Е.А. Ямбурга, руководителя коллектива разработчиков профессионального стандарта педагога [8, с. 97-103]. По мнению автора, содержание профессионального стандарта педагога должно включать: обучающие компетенции (их 7), воспитывающие (их 18), личностные качества и профессиональные компетенции (их 20), необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности. Разумеется, этот перечень, как и любой другой, не может охватить все стороны многомерной и многоплановой деятельности компетентного педагога. Например, в нем отсутствует целеполагающая компетенция педагога (в свое время и оправданно она была основой в практике А.С. Макаренко при реализации принципа «система перспективных линий»).

Можно еще и еще приводить перечни компетенций, и все они, по мнению их авторов, будут «ключевыми», «базовыми», «важными». В этих компетенциях (мало чем отличающихся от профессиональных ЗУНов) виден образ педагога, который «и швец, и жнец, и на дуде игрец», своеобразный «шведский стол» компетентности. Разработка реестра компетенций – лишь часть и далеко не самая главная проблемы педагогического образования. Какие бы доктрины, стратегии, парадигмы, компетенции ни предлагались, все, в конечном счете, решается в связке «Учитель – Ученик»: судьба реакции определяется, по А.А. Ухтомскому, не на станции отправления, а на станции назначения.

Отношение значительной части учительского корпуса к традиционно понимаемым собственным знаниям и применению их на уровне умений и навыков как единственной ценности сегодня изменилось. Одних знаний учителю недостаточно для того, чтобы о нем моги сказать его ученики так, как сказал А.С. Пушкин о своем учителе нравственных наук А.П. Куниципе (Царскосельский лицей): «Он создал нас, он воспитал наш пламень... Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена» [4, с. 35]. По наблюдениям директора средней школы Ростова-на-Дону Е.Ю. Захарченко, «Учительство в значительной степени превратилось в урокодательство, исключающее постоянное духовное общение с ребенком. Уровень развития педагогической культуры учителей данной категории таков, что заставляет их сознательно избегать внеурочного, творческого взаимодействия, нестандартных методов обучения и т. д. Это своеобразный институт самосохранения, обеспечивающий, по глубокому убеждению большинства учителей, поддержание их авторитета» [1, с. 61]. Не вредно учителю порой остановиться и посмотреть на себя глазами учащихся, которые очень точно диагностируют его профессиональную и человеческую компетентность.

Не вредно учителю посмотреть на себя и «со стороны». Вот один из этих взглядов: «Длительная профессиональная педагогическая деятельность приводит к целому ряду личностных изменений, затрудняющих общение с людьми, и создает немало проблем для самого учителя. У него формируется особая, назойливо-дидактическая манера держать себя: он все время учит, все время оценивает. Для него характерны привычка усложнять явные и упрощать сложные вещи: ведь он привык объяснять, привык разжевывать для «бестолковых», рассматривать все окружающее в рамках «правильно-неправильно». Жесткая нормативность мешает нормальным человеческим взаимоотношениям, приводит к затруднениям в эмоциональном самовыражении: учитель знает, как надо себя чувствовать в различных ситуациях, но зачастую не может отдать себе отчет в том, что он действительно чувствует в данный момент. По этим чертам учителя легко распознать в любой компании, в общественном транспорте, в очереди, в туристической группе. Неслучайно, видимо, существующее в практике американ-

ского судопроизводства ограничение на привлечение в качестве свидетелей людей, проработавших в школе более десяти лет. К их показаниям, оказывается, есть недоверие» [3, с. 20-21]. Налицо профессиональная деформация личности. Вот уж действительно: «Учитель – это диагноз». Как здесь не вспомнить Я. Корчака: если бог хочет кого покарать, то делает его воспитателем?

Профессиональную педагогическую компетентность можно в первом приближении представить как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего запросам учащихся.

Более чем за сто лет до выхода в свет «Великой дидактики» Бальдассарре Кастильоне, один из видных представителей Ренессанса, выпустил в свет трактат «Придворный» (1528 г.). В нем он поставил перед своими читателями простой, казалось бы, вопрос: каким должен быть идеальный придворный? И тщательно проанализировал необходимость для него различных достоинств – от ума, таланта, доброты и т. д. до незаурядного мастерства в своем деле, в своей профессии (а в этой почетной роли, например, у Лоренцо Медичи Великолепного были не только философы, художники поэты, но и повара, слуги). Не этим ли, по сути, вопросом «Каким должен быть современный педагог?» задаются те, кто озабочен модернизацией российского образования?

Ответы на него ищет и Ф.Т. Михайлов в своей книге «Самоопределение культуры» (Москва, 2003). Следуя за логикой Б. Кастильоне (в контексте обсуждения проблем медицинской этики), он делает важный – уже и для нашей темы вывод: придворному необходимо обладать всеми перечисленными качествами и достоинствами без исключения, но и этого безнадежно мало для того, чтобы получить столь почетное положение и звание. Надо, чтобы в уникальной ситуации, напряженной внутренними противоречиями до абсолютной и окончательной ее неразрешаемости, он смог бы поступить не по шаблону, которым богата каждая профессия, не по образцам и канонам (в том числе религиозным и моральным), усвоенным с детства, верным лишь в своей абстрактности, а только лишь в соответствии с требованиями своей совести. Иными словами, он должен сделать то, чего не совершив, он всю оставшуюся жизнь будет презирать себя за преступление против собственной совести. А значит, он должен будет сделать нечто такое, что в данной ситуации, кроме него, никто не сделает. Сделать это он вынужден не стандартно, не по правилам, а творчески, применив сразу все свои способности именно к данной, возможно, что и неповторимой ситуации. Но это и значит, что он должен быть способен тут же сотворить единственно возможное решение уникальной задачи...

Может быть, имеет смысл разрабатывать не только (и не столько) модель «хорошего» педагога, но и модель условий, в которых бы становился такой педагог? Стандарт, номенклатура профессиональных педагогических компетенций, скорее всего, не могут быть заданы директивно. Однако их можно обозначить, если в качестве исходного взять представление о том, что есть «образование» и каковы его ценности и смыслы, или «предметнее»: что является предметом деятельности педагога?

Методологическая ущербность современного образования является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» – «эпистеме». Это противопоставление в терминах второй половины XX века представлено оппозицией «технократическое-гуманитарное». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону технократического. Например, вера в те или иные педагогические технологии и гарантированный результат от использования их, синергетический, насильственно внедряемый компетентностный и др. подходы. Срабатывает эффект «тотального уха»: «на слуху» высокая частота обращения к этим технологиям, «подходам», не соизмеряющаяся с глубиной их понимания и использования в образовательной практике. Технократизм обнаруживается даже в редакции компетенций. Выпускник, освоивший, скажем, программу магистратуры «Профессиональное обучение (по отраслям, шифр 44.04.04.)», должен обладать следующими компетенциями: способ-

ностью и готовностью самостоятельно осваивать… способностью и готовностью использовать на практике навыки… способностью и готовностью к принятию ответственности… способностью и готовностью эксплуатировать современное оборудование… В такой же редакции предложено пять общекультурных, восемь общепрофессиональных и тридцать шесть профессиональных компетенций.

Однако не это главное. Проблема в том, что, компетентностный подход, всеми силами внедряемый в образование, ориентирован не на образование, а на подготовку. Вчитайтесь в приказы министра: «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки…». Так все-таки профессиональная подготовка или профессиональное образование? Между профессиональным образованием и профессиональной подготовкой сделан выбор в сторону подготовки. Но, может быть, противопоставление это неуместно, тем более, что в образовательной практике они не различаются? Отношение «подготовка – образование» находится в герменевтическом круге: образованный педагог должен быть подготовлен. Но чтобы он был подготовлен, его необходимо «образовать». Признавая, что образование и подготовка не существуют друг без друга, тем не менее, необходимо сделать принципиальное их разделение в контексте профессиональной педагогической деятельности.

Во-первых, подготовка нацелена на отношение с «человеком учебным», но не с человеком целостным (человеком каков он есть), который входит в мир профессионального образования со своим жизненным опытом, стремлениями, увлечениями, страстями, целями, смыслами, а потому и воспринимающим свое образование как жизнь, и жизнь погружающим в контекст собственного образования, но не как подготовку к жизни.

Во-вторых, подготовка есть, по существу, социальное определение человека. Тем самым образование, сведенное к подготовке, есть в этом смысле наложение социальных пределов на индивида, что, в конечном счете, оборачивается наложением жесткой системы предписаний, установок и регламентов на всю систему образования в целом. Образование же в подлинном своем понимании рассматривается мной как становление человека в культуре. Но культура предполагает снятие пределов, детерминаций, каким бы образом они ни закреплялись на языке социальных предикатов.

В-третьих, что для педагогики имеет принципиальное значение. Подготовка сама по себе «предметоцентрична». Показателем успешности ее осуществления является то, чем овладевает обучающийся из предъявляемого ему содержания образования в традиционном для педагогики понимании. Такая предметная центрация со временем приводит к отчуждению преподавателя от студента, студента от студента и каждого от самого себя в процессе подготовки. Тем самым рушится целостность педагогического процесса, стержнем которого является отношение Человек – Человек. В логике же образования центральной его задачей является удержание в напряженном состоянии гуманитарного нерва, укорененного в ценностях и смыслах (смыслочувствование) человеческой жизнедеятельности. Собственно, это и есть тот единственный предел, который накладывает культура на самую себя (Ф.Т. Михайлов).

Таким образом, задача заключается в возвращении к подлинным нравственным ценностям и смыслам профессионального образования. Общим вектором движения здесь является гуманитаризация педагогического процесса, развертывающегося в гуманитарных координатах, с чем по большому счету связано взаимопонимание непосредственных участников педагогического процесса [6]. Эти ориентиры позволяют компетентному педагогу быть гуманитарно адекватным, то есть выстраивать профессиональное образование как движение навстречу многомерному миру Другого, не нанося ему ущерба схематизмом упорядочивания.

Осознание педагогом координирующих начал педагогического процесса – непременное условие выбора той или иной технологии. Внутри самого «техне» эти начала отсутствуют и, может быть, поэтому оцениваются практиками как второстепенные, несущественные. Тем более что результаты применения той или иной технологи затемняют ее координирующие начала. Может быть, отсюда берет свое начало святая вера в самодостаточность технологии модульного, компьютерного, развивающего, проблемного обучения? Однако известно, что

«прогрессивность в деталях увеличивает опасность, порождаемую слабостью координации» [7, с. 259-260]. В данном случае речь идет об опасности низведения гуманитарного по своей природе педагогического процесса к технологическому, технократическому, воспроизводящему homo faber (человека умелого).

Преодоление технократической иллюзии, связанной с рациональной калькуляцией «модели выпускника», «стандарта образования», полной предсказуемостью результатов образования невозможно без гуманитарного мышления, гуманитарно образованного педагога. Такой педагог действует не функционально, следуя социальной роли, а осуществляет собственное видение педагогического процесса, нащупывает, выстраивая свою жизнь и себя, утверждает собственную педагогическую позицию. И прежде всего, в условиях пространственно-временных координат реального педагогического процесса.

Педагогический процесс – это всегда и, прежде всего, личностное отношение людей, которых вместе свели ценности и смыслы образования. Оно же, в свою очередь, предполагает преобразование и педагогического действа и его непосредственных участников. Иначе говоря, верность гуманитарной природе образования обусловливает ориентацию вектора педагогического процесса в будущее.

На исходе теперь уже прошлого, XX столетия прозвучало слово Д.С. Лихачева о веке будущем, которому предстоит стать веком гуманитарной культуры [2]. К этому времени многим из нас стало понятно, что эпоха классической *педагогики как науки об образовании* заканчивается. Заканчивается и педагогический нарратив – повествование о процессе образования. В нем обнаружился намеченный Л.С. Выготским поворот от системы к судьбе. Поворот этот трудный и длительный: образование XXI века – это усилие быть гуманитарным образованием. Он означает переход от педагогики классической к педагогике постнеклассической, от педагогики патернализма, предметоцентризма, монолога, объяснения к *педагогике как науке образования*, т. е. педагогике другодоминантности, сотрудничества, понимания.

**Список литературы**

1. Захарченко, Е. Ю. Учитель глазами ученика / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 61-62.

2. Лихачев, Д. С. О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.

3. Митрофанов, К. Г. Учительское ученичество / К. Г. Митрофанов. – Москва : Знание, 1991. – 79 с.

4. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений в 10 томах / А. С. Пушкин. – Т.2. – Ленинград : Наука, 1997.

5. Сенько, Ю. В. Развитие учащихся в диалоге / Ю. В. Сенько // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. – Красноярск, 1996.

6. Фроловская, М. Н. Понимание в работе учителя-практика: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / М. Н. Фроловская. – Барнаул, 2003. – 164 с.

7. Уайтхед, А. Наука и современный мир / А. Уайхед // Избранные работы по философии. – Москва, 1990.

8. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – Москва : Просвещение, 2014. – 175 с.

## Раздел 2. Педагогические инновации в образовательной среде вуза

***Ю.В. Алеева, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

### Особенности организации обучения в процессе самостоятельного освоения знаний студентами

### Peculiarities of the Organization of Training in the Process of Independent Mastering of Knowledge by Students

***Аннотация:*** в статье анализируется процесс самостоятельного освоения знаний студентами. Рассматривается ступени освоения студентом учебного задания в процессе организации обучения. В

работе отмечено, что при последовательности ступеней процесса обучения преподаватель на каждой из них должен для себя принять решение, нуждается ли обучаемый в помощи, какие проблемы освоения нового знания он может решить самостоятельно, а какие требуют общения с преподавателем.
***Ключевые слова:*** самостоятельная работа, средства обучения, педагогическая система, познавательная активность.

В современной педагогической науке и образовании представлен широкий спектр инноваций – проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных моделей обучении. В работах А.Н. Шадрина представлен практический опыт использования инновационных образовательных технологий, попытка модернизации высшего профессионального образования в его основной структуре – учебном процессе [5].

Поиск путей совершенствования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях приводит к необходимости изменения и корректировки не только технологий обучения, но и акцентирования внимания на процессе развития познавательной активности студентов.

Постиндустриальное общество с его ценностями (обеспечение возможностей творческого труда, утверждение самоценности личности, его индивидуальности, саморазвития) обуславливает необходимость перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Важным направлением совершенствования качества подготовки специалистов в различных профессиональных сферах является формирование культуры учебной деятельности студентов как исходного этапа становления культуры учебного труда, как фактора непрерывного образования и саморазвития личности [2]. В работах педагогов рассматриваются вопросы использования оценочной технологии. Разработанная в вузе модульно-рейтинговая технология обучения выявляет необходимость в осуществлении непрерывного контроля.

Невозможно охарактеризовать все средства обучения в связи с их многообразием. К магистральным средствам обучения относятся проблемное обучение и самостоятельная работа студентов.

Среди ученых нет единства взглядов на природу понятия «средство обучения». Средства обучения призваны обеспечить такое взаимодействие участников учебно-воспитательной деятельности, которое выступает как обмен отношениями. Педагогическая система, являясь средством обучения, функционирует только в процессе взаимодействия системы «преподаватель – студент». Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые полагают, что средства обучения являются материальными объектами, которые используются для усвоения знаний студентами [3].

Исследованию вопросов проблемного обучения посвящены работы ряда отечественных и зарубежных авторов, которые считают, что не может быть проблемного обучения в чистом виде, отменяющего все существовавшие типы обучения. В работах Н.В. Поповой рассматривается педагогическая система развития познавательной активности студентов в процессе проблемного обучения [1].

Стержневым средством обучения студентов является самостоятельная работа. Исследованию вопросов методологического характера самостоятельной работы как формы организации учебной деятельности посвящены работы ряда отечественных авторов [1; 2; 3; 4; 5].

Анализируя педагогическую литературу, изложим наше понимание сущности понятия «самостоятельная работа». Существенными признаками, характеризующими самостоятельную работу являются: наличие цели и конкретного задания; четкое определение формы выражения и проверки результата; обязательность выполнения работы каждым студентом, получившим задание.

В работах Ю.В. Киселевой рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме [4].

Для успешного общения со студентами педагог должен уметь осуществлять поэтапное моделирование процесса обучения, разделяя его на определенные фазы, или ступени. Организация учебного процесса в обучении представляется в виде ступеней освоения студентом учебного задания представлены в таблице.

Таблица

Ступени освоения студентом учебного задания

| Ступени обучения | Самостоятельное освоение знаний студентами | Помощь преподавателя в освоении знаний студентом |
|---|---|---|
| Ступень мотивации | Возникает желание познавательной активности | Учебный процесс начинается. Задача поставлена, мотив существует |
| Ступень формулирования познавательных проблем | Студент осознает необходимость формулирования учебной проблемы, успешно справляется | Преподаватель помогает студенту ставить и решать задачи проблемного характера |
| Ступень решения проблем | Обучаемый приобретает навыки познавательной деятельности, постановка и решение проблем проходят успешно | Преподаватель показывает, что существуют и другие пути познавательной деятельности, новые способы постановки и решения проблем |
| Ступень освоения нового знания | Обучение проходит успешно, навыки познания закрепляются | Преподаватель ищет новые формы отношений со студентом |
| Ступень готовности применять знание на практике | Ситуативность и вариативность применения знания | Переход к новой теме |

Таким образом, зная последовательность ступеней процесса обучения, преподаватель на каждой из них должен для себя принять решение, нуждается ли обучаемый в помощи, какие проблемы освоения нового знания он может решить самостоятельно, а какие требуют общения с преподавателем и его помощи.

**Список литературы**

1. Алеева, Ю. В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения / Ю. В. Алеева, Н. В. Попова // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2015. – Т. 1. – № 1 (1). – С. 58–60.

2. Киселева, Ю. В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов / Ю. В. Киселева, Н. В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5. – С. 273–276.

3. Попова, Н. В. Педагогическая система стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: дис. … канд. пед. наук / Н. В. Попова. – Барнаул, 2002. – 189 с.

4. Попова, Н. В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза / Н. В. Попова, Ю. В. Киселева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5. – С. 206–208.

5. Шадрин, А. Н. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта / А. Н. Шадрин, О. В. Баянкин, Н. В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 129–131.

***Ю.А. Алябышева, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный университет*
*г. Барнаул, Россия*
***А.А. Веряев, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Относительность и условность представлений о понятии «педагогические условия»

# Relativity and Conditionality of Views about the Notion of «Pedagogical Conditions»

***Аннотация:*** в работе рассматривается одно из важнейших понятий педагогики – «педагогические условия». Отмечено, что в настоящее время нет единой трактовки и единого понимания содержания понятия. Показано, что условиями могут стать важнейшие элементы процесса, если на их течение будут наложены условия и ограничения. Продемонстрирована условность и относительность представлений о педагогических условиях.

***Ключевые слова:*** педагогическая система, условия, педагогические условия, организационно-педагогические условия, относительность условий, образовательная среда.

Любой педагог, в том числе занимающийся модернизацией педагогического образования, в своей деятельности руководствуется определенными моделями собственного поведения, технологиями и алгоритмическими предписаниями достижения цели. В то же время все чаще стали звучать из уст педагогов утверждения, что задача школы и вуза – создать условия для самореализации педагогов и обучающихся. По этой причине в педагогической литературе много пишут об образовательном пространстве или образовательной среде, являющихся ключевым отражением этих условий. О педагогических условиях успешности и результативности деятельности пойдет речь в настоящей статье.

Одним из самых неопределенных и нечетких понятий в педагогике является понятие «педагогические условия». Обратим внимание на то, что многие авторы вузовских учебников по педагогике интуитивно чувствуют эту неопределенность, недосказанность, размытость представлений о педагогических условиях и поэтому их не используют, предпочитают не обсуждать детально данное понятие. Если и упоминаются педагогические условия, то в таком контексте, как будто это абсолютно доступное и всем известное представление. В учебном издании [4], например, автор вообще предпочитает говорить о достаточно неопределенных «факторах обучения», а не условиях. При этом совершенно напрасно факторы определяются через «причины, влияющие на течение дидактического процесса». Имея в виду важность конечного продукта дидактического процесса, автор вводит понятие продуктогенных причин и среди них выделяет элементарные. С нашей точки зрения, факторы могут лежать и вне причинно-следственных цепочек, поэтому определять их нужно более широко, а отказываться от представлений о педагогических условиях не следует.

Тем не менее, мы не думаем, что педагогическое сообщество пренебрежительно относится к одной из важнейших педагогических категорий – «педагогические условия». На сайте http://diss.rsl.ru можно обнаружить около пятисот диссертаций (как кандидатских, так и докторских), содержащих словосочетание «педагогические условия» и защищенных в последние годы. Кстати, именно знакомство с текстами авторефератов диссертаций стало причиной обращения авторов к данной теме. С нашей точки зрения, практически в половине случаев формулировок педагогических условий (будь то организационно-педагогические, психолого-педагогические или просто педагогические условия) указанные формулировки в диссертациях являются неудовлетворительными. Типичная ошибка – смешение и отождествление самого педагогического процесса с условиями его протекания. Возможно, по этой причине есть рекомендации экспертного совета ВАК по педагогике избегать в названии работ словосочетание «педагогические условия».

В статье 2 Закона РФ «Об образовании» дается определение основных понятий, используемых в Законе, и здесь мы находим: «образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), **организационно-педагогических условий** (выделено нами) и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [2]. Таким образом «педагогические условия» должны занять достойное место в тезаурусе современной педагогики.

Цель настоящей статьи – обратить внимание на проблему и высказать некоторые соображения относительно понятия «педагогические условия», которые позволят избежать ошибок в использовании важного для педагогики понятия «педагогические условия».

Понятие «условие» может трактоваться как обстоятельство, от которого зависит что-либо, требование к чему-либо, с одной стороны, а с другой, – как обстановка, в которой что-либо осуществляется [5]. Обратим внимание на то, что зависимость может быть как причинной, так и не причинной. Удивительным является то, что указанных обстоятельств возможно великое множество, что характерно для сферы образования и педагогики, и при этом можно из ряда обстоятельств организовать некоторые инварианты и осуществлять педагогический процесс «на фоне» этих инвариантов. Таким образом, совокупность причин, от которых зависит результат, и обстоятельств может превратиться в условие. Сказанное легко проиллюстрировать, обратившись к аналогии и достаточно простой системе – газу. Состояние газа описывается тремя переменными: объемом, температурой, давлением. Все три величины – «причины» конечного состояния газа, в которое его пытаются перевести, манипулируя сразу тремя величинами. Но можно придумать более простые газовые процессы, зафиксировав одну из переменных. Постоянство переменной превращается в условие протекания процесса. Этот факт мы назвали относительностью и условностью представлений о педагогических условиях. Приведем пример из педагогики. Часто говорят об осуществлении педагогического процесса «в условиях информатизации». Информатизация и есть тот инвариант, в рамках которого должен протекать педагогический процесс. Здесь можно согласиться с мнением О.В. Штеймарка, согласно которому специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих учебного процесса: цели, содержания, методов, форм и средств обучения [6]. Из всего этого можно формировать инварианты и порождать педагогические условия, но вот выдержать постоянство этих условий и инвариантов в педагогических системах достаточно сложно, поэтому сложно проводить педагогические эксперименты и исследования. Если условия трактовать как требования к чему-либо (см. [5]), снимающие излишнюю вариативность и разнообразие педагогического процесса, то в качестве педагогических условий можно рассматривать даже дидактические принципы, которым необходимо следовать. Такая трактовка педагогических условий в литературе нам вообще не встречалась.

Отметим одну существенную сложность. В педагогике подавляющее число составляющих учебного процесса описывается на языке нечетких (по Л. Заде) понятий, которые часто представляют собой лингвистические переменные. В педагогической же литературе оперируют с ними как с обычными измеримыми переменными состояний или измеримыми переменными, отражающими характеристики субъектов обучения/образовательной среды. Это часто ведет к невозможности проконтролировать достижение заявляемых в исследованиях целей. Измерять лингвистические переменные педагогика пока не умеет.

Ряд авторов, целенаправленно изучающих представления о педагогических условиях, определяют педагогические условия как факторы, влияющие на результат педагогический деятельности, причем термин «факторы» используется ими как синонимичное педагогическим условиям понятие. Например, можно процитировать Б.В. Куприянова. Им предложено понимание педагогических условий как целенаправленно созданной обстановки (среды), в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психологических и педагогиче-

ских факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять учебную или воспитательную работу [3]. Здесь же отметим, что апелляция только к среде, внешнему по отношению к субъекту обучения, по нашему мнению, является жестким требованием. В качестве условий могут быть рассмотрены личностные (физиологические и психологические) характеристики обучаемого. Например, успешность обучения может быть связана с тем, хороший или нет обзор учебного материала с классной доски, а это может быть обусловлено как тем, где в классе сидит обучаемый, так и его ростом, характеристиками зрения, иными характеристиками восприятия информации, то есть не обстановками среды.

Процитируем еще одну работу, специально посвященную обсуждению более простых представлений об «организационно-педагогических условиях», в которой обсуждаются и педагогические условия [1]. Во-первых, авторы совершенно справедливо утверждают на основании изучения литературы, что «единой конвенционально принятой дефиниции понятия «организационно-педагогические условия» не существует». Мы считаем, что понятие «организационно-педагогические условия» проще, чем «педагогические условия». Во-вторых, авторы дают определение: «Под условием будем понимать существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обусловливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и которые влияют на формирование среды, в которой протекает феномен». Мы отмечали, что сводить все только к среде неправильно. Психофизиология восприятия диктует свои условия (в том числе и организационно-педагогические) результативности процесса. Рассматривать условия, абстрагируясь от характеристик субъекта обучения, также не следует.

Таким образом, показаны условность, относительность понятия «педагогические условия», что проявляется в наличии на практике множества педагогических технологий, образовательных парадигм, наличием личностно-ориентированного и иных подходов к образовательному и воспитательному процессам.

**Список литературы**

1. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» 2015 года № 273-ФЗ был принят 21.12.2012 г. (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2 (дата обращения: 01.03.2017).

3. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

4. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

5. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

6. Штеймарк, О. В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе / О. В. Штеймарк // Знание. – 2008. – № 1. – С. 211–215.

***В.А. Вакаев, канд. филос. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Педагогическое образование в условиях «педагогической революции»

## Pedagogical Education in the Conditions of the «Pedagogical Revolution»

***Аннотация:*** в статье исследуется одна из тенденций развития современного общества, связанная с перемещением проблем образования в центр общественного сознания. Данное явление автор назы-

вает «педагогической революцией». Одно из проявлений данного феномена – рост интереса к профессиональным педагогическим знаниям среди широких слоев населения. В статье показываются те категории, которые испытывают наибольшую потребность в получении педагогического образования в различных формах.
***Ключевые слова:*** модернизация педагогического образования, педагогическая революция, тенденции развития современной системы образования.

Обычно при рассмотрении проблем модернизации профессионально-педагогического образования в фокусе внимания оказывается подготовка специалистов, которые на профессиональной основе будут работать в учреждениях образования. Однако тенденции развития современного общества таковы, что педагогические знания становятся все более и более востребованы самыми разнообразными категориями граждан.

Идущий сегодня процесс условно можно назвать «педагогической революцией». Ее суть – перемещение проблем воспитания и обучения подрастающего поколения в центр общественного сознания. Данная тенденция связана с осознанием той огромной роли образования, которую оно начинает играть в современном мире: в условиях информационного общества конкурентоспособность как отдельных людей, так и обществ все больше зависит от того, насколько они способны воспринимать, осваивать и реализовывать на практике новые знания. Осознание того факта, что существующая система образования далеко не всегда способна эффективно решать задачу подготовки человека, соответствующего требованиям современного мира, становится стимулом для активизации широких общественных слоев. Эта активность может проявиться как в непосредственной педагогической деятельности, так и опосредовано, через общественное давление на экономические и политические институты, средства массовой информации с целью преобразования их в более благоприятные для процесса образования.

Важной частью «педагогической революции» может стать процесс переоценки как индивидуальных, так и общественных ценностей. Все больше людей понимает, что господствующее сегодня общество потребления с его идеей приоритета ценности материальных благ и чувственных удовольствий несет глобальные угрозы для всего человечества. Ответом на это становится формирование принципиально иной системы ценностей, среди которых ключевое место занимает идея духовного, нравственного, интеллектуального развития личности. При этом правильно организованный процесс образования приобретает двойную ценность: он обеспечивает формирование личностей, социализируемых при одновременном позитивном воздействии на личности субъектов социализации. Понимание того, что только участие в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения может создать условия для полной реализации сущностных сил человека, способно кардинально изменить жизненные стратегии отдельных людей и общественное устройство в целом.

В первую очередь, это ведет к осознанному и мотивированному включению широких слоев общества в образовательный процесс, обуславливает интерес и мотивацию к повышению собственной педагогической подготовки. Можно прогнозировать рост интереса к педагогическому образованию, рассматриваемому в качестве дополнительного. Это приведет к разрушению традиционной для индустриального общества монополии на осуществление процесса образования «профессионалами», что, в свою очередь, с необходимостью приведет к трансформации системы образования, которая станет более открытой и восприимчивой к модернизационным воздействиям со стороны общества.

Именно поэтому одним из важных направлений модернизации профессионально-педагогического образования становится разработка и реализация стратегии распространения педагогических знаний среди широких слоев населения. Рассмотрим теоретические и практические аспекты данной работы.

Кризис образования, о котором говорят ученые с середины XX века [1; 2; 3; 4], в первую очередь проявляется в его несоответствии требованиям динамично меняющегося общества, отрыве от практики. Глубинные причины данного явления связаны с тем, что существующая система образования появилась в период развития индустриального общества и соответство-

вала его потребностям. В частности, классно-урочная система была идеальной технологией для подготовки будущих работников промышленных предприятий. Она готовила новое поколение к однообразной, шаблонной, нетворческой работе, формировала усидчивость, дисциплинированность, пунктуальность.

По мере изменения индустриального общества и превращения его в постиндустриальное, система образования начинает отставать от потребностей практики. Изменение характера труда обусловило появление новых требований к личности: наличие творческих способностей, умение адаптироваться к стремительно меняющейся социальной реальности, навык самостоятельного поиска и обработки информации, коммуникабельность. Классическая система образования со свойственной ей консервативностью, далеко не всегда могла дать своевременный и адекватный ответ на подобный запрос. Следствием этого стало недовольство как со стороны родительского сообщества, так и работодателей, все острее понимающих, что школы и вузы не могут подготовить своих выпускников к реальной жизни.

Разумеется, система образования ищет ответы на эти вызовы, вырабатывая широкий спектр новых технологий и методик, позволяющих преодолеть описанный выше разрыв. Одновременно поиск путей решения проблемы отрыва образования от реальной жизни ведется и в самом обществе: если некий институт перестает соответствовать его потребностям, начинается стихийный поиск его заменителей. Это стало принимать разнообразные формы: развитие разнообразных институтов дополнительного образования, активное участие родителей и родственников в обучении своих детей, в том числе перевод их на надомное обучение, развитие систем подготовки и переподготовки кадров на предприятиях, широкое распространение разнообразных практик личностного роста и развития и т. д. Это, в свою очередь, привело к появлению широкого круга лиц, нуждающихся в профессиональных педагогических знаниях.

Выделим эти категории, обозначив их потребности в профессиональных педагогических знаниях в условиях формирующегося постиндустриального общества. Это важно для разработки дальнейшей стратегии модернизации профессионально-педагогического образования.

Первая и самая обширная группа – родители, среди которых наблюдается повышение интереса к процессу образования своих детей. Осознавая, что образование становится важнейшим фактором конкурентоспособности человека в современном мире, определяет его социальный статус, родители стремятся обеспечить детям качественную подготовку, активно участвуя в образовательном процессе. При этом у них появляется потребность в получении начальных педагогических и психологических знаний, знакомстве с наиболее эффективными технологиями подготовки.

Одним из проявлений подобной тенденции является расширение круга родителей, которые идут еще дальше в деле самостоятельного обучения своих детей – они сознательно отказываются от школьного образования и осуществляют педагогический процесс собственными силами в домашних условиях. Для данной категории родителей актуальность получения профессиональных педагогических знаний еще выше.

Особая категория – родители, воспитывающие детей с особенностями здоровья. В современном мире все больше родителей принимает решение самостоятельно воспитывать детей-инвалидов, что требует от них значительного объема специфических знаний.

Другая категория, нуждающаяся в дополнительных педагогических знаниях – родители, взявшие детей под опеку или усыновившие их. Воспитание приемного ребенка требует особых усилий от родителей, которым зачастую приходится иметь дело с различными формами девиантного поведения, освоенными в период нахождения в родной семье или детском доме. Педагогическая неграмотность приемных родителей зачастую ведет к разнообразным ошибкам в воспитании, которые, в свою очередь, нередко приводят к личным трагедиям как детей, так и родителей.

Более того, в ближайшем будущем на повестку дня может быть выведен вопрос об обязательном обучении всех родителей и повышении их педагогической квалификации. Это должно решить явное противоречие: общество требует специальной подготовки и сдачи эк-

заменов для водителей транспортных средств, владельцев оружия, но при этом крайне сложный и ответственный вопрос подготовки и воспитания детей остается стихийным. Следствием этого становятся грубые ошибки в воспитании, которые несут угрозу не только психике, но даже жизни и здоровью детей.

Помимо родителей в педагогических знаниях нуждается еще одна значительная категория родственников – бабушки и дедушки, которые традиционно играют особую роль в процессе воспитания детей. Участие в данном процессе имеет значение как для детей и их родителей, так и для самих пожилых людей, делая их жизнь более активной, качественной и насыщенной смыслом. Другая обширная категория людей, нуждающаяся в получении начальных педагогических знаний – люди, занимающиеся управленческой деятельностью.

Еще более востребованы педагогические знания людьми, занятыми в том сегменте экономики, который связан с дополнительными образовательными услугами как для детей, так и для взрослых. Речь идет о самых разнообразных курсах, кружках, спортивных секциях, фитнес-центрах, тренингах, студиях и т. д.

Разумеется, перечень категорий, нуждающихся в педагогических знаниях, можно продолжить. Это сотрудники полиции и военные, работники общественных организаций и спортивные тренеры. Необходимы педагогические знания и работникам государственных структур. Общество требует от них умения просчитывать педагогические последствия своих управленческих действий.

Таким образом, очевидно, что в современном обществе существует массовый запрос на получение педагогических знаний. Причем в ближайшем будущем он будет только увеличиваться. Учреждения профессионального педагогического образования должны быть готовы ответить на данный общественный запрос, предложив широкий спектр услуг, удовлетворяющих данные потребности.

**Список литературы**

1. Гершунский, Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: Гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.

2. Иваненков, С. П. Проблемы социализации современной молодежи / С. П. Иваненков. – Санкт-Петербург, 2003. – 420 с.

3. Кумбс, Ф.Т. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Т. Кумбс. – Москва : Прогресс, 1970. – 260 с.

4. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – Москва : Издательство АСТ, 2002. – 776 с.

***Лука Канторе Д'Аморе, магистр, лектор***
*Миланский Политехнический университет, Университет Салерно*
*г. Милан, Италия*
***Е.В. Ананьева, аспирант, арт-директор***
*Миланская ассоциации культуры «Арт Спэйс»*
*г. Милан, Италия*
***Н.В. Гришанин, канд. культурологии, доцент,***
*Северо-Западный институт управления*
*Российской академии народного хозяйства и государственной службы*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

## Роль медиа в формировании современного специалиста в области коммуникаций

## The Value of Media in a Formation of the Modern Specialist in the Field of Communications

***Аннотация:*** авторами данной статьи в свете особенностей развития современного социума, определяемых глобализацией и информатизацией, рассматриваются проблемы влияния современных медиа как на сферу коммуникаций, так и, как следствие, на процесс формирования компетентного специалиста в области коммуникаций.

***Ключевые слова:*** коммуникации, медиа, информационное общество, глобализация, ценности, рынок труда, компетенции, профессиональная подготовка, специалист в области коммуникаций.

В современном обществе медиа смогли завоевать пространство каждого из нас на все сто процентов. Сейчас просто невозможно представить день современного человека без использования смартфона – его функций, позволяющих быть в курсе событийного потока и коммуницировать. Образы, внушаемые технологиями, будь то фото, видео и телевидение, в подавляющем большинстве случаев более «реалистичны», чем образы, поставленные каким-либо другим носителем культурой, подтверждает Ж. Бодрийяр. Как раз в этом сходстве с реальностью (не по аналогии, а по технологии) образ становится наиболее порочным и наиболее перверсивным [1, с. 121].

В продолжение слов французского философа приведем высказывание Даниэля Бэлла из его рукописи «Грядущее постиндустриальное общество»: «Для нового общества становятся характерными доминирующая роль теоретических знаний, господство теории над эмпиризмом и кодификация знаний в абстрактные системы символов, которые могут быть применены ко множеству самых различных ситуаций. Сейчас каждое общество живет нововведениями и ростом, и их основой являются именно теоретические знания» [3, с. 357].

Современный мир сменяет «картинки» и образы с бешеной динамикой. Человек просто не успевает приспосабливаться к происходящим изменениям, не успевает «идентифицироваться» под возникающие и тут же исчезающие символы новой эпохи.

Две с виду простые вещи, отошедшие в прошлое и уже бесконечно далекие от современной жизни, стали для нас привычными, обыденными и примкнули к тому, что, к сожалению, обретает ценность, лишь, когда утратится. Первое – образ, возникающий при воспоминаниях об играх во дворе, о том, как мы забегали за своим другом, выкрикивая его под окнами. Мобильные телефоны тогда не использовались – они вытеснили этот невероятный способ коммуникации, который делал вызов дождям, бурям и солнцу. Если нужна была компания, мы шли домой к другу, звонили в дверной звонок, чтобы узнать, сможет ли он пойти на прогулку. Вторая вещь, которая кажется забытым пережитком прошлого, – насколько отчетливо тогда мы владели важной информацией, а именно врезавшимися в память номерами домашних телефонов лучших друзей.

Всего лишь десяток лет назад ситуация в мире была совершенно иной. А сейчас попробуйте представить, с какой скоростью меняется то, что мы называем современностью. И причиной тому послужили именно медиа.

Главная характеристика нашей эпохи – это трансформация. Вечно трансформируемое бытие – не переходный этап между двумя этапами, а полновесная эпоха. Таким образом, все меняется с невероятным ритмом современности, в которой совершать покупки – действия, обусловленное качеством информации, которое уступает место качеству самих покупок. Каждодневно бомбардируемые калейдоскопным миром свежих новостей, которых нам не хватит до тех пор, пока мы пытаемся предсказать будущее, мы находимся на таком важном этапе проживаемой нами эпохи, когда печать уступает место «кантовскому» миру идей, который соответствует виртуальному. Как пишет Ален Де Боттон в своей книге «Новости», почему свежие издания устаревают даже час спустя с момента выпуска, а ежемесячные журналы отдаляются от текущей повестки так, что не востребованы на выходе? Потому что общество, в котором мы приближаемся к новостям, – шизофреническое. То, что было только что напечатано, уже слишком старое, а то, что выходит он-лайн, – как раз-таки предвещает будущее. И времени нам кажется все время недостаточно, поэтому мы всегда неучтивы и поспешны. Мы все время на связи с миром посредством нашего смартфона, и доступность новостей более чем тотальна. От спорта к войне, от культуры к сплетням – обо всем в непредвиденном порядке, без возможности продолжения. Это и есть наша зависимость, и мы не замечаем этого [2, с. 116].

Одним из центральных понятий в философии Жан Поля Сартра является понятие свободы. У Сартра свобода представлялась как нечто абсолютное, раз и навсегда данное. Философ

понимает свободу не как свободу духа, ведущую к бездействию, а как свободу выбора, которую никто не может отнять у человека: узник свободен принять решение – смириться или бороться за своё освобождение, а что будет дальше – зависит от обстоятельств, находящихся вне компетенции философа [4, с. 18]. Так, искусство мыслилось сюрреалистами как основной инструмент освобождения.

Давайте задумаемся, а есть ли у современного человека эта свобода. Безусловно, есть. Однако ее слишком много, и это становится огромной проблемой для современного человека: это лимитирует его способность анализировать и мыслить глубоко. Все слишком доступно, всего слишком много. «Человек осужден быть свободным», – подтверждает сам философ, и его слова, как нельзя кстати, отражают состояние современного общества.

В своем философском трактате Жан Бодрийяр утверждает, что постмодернистское общество заместило реальность и смысл – символическими картинками и знаками. Симулякры, о которых говорит Бодрияйр, – это значение и символизм культуры и медиа, которые конструируют воспринимаемую реальность, благодаря которой понимание общего существования становится более определенным. Одно из главных свойств симулякра, по Бодрийяру, – способность маскировать отсутствие настоящей реальности. По сравнению с чем-то очевидно искусственным привычная среда кажется более «настоящей» – в этом и заключается ловушка [1, с. 122].

Социальные медиа – это витрины для симулякра, а не «полки» для хранения важных новостей. Знание и культура страдают, но никто им не помогает. Однако продолжать находиться рядом с новыми формами технологической коммуникации необходимо. Причина в том, что более древние и надежные течения журналистики и телевидения не могут быть плодом самопровозглашения. Посредством же интернета авторы сами себя могут определить блоггерами, журналистами, писателями – посредством телевидения и журналов это невозможно.

Беседы превратились в монологи, а не диалоги, как раньше, которые выражаются в беспокойных смс. Но мы их предпочитаем, потому что выражаем скорость и прячем внутри нашу подвергающуюся опасности индивидуальность сопоставлению и разделению. Единственная вещь, которая сегодня компенсирует поверхностность, с которой используются медиа каналы, – это комментарий, который, в свою очередь, используется с осведомленностью, генерирует сравнение и информацию, распространение и культуру.

Тогда почему, узнав огромный потенциал медиа (если его использовать с сознанием и осведомленностью), почему не попытаться оросить наш мир инъекциями красоты? Почему не сделать ставку на распространение культуры в интернете? Почему бы не загрязнить вирусным способом повседневную жизнь культурным распространением в сети? Почему бы не проспонсировать и прорекламировать?

Но механизм сети сегодня намного опаснее и садистичнее. Необходимо начинать изобретать качество информации в сети посредством постоянных вливаний культуры. Позитивный момент состоит в том, что это взаимообратный механизм: культуре нужны медиа, а социальным медиа необходима культура. Эквивалентно говоря, цели нужно средство и наоборот.

Исходя из данных предпосылок, можно сделать вывод о особенностях подготовки специалиста по коммуникациям, того самого специалиста, который на данный момент является основным трендсеттером, носителем изменений в переменчивом мире.

Таким образом, можно сказать, что тенденции информационного общества в условиях глобализации и его полипарадигмальность [6-15], а также тренды современных медиа влияют на цели подготовки современного специалиста в области коммуникаций, а под их влиянем определяются и необходимые компетенции современности для данного специалиста, которые должны обозначать и ожидаемые результаты профессиональной подготовки в вузе [12-15]. Как следствие, в изменяющихся условиях, в том числе и под влиянием медиа, должны формироваться и новые требования рынка труда к специалисту, а сама подготовка должна становиться «гибкой» и не только подготавливать современного специалиста к работе в профессиональной сфере в этих изменяющихся условиях, но и учить его уметь выстраивать траектории обучения с учетом постоянной перезагрузки информации.

Поскольку мир стал многозадачным и «удержать руку на пульсе» становиться сложнее и сложнее, то ему необходимы компетенции, связанные с управлением личным временем, расстановкой приоритетов и самоорганизацией. В связи с увеличением информационного потока и уплотнением времени, каждая ситуация потенциально является стрессовой, поэтому владение собой и своими эмоциями входит в стандартный набор компетенций будущего специалиста. Активные международные контакты приводят к тому, что нет отдельно взятой национальной экономики, которая не зависела бы от другой и развивалась бы согласно своим законам в отдельно взятом мире, поэтому требуются компетенции, позволяющие управлять межкультурными связями и международными отношениями, что особенно отражается на этике деловых коммуникаций [16; 17].

В эпоху ценностных перемен [8; 18] важно оставаться этически грамотным и не ущемлять мнение и права другого человека. Нормой становится открытость как принцип построения деловых доверительных отношений, поэтому компании в области коммуникаций призывают к формированию профессионального кодекса, участия в жизни профессионального сообщества, позволяющего заниматься саморегулированием отрасли, ее саморефлексией и улучшением. Кроме прочего в качестве компетенции можно назвать умение накапливать и передавать опыт, умение выстраивать в связи с этим качества, которые смогут в дальнейшем сформировать представление о специфическом товаре под вашим именем.

Таким образом, хотя и сегодняшняя эпоха доминирования медиа является порождением специалистов по коммуникациям, спрос на креатив будет возрастать, поскольку любой технологии нужно развитие, и ее потенциал может раскрыть креатор.

**Список литературы**


1. Ананьева, Е. В. Культурная динамика в массовом обществе потребления / Е. В. Ананьева, Н. В. Гришанин // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 234–237.
2. Башмакова, Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Электронный ресурс] / Н. И. Башмакова, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13459 (дата обращения: 14.09.2017).
3. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с англ. О. А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
4. Бэлл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. – Москва : Академия, 1999. – 645 с.
5. Гришанин, Н. В. Требования рынка труда» как фактор развития содержания профессиональной подготовки в вузе / Н. В. Гришанин, Н. И. Рыжова, А. Крижан // Модернизация профессионально-педагогического образования : тенденции, стратегия, зарубежный опыт : материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2014. – С. 55–58.
6. Гришанин, Н. В. Брендинг : учебное пособие / Н. В. Гришанин. – Москва : Изд-во МГУП, 2009. – 280 с.
7. Гришанин, Н. В. Основы брендинга : учебное пособие / Н. В. Гришанин, М. Р. Проскуряков, Н. И. Рыжова. – Москва : Изд-во МГОУ, 2013. – 224 с.
8. Гришанин, Н. В. Требования рынка рекламы и связей с общественностью в подготовке выпускника вуза / Н. В. Гришанин // Сборник официальных документов и материалов Федерального агентства по физической культуре и спорту. – 2015. – С. 241.
9. Громова, О. Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума / О. Н. Громова, Н. И. Рыжова, В. Н. Чайка // Преподаватель 21 век. – 2014. – №4. – С. 20–31.
10. Де Боттон, А. Новости. Инструкция для пользователя / А. Де Боттон. – Москва : Издательство «ЭКСМО», 2002. – 352 с.
11. Каракозов, С. Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 236–239.
12. Каракозов, С. Д. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Преподаватель 21 век. – 2016. – № 4–2. – С. 15–27.

13. Литвиненко, М. В. Профессиональная компетентность специалиста в области информационных технологий / М. В. Литвиненко, Н. И. Рыжова, В. И. Фомин // Информатика и образование. – 2007. – № 8. – С. 121–123.
14. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр ; пер. с фр. М. Грецкого. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1953.
15. Ставцева, О. И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации / О. И. Ставцева, Н. И. Рыжова // Вопросы культурологи. – 2013. – №12. – С. 6–12.
16. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва: Издательство АСТ, 2002. – 557 с.
17. Ускова, С. А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности / С. А. Ускова, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 115–119.
18. Харченкова, Л. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания / Л. И. Харченкова, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 251–254.

***А.А. Веряев, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*
***Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет*
*имени В.М. Шукшина*
*г. Бийск, Россия*

## Распределенное профессиональное обучение в информационно-образовательной среде

## Distributed Professional Training in Information-Learning Environment

***Аннотация:*** в работе рассматривается важное для современной отечественной педагогики понятие «распределенное обучение». Даются пояснения понятию «распределенное обучение», авторский взгляд на его содержание. Показана важность реализации метафоры распределенного обучения в реальном учебном процессе, в том числе в рамках профессионального педагогического образования.
***Ключевые слова:*** высшее образование, распределенная деятельность, распределенное обучение, распределенное профессиональное обучение, информационно-образовательная среда.

В последние годы в педагогической литературе обсуждается ряд понятий и отражение ими отдельных характеристики педагогического процесса: «дистанционное обучение» (ДО, distance education), «электронное обучение» (electronic education, e-Learning), мобильное обучение (mobile education, m-Learning), смешанное обучение (blended learning), сетевое обучение (networked learning, peer-to-peer learning) и др. С нашей точки зрения не все указанные термины отражают все особенности и возможности обучения, опосредованного компьютером и современными средствами коммуникации. Актуальным является рассмотрение так называемого «распределенного обучения» (РО, distributed learning). В международных публикациях термин РО появился более двадцати лет назад как приблизительный синоним ДО, но ориентированного на концепцию распределенных ресурсов [6]. Различие применения терминов РО и ДО выявляются в аспектах контекста: ДО предполагает физическое разделение преподавателя и обучаемого, а педагогический процесс при этом осуществляется с применением технических средств коммуникации. Представления о РО позволяют участникам и содержательным компонентам образовательного процесса быть децентрализованными по времени и в пространстве. Последнее не всегда предполагает обязательное разделение преподавателя и обучаемых, а может сочетаться с традиционной аудиторной подготовкой (в таких случаях применяют термин смешанное обучение – blended education). Распределенное обучение делает упор на самом образовательном процессе, а не на технических средствах или

коммуникационных технологиях. Данным свойством понятие отличается от электронного обучения, которым стали заменять термин ДО и которое иногда также употребляется как приблизительный синоним распределенного обучения. Важно, что учебно-методический контент при РО предоставляется обучаемому в течение более длительного периода, чем изложенный только на аудиторном занятии, поэтому обучаемые могут проходить материал в удобное время в индивидуальном темпе. Таким образом, у обучаемого с большей вероятностью может лучше использоваться долговременная память и сформироваться целостная система понятий [5].

В русскоязычной википедии РО определяется как такое, при котором учащийся с помощью компьютерных технологий и средств телекоммуникаций обучается одновременно в разных образовательных учреждениях и (или) у территориально удалённых друг от друга педагогов [3].

А.В. Хуторской, Г.А. Андрианова определяют распределенное обучение как «систему, в которой субъекты обучения, сохраняя пространственную и временную удаленность, осуществляют совместный образовательный процесс с помощью телекоммуникаций. Они выделяют специфические признаки такого обучения: «распределенность содержания, форм и методов обучения, возможность обучать и обучаться в разное время и в разных географических местах, применение ИКТ для достижения эффектов очного обучения, распределенное управление педагогическими, организационными, техническими, финансовыми и иными процессами, необходимыми для поддержания распределенной системы обучения...» [4, с. 60].

Сделаем важное замечание: поскольку термин РО – это фактически метафора, только проникающая в русскоязычную педагогику, речь на данном этапе обсуждений не должна идти о том, кто из авторов прав или не прав, а нужно обсуждать наполнение данного понятия смыслами и содержанием, что мы и постараемся сделать, поскольку у нас есть более общее видение РО и его осуществления.

Мы думаем, что первоначально необходимо определить понятие распределенной деятельности (РД), а потом уже РО. Что касается понятия РД, то имеет смысл обратиться к психологической литературе [2]. Здесь утверждается, что любая индивидуальная деятельность является распределенной в силу несовпадения мотивов деятельности и ее целей, что и порождает смысл как единицу познания. Авторы также отмечают, что совместная, или распределенная, деятельность предполагает наличие совместного воздействия на общий предмет деятельности, а также воздействие участников совместной деятельности друг на друга. Таким образом, психологи считают распределенной любую совместную деятельность, а отсюда следует вывод о том, что обучение всегда представляет собой деятельность совместную, распределенную, многосубъектную. Точка зрения достаточно радикальная, тем не менее, существует метафора «получения» знания в учебном процессе (монологический учебный процесс), от которой педагогика с трудом пытается отказаться. Происходит постепенный переход на метафору совместного участия в выявлении смыслов (диалогический подход к образованию) и метафору создания знаний (социальный или коллективный конструктивизм в образовании).

Детализация цепочки перехода от мотива к цели, обобщение ее на макроскопический уровень и проекция в сферу образования и осуществления учебной деятельности приводит нас к представлениям о педагогической системе и ее структурным элементам (цели обучения, содержании обучения, организационных формах, методах, средствах обучения). При этом обучаемому должна быть предоставлена возможность выбирать не только элементы педагогической системы, но одновременно участвовать в разнообразных учебных процессах, поразному организованных, взаимодействовать с разными педагогами, проповедующими уникальные методики, обладающими индивидуальностью в выстраивании образовательных траекторий, по-разному интерпретирующих цели обучения, использующих разные подходы, технологии обучения и, что самое главное, выбирать для себя таких спарринг-партнеров (одногруппников), при взаимодействии с которым наиболее полно раскроется потенциал обучаемого. Не давая точного определения, отметим, что именно такое обучение мы и назовем распределенным.

В настоящее время в распределенном обучении активно изучается использование распределенной образовательной среды в рамках электронного обучения. Таким образом, распределенность рассматривается только на основе ряда компонентов педагогической системы (средства обучения, содержание обучения и др.), которые и порождают представления об образовательной среде. Исследования интегрируют интерактивные возможности мультимедиа и информационно-коммуникационных технологий с личностно-ориентированным обучением в сотрудничестве [5].

Наиболее близким термином, используемым в российских педагогических исследованиях в области профессионального образования, является понятие информационно-образовательной среды. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» для образовательной организации, применяющей дистанционное электронное обучение, требуется создание электронной информационно-образовательной среды [1, глава 2, пункт 16.3]: «При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся».

Понятие информационно-образовательной среды шире, чем перечисленный набор средств, технологий и ресурсов. Необходимость обеспечения освоения учебного материала при работе в среде требует глубокой интеграции информационно-коммуникационных технологий и педагогических методов, приемов, технологий. Важными свойствами становятся направленность на потребности педагогов и обучаемых, возможность поддержки взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательного процесса, многокомпонентность, взаимосвязанность и по возможности открытость или, по крайней мере, единообразность инструментальных средств.

Проектировать современную информационно-образовательную среду вуза достаточно трудоемко, для этого требуются научно-педагогические исследования, а затем существенные усилия междисциплинарной команды разработчиков. В основе проектирования информационно-образовательной среды должны лежать продуктивные и обоснованные педагогические теории. Начиная с определения ведущей педагогической теории, разработчики способны предполагать, какие именно механизмы поддерживают обучение, какова будет мотивация обучаемых, почему те или иные воздействия будут продуктивны.

В информационно-образовательной среде, благодаря ее многокомпонентности, могут сочетаться средства и технологии, построенные на разных педагогических идеях – бихевиоризма и программированного обучения, когнитивизма, конструктивизма в его когнитивных аспектах и социального конструктивизма. В частности, теория социального конструктивизма обеспечивает прямое руководство, как поддержать студентов, когда они совместно участвуют в обсуждении, планировании и выполнении заданий.

Распределенное обучение в профессиональном образовании, или распределенное профессиональное обучение, построенное на принципах социального конструктивизма, обучения в сотрудничестве, имеет ряд преимуществ по сравнению с общими принципами дистанционного и смешанного образования.

Во-первых, обучение происходит эффективнее, когда студенты вовлечены в учебную и социальную активность, когда они сотрудничают и формируют сообщество в процессе разрешения учебных или научных проблем, разрабатывают проекты, предлагая и обсуждая идеи совместно. Методы и средства смешанного – электронного и традиционного обучения – в данном случае очень удобны.

Во-вторых, в таком обучении реализуется поддержка студентов для выполнения задач, которые они не смогли бы выполнить самостоятельно с помощью скэффолдинга (метода

«строительных лесов/подмостков») путем структурирования заданий, своевременной дистанционной поддержки их планирования и выполнения. Часть заданий может контролироваться и оцениваться другими студентами или представителями профессиональных сообществ.

Таким образом, информационно-образовательные среды социального конструктивизма могут включать: задания, специфичные для изучаемых дисциплин; педагогическое сопровождение студентов другими, более квалифицированными участниками образовательного процесса; использование средств, поддерживающих обучение и коммуникации; развитие учебных сообществ (творческих мастерских, проектных команд), которые вовлекают студентов в практики, адекватно представляющие изучаемые дисциплины.

Так как в распределенном обучении делается акцент на гибкость образовательного процесса и децентрализацию всех видов ресурсов, то в качестве таких ресурсов в распределенном профессиональном обучении выступают не только содержательные компоненты обучения, но и деятельностные компоненты (процессы, методы, технологии), построенные на синхронных и асинхронных коммуникациях участников образовательного процесса. Поэтому для студентов, преподавателей и тьюторов как субъектов образовательного процесса важнейшим аспектом, в отличие от руководства образовательных учреждений, становится сбалансированное распределение педагогических (организационных, оценочных, коммуникативных и др.) функций.

Информационно-образовательные среды, построенные на основе социального конструктивизма, предлагают необходимые инструменты для поддержки распределенного профессионального обучения. Но модели распределенного профессионального обучения и условия их реализации требуют научно-педагогического анализа.

**Список литературы**

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» 2015 года № 273-ФЗ был принят 21.12.2012 г. (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2 (дата обращения: 01.03.2017).
2. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – Москва : Высшее образование, 2008. – 660 с.
3. Распределенное образование [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Распределённое_образование (дата обращения: 18.08.2017).
4. Хуторской, А. В. Модель распределенного эвристического обучения: опыт проектирования и реализации / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. (Т. 45). – С. 59–65.
5. Kirkley, J. Distributed Learning Reference Work 2012 Encyclopedia of the Sciences of Learning. Editors: Prof. Dr. Norbert M. Seel. Springer US 2012. – pp. 1020–1021.
6. Saltzberg, S. Distributed learning on the World Wide Web. / S. Saltzberg, S. Polyson. – Syllabus. – 1995. – № 9 (1). – pp. 10–12.

***Ю.В. Карякин, канд. техн. наук***
*г. Томск, Россия*

## О подготовке школьников к обучению в вузе

## About Pupil's Preparation for Training in a Higher Education Institutes

***Аннотация:*** в статье излагается новый взгляд на механизм познания при обучении в старших классах общеобразовательной школы. С опорой на наблюдаемый опыт познания в быту и школе утверждается примат понятия в отношении знания. Представлен механизм зарождения знания в процессе воздействия информации на актуализированные понятия.

***Ключевые слова:*** познание, обучение в школе, понятие, знание.

**Как человек познаёт?** Нам привычны выражения «давать знания» (обучать), «получать знания» (учиться) и т. п., мы воспринимаем такие выражения как не подлежащие сомнению в их соответствии тому, что происходит, когда мы посещаем школу. Предлагаем задуматься и убедиться либо усомниться: так ли на самом деле происходит познание человеком окружающего мира? В самом ли деле учитель нам даёт, а мы берем эти самые знания?

Для прояснения этих вопросов необходимо, прежде всего, понять, что такое знание, а затем уже попытаться представить механизм передачи его от одного индивида другому. Означенная проблема не нова, ею занимались и продолжают заниматься исследователи разных уровней от ординарного школьного учителя до признанных авторитетов мирового масштаба [1]. В настоящем же кратком исследовании мы хотим проиллюстрировать на обыденных примерах нашего повседневного общения то видение познания в образовательном процессе, которое было выращено в результате продолжительных комплексных исследований с участием некоторых ведущих вузов России. Мы намерены коснуться лишь прагматического аспекта результатов упомянутого комплексного исследования, другими словами, – показать на доступных примерах обыденного общения, как индивид порождает в процессе своей познавательной деятельности то новое относительно предшествующего состояние, которое принято соотносить с обретением нового знания. Мы стремимся приоткрыть возможность освоения нового способа организации познавательной деятельности, в частности, в общеобразовательной школе, для учащихся старших классов.

Оказывается, человек овладевает только теми знаниями, которые он вырастил сам, как это делает садовод, выращивающий розу. Садовод берёт семя или так называемый саженец и создаёт условия для пробуждения семени или роста готового саженца. То же самое в определённом аспекте происходит при обучении. Учитель актуализирует в сознании учащихся определенные (ранее сформированные) понятия и воздействует на эти понятия определенным информационным импульсом. Налицо два необходимых фактора выращивания знаний – потенциал (семя) и условия (информация) (см. табл. 1).

Таблица 1

Метафора возникновения знания

| Потенциал | Условия | Результат |
|---|---|---|
| Семя (саженец) | Вода почва тепло, свет | Живой цветок |
| Понятие | Информация, сюжет | Знание |

Рассмотрим пример: учитель актуализирует давно созревшие в Вашем сознании понятия «жидкость» и «твёрдое тело». Затем он предлагает вам представить (или попробовать) погрузить твердое тело в жидкость и измерить его вес в этом состоянии. Далее всем известно: со ссылкой на авторитет Архимеда Вам сообщается закон в соответствующей редакции, вы становитесь обладателем знания Закона Архимеда. Возникает вопрос: было бы это возможно, если бы Вы не владели предварительно понятиями «жидкость» и «твёрдое тело», если бы в Вашем предшествующем опыте не нашлось бы воспоминания о том, что тела в воде становятся «легче»?

Вы можете сказать: ну и что? Это и так известно! Совершенно верно, это известно каждому из опыта. Однако за кажущейся обыденностью этого факта скрывается важное положение: выражения, представленные в формах «давать знания», «обучать», «получать знания» и т. п., отображают процесс познания искажённо, на самом деле нет никакой «передачи» знания. А что следует из такого положения? Следует то, что актуализация известных учащемуся понятий или формирование таковых – обязательны, их необходимо выполнять до начала информирования с целью усвоения новых знаний. Без актуализации, «подготовки» соответствующих понятий не может новое знание «войти в голову» учащегося. Нет сомнения в том, что учитель, как правило, уделяет необходимое внимание актуализации исходных понятий для формирования новых знаний и понятий. Однако это происходит лишь спонтанно, с силу ощущения такой необходимости, поскольку над всеми участниками образовательного про-

цесса (учащимися и учителями) довлеет девиз «давать знания». Учитель даёт не знания, а информацию, которая способна «катализировать» зарождение знания, если падает на благодатную почву актуализированных понятий.

Что надо сделать, чтобы спонтанный, неорганизованный приём актуализации исходных понятий перед тем, как начать информировать о будущем знании, стал регулярным, обязательным для всех учебных ситуаций? Совершенно верно, нужна методика, нужен способ актуализации понятий не по ощущению, а в силу понимания, что это необходимо делать регулярно и обязательно. Но как сделать этот приём обязательным? Вот в этом и заключается задача. Необходимо научиться воспринимать и воспроизводить новые знания не иначе, как порождая их из понятий, когда приходит соответствующая информация. Посмотрим, как это получается в нашей повседневной манере общения. В таблице 2 приведены примеры тривиальных сообщений, которые мы можем употреблять при общении со своими коллегами.

Таблица 2

Примеры из обыденного общения

| №п/п | Цитата (информационный импульс) | Комментарий (структура знания) |
|---|---|---|
| 1 | День рождения мамы – 8 марта | **Базовые понятия**: мама, день рождения, календарь. **Заключительное суждение (знание)**: день рождения мамы – 8 марта |
| 2 | Заяц линяет в межсезонье | **Базовые понятия**: заяц, межсезонье, линька. **Заключительное суждение (знание)**: заяц линяет в межсезонье |
| 3 | Золото растворяется в царской водке. | **Базовые понятия**: золото, растворимость, смесь кислот – царская водка. **Заключительное суждение (знание): з**олото растворяется в царской водке. |
| 4 | Солнечное затмение заключается в отбрасывании луною своей тени на землю, когда все три тела находятся приблизительно на одной прямой. | **Базовые понятия**: космическое тело (солнце, земля, луна), прямая линия, тень от непрозрачного тела. **Заключительное суждение (знание):** солнечное затмение заключается в отбрасывании луною своей тени на землю, когда все три тела находятся приблизительно на одной прямой. |
| 5 | Температура тела – это функция и мера суммарной кинетической энергии составляющих его частиц. | **Базовые понятия**: частицы (молекулы, атомы), энергия, сумма, функция, мера, шкала. **Заключительное суждение (знание):** температура тела – это функция и мера суммарной кинетической энергии составляющий его частиц. |

Приведенные примеры порождения знаний в результате взаимодействия актуализированных понятий с информационным импульсом действительно выглядят тривиальными и могут показаться бесполезными, неинтересными. Но роль таких примеров огромна, она заключается в том, что на известных всем ситуациях, примерах легко демонстрировать то, что нам предстоит делать в области, мало знакомой или вовсе новой, неизвестной. Например, следующее суждение «В зависимости от участия в тех или иных видов взаимодействий все изученные элементарные частицы, за исключением фотона, разбиваются на две основные группы: адроны и лептоны» не каждому представится тривиальным и не требующим предварительного понимания того, какие бывают **взаимодействия**, что такое **фотон, адрон, лептон** и т. п. Предварение же цитируемого суждения раскрытием понятий «взаимодействие», «фотон», «адрон» и «лептон» подводит к ясному пониманию приведённого принципа классификации элементарных частиц.

**О понятиях**. Внимательный читатель вправе спросить: если понятия способны под воздействием информации порождать знания, то сами-то понятия как возникают, может, они

даются от рождения? Нет, понятия, как и знания, формируются в сознании индивида под воздействием информации. Только процесс формирования понятий более длительный и происходит не в результате одноактного воздействия, а представляет собой постепенное становление в сознании индивида некоего идеального образования. Например, ребёнок первого года жизни не владеет понятием «низ – верх». Только в результате многократно повторённых падений он постепенно овладевает этими понятиями. Надо сказать, что понятие, однажды сформировавшись, не остаётся таковым на будущее, все понятия живут, изменяются и развиваются, и это есть формирование основного, самого важного и неотделимого от индивида сокровища – его индивидуального опыта жизни. Нетрудно догадаться, что взаимодействие пары «понятие – знание» есть никогда не прекращающийся циклический процесс познания. Есть два очень похожих термина, обозначающих разное содержание. Эти термины – *понятие* и *определение понятия.* Определение понятия или дефиниция используется как логическая операция, позволяющая заменить в смысловом варианте понятие его названием, термином. Роль дефиниции в языке велика, эта логическая операция даёт возможность манипулировать в нашем общении идеальным образованием – понятием о каком-либо реальном объекте, как бы заменяя этот объект его идеальным отображением. Однако в такой замене кроется и определенная опасность, о чём предупреждал нас известный исследователь логики: «Дефиниция не охватывает предмета всесторонне и с исчерпывающей полнотой, не раскрывает всё богатство содержания понятия. Но во всех случаях, когда надо кратко, сжато охарактеризовать сущность того или иного предмета, установить чёткую границу (предел) его, неизбежно прибегают к дефиниции» [2].

В современной культуре коммуникации мало внимания уделяется сущностным, онтологическим основаниям понятия. Проиллюстрируем эту мысль цитатами из сетевых источников. В таблице 3 приведено несколько таких цитат и их комментариев с позиции онтогенетического мышления.

Таблица 3

Иллюстрации к определению понятия

| Цитата | Комментарий |
|---|---|
| **Обувь** – покров стопы и голени человека. Она предохраняет ноги от физических и температурных воздействий и способствует быстрому и удобному передвижению человека [3]. | Цитируемое определение содержит второстепенные, не онтологические признаки, и это приближает стиль определения к образно-описательному и отдаляет от онтогенетического как ориентированного на встраивание определяемого объекта в целостную картину мира. Онтогенетическое определение: обувь – изделие из искусственных или натуральных материалов, предназначенное для защиты стопы и голени человеческих ног, включающее элементы: покров (защитный слой), неподвижные приспособления и подвижные приспособления. |
| **Мода** – совокупность вкусов и взглядов, господствующих в определенной среде в определенное, обычно недолгое время. Стремление подражать и подражание – это предпосылка моды. В переводе с французского «мода» означает «образ», «мера», «правило». В широком смысле мода – это кратковременное господство определенных вкусов в обществе, в том числе в манере одеваться [3]. | Замечания те же, наше определение: мода – периодическое социально-психологическое явление, выражающееся в том, что значительная часть общества (практически всегда численно превалирующая над другой частью) отдаёт предпочтение некоему поведению, предложенному признанными авторитетами. |

| Цитата | Комментарий |
|---|---|
| **Экзамен** (лат. *examen*; латинское слово, обозначавшее, прежде всего, язычок, стрелку у весов, затем, в переносном значении, оценку, испытание) — итоговая форма оценки знаний. В высших учебных заведениях проводятся во время экзаменационных сессий. Экзамены бывают совершенно разными: институтскими, школьными, военными, экзамен в ГАИ, online-экзамен и т. д., — но все они объединены одинаковыми традициями [4]. | Наше определение: экзамен – регулярное функциональное мероприятие в какой-либо образовательной структуре, ориентированное на измерение (оценку) результата обучения определенному содержанию, включающее: выбор и выполнение экзаменующимся задания, проверку результата выполнения уполномоченным экспертом и назначение этому результату уровня соответствия по принятой шкале измерений. |
| **Метод –** совокупность приёмов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности, способ организации процесса познания [5]. | Наше определение: метод – вариант получения результата деятельности (достижения цели), обладающий признаками, зависящими от системы факторов: парадигмальности, концептуальности, технологии деятельности, а также от наличных ресурсов. |

**А суть-то в чём?** Такой вопрос направить автору каждый вправе. Зачем мы намереваемся копать весь этот склад различных вещей – понятий, знаний, терминов, их связей между собою и с внешним миром? Исключительно затем, чтобы навести порядок в собственной квартире. Предлагаемый метод структурного осмысления того, что мы изучаем в школе, вузе и вообще в жизни есть способ наведения порядка в своей собственной голове. Мы стремимся к тому, чтобы в ней было всё «разложено по полочкам». Мы хотим, подобно хорошей хозяйке, не нуждающейся в освещении кухни, когда ночью ей надо напиться воды, мы могли бы любой термин, любую формулу и любое изречение, встречавшиеся в нашем опыте, не только воспроизвести, но и соотнести их с прочими предметами, хранящимися в нашей памяти.

Мы можем взять любой предмет, известный нам из наличного опыта или встретившийся впервые, и изобразить всю его «родословную», подобно тому, как историки воссоздают генеалогическое дерево дома Романовых. Когда мы для такого построения выберем предмет нашей любимой науки, то в результате захватывающе интересной творческой работы можем получить дерево понятий соответствующей науки. В таком дереве каждое понятие занимает своё определенное место и окружено полным набором научных знаний, а в дополнение к этому содержит «заказ» на открытие новых знаний. Так мы проявляем и акцентируем внутреннее устройство исследуемого фрагмента реальности. Указание же родовой принадлежности и видовых отличий определяемой вещи способствует формированию целостной картины мира, проявлению так называемой междисциплинарности и другим мировоззренческим эффектам. Представляется, что культивирование уже в школьном обучении метода онтогенетического мышления способно оказать системное вспоможение подготовки школьников не только получению высшего образования, но и подготовить их к комфортному развитию мышления и успешного творчества в любой области, как теоретической, так и практической деятельности.

**Список литературы**

1. Карякин, Ю. В. Онтогенетическая модель познавательных процессов в образовании: опыт философской концептуализации / Ю. В. Карякин [Электронный ресурс]: дис. ... докт. филос. наук : 09.00.01. – Томск, 2014. – 308 с. – Режим доступа: http://www.dslib.net/ontologia/ ontogeneticheskaja-model-poznavatelnyh-processov-v-obrazovanii-opyt-filosofskoj.html (дата обращения: 29.09.2017).

2. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва: Наука, 1975. – 223 с.

3. Определение основных понятий: одежда, обувь, костюм, платье, стиль, мода [Электронный ресурс] // Мир костюма. – Режим доступа: http://mir-kostuma.com/chto-takoe-odezhda-obuv-kostjum-plat-e-stil-moda (дата обращения: 29.09.2017).

4. Экзамен [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Экзамен (дата обращения: 29.09.2017).

5. Стародубцев, В. А. Метод проектов в образовательной деятельности : учебное пособие / В. А. Стардубцев, М. А. Минин. – Томск, 2010. – 122 с.

***А.Н. Корнеева, канд. пед. наук, доцент***
*Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко*
*г. Луганск, Луганская народная республика*

## Внедрение информационных технологий в процессе графической подготовки инженеров-педагогов

## Introduction of Information Technologies in the Process of Graphical Training of Engineers-Educators

***Аннотация:*** в статье рассмотрен вопрос о важности графической подготовки будущих инженеров-педагогов, предложен учебно-методический комплекс дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» для использования в учебном процессе при подготовке специалистов направления «Профессиональное обучение».

***Ключевые слова:*** графическая подготовка, пространственное мышление, учебно-методический комплекс, обучение.

Изменения в общественной жизни республики и экономические преобразования требуют соответствующих изменений и в подготовке инженерных кадров для всех отраслей народного хозяйства. Образование должно готовить человека к восприятию и созданию новшеств, к постоянному стремлению пополнять знания, совершенствовать свои умения и навыки.

Одним из важнейших условий успешного решения задач нашего государства является обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. Проблема графической подготовки актуализируется и в связи с развертыванием эффективных интеллектуальных коммуникаций в мировом сообществе, так как графические материалы выступают универсальным средством передачи и объективизации знания.

В Концепции «О национальной программе информатизации» говорится, что комплексная информатизация образования должна рассматриваться как условие воспитания молодежи, которая способна ориентироваться при часто меняющихся обстоятельствах и адекватно действовать в современной среде. Молодое поколение необходимо научить анализировать постоянно возникающие проблемные ситуации и самостоятельно находить рациональные способы ориентации в них. Нужно строить учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных возможностей студента. Законом о высшем образовании на вуз возлагается задача разработки учебных планов и программ учебных дисциплин в соответствии с образовательно-профессиональных программами подготовки [1]. Данная работа является продолжением и расширением исследований, полученных в работах [2; 3; 4].

Задачей этой статьи является презентация учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) «Начертательная геометрия и инженерная графика» для графической подготовки будущих инженеров-педагогов в рамках подготовки специалистов по направлению «Профессиональное обучение».

Курс графических дисциплин должен заложить основы многогранной познавательной деятельности будущего инженера-педагога, научного рационального мышления в профессиональной сфере, обеспечить получение базовых знаний в рассматриваемой области с целью повышения профессиональной компетентности. В качестве основных целей графической подготовки студентов можно выделить:

- формирование научной точки зрения на окружающую действительность, раскрытие теоретических основ геометрического моделирования;
- формирование базовых знаний о фундаментальности и конструктивности графического подхода к решению инженерных задач;
- формирование желания и готовности осуществлять инженерную деятельность, реализовывать в работе приобретенный геометро-графический потенциал;

– формирование мотивационно-ценностного отношения к необходимости развития профессионально-личностных качеств и способностей средствами геометро-графических дисциплин;

– целенаправленное формирование теоретического типа мышления, которое предполагает хорошо развитое пространственное мышление, способствующее повышению творческого потенциала личности;

– обеспечение необходимого объема графических знаний, отражающих методологию, содержание и технологии современной инженерии с учетом возрастающей степени информатизации производства.

Однако в условиях, когда в программах многих школ учебный предмет «Черчение» не предусмотрен, у студентов первого курса возникают значительные трудности, связанные с восприятием пространственных собственностей геометрических объектов и пониманием превращения их пространственных моделей в плоские ортогональные изображения. Для решения этой проблемы и создания условий для получения студентами необходимых навыков и знаний разрабатываются электронные учебники и учебно-методические комплексы дисциплин.

В данной статье мы рассматриваем созданный на кафедре технологий производства и профессионального образования Луганского национального университета имени Тараса Шевченко учебно-методический комплекс (рисунок 1).

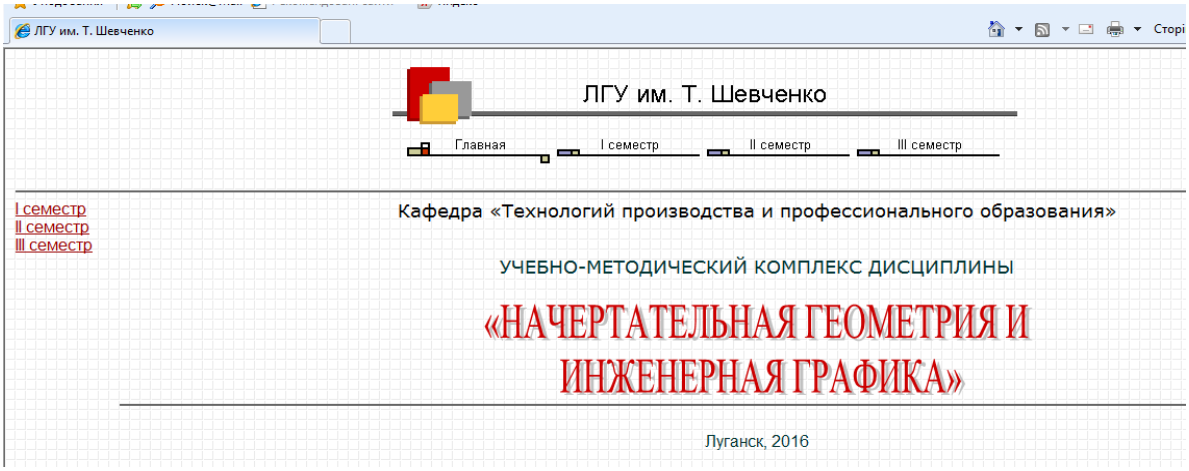



Рис. 1. Стартовая страница УМКД «Начертательная геометрия и инженерная графика»

Учебно-методический комплекс можно располагать как в корпоративной сети университета, так и для самостоятельного использования студентами в удобном месте и в удобное время. УМКД разработан с помощью программного продукта Microsoft Office FrontPage. Он позволяет создавать веб-узлы со сложной иерархической структурой. Все страницы имеют расширение HTML или HTM и связаны гипертекстовой системой, которая позволяет выдавать студенту учебную информацию в наиболее эффективной форме с учетом не только сущности информации, но и индивидуальных психофизиологических особенностей пользователя.

Рассмотрим подробнее УМКД «Начертательная геометрия и инженерная графика». Комплекс предполагает обучение в трех семестрах, поэтому стартовая страница содержит три соответствующие гиперссылки. Каждый из семестров содержат такие разделы, как аннотация, сведения об авторах, рабочий план дисциплины, конспект лекции, дидактический материал для выполнения практических работ, задания для выполнения графических работ, список литературы, тесты для самоконтроля контроля знаний и перечень вопросов для подготовки к зачету и к экзамену (рисунок 2).




Рис. 2. Навигация по учебному материалу первого семестра

Аннотация – это введение в дисциплину; страница со сведениями об авторах содержит данные о составителях курса: фамилия, имя и отчество авторов разработки, фотографии, ученые звания и степени, наименование кафедры; учебный план дисциплины имеет стандартную форму, соответствующую форме рабочего учебного плана дисциплины, утвержденного в установленном порядке.

После перехода на страницу «Лекции» открывается окно с перечнем всех тем лекций, которые изучаются в данном курсе. Каждый пункт плана – это ссылка на необходимую страницу. Простой и удобный интерфейс позволит студенту без лишних усилий работать и изучать дисциплину. Каждая тема содержит расширенный план и обязательные вопросы для самоконтроля (рисунок 3). Все вопросы организованы как ссылки на текст лекции, где рассматривается именно этот материал. Это дает студенту возможность проверить и закрепить изученный материал: не только оперативно получить информацию о правильности ответов на поставленные вопросы, но и еще раз повторить и уточнить изученный материал.

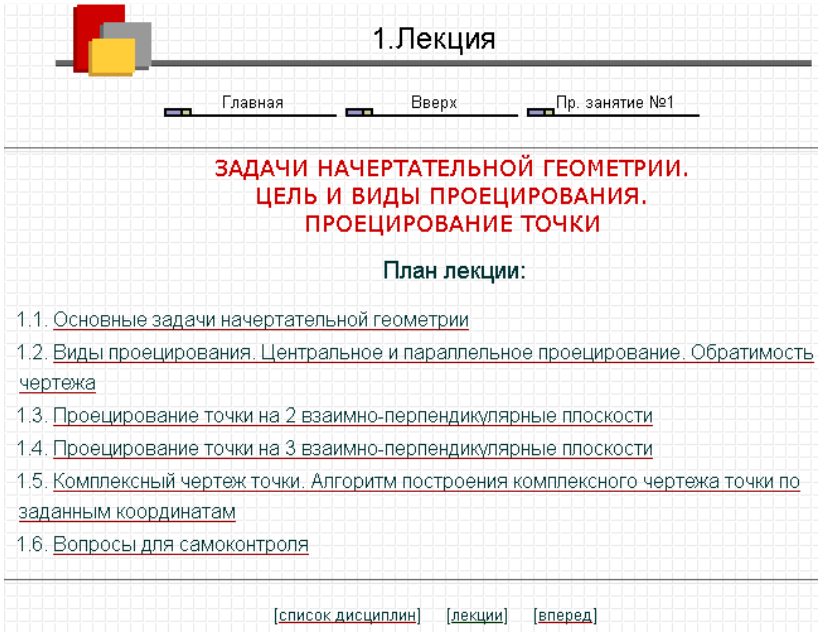



Рис. 3. Расширенный план лекции

После изучения теоретического материала по всем вопросам рассматриваемой темы и самоконтроля полученных знаний есть возможность с этой же страницы перейти к выполнению практического занятия (рисунок 4), содержащего все необходимые для этого дидактические материалы.

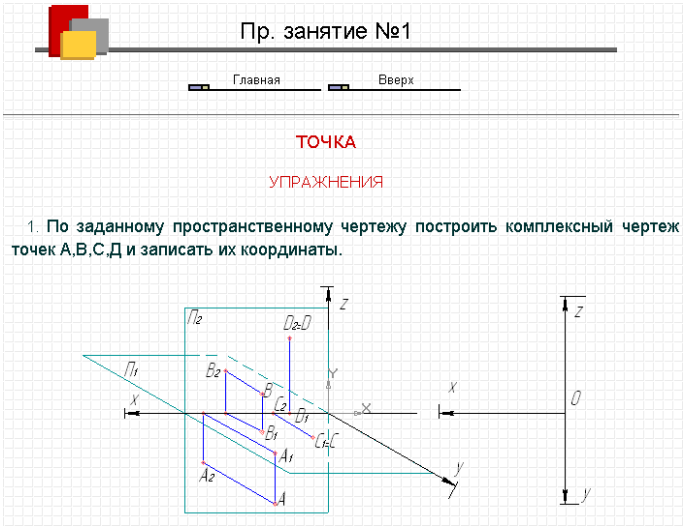
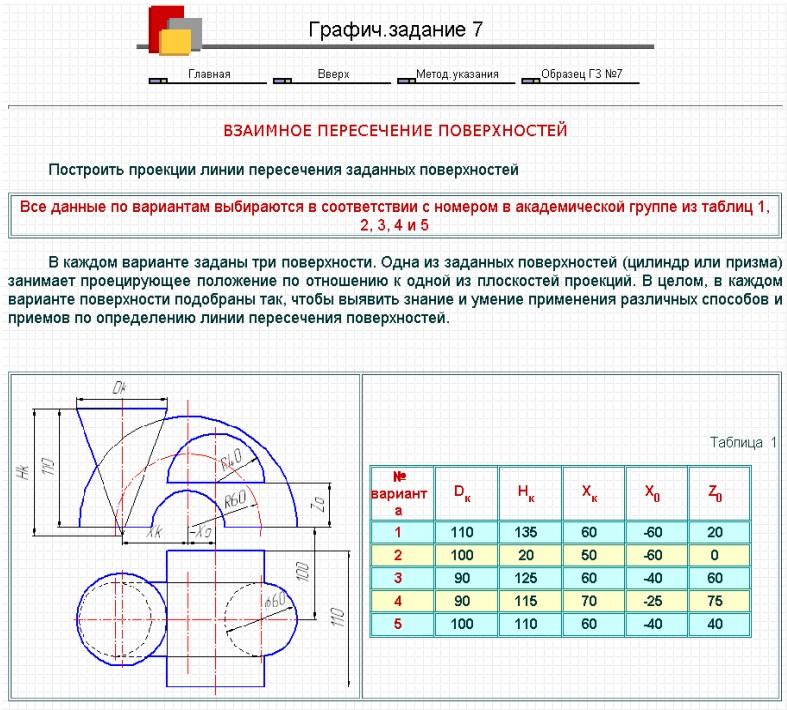



Рис. 4. Задания первого практического занятия

Страница «Графические задачи» содержит перечень работ, которые должны быть выполнены согласно рабочему учебному плану по данному курсу дисциплины по 25 вариантам.

Все графические задачи включают данные для выполнения работы (рисунок 5), описание задачи, вспомогательный учебно-методический материал и переход на страницу, содержащую образец выполненной графической работы (рисунок 6).




| № вариант а | $D_к$ | $H_к$ | $X_к$ | $X_0$ | $Z_0$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 110 | 135 | 60 | -60 | 20 |
| 2 | 100 | 20 | 50 | -60 | 0 |
| 3 | 90 | 125 | 60 | -40 | 60 |
| 4 | 90 | 115 | 70 | -25 | 75 |
| 5 | 100 | 110 | 60 | -40 | 40 |

Рис. 5. Графические задачи заданного варианта

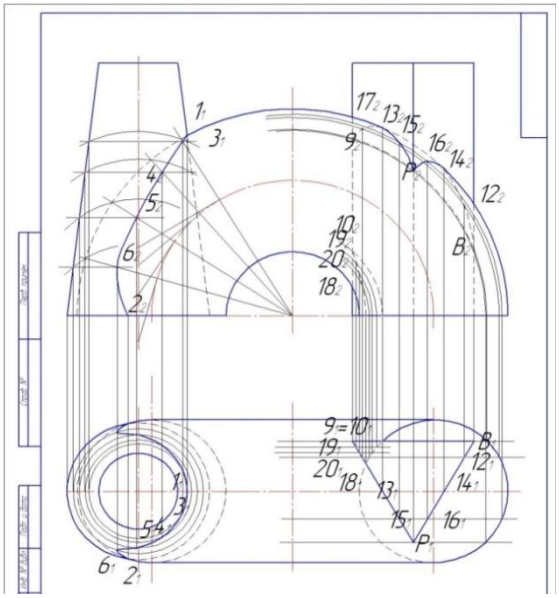


Рис. 6. Образец выполненной графической задачи

Таким образом, в условиях современного информатизированного общества создание и внедрение в учебный процесс учебно-методических комплексов дисциплин позволяет значительно расширить возможности представления информации, сделать ее более насыщенной, наглядной и доступной за счет применения цвета, графики, анимации, звука, видеоряда. Такие комплексы способствуют развитию творческих способностей студентов и выступают одним из эффективных средств повышения мотивации учебной деятельности, создают благоприятные условия для интенсификации, дифференциации и индивидуализации обучения.

**Список литературы**

1. Бочарова, І. А. Навчально-методичний комплекс дистанційного курсу «Комп'ютерна графіка» / І. А. Бочарова, Б. С. Воронцов // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 4 (84). – С. 26–32.
2. Воронцов, Б. С. Использование CAD, CAM, CAE пакетов в учебном процессе кафедры «Технология машиностроения» ВНУ им. В. Даля / Б. С. Воронцов, И. А. Бочарова // Машинознавство: матеріали 8-ої регіональної науково-методичної конференції. – Донецьк : ДонНТУ, 2006. – С. 12–15.
3. Корнєєва, А. М. Информационный подход к изучению начертательной геометриии инженерной графики / А. М. Корнєєва, В. Н. Крашенинников, В. І. Криворучкин // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць – Луганськ: СНУ ім. В.Даля, 2005. – № 1 (7). – С. 177–184.
4. Тверезовський, В. До проблеми впровадження інформаційних технологій / В. Тверезовський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 121–126.

***Н.Ю. Королева, канд. пед. наук, доцент***
***И.А. Березина, магистрант***
*Мурманский арктический государственный университет*
*г. Мурманск, Россия*

## Кейс-технологии в подготовке магистрантов педагогического образования

## Case-technologies in Training of Undergraduates of Pedagogical Education

***Аннотация:*** авторы рассматривают использование кейс-технологий при подготовке магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», как результативное средство формирования профессиональной готовности к использованию современных педагогических и телекоммуникационных технологий в учебном процессе.

***Ключевые слова:*** кейс-технологии, сетевые технологии, подготовка магистрантов направления «Педагогическое образование».

Сегодня, когда все мы являемся членами нового, постиндустриального общества, которое отличают новые критерии, условия и ритм жизни, современное образование переживает новый виток своего развития, называемый глобальной информатизацией или виртуализацией образовательного процесса [1-5]. Молодежь, являющаяся основным потребителем образовательных услуг, предъявляет новые требования к содержанию, уровню и качеству учебного процесса. Эти требования направлены, прежде всего, на предоставление таких возможностей, как: реализация индивидуальных образовательных программ; широкий доступ к образовательным ресурсам; осуществление коммуникации обучаемых и преподавателей на основе современных телекоммуникационных технологий; гибкое учебное расписание; наглядность и практическая значимость учебного материала и др.

Современные общественные взгляды на процесс обучения в условиях виртуализации, по мнению В.С. Ефремова [6], сводятся к следующему:

– процесс приобретения знаний, опыта и умений – это непрерывный пожизненный процесс;

– образование квалифицируется практикой не как определенная сумма полученных в высшем учебном заведении знаний, а как способность адекватно действовать в реальных ситуациях, принимать верные решения и предпринимать эффективные действия;

– ценность образования специалиста во многом зависит от того, насколько знания, которыми он обладает, вписываются в систему корпоративных знаний, дополняют и развивают ее;

– эффективность обучения находится в прямой зависимости от поисковой активности самого обучаемого;

– необходима разработка научно-обоснованной методологии использования информационных технологий в образовательном процессе;

– важно создание базового курса информатики для всех этапов непрерывного образования (от школ до послевузовского и дополнительного образования);

– целесообразна подготовка и переподготовка кадров для системы образования в области использования и внедрения новых информационных технологий.

Программы профессиональной подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование», согласно ФГОС ВО, предусматривают учебную дисциплину «Информационные технологии в профессиональной деятельности». В рамках этой дисциплины предусматривается изучение будущими учителями возможностей современных информационно-коммуникационных технологий и особенности их применения в рамках различных направлений педагогической деятельности.

С одной стороны, современный учитель должен не только владеть программным обеспечением информационных технологий, но и уметь активно использовать сетевые ИТ-решения для реализации образовательного процесса.

С другой стороны, современный учитель должен не только обладать теоретическими знаниями в области педагогической науки и предметной области, но и должен уметь применять их при решении практических задач, возникающих в реальной образовательной практике.

Одним из решений поставленных педагогических задач в подготовке будущих учителей может выступить объединение современных педагогических и телекоммуникационных технологий и обучение их использованию в учебном процессе. Возможность научиться анализировать конкретные «педагогические» ситуации, принимать решения по их разрешению и использовать свои знания для разработки необходимых предметных учебно-методических материалов, на наш взгляд, может обеспечить использование кейс-технологий, применение которых при подготовке специалистов различных сфер деятельности в настоящее время неуклонно растет [7-12].

В научно-методической литературе [13; 14] существуют различные подходы к определению понятия «кейс-метод».

В общем случае, кейс-технология – это интерактивная технология для краткосрочного обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений [15]. Умение воспользоваться имеющейся теорией на практике, обращение к фактическому материалу являются одной из важнейших характеристик кейс-метода. Однако главное его назначение – развить способность формулировать различные проблемы и находить их решение, другими словами, – научиться работать с информацией.

На наш взгляд, кейсы (кейс-задания), применяемые в учебном процессе, могут использоваться преподавателем и носить как обучающий, так и контролирующий характер. Являясь учебным материалом, обучающий и контролирующий кейсы должны отвечать определенным требованиям:

- иметь соответствующий уровень трудности;
- иметь различные решения;
- быть актуальными на данный момент времени;
- соответствовать поставленной цели.

Приведем выделенные нам отличия в структуре, технологии разработки и реализации обучающих и контролирующих кейсов (таблица).

Таблица

Сравнительная таблица технологий разработки
обучающего и контролирующего кейсов

| Структура кейса | | Обучающий кейс | Контролирующий кейс |
|---|---|---|---|
| | | Комментарии | |
| 1 | Цель кейса | Формулирование цели ***обучающего*** характера | Формулирование цели ***контролирующего*** характера |
| 2 | Проблемная ситуация | Разработка ситуации, в которой описывается проблема | Разработка ситуации, в которой описывается проблема |
| 3 | Жанр кейса | Выбор вида кейса | Выбор вида кейса |
| 4 | Формулировка задания | Создание заданий, включаемых в кейс | Создание заданий, включаемых в кейс |
| 5 | Вспомогательные вопросы | Вспомогательные вопросы для того, чтобы ***обсудить и помочь*** студенту выполнить задание | Вспомогательные вопросы только для того, чтобы ***натолкнуть*** студента на ответ |
| 6 | Рекомендации для ответа | Описание того, что преподаватель хочет увидеть в результате выполнения кейса | Описание того, что преподаватель хочет увидеть в результате выполнения кейса |
| 7 | Критерии оценки | Критерии оценивания ответа ***лояльны*** | Критерии оценивания ответа ***строгие и жесткие*** |
| 8 | Обеспечение | Студент может пользоваться ***методической, учебной литературой***, ресурсами сети Интернет | Отсутствует |
| 9 | Время выполнения работы | ***Долгосрочное, среднесрочное, краткосрочное*** | ***Краткосрочное*** |

В настоящее время в педагогической практике существуют различные программные средства реализации кейс-технологий. На наш взгляд, одним из доступных программных решений могут выступить сетевые сервисы и web-приложения системы Google, которые позволят

студентам объединиться на одной виртуальной площадке и совместными усилиями разрешить проблемную ситуацию.

**Список литературы**


1. Балясникова, Т. А. Русский язык. Применение кейс-технологии при подготовке учащихся к ЕГЭ. 10-11 классы. Часть С (+ CD-ROM) / Т. А. Балясникова. – Москва: Планета, 2011. – 224 с.
2. Бахирова, И. Х. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины "управление персоналом / И. Х. Бахирова, Б. С. Бурыхин // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2012. – № 3 (19). – 243 с.
3. Ефремов, В. С. Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии [Электронный ресурс] / В. С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – № 6. – 1999. – Режим доступа: http://www.cfin.ru/press/management/1999-6/11.shtml (дата обращения: 12.09.2017).
4. Каракозов, С. Д. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 7–19.
5. Коваленко, И. В. Использование методов case-study и «мозгового штурма» при обучении в высших медицинских учебных заведениях / И. В. Коваленко, П. Д. Колесниченко, В. И. Лаптева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск: СибАК, 2014. – № 4 (39). – Ч. I. – С. 35-41.
6. Королева, Н. Ю. Содержание дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения» как условие формирования готовности будущих учителей информатики к деятельности в условиях виртуализации образовательного процесса / Н. Ю. Королева, А. А. Ляш, В. В. Печатнов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4 (23). – С. 211–214.
7. Королева, Н. Ю. Виртуальная среда обучения предмету: понятие и процесс формирования / Н. Ю. Королева // Проблемы информатики. – 2009. – № 2. – С.80–84.
8. Королева, Н. Ю. Виртуальные машины как средство обучения будущих учителей информатики сетевым технологиям / Н. Ю. Королева, О. И. Ляш, Н. И. Рыжова // Информатика и образования. – 2007. – № 10. – С. 97–99.
9. Королева, Н. Ю. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова : материалы всероссийской научно-практической конференции [отв. ред. М. В. Худжина]. – Нижневартовск, 2015. – С. 77–79.
10. Королева, Н. Ю. Принципы взаимодействия образовательных сред в условиях виртуализации учебного процесса (на примере подготовки учителей биологии и информатики) / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, Е. Г. Митина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – С. 159–163.
11. Литвиненко, М. В. Информационно общество, интернет и образование / М. В. Литвиненко // Информационные войны. – 2011. – № 1. – С. 78–82.
12. Литвиненко, М. В. Разработка и внедрение эффективных технологий обучения в системе непрерывного дистанционного образования на основе адаптивных естественно-языковых программных средств / М. В. Литвиненко // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1. – С. 77–90.
13. Лопаткин, В. М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В. М. Лопаткин, С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, Е. М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 121–125.
14. Ляш, А. А. Модель методики обучения учителей информатики использованию информационно-образовательных систем в профессиональной деятельности / А. А. Ляш, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/107-8369 (дата обращения: 18.09.2017).
15. Рыжова, Н. И. Проектирование содержания обучения пользователей различных категорий взаимодействию в виртуальной социально-образовательной среде [Электронный ресурс] / Н. И. Рыжова, Н. Ю. Королева // Научно-информационный журнал «Проблемы современного образования». Сетевое издание. – 2016. – № 2. – С. 36–43. – Режим доступа: http://pmedu.ru/index.php/ru/ (дата обращения: 19.09.2017).

***А.В. Козлова***
***М.В. Леган, канд. биол. наук, доцент***
*Новосибирский государственный технический университет*
*г. Новосибирск, Россия*

## Проектирование системы заданий для качественных онлайн-курсов

## Designing of the System of Tasks for the On-line Courses of High Quality

***Аннотация:*** в статье описывается создание системы эффективных заданий для качественных онлайн-курсов с учетом концепции уровней интеллектуального поведения обучающихся в процессе учебной деятельности. Приводится пример выбора педагогических технологий в пользу метода «проектов» для разработки качественного онлайн-курса для обучающихся в магистратуре.

***Ключевые слова***: таксономия, электронный учебно-методический комплекс, онлайн-курс, электронное обучение.

Еще в середине прошлого века Б. Блум в своей книге «Таксономия образовательных целей: сфера познания» описал таксономию педагогических целей как концепцию уровней интеллектуального поведения обучающихся в процессе учебной деятельности, разделив её на шесть категорий (уровней): знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Переход от одной категории целей к другой, начиная со знания и заканчивая оценкой, это есть движение интеллектуальной активности от простого к сложному. Для проверки освоения обучающимся каждого уровня в зависимости от поставленных целей курса разрабатывается система заданий, которая позволяет выявить как преподавателю, так и обучающемуся пробелы в текущей подготовке, сформировать индивидуальный темп обучения, проверить степень достижения результатов. Показано, что обучение на основе системы заданий повышает эффективность и качество педагогического процесса [4].

На сегодняшний день развитие *ИКТ*-технологий открывает широкие возможности использования различных структурно-педагогических моделей *электронного обучения* (онлайн, с применением ДОТ, смешанное обучение). Учитывая концепцию *онлайн и смешанного обучения*, можно считать, что такая модель, позволяющая организовать обучение с привлечением дополнительных *учебных и технологических ресурсов*, способна вывести процесс обучения на новый уровень, повысить его качество, изменить содержание образовательного процесса, внедрить инновационные образовательные технологии в учебный процесс [5].

В 2017 году стартовал приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ», посвященный развитию и эффективному использованию онлайн-курсов на всех уровнях образования, охватывающий и разработку критериев качества онлайн-курсов.

Электронное обучение имеет свои особенности, отличающее их от традиционного учебного процесса. Наряду с несомненными преимуществами имеются сложности с пониманием и восприятием информации. Часто в электронном курсе нет подробных объяснений. Имеются проблемы с самодисциплиной обучаемых. Кроме того, достаточно сложно изучать новый и незнакомый материал самостоятельно. Отсутствие прямого контакта учащегося с педагогом определяет психолого-педагогические особенности использования онлайн технологий. Эффективность такого образовательного процесса зависит от мотивации человека, именно поэтому до финиша при обучении с удаленным доступом доходят не все обучающиеся. С учетом указанных особенностей для технологий обучения с удаленным доступом наиболее актуален вопрос обеспечения качества.

*Качество обучения в моделях с удаленным доступом* определяется качеством всех элементов учебного процесса, т. е. качеством программной среды, контента (электронных образовательных ресурсов), удовлетворенностью участников (преподавателей, обучающихся, родителей и т. д.) [1].

Однако имеется серьезная проблема сегодняшнего онлайн образования – недостаток качественного контента, позволяющего самостоятельно получать знания.

При разработке электронного (онлайн) курса наиболее эффективным в дидактическом плане является использование электронных учебно-методических комплексов (*ЭУМК*), встроенных в программную среду, представляющих собой совокупность учебно-методических материалов по дисциплине (предмету, курсу, модулю). ЭУМК по курсу являются основным средством решения задачи оснащения учебного процесса учебно-методическими, справочными и другими материалами, позволяющими улучшить качество подготовки студентов, а также внедрить в учебный процесс современные методики электронного обучения.

Структура электронного курса представляет собой совокупность модулей (учебных единиц), каждый из которых включает в себя не только информационный блок (модульные теоретические материалы), но и блок самостоятельной работы студентов (*СРС*), которая может и/ли должна представлять собой систему заданий, позволяющих повысить эффективность изучения и полноту восприятия теоретического материала.

Авторами показано, что проектирование ЭУМК состоит из следующих основных этапов: первым этапом является определение целевой аудитории, постановка целей и задач курса, подбор и структурирование содержания курса [2].

Таким образом, в первую очередь, при проектировании *СРС* в ЭУМК по курсу необходимо учитывать целевую аудиторию обучающихся, для которых создаются эти задания. Различие по целевому назначению вызваны разной степенью сформированности компетенций обучающихся. Например, студенту первого курса без освоения уровней «знание» и «понимание» не рекомендуется давать задания, в которых студенту необходимо анализировать или синтезировать. И, наоборот, с обучающимися в магистратуре мы можем уровнями «знание, понимание и применение» пренебречь, понимая, что они в этой целевой группе уже сформированы.

Для разработки качественного учебно-методического контента, включая и организацию в нем системы заданий для *СРС,* разделили методы оценки достижения результатов по уровням интеллектуального поведения обучающихся в процессе учебной деятельности с удаленным доступом. Полученные методы свели в таблицу.

Таблица

Методы оценки достижения результатов при обучении с удаленным доступом согласно уровням знаний

| Уровень | Процессы (содержательная деятельность обучаемого) | Методы оценки достижения результатов в обучении с удаленным доступом |
|---|---|---|
| ***Знание*** | запоминание и воспроизведение определенной информации | тестирование и опросы |
| ***Понимание*** | умение обрабатывать информацию (объяснение, интерпретация, экстраполяция):<br>• переформулировать материал собственными словами;<br>• переструктурировать или предугадывать идеи; | тесты выбора, опросники, открытый вопрос |
| ***Применение*** | соотнесение своих знания и опыта деятельности с реальной ситуацией:<br>• использовать знания, умения и навыки в новых ситуациях без подсказки со стороны преподавателя (*применять*);<br>• применять абстрактное знание в практической ситуации (*внедрять, осуществлять, реализовывать*); | симуляция, игра, решение задач и проблемных ситуаций (метод кейс-стади), принятие решения, конструирование |

| Уровень | Процессы (содержательная деятельность обучаемого) | Методы оценки достижения результатов в обучении с удаленным доступом |
|---|---|---|
| ***Анализ*** | умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура;<br>степень реализации на деле способности анализировать материал по элементам, связям и принципам организации; | опросы и тесты (ограниченно), drag&drop: классификации, декомпозиция, моделирование |
| ***Синтез*** | умение объединять элементы для получения единого целого, создание чего-то нового, что ранее не создавалось или даже не было известно обучаемому / разработчику | эссе, отчет, доклад, план, модель, прием, метод, проект, творческий продукт |
| ***Оценка*** | суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев | |

С учетом вышесказанного авторами разработан курс «Экологический менеджмент» для целевой группы магистрантов. Цель состояла *в разработке системы заданий для внедрения ротационной* модели смешанного обучения с последующей оценкой качества обучения.

Магистрантам была поставлена *задача* успешного овладения основными процедурами разработки системы экологического менеджмента в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 14001-2004, и 14001:20015 на примере конкретного предприятия. Экспериментальная группа включала *23 магистрантов, в* рамках проектной деятельности сформированных в малые группы по 4 человека.

Согласно *модели оценки качества обучения,* при процессном подходе у*ровень удовлетворенности* заинтересованных сторон (обучающихся, преподавателей) является одним из важнейших показателей э*ффективности обучения*, а *самооценка* позволяет определить сильные и слабые стороны процесса онлайн обучения и выделить элементы для улучшения его качества. Авторами сформированы некоторые *показатели и критерии качества*, разработаны инструменты (анкеты), выбраны *методы анализа* и представления результатов согласно процессному подходу, проводился анализ удовлетворенности обучающихся.

Компетенции обучающихся в магистратуре достаточно сформированы, а обучающиеся по уровню интеллектуального развития находятся на высшей ступени – уровне анализа и синтеза». Когнитивная деятельность магистрантов включает умение объединять элементы для получения единого целого, что ранее не создавалось или даже не было известно обучаемому и разработчику.

Соответственно для качественного освоения курса «Экологический менеджмент» по ротационной модели был сделан выбор в пользу *группового проекта,* реализуемого в технологии «сотрудничества». Метод *проектирования* требует оригинальных решений и коллективного творчества, активной мыследеятельности.

Для разработки группового проекта преподаватель распределил задания между обучающимися, организованными в малые творческие группы. В рамках самостоятельной работы каждая группа готовила задание, которое подвергалось взаимной проверке обучающимися «peer-to-peer» (P2P) методом. В ходе *дискуссии в аудитории* задания по проекту подвергались корректировке и дорабатывались с учетом замечаний обучающихся и преподавателя, роль которого, главным образом, состояла в организации и контроле выполнения задания в рамках интерактивного общения.

*Итогом проекта* явилась разработка документов для внедрения на заданном (проектном) предприятии системы экологического менеджмента, оформленного в виде презентации, и защита проекта. Контролирующим мероприятием для итоговой аттестации являлся экзамен по курсу.

При итоговой проверке знаний на устном экзамене обучающиеся показали высокие результаты обучения по шкале ETS. Получены высокие показатели удовлетворенности обу-

чающихся процессом обучения в экспериментальной группе (на уровне практической удовлетворенности). Таким образом, онлайн курс «Экологический менеджмент» был высоко оценен обучающимися, результаты подробно описаны [3].

Создание качественного и эффективного онлайн или смешанного авторского курса является актуальной задачей. Предложенный подход (концепция) к проектированию системы заданий дает необходимые умения и навыки для разработки системы заданий к любому курсу на любом уровне образования и при любой структурно-педагогической модели педагогического процесса.

**Список литературы**

1. Андреев, А. А. Онлайн-обучение и его качество / А. А. Андреев // Электронное обучение в непрерывном образовании. – Т. 2. – 2015. – № 1–2. – С. 89–92.
2. Козлова, А. В. Разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплинам учебного плана в НГТУ / А. В. Козлова, М. В. Леган // Открытое и дистанционное образование. – 2014 – № 1 (53), – С. 74–81.
3. Леган, М. В. Организация и оценка качества смешанного обучения магистрантов по модели «Перевернутый класс» / М. В. Леган // Качество. Инновации. Образование. – 2017. – № 3 (142). – С. 9–17.
4. Pintrich Paul, R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessment / R. Pintrich Paul // Theory Into Practice. – 2002. – № 41 (4). – P. 219–225.
5. Rosett, A. Blended learning / A. Rosett, F. Vaughan // CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton [Электронный ресурс] – 2003. – Режим доступа: http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57 (дата обращения: 29.09.2017).

***Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, докторант***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Интерактивный подход в образовательном процессе высшей школе

## Interactive approach in the educational prosess of higher school

***Аннотация:*** в статье рассматривается возможность использования интерактивного подхода в организации образовательной деятельности студентов в вузе. Проведен теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта в области интерактивного обучения.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, функции, роль интерактивности, инновационные методы.

В настоящее время резко возрастает значимость термина «интерактивное», использующегося в контексте описания контактов человека и новых информационных систем – «интерактивное голосование», «интерактивные игры», «интерактивные книги», «интерактивное телевидение» и т. п. Тем самым подчеркивается возможность человека не пассивно воспринимать ту или иную информацию, а участвовать в ее формировании, в принятии тех или иных решений.

Существует много исследований, раскрывающих теоретические и прикладные вопросы, значение интерактивного обучения в науке и практике. Наиболее значимы работы современных ученых в области развития образования на основе интерактивного подхода (Л.К. Гейхман, В.В. Гузеев, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, А.П. Панфилова, Г.А. Цукерман, Е.Н. Шиянов и др.).

Основные положения интерактивного подхода в научно-исследовательской деятельности реализуют следующие постулаты:

1) педагогической ценности взаимодействия и общения как цели и результата образовательного деятельности (или постулат аксиологизации общения);

2) равновесности взаимодействия и общения как последовательно меняющихся целей и задач образования;

3) интегративности взаимодействия и общения как основания реализации единства научного и вненаучного познания, интеграции интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющих общения, социализации и индивидуализации;

4) первоначально целенаправленной организации форм группового учебного взаимодействия и его последующего перевода на уровень сотрудничества как предпосылки обучения общению;

6) диалогизации образовательного взаимодействия как условия формирования межкультурного общения;

7) объективации социального и коммуникативного опыта как элемента самодиагностики и саморегуляции в образовательной деятельности взаимодействию и общению.

Функциями интерактивного подхода к профессиональной подготовке педагога являются:

– профессионально-воспитывающая – способствует формированию инновационного, профессионального мышления, умения осмысливать рациональный вариант научного знания, умения четко нормировать затраты времени, средств, распределения усилий в решении научно-исследовательских, образовательных задач; поиску наилучшего варианта из множества возможных образовательных программ, индивидуальных маршрутов в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, перспективами ее профессионального роста; развития специальных профессионально-коммуникативных умений, связанных с применением инновационных, информационных технологий и др.;

– регулятивно-адаптивная – позволяет своевременно устранить пробелы в общеобразовательной и профессионально-педагогической подготовке у обучающихся на каждом этапе пребывания в вузе, внести коррективы в их теоретико-прикладные и научно-профессиональные знания, умения и практический опыт;

– организационно-стимулирующая – определяется включением студентов в мотивированную активную образовательную деятельность по применению профессионально-педагогических компетенций в учебной, воспитательной, творческой, научной, практической деятельности;

– акмеологическая функция – выражена в усилении профессиональной мотивации студентов, будущих ученых стимулирующей развитие их творческого научного потенциала и позволяющей выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для высоких результатов в научно-исследовательской деятельности а также профессионально важные качества, сопряженные с достижением определенного уровня профессионально-личностной зрелости. Сформулированные основные функции интерактивного подхода задают систему требований к построению соответствующей модели общения в образовательной деятельности.

Опираясь на концепцию интерактивного обучения, разработанную М.В. Клариным [1] и Л.К. Гейхман [2], мы считаем, что организация образовательной деятельности студентов возможна при выполнении преподавателем следующих ролей: организатор, эксперт, фасилитатор. Главная задача преподавателя-организатора связана с установлением определенного порядка, необходимого для эффективного функционирования учебно-воспитательного процесса. Роль эксперта заключается в предоставлении информации, выстраивании и направлении действий, организации маршрута исследовательской программы. Преподаватель-фасилитатор помогает движению, направляет процесс обмена информацией, поддерживает процесс выработки нового опыта. В роли фасилитатора преподаватель делится собственным опытом со студентами, используя такие активные методы, которые основаны на работе с непосредственным опытом: анализ конкретных случаев, деловая игра, мозговой штурм, ролевые игры, видео-обратная связь, практические задания и т. д., а также различные инновационные методы (коучинга, метод контроля в «перевернутом обучении», метода BYOD, метод

кейсов), каждый из которых ориентирован на развитие и оценку определенной компетенции студента.

Перечисленные роли и позиции могут быть использованы преподавателями при организации учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. Преподаватель варьирует выбор той или иной роли, что способствует вариативности решаемых задач и по статусу, и по ролевым позициям взаимодействия со студентами.

Л.К. Гейхман подчеркивает, что интерактивное обучение общению предполагает не только единство, но и определенную автономность феноменов «взаимодействие» и собственно «общение», обеспечивает полноценное общение и формирование умения решать коммуникативные задачи, а сама коммуникативная компетенция определяется в качестве значимой составляющей ключевых компетенций и результата современного образования [2].

Как отмечает Н.Н. Лагусева, изменения в системе высшего профессионального образования, происходящие сегодня в России в контексте реформ Болонского процесса, должны учитывать тот факт, что профессиональная подготовка специалиста в рыночных условиях имеет иной характер – она должна предусматривать мобильность специалиста, которая выражается:

– в изменении сферы деятельности в рамках одной широкой специальности;

– в изменении характера деятельности работника в связи с повышением статуса на служебной лестнице, назначением на новую должность;

– в смене полученной профессии на другую, в той или иной степени родственную первоначальной и позволяющую хотя бы в ограниченном варианте опираться на полученные знания, умения, навыки;

– в кардинальной смене занятий или рода деятельности, подразумевающей освоение новой профессиональной сферы деятельности [3, с. 4–5].

Таким образом, актуальным в настоящее время является тезис «образование в течение всей жизни» (lifelong learning), а образовательная деятельность студентов включает совокупность опосредующих механизмов интерактивности: самоструктурирование, взаимосвязь организации и самоорганизации, порождение, соучастие, созидание, сотворение, создание, целостность, доступность, мотивирование, мягкое регулирование и т. д., которые направлены на повышение эффективности образовательного потенциала вуза.

**Список литературы**

1. Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 21–28.

2. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис … д-ра пед. наук / Л.К. Гейхман. – Екатеренбург, 2003. – 426 с.

3. Лагусева, Н.Н. Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе : автореф. дис ... д-ра пед. наук / Н.Н. Лагусева. – Санкт-Петербург, 2007. – 35 с.

***Литвиненко М.В., д-р пед. наук, доцент***
*Московский государственный университет геодезии и картографии*
*г. Москва, Россия*
***Абросимов В.В., канд. техн. наук, доцент***
*Московский государственный университет геодезии и картографии*
*г. Москва, Россия*

## Технологии обучения на основе адаптивных естественноязыковых программных средств

## Technologies of Training on the Basis of Adaptive Natural Language Software

***Аннотация:*** в данной статье авторами теоретически, методически и технологически обосновывается возможность внедрения элементов искусственного интеллекта в методические системы обуче-

ния. Применяя полученные обоснования для построения человекоподобного интеллекта в форме диалоговой системы (автономной программно-технической системы) и опираясь на распределенные механизмы самообучения, авторы описывают внедрение результатов в реально функционирующие системы дистанционного обучения.

***Ключевые слова:*** непрерывное образование, дистанционное обучение, технологии обучения, просвещение, адаптивные естественно-языковые программные средства, искусственный интеллект, виртуальный преподаватель, цифровое наследие.

Исследование проблем искусственного интеллекта в образовании, находящееся на стыке технических и педагогических наук, интересует педагогическое сообщество уже не одно десятилетие и, как показывает практика информатизации образования [1; 2], направлено на решение таких актуальных научно-педагогических задач, как:

1) создание, развитие и эксплуатация интеллектуальных информационных и информационно-образовательных систем [3-5];

2) разработка методики обучения с использованием новых информационно-коммуникационных технологий с элементами искусственного интеллекта и виртуализации, способствующие индивидуализации образования [6-8].

Указанные направления подразумевают решение следующих задач:

- обосновать возможности внедрения элементов искусственного интеллекта в методические системы обучения;
- применить полученные обоснования для построения человекоподобного интеллекта в форме диалоговых систем (адаптивных естественноязыковых программных средств), опираясь на распределенные механизмы самообучения [9];
- разработать программные средства и методику создания информационного двойника (виртуального) преподавателя;
- внедрить результаты в реально функционирующие системы дистанционного обучения.

Для этого, в свою очередь, необходимо решить следующие задачи:

- изучить и проанализировать сложившуюся практику и результаты исследований с целью определения степени разработанности вопросов использования механизмов самообучения в формировании виртуальной профессионально насыщенной образовательной среды;
- разработать и дидактически обосновать изменения в совокупности организационно-педагогических форм, связанные с внедрением в программно-техническую среду механизмов самообучения;
- разработать методики обучения и преподавания с использованием новой технологии (технологии информационных клонов, наделенных способностью к самообучению и саморазвитию).

*Педагогический аспект*. Теоретико-методологической основой научно-практической разработки выступает дидактическое единство содержательной и процессуальной составляющих обучения. Содержательный аспект обучения обеспечивается информационной составляющей, которая реализуется применением в учебном процессе дидактических комплексов информационного обеспечения учебной дисциплины. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины представляет собой систему, в которую интегрируются постоянно развивающиеся базы данных и знаний в конкретной предметной области, а также совокупность дидактических средств и методических материалов, всесторонне обеспечивающих и поддерживающих реализуемую педагогом технологию обучения.

Процессуальный аспект обучения обеспечивается технологической составляющей, которая реализуется через совокупность: во-первых, – средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки и распределения учебной, профессионально-ориентированной, просветительской информации; во-вторых, – условий, способствующих возникновению и развитию информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимися и средствами информационно-коммуникационных технологий.

В представленной научно-практической разработке информационная и технологическая составляющие функционально и структурно связаны между собой, подчинены единым целям всестороннего обеспечения учебного процесса. Системное применение этих двух составляющих позволяет организовывать активное информационное взаимодействие с обучающимися с целью гарантированного достижения дидактических целей.

Принципы, в соответствии с которыми осуществлялось проектирование: определение обучающегося как активного субъекта познания; его ориентация на самообразование, саморазвитие; опора на субъективный опыт студента, учет его индивидуальных коммуникативных способностей.

Особенность научно-практической разработки в том, что предложенные решения универсальны и позволяют выбирать наиболее эффективные, комбинировать с имеющимися и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических задач.

*Технологический аспект*. Перечислим функциональные возможности адаптивных естественноязыковых программных средств – программных агентов. Под адаптивным естественноязыковым программным средством понимается совокупность взаимосвязанных программных модулей и таблиц базы данных, решающих задачу организации и ведения диалогового взаимодействия с пользователем на естественном языке по заданной теме. Адаптивность реализуется путем опосредованной корректировки таблиц базы данных по запросу программного агента по результатам его информационного взаимодействия с пользователем.

Функциональные возможности естественноязыковых диалоговых систем (аватаров) в части осуществления диалогового взаимодействия: рассказ о проблеме (ведение урока); ответы на вопросы энциклопедического характера, типа: «что такое…?»; поддержание беседы в форме диалоговых квантов; опрос посетителя по заданному списку вопросов; демонстрация фрагментов видеофильмов; представление тематически связанных историй в виде ориентированного графа; проставление посетителю оценок как за ответы на вопросы аватара, так и за вопросы, которые посетитель задал аватару.

Специальные возможности: подключение к аватару любых других аватаров с возможностью трансляции им вопросов, на которые данный аватар не знает ответы; получение от других аватаров и выдача посетителю полученных таким образом ответов; перехват оператором управления аватаром с возможностью скрытой подмены аватара оператором-человеком; возможность подключения стороннего голосового синтезатора для выдачи текстов голосом.

Персонализированные программные агенты, созданные и обученные для всестороннего обеспечения профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности, внедрены в учебный и воспитательный процесс: программа «Гражданин России в информационном обществе» (учащиеся 5-11 классов школ, 2009-2015 гг.); семинары по переподготовке библиотечных кадров (Академия переподготовки работников культуры, искусства и туризма, 2014-2015 гг.); магистерская программа «Информационная безопасность и защита информации» (Историко-архивный институт РГГУ, 2014-2015 гг.); система дистанционного обучения «Информационно-образовательное пространство геодезии, картографии и наук о Земле» (МИИГАиК, 2012-2016 гг.)

Результаты работы представлены на конференциях: Национальный форум информационной безопасности «Инфофорум» (2013-2015 гг.); III Московские Анциферовские чтения (2014 г.); Форум «Этические, культурологические и цивилизационные проблемы работы в сети Интернет» (2014 г.); Международные гуманитарные чтения РГГУ (2014 г.); Международная научная конференция «Румянцевские чтения» (2010, 2011 гг.); Международные научные образовательные чтения (2007-2012 гг.); Международные научные чтения памяти Н.Ф. Федорова (2003, 2008, 2011, 2014 гг.).

Работа представлена публично: Всероссийский фестиваль науки (2012 г.); телепрограмма «Мозговой штурм», репортаж в «Популярной науке» (2012 г.).

Получен принципиально новый результат: технология информационных клонов, наделенных способностью к самообучению и саморазвитию, отвечающая свойствам искусственного интеллекта и внедрение этой технологии в образовательный и просветительский процесс [9].

Новизна связана с научным обоснованием, разработкой и внедрением в программную среду системы дистанционного обучения элементов автоматизированной самообучающейся системы, способной генерировать тексты русского языка в ответ на задаваемые ей вопросы и соответствующим образом осуществлять собственную структурную перестройку под образовательные потребности студента. Таким образом, речь идет о создании «умной» среды дистанционного обучения, которая настраивается на задаваемые учителем эталоны и постоянно совершенствуется в ходе учебного процесса [10].

**Список литературы**


1. Каракозов, С. Д. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием / С. Д. Каракозов, В. М. Лопаткин // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 185–198.
2. Каракозов, С. Д. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 7–19.
3. Королева, Н. Ю. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2. – С. 196–199.
4. Литвиненко, М.В. Разработка и внедрение эффективных технологий обучения в системе непрерывного дистанционного образования на основе адаптивных естественно-языковых программных средств / М. В. Литвиненко // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1-1. – С. 77–90.
5. Литвиненко, М. В. Информационно общество, интернет и образование / М. В. Литвиненко // Информационные войны. – 2011. – № 1. – С. 78–82.
6. Литвиненко, М. В. Освоение цифрового наследия: интеграция систем дистанционного обучения и искусственного интеллекта / М. В. Литвиненко // Международные образовательные Рождественские чтения. – Москва : Пресс, 2010. – С. 120–128.
7. Литвиненко, М. В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования : дис. … д-ра пед. наук / М. В. Литвиненко. – Москва, 2007. – 35 с.
8. Лопаткин, В. М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В. М. Лопаткин, С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, Е. М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 121–125.
9. Ляш, А. А. Модель методики обучения учителей информатики использованию информационно-образовательных систем в профессиональной деятельности / А. А. Ляш, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/107-8369 (дата обращения: 18.09.2017).
10. Расторгуев, С. П. Аватаризация / С. П. Расторгуев, М. В. Литвиненко. – Санкт-Петербург: Реноме, 2011. – 311 с.



***А.В. Малюгина, канд. филол. наук, доцент***
*Воронежский институт МВД России*
*г. Воронеж, Россия*


## Об организации интегрированных занятий по английскому языку в образовательных организациях высшего образования системы МВД

## On the Organization of the Integrated English Language Classes in Institutions of Higher Education of the Internal Affairs Ministry System


***Аннотация:*** в статье рассматриваются особенности организации интегрированных занятий по английскому языку, описываются их преимущества, выявляются универсальные формы работы и методические приемы, приводятся примеры их практического использования.

***Ключевые слова:*** интеграция, образовательная структура вуза МВД, разные группы обучающихся, интегрированное занятие, сравнительный анализ, новизна.

Стремление к новизне, развитию интереса к предмету постоянно подталкивает неравнодушных преподавателей к поиску увлекательных форм проведения учебных занятий. Одной из них является интеграция разных категорий обучающихся. Интеграция – это объединение в целое разных частей, компонентов. Сам факт вовлечения в занятие новых участников, чей потенциал неизвестен, стимулирует активность обучающихся. Каждый стремится показать себя с лучшей стороны.

Организационная образовательная структура вуза МВД, включающая курсантов, иностранных слушателей, уже работающих сотрудников полиции, обучающихся на заочном отделении, слушателей факультета профессиональной подготовки, сотрудников-практиков патрульно-постовой службы, создает благодатную почву для интегрирования разных групп обучающихся в образовательных целях.

Вовлечение уже работающих сотрудников полиции в занятие по иностранному языку с курсантами позволяет выявить ситуации, требующие знаний иностранного языка, и совместно сформировать алгоритмы для решения профессионально-коммуникативных задач. По-видимому, и на занятиях по другим предметам участие полицейских, имеющих практический опыт работы, очень полезно, например, они могут рассказать, как «работают» те или иные законы, какие сложности могут возникнуть при контроле над их соблюдением. Они также могут поделиться индивидуальным опытом решения профессиональных задач, о котором не всегда можно узнать из учебной литературы.

Личный опыт преподавания английского языка показал, что рассказы патрульных о том, как им приходилось показывать дорогу иностранным гражданам, проверять у них документы или решать другие практические задачи, связанные с использованием иностранного языка, повышают мотивацию курсантов к его изучению намного больше, чем монолог преподавателя о важности знаний английского языка.

Задействование иностранных слушателей также позволяет значительно разнообразить занятие и повысить его эффективность. Присутствие на занятии таких обучающихся позволяет узнать иностранный опыт в контексте, осуществить сравнительный анализ и обсудить оптимальные модели их решения.

В настоящей статье описывается опыт проведения интегрированного занятия по иностранному языку по теме «Иностранный язык в практической деятельности сотрудников полиции», участниками которого являются курсанты 1 курса юридического факультета (8 человек), 3 иностранных слушателя 1 курса юридического факультета и 2 слушателя факультета профессиональной подготовки (ФПП).

До начала занятия преподаватель готовит таблички с именами участников и ставит их на столы, обозначая место каждого на занятии. Сделать это нужно так, чтобы получились 3 разнородные группы (иностранный слушатель, слушатель ФПП, 2 курсанта). Эти таблички облегчат взаимодействие обучающихся во время занятия, если они не были знакомы до этого.

С точки зрения содержания и структуры, в занятии выделяются две части: первая – вводная, мотивационная, вторая – основная часть, представляющая собой практикум по использованию английского языка в деятельности полиции при решении профессиональных задач.

Рассмотрим универсальные формы работы и методические приемы, которые можно использовать на интегрированном занятии.

В начале занятия целесообразно использовать *формат презентации.* Один курсант и один иностранный слушатель рассказывают о себе, о роли английского языка в их жизни и профессии. Можно также заслушать презентацию об институте как объединяющем моменте для всех участников занятия. Эти виды заданий будут подготовленными и позволят обучающимся преодолеть естественное волнение от общения с незнакомыми людьми в начале занятия. Выступающие получат ценный опыт формулирования ответов на последующие после презентаций вопросы. Участникам придется использовать все свои знания и навыки, чтобы вы-

строить ответ. На этом этапе разумно не исправлять ошибки обучающихся, поощряя их самостоятельную деятельность и стремление справиться с коммуникативной задачей.

Интересной формой работы на интегрированном занятии может быть *интервью* с иностранным слушателем, так как опыт взаимодействия с носителями языка – одна из главных задач. Эту форму работы также можно использовать в начале занятия, когда участники узнают друг друга.

Вторая, основная часть, представляет собой практикум по использованию английского в деятельности полиции. В процессе фронтальной работы преподаватель вместе с обучающимися выявляют направления в работе полиции, требующие знаний английского языка, и определяют тематические блоки занятия (преподаватель подсказывает обучающимся, предлагая им фото соответствующих ситуаций). Таким образом, *наводящие фото* или иллюстрации можно использовать для того, чтобы обучающиеся самостоятельно сформулировали проблему, цель и т .д.

Аудитория на интегрированном занятии, как правило, незнакома или малознакома друг с другом, поэтому стоит подумать о маленьких «преподавательских хитростях», которые помогут обучающимся проникнуться симпатией друг к другу и установить благоприятную спокойную атмосферу. Сделать это можно с помощью «*маленьких подарочков»* (конфет, канцелярских товаров), которые помогают подчеркнуть расположение и уважение дарящего. Так, например, когда слушатель факультета ФПП проводил экскурсию по Воронежу, мы обговорили с ним заранее, когда речь будет идти о местных напитках, он подарит бутылочку минеральной липецкой воды нашей гостье Джозефин. Такой маленький знак внимания сразу разрядил обстановку и настроил всех на теплый, дружелюбный лад.

Привлечь внимание обучающихся после выполнения трудоемкого задания возможно, прибегнув к так называемой *предметности* – использованию какого-то предмета в разных учебных целях. Преподаватель дает задание выстроить вокруг него дискуссию, составить диалог или монолог с конкретной установкой: описать преимущества или недостатки, объяснить его популярность и т. д. Так, например, для тренировки лексики объектов городской инфраструктуры преподаватель может показать предмет, связанный с определенным местом в городе, – обучающиеся должны будут назвать это место. Личный опыт показал, что большой популярностью у обучающихся пользуется прием *черного ящика,* как в игре «Что? Где? Когда?». Преподаватель делает аналогичную коробку и помещает в нее ключевой предмет, связанный с каким-то событием, затем описывает его и просит обучающихся догадаться, что это. Положив в коробку мяч, можно эффектно выйти на тему «Английский язык при проведении массовых мероприятий», в частности, грядущего чемпионата мира по футболу 2018 года.

Следующий прием можно обозначить как *делегирование преподавательской роли обучающемуся.* Преподаватель дает задание представителям разных групп обучающихся проложить на карте маршруты с использованием инструментов интерактивной доски (от института до вокзала, до аэропорта и пр.). Сначала в качестве образца задание выполняет слушатель факультета профессиональной подготовки, затем курсант и иностранный слушатель. Координатором выполнения задания выступает слушатель ФПП.

Одной из самых интересных и эффективных на занятии с разными категориями обучающихся является *парная работа или работа в мини-группах*. Для выполнения задания участникам приходится распределять роли, вместе обдумывать решение поставленной задачи, находить варианты взаимодействия друг с другом. Целесообразно менять участников в паре, чтобы была возможность взаимодействия с разными людьми.

Преимуществом интегрированного занятия является возможность осуществления многогранного *обсуждения* и анализа какого-то вопроса из-за присутствия представителей разных групп обучающихся, отличающихся по возрасту, жизненному и профессиональному опыту, менталитету (если на занятии есть иностранные слушатели) и многим другим аспектам. Такому сравнительному анализу можно подвергнуть вопрос оснащения современного полицейского в разных странах. Конечно, такого рода дискуссии возможны только, если у обучаю-

щихся есть хотя бы минимальные знания по обсуждаемой теме. Есть также опасность «утонуть» в вялотекущем обсуждении, но если тема интересна и обучающиеся мотивированы, они будут стремиться выразить свою точку зрения.

Интегрированное занятие с участием нескольких категорий обучающихся можно проводить на разных этапах: в начале изучения какой-либо темы с целью совместного выявления спектра задач и проблем рассматриваемого вопроса; в середине тематического цикла в качестве приема, стимулирующего активность курсантов и позволяющего расширить знания в рамках изучаемой темы; на заключительном этапе работы с определенной темой для закрепления полученных знаний и их активизации на практике в ходе «живого» профессионального общения. Интегрированное занятие при тщательной подготовке и умелом планировании позволяет преподавателю «оставаться в тени» и незаметно координировать ход занятия, отдавая главные роли обучающимся. Получая возможность для учебной инициативы и свободы, курсанты вынуждены самостоятельно решать поставленные преподавателем профессионально-коммуникативные задачи.

Подводя итоги, можно заключить, что интегрированное занятие с участием различных категорий обучающихся – эффективная и увлекательная форма организации учебного процесса, создающая условия для раскрытия и реализации учебного, коммуникативного и творческого потенциала обучающихся, но стоит всегда помнить о том, что даже самые хорошие вещи, приемы и подходы потеряют свою привлекательность, если использовать их без изменений все время, не придумывая ничего нового.

Среди интересных фактов о шахматах есть следующее утверждение: уже после трех ходов с каждой стороны существует больше девяти миллионов возможных позиций. Подсчитано, что количество возможных уникальных партий превышает число атомов в видимой Вселенной [1]. Учебное занятие чем-то похоже на шахматную партию, в которой гроссмейстером выступает преподаватель. Он заранее обдумывает и выбирает определенную тактику, пытается предугадать поведение обучающихся. Очень важно, имея в своем педагогическом арсенале эффективные приемы и формы, *говоря шахматным языком – этюды* (среди которых может быть и интеграция обучающихся), не останавливаться, а стремиться находить, придумывать что-то новое, чтобы каждый раз играть свою партию по-новому.

**Список литературы**

1. 10 фактов о шахматах, которые вы не знали [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://https://www.factroom.ru/facts/20867 (дата обращения: 21.09.2017).

***Е.Б. Манузина, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина*
*г. Бийск, Россия*
***Т.В. Позднякова, канд. экон. наук, доцент***
*Бийский технологический институт АлтГТУ им. И.И. Ползунова*
*г. Бийск, Россия*

## Педагогические условия управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза

## Pedagogical Conditions for the Management of Scientific-Research Activities of University Teachers

***Аннотация:*** в статье рассматриваются некоторые аспекты управления научно-исследовательской деятельностью. Дана характеристика организационно-педагогических условий реализации модели управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза.

***Ключевые слова:*** управление научно-исследовательской деятельностью, организационно-педагогические условия управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза.

Важным условием активизации инновационной деятельности в стране является создание необходимых экономических и социальных предпосылок, что требует проведения активной экономической, информационной и образовательной политики совместными усилиями государства, науки и образования. Однако российская высшая школа как в плане стимулирования, так и в плане мотивации специалистов в настоящее время еще недостаточно ориентирована на интенсификацию научно-исследовательской деятельности.

Решение этих и других проблем требует не только материально-технических, но и управленческих ресурсов. На сегодняшний день не полностью использованы возможности интенсификации научной деятельности на основе внедрения в процесс управления вузом современных достижений науки и практики управления и образования [9].

Высшая школа является основной средой для формирования научных кадров высшей квалификации. В настоящее время более 60% из общего числа аспирантов и более 70% докторантов проходят подготовку в вузах России. Вместе с тем, уровень организации и результативности научной деятельности вузов не в полной мере соответствует современным тенденциям развития науки и технологий в сферах деятельности будущих специалистов, наблюдается негативная тенденция «старения» научных кадров высшей школы [8].

Одной из главных проблем по-прежнему остается низкий уровень востребованности результатов вузовской науки в промышленности и социальной сфере, а также внедрения результатов в образовательный процесс и развития исследовательской базы вузов. Решение этих и других проблем требует материально-технических ресурсов, однако далеко не полностью использованы возможности интенсификации научной деятельности на основе внедрения в процесс управления вузом современных достижений науки и практики управления и образования, которые получены в работах отечественных и зарубежных ученых по следующим направлениям:

- теория управления проектами (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков, В.И. Воропаев, Д.И. Голенко-Гинзбург, И.И. Мазур, В.Д. Шапиро и др.);
- разделы экономико-математического моделирования, исследующие задачи согласованного планирования и программно-целевого планирования (К.А. Багриновский, В.Л. Макаров, Г.С. Поспелов, В.А. Ириков, Г.Г. Балаян и др.);
- оценка результатов и эффективности научных исследований (Ю.Б. Татаринов и др.), методология образования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.М. Новиков) и инновационная деятельность в образовании (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, В.В. Кузнецов и др.).

Проблема управления научными исследованиями и разработками является одной из основных в управлении высшей школой. Различные подходы к ее разрешению рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых.

Управление научными исследованиями и разработками можно рассматривать как процесс создания всех необходимых условий для выявления потенциально эффективных потребностей в исследованиях и разработках, организации эффективного их выполнения и передачи полученных результатов потребителям (заказчикам) для дальнейшего использования.

Как отмечает В.Ф. Балашова, научно-исследовательская деятельность – это особый вид деятельности, связанный с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением, включающий в себя следующие этапы: постановку проблемы, изучение теории, подбор методик исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [1, с. 31].

Научно-исследовательская деятельность – это деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, в том числе: фундаментальные научные исследования (экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды); прикладные научные исследования (исследования, направ-

ленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач) [5].

Одной из основных задач высшего учебного заведения является организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, а также научно-технических, опытно-конструкторских работ, в том числе по проблемам образования. Основными характеристиками научной деятельности являются: продуктивность; качество научного продукта; эффективность.

Управление научно-исследовательской деятельностью нами определяется как взаимосвязь основных функций управления: планирование, организация, мотивация, обратная связь (анализ, мониторинг, контроль) и координация, которые объединены процессами коммуникации и выработки мер воздействия с целью достижения максимально возможной эффективности усилий и средств, направленных на достижение целей научной деятельности.

На основе анализа теоретических исследований, а также анализа результативности научно-исследовательской деятельности и итогов диагностики научно-исследовательской активности преподавателей вуза были выделены организационно-педагогические условия управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей педагогического вуза:

- организация обучения преподавателей с целью повышения исследовательской компетентности;
- создание системы морального и материального стимулирования профессорско-преподавательского состава по итогам научно-исследовательской деятельности;
- построение эффективного кооперативного взаимодействия преподавателей в проектных командах [3; 4].

Остановимся на характеристике указанных организационно-педагогических условий.

*Организация обучения преподавателей с целью повышения исследовательской компетентности.*

Многие исследователи связывают эффективность управления научно-исследовательской деятельностью со сформированностью исследовательской компетентности [2; 7]. Однако необходим системный подход к управлению научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза.

Несмотря на актуальность проблематики эффективности управления научно-исследовательской деятельностью преподавателя вуза, при изучении исследований не было найдено ни одной достаточно проработанной методики анализа и оценки научно-исследовательского потенциала преподавателя, а также структуры исследовательской компетентности. В рамках нашего опытно-экспериментального исследования мы использовали модель исследовательских компетенций, предложенную И.А. Пупыниной [6], которая представлена в таблице.

Таблица

Исследовательские знания, умения и навыки

| Вид исследовательской компетенции | Исследовательские знания, умения и навыки |
|---|---|
| Работа с первоисточниками | Библиографические умения; знание типов каталогов и умение работать с ними; навыки работы со справочной литературой; навыки ориентировки в профессиональной периодической литературе; умение вести записи по прочитанному; умение видеть структуру изложенного материала; умение систематизировать материал. |
| Наблюдение явлений и фактов | Умение и навыки выбора объекта наблюдения; умение и навык определения цели и задачи наблюдения; умение и навыки проведения наблюдения; умение точно и полно фиксировать наблюдаемые явления; умение анализировать данные наблюдения; умение проводить самоконтроль и самооценку. |

| Вид исследовательской компетенции | Исследовательские знания, умения и навыки |
|---|---|
| Анализ явлений и фактов | Умение расчленять изучаемое явление на составные элементы; умение сравнивать, сопоставлять; умение и навыки мысленно соединять части явлений и устанавливать их взаимосвязи. |
| Выявление проблемы (задач) и ее решение | Умение анализировать педагогическую ситуацию; умение увидеть и сформулировать проблему; умение находить способы решения проблемы; умение проверить решение проблемы. |
| Формулировка гипотезы | Умение отобрать и проверить данные, на которых строится гипотеза; умение провести поисковый эксперимент; умение формулировать гипотезу; умение уточнить гипотезу. |
| Разработка и проведение эксперимента (расчеты, теоретическое исследование), обработка и обобщение результатов | Умение анализировать исходные данные; умение разработать идею эксперимента (исследования); умение разработать технологию и методику эксперимента; умение провести эксперимент; умение подвести итоги эксперимента; умение осуществить самоконтроль и самооценку. |
| Обобщение результатов исследования, формулировка общих выводов | Умение анализировать проделанную работу с целью выявления наиболее существенных ее результатов; умение формулировать обобщающие выводы в соответствии с поставленными целями и задачами и результатами их выполнения; умение оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости. |
| Использование достижения смежных наук | Умение использовать методы исследования, применяемые в смежной науке; умение преломлять и обосновывать ключевые и частные идеи смежной науки осуществляемого исследования. |

В соответствии с программой опытно-экспериментальной работы в целях повышения профессионального (в том числе, научно-исследовательского) потенциала преподавателей вуза для каждого сотрудника предлагалось разработать индивидуальный план профессионального развития, включающий зоны ближнего (прежде всего, для ликвидации явных проблем) и перспективного (для наиболее полного использования возможностей) развития, а также зоны сформированных компетенций.

Для зон ближайшего развития необходимо разработать адресный план повышения квалификации, в котором следует предусмотреть и курсы по проблемным областям. Анализ, проведенный нами на этапе констатирующего эксперимента показал, что большинство преподавателей выражали мнение, что низкая научно-исследовательская результативность связана с загруженностью в рамках учебно-методической работы. Так, за период формирующего эксперимента было организовано несколько целевых курсов повышения квалификации для преподавателей кафедр, которые направлены на снижение трудоемкости методической работы.

*Создание системы морального и материального стимулирования профессорско-преподавательского состава по итогам научно-исследовательской деятельности.*

Нами были выделены два направления: материальное и нематериальное. Материальные стимулы определяют их принадлежность к системе денежных отношений. В рамках данной группы принято выделять денежные и неденежные стимулы. При этом мы исходили из того, что основной направленностью действенной системы материального стимулирования выступает соответствие между эффективностью труда работника в области научно-исследовательской деятельности и его вознаграждением.

При рассмотрении данного условия мы учитывали, что материальное стимулирование призвано мотивировать работников на те показатели эффективности труда, которые совпадают с целями организации (количество цитирований публикаций, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, Scopus, Российском индексе научного цитирования (РИНЦ); число публикаций, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, Scopus, Российском индек-

се научного цитирования (РИНЦ); общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР); количество лицензионных соглашений; удельный вес средств, полученных образовательной организацией от использования результатов интеллектуальной деятельности; количество полученных грантов и др.).

В целях материального стимулирования преподавателей вуза применяются надбавки, доплаты. Надбавки и доплаты стимулирующего характера в вузе предлагается выплачивать за высокие показатели научно-исследовательской деятельности.

Нематериальные стимулы. В рамках нашего исследования мы выделили следующие виды нематериального стимулирования:

I. Корпоративно-системные: организационные; стимулирование обучением; делегирование полномочий.

II. Социально-психологические: признание (личная похвала, общественное признание; представление на публичных отчетах); подарки за высокие результаты научно-исследовательской деятельности и творческие достижения в науке и образовании; стимулирование ответственности; возможность напрямую обращаться к руководству; участие в делах муниципального и регионального уровня (участие в социальных проектах, исследовательских грантах и т. д.).

*Построение эффективного кооперативного взаимодействия преподавателей в проектных командах.*

Рекомендации по организации среды, стимулирующей результативность научно-исследовательской деятельности преподавателей, прежде всего, направлены на содействие организации и проведению мероприятий различных направлений, форматов и масштаба (семинары, конференции, конкурсы профессионального мастерства, олимпиады и др.). Планирование, организация, проведение данных мероприятий способствует построению эффективного кооперативного взаимодействия преподавателей в проектных командах.

В процессе формирующего эксперимента нами была организована система мероприятий по содействию организации семинаров как первичной платформы обсуждения направлений, результатов и проблем реализации научно-исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что проведение семинаров, консультаций и иных форм внутриколлективного взаимодействия были оценены респондентами как фактор, влияющий на научно-исследовательскую активность на среднем уровне, именно дискуссионная форма работы позволяет найти проблемы и противоречия, возникающие в науке и практике, новые идеи, сформировать рабочие группы по решению актуальных научных проблем за пределами традиционно сложившихся научных контактов.

Далее было уделено внимание организации условий для повышения активности участия преподавателей в научно-практических конференциях различных уровней и форм проведения.

Научные и научно-практические конференции традиционно являются наиболее распространенной формой экспертизы и первичной презентации научно-исследовательских продуктов, а также обладают целым рядом преимуществ:

- позволяют оперативно осуществлять обмен мнениями, оценку и экспертизу идей, проектов, исследовательских наработок;
- обеспечивают возможность обсуждения проблем представителями разных научных школ, а также вынесения его на междисциплинарный уровень;
- дают участникам новые идеи и инструменты для работы, позволяют быть в курсе актуальных проблем и перспективных разработок;
- формируют систему обратной связи между наукой и реальным производством.

Анализ сложившейся практики публикации результатов научных исследований показывает, что многие конференц-порталы, получившие распространение в настоящее время, на 90 %, представлены предложениями коммерческого характера. Данные предложения предполагают не только дополнительные траты для преподавателей, но и нарушают издательскую этику и не соответствуют требованиям, предъявляемым к работам

данного вида. Ситуация усугубляется и возрастающими ценами на издательские услуги, а также ужесточением процедуры распределения грантов на организацию конференций, вследствие чего все больше организаторов вынуждены повышать сумму организационных сборов, не гарантируя при этом серьезной рецензионной и редакторской работы, а также популяризации научных изданий. В результате преподаватели зачастую становятся заложниками ситуации, когда при наличии готовых материалов опубликовать их затруднительно, а информация о перспективных мероприятиях теряется в потоке «коммерческих» предложений.

С целью разрешения указанных проблем и содействия активизации участия преподавателей в конференциях на кафедрах организован мониторинг информационных писем и формируется интерактивный календарь научно-практических конференций. Ответственный преподаватель систематически обновляет информацию в календаре и рассылает напоминания о дедлайнах. В результате сотрудники получают только «отфильтрованную» и актуальную информацию, что позволяет готовить совместные публикации, избежать дублирования, а также повысить цитируемость работ.

Благодаря данным мероприятиям за 2016 год и первое полугодие 2017 года обеспечен 100 % охват преподавателей публикациями, уровень публикационной активности штатных ППС вырос на 25 %, а доля платных публикаций снизилась. Рейтинги РИНЦ и цитируемости увеличились, соответственно, на 16 и 12 %, у четверти ППС обеспечено увеличение индекса Хирша.

Следующее перспективное направление – обеспечить участие каждого члена кафедры в публикациях ВАК – ежегодно и Scopus – 1 раз в 5 лет [4].

В заключение статьи необходимо отметить, что результаты апробации организационно-педагогических условий управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей вуза позволяют преодолеть множество проблем, связанных с принятием оптимальных управленческих решений и способствуют повышению результативности научно-исследовательской деятельность преподавателей вуза.

**Список литературы**

1. Балашова, В. Ф. Компетенции специалиста по адаптации физической культуре, формируемые и применяемые в научно-исследовательской деятельности / В. Ф. Балашова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2 (80). – С. 30–34.

2. Берсенева, О. В. Модель формирования исследовательских компетенций студентов – будущих учителей математики / О. В. Берсенева // Вестник Томского государственного педагогического унивенирстета. – 2016. – № 4 (169). – С. 65–69.

3. Манузина, Е. Б. Управление научно-исследовательской деятельностью преподавателей гуманитарного вуза / Е. Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Бийск, 2016. – С. 39–46.

4. Манузина, Е. Б. Современные проблемы управления научно-исследовательской деятельностью ППС вуза (по материалам профильных исследований) / Е. Б. Манузина, Т. В. Позднякова, Е. Н. Бавыкина // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / [отв. ред. А. Ю. Нагорнова]. – Ульяновск : Зебра, 2017. – С. 377–390

5. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления научными проектами в вузах / Д. А. Новиков. – Москва, 2016. – 80 с.

6. Пупынина, И. А. Формирование исследовательской компетенции у студентов педагогического колледжа [Электронный ресурс] // Открытый урок. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/584510 (дата обращения: 25.01.2017 г.).

7. Сарсембаева, Д. К. Становление исследовательской компетенции в предметной подготовке будущих учителей географии / Д. К. Сарсембаева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 64–68.

8. Собрание научной общественности системы образования России : информационный сборник.– Тверь, 2002. – 276 с.

9. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» // Минэкономразвития России. – Москва, 2010. – 21 с.

***Е.И. Мещерякова, д-р пед. наук, профессор***
*Воронежский институт МВД России*
*г. Воронеж, Россия*

# К вопросу об использовании инновационных методик организации самостоятельной работы обучающихся в образовательной среде вуза

# To the Question of Using of Innovative Techniques of Self-Guided Work Organization' in the Educational Environment in Higher Educational Institution

***Аннотация:*** В статье рассматриваются возможности использования методики, основанной на решении творческих задач, для организации самостоятельной работы обучающихся и контроля ее результатов.

***Ключевые слова:*** самостоятельная работа обучающихся, метод решения творческих задач.

Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей для образовательных организаций системы МВД России осуществляется в период обучения их выпускников в адъюнктуре и имеет существенные особенности в сравнении с подготовкой педагогов в университетах. Такие особенности обусловлены не только спецификой организации образовательной деятельности в системе ведомственного образования, где и преподаватели, и курсанты являются сотрудниками органов внутренних дел и исполняют служебные обязанности, но и тем обстоятельством, что в период подготовки курсантов к профессиональной деятельности в качестве специалистов непосредственно педагогической подготовке уделяется явно недостаточное внимание. В связи с этим за время обучения в адъюнктуре будущим преподавателям необходимо не только освоить теоретические основы педагогической деятельности, но и сформировать умения и навыки ее грамотного и эффективного осуществления.

Одним из направлений профессионально-педагогической подготовки будущих преподавателей, осуществляемой в образовательной среде ведомственного вуза, становится овладение ими эффективными методами организации самостоятельной работы курсантов и контроля ее результатов.

С введением государственных образовательных стандартов нового поколения роль и значение самостоятельной работы курсантов в достижении целей их эффективной подготовки к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности существенно возросли. В то же время изменилась роль преподавателя в организации самостоятельной работы курсантов и контроле ее результатов, возросло значение деятельности преподавателей именно в этой составляющей образовательного процесса [1].

В современной дидактике самостоятельную работу обучающихся принято рассматривать как вид планируемой учебной деятельности, осуществляемый по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, а также как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность и формирования у них способностей к организации такой деятельности. Готовность преподавателя к организации самостоятельной работы курсантов и контролю ее результатов предполагает не только глубокое понимание их места в образовательном процессе ведомственной образовательной организации с учетом его специфики, роли и значения для формирования целостной личности будущего специалиста, но и владение методами и методиками организации и контроля результатов такой работы.

И в теории, и на практике традиционно различают два закономерно связанных между собой вида самостоятельной работы – аудиторную и внеаудиторную. Если рассматривать внеаудиторную самостоятельную работу, то приступая к ее организации важно понимать, что такая целенаправленная деятельность должна обеспечить не только систематизацию и закрепление полученных курсантами теоретических знаний, но и способствовать их углублению и расширению, а также содействовать формированию умений анализировать и использовать нормативные источники, справочную и специальную литературу, развивать познавательные

способности и творческую инициативу, воспитывать ответственность и организованность, формировать самостоятельность мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Принципами разработки каждым преподавателем методики организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов и контроля ее результатов должны выступать: рациональное сочетание работы, осуществляемой с участием преподавателя, и самостоятельной работы курсантов; разумной достаточности самостоятельной работы, сочетания аудиторной и внеаудиторной работы курсантов в образовательной среде ведомственного вуза; учет специфики образовательного процесса в ведомственной образовательной организации, особенностей несения службы; оптимальное использование традиционных и инновационных форм и методов организации самостоятельной работы и контроля ее результатов; учет индивидуальных особенностей курсантов и др. Однако базовым принципом должен стать системный подход к целенаправленной организации самостоятельной работы курсантов и контролю ее результатов, основанный на рациональном сочетании приведенных принципов. Именно системный подход к целенаправленной деятельности позволяет раскрыть и использовать те преимущества в эффективной подготовке специалистов для органов внутренних дел, которые связаны с осознанной, грамотно организованной, правильно мотивированной и контролируемой самостоятельной работой курсантов [2].

Достижению обозначенных целей способствует использование научно обоснованной и апробированной методики, разрабатываемой каждым преподавателем в рамках изучения отдельной дисциплины и адаптированной к условиям образовательной среды вуза МВД России, где под методикой мы понимаем разрабатываемый преподавателем на основе закономерностей развития образовательного процесса механизм, включающий совокупность адаптированных к условиям ведомственной образовательной организации методов, средств и приемов, направленных на углубленное изучение дисциплины.

Анализ научной литературы и педагогической практики показывают, что наиболее эффективными применительно к организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов в условиях ведомственной образовательной организации являются следующие методы: обозначение на лекциях проблем, требующих самостоятельного анализа в процессе подготовки к семинарским занятиям; выдача кейсов и ситуационных заданий, требующих самостоятельного поиска информации и обоснования выбранного решения; групповое обсуждение самостоятельно выполненных заданий; индивидуального (группового) решения творческих задач; создание квазипрофессиональных ситуаций и др. А для осуществления контроля результатов самостоятельной работы курсантов полезно применять такие формы: фронтальные опросы на семинарских и практических занятиях, тестирование, индивидуальные и самоотчеты, коллоквиумы, защиту творческих работ и др. Что касается средств и организации самостоятельной работы курсантов, и контроля ее результатов, то здесь ведущие позиции наряду с традиционными занимают средства компьютерных технологий.

Наряду с традиционными подходами к построению методики организации самостоятельной работы курсантов в процессе изучения отдельных дисциплин и контроля результатов такой работы целесообразно использовать метод индивидуального (группового) решения творческих задач [3]. Творческая задача – это выдаваемое курсантам сформированное задание, выполнение которого требует не только анализа получаемых на лекциях и семинарах новых знаний, но и самостоятельного поиска новых знаний, дополнительного изучения нормативных источников, учебной и справочной литературы, осуществления различных видов целенаправленной познавательной деятельности. Этому определению в полной мере соответствует, например, следующая творческая задача, которая выдается курсантам, приступающим к изучению налогового права, и которую им предстоит решать в период изучения дисциплины: обосновать необходимость (целесообразность) введения нового налога (сбора) в налоговую систему РФ и разработать механизм его исчисления и уплаты.

Такая творческая задача, рассматриваемая как дидактическая единица, обладает следующими обязательными функциональными признаками: является непосредственным предме-

том познавательной деятельности и включает ее основные элементы (постановку цели, мотивацию, выбор рациональных путей решения, подбор осуществляемых с учебными и нормативными источниками действий и средств их выполнения, получение результата, его анализ и форму представления), интегрирует процессы усвоения знаний по всем темам изучаемой дисциплины, освоения умений анализа и использования материала нормативных документов, практического опыта налогообложения. Все это необходимо для овладения установленными для изучения дисциплины «Налоговое право» профессиональными компетенциями.

Основные этапы организации самостоятельной работы методом решения творческой задачи и контроля ее результатов:

этап 1 – доведение до курсантов содержания задачи, тех возможностей, которые представляет самостоятельная работа по ее решению в освоении материала изучаемой дисциплины; мотивация курсантов (особенно имеющих наиболее высокие результаты в изучении дисциплины «Финансовое право») к осуществлению самостоятельной работы в форме представления решения творческой задачи по обоснованию и разработке нового налога (сбора) и введения его в налоговую систему РФ;

этап 2 – групповая (индивидуальные) консультация, на которой разъясняются: основные подходы к решению творческой задачи, приемы формирования необходимой для ее решения информационной базы, включающей и нормативные источники, и учебную (научную) литературу; возможные сложности, с которыми могут столкнуться курсанты в процессе решения творческой задачи и оформления результатов решения;

этап 3 – текущий контроль самостоятельной работы курсантов по решению творческой задачи в форме собеседований в часы консультаций; итоговый контроль самостоятельной работы курсантов в форме защиты разработанного налога каждым в процессе проведения коллоквиума;

этап 4 – групповое обсуждение итогов решения творческой задачи с курсантами, осуществлявшими самостоятельную работу в этом направлении, в форме круглого стола в часы, отведенные преподавателю для текущих консультаций; доведение итогов решения творческой задачи до курсантов, изучающих дисциплину, на последнем из установленных тематическим планом аудиторном практическом занятии.

Использование при разработке методики наряду с традиционными методами организации самостоятельной работы курсантов метода решения творческих задач позволяет не только повысить их и заинтересованность в ее осуществлении, но и способствует повышению эффективности самостоятельной работы и ее роли в формировании профессионально-личностных качеств, необходимых будущим специалистам. Однако практика показывает, что использование этого метода требует определенных преобразований в образовательной среде ведомственного вуза, в частности создания необходимой технологической и методической базы, разработки методических рекомендаций как для преподавателей, которые могут их использовать, так и для курсантов, которые будут решать творческие задачи, оформлять и представлять результаты решения.

**Список литературы**

1. Мещерякова, Е. И. Интегративный подход к профессиональной подготовке специалистов для подразделений по делам несовершеннолетних / Е. И. Мещерякова, И. С. Панферкина. – Воронеж : Изд-во Воронежского института МВД России, 2015. – 197 с.

2. Мещерякова, Е. И. Педагогика в деятельности подразделений по делам несовершеннолетних / Е. И. Мещерякова. – Воронеж : Изд-во Воронежского института МВД России, 2013. – 231 с.

3. Левин, И. Л. Технология решения творческих задач в образовании на основе парадигмального подхода / И. Л. Левин // Науковедение. – 2014. – № 6 (25). – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14/ (дата обращения: 03.09.2017).

***Т.В. Панченко, канд. пед. наук, магистрант***
*Мурманский арктический государственный университет*
*г. Мурманск, Россия*

## Внедрение портфолио как объект управления

## Implementation of Portfolio as a Management Object

***Аннотация:*** в статье представлен компонентный образ внедрения портфолио как объекта управления; содержится уровневый анализ реализации функций управления, направленных на внедрение портфолио в условиях образовательной организации высшего образования.

***Ключевые слова:*** управление, портфолио, функции управления, объект.

Применение системного подхода к управлению образовательными объектами требует точного теоретического описания управляемого объекта – той части объективно существующей образовательной действительности, на которую направлено управленческое действие. Известно, что в результате управленческих действий, осуществляемых субъектом управления, происходит динамическая смена состояний управляемого объекта. По В.С. Лазареву и Б.П. Мартиросян, для того «чтобы изучать какую-либо действительность, нужно представить ее как объект исследования в виде текстов, схем, графиков или каких-то других форм, т. е. построить образ изучаемой действительности. Очевидно, что этот образ по мере накопления новых знаний будет меняться» [1].

Объектом нашего исследования выступило внедрение портфолио в системе высшего образования. По нашему мнению, определение сущности внедрения портфолио в вузе как объекта управления требует выявления элементов внешней и внутренней среды, уточнения компонентного образа и уровневого образа внедрения портфолио как объекта управления.

Установлено, что внедрение портфолио определяется сочетанными запросами как внешней, так и внутренней среды функционирования образовательной организации. При этом принципиальное значение имеет установление единства требований к принципам и условиям, определение критериев оптимальности и эффективности внедрения, описание возможных рисков, стратегических направлений и перспектив и др. (рисунок).

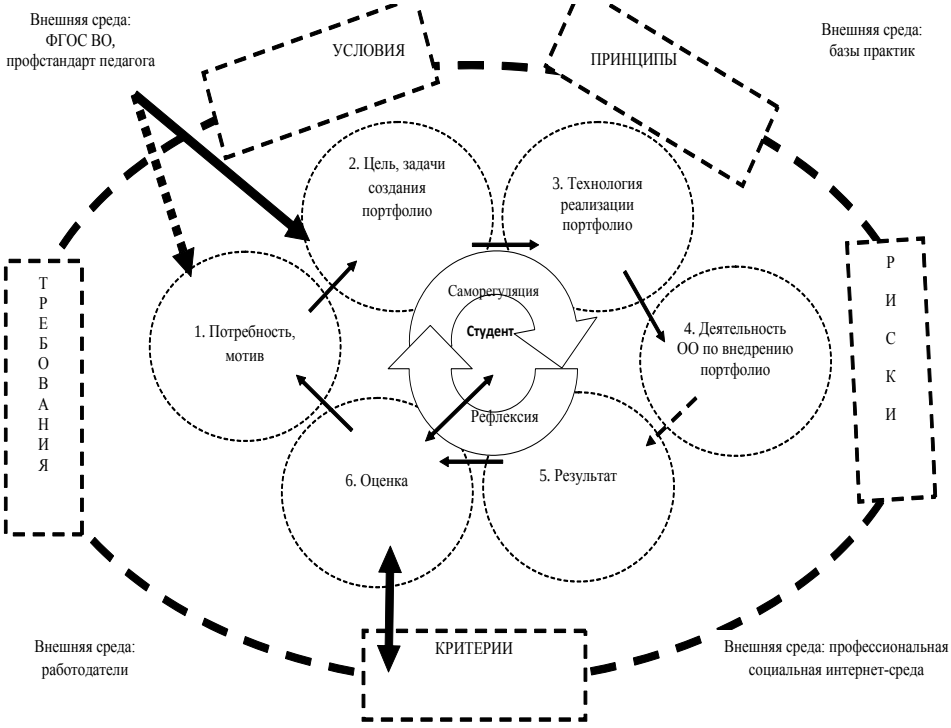



Рис. Внешняя и внутренняя среда внедрения портфолио в условиях вуза

В соответствии с компонентным образом внедрения портфолио как объекта управления, следует выделить как непосредственно компоненты (нормативный, аналитико-проектировочный, ресурсный, образовательный, учебно-профессиональный, контрольно-оценочный и др.), так и соответствующим им функции управления и конкретные управленческие действия. Так, нормативному компоненту соответствует функция целеполагания, включающая проведение анализа, аналитико-проектировочному компоненту – функция планирования, ресурсному, образовательному и учебно-профессиональному компонентам – функция организации и др. (таблица 1).

Таблица 1

Компонентный образ внедрения портфолио как объекта управления

| Наименование компонента | Реализуемая функция управления | Управленческие действия |
|---|---|---|
| 1. Нормативный компонент | Целеполагание | 1.1. Разработка и утверждение локального документа – «Положения о портфолио» |
| 2. Аналитико-проектировочный компонент | Планирование | 2.1. Разработка этапов экспериментального внедрения портфолио |
| 3. Ресурсный компонент | Организация | 3.1. Подготовка кадров, реализующих данную технологию<br>3.2. Создание совокупности необходимых и достаточных условий для внедрения |
| 4. Образовательный компонент | Организация | 4.1. Введение учебной дисциплины «Технология создания портфолио».<br>4.2. Проведение семинаров для ППС |
| 5. Учебно-профессиональный компонент | Организация | 5.1. Привлечение работодателей |
| 6. Контрольно-оценочный компонент | Контроль | 6.1 Мониторинг процесса<br>6.2 Включение портфолио в Программы ГИА |

Непосредственно процесс внедрения портфолио в образовательной организации требует взаимосвязанных управленческих функций, предпринятых на различных уровнях управления (таблица 2):

- административный уровень;
- уровень структурного подразделения (кафедра, межкафедральные объединения);
- образовательный (предметный) уровень;
- субъектный уровень и др.

Таблица 2

Уровни внедрения портфолио в образовательной организации

| Управленческая функция | Сущность реализации функции при внедрении портфолио |
|---|---|
| *1. Административный уровень* | |
| Целеполагание<br>Планирование | Определяет стратегические направления внедрения портфолио как инновации |
| | Разрабатывает нормативную правовую базу, обеспечивающую ведение электронного портфолио |

| Управленческая функция | Сущность реализации функции при внедрении портфолио |
|---|---|
| Организация | Распределяет обязанности участников образовательного процесса по данному направлению деятельности |
| | Выбирает интернет-площадку для ведения портфолио, заключает договор, оплачивает хостинг |
| | Предоставляет обучающимся места деятельности (компьютерный класс или др.) для создания и пополнения материалов портфолио |
| Руководство | Осуществляет общее руководство и координацию деятельности педагогического коллектива по реализации технологии портфолио в практике работы вуза |
| Контроль (итоговый) | Организует работу по реализации в практике деятельности вуза технологии портфолио как метода оценивания индивидуальных образовательных достижений обучающихся.<br>Осуществляет контроль деятельности педагогического коллектива по реализации технологии портфолио в образовательной организации |
| Мотивация | Создает условия для мотивации студентов и сотрудников к работе по новой системе оценивания. Включает портфолио как необходимый ресурс для предоставления данных на повышенную стипендию |
| *2. Уровень структурного подразделения (кафедра, межкафедральные объединения)* | |
| Планирование | Проводит с обучающимися информационную, консультативную, диагностическую работу по формированию портфолио |
| Организация | Организует проведение олимпиад, конкурсов, конференций по предмету или образовательной области, изучение обучающимися элективных и факультативных курсов. Разрабатывает и внедряет систему поощрений за учебную и внеучебную деятельность по предмету или образовательной области. Проводит экспертизу представленных работ по предмету; пишет рецензии, отзывы на работы |
| Руководство | Осуществляет посредническую функцию между обучающимися и преподавателями, представителями работодателей в целях пополнения портфолио |
| Контроль (рубежный) | Осуществляет контроль пополнения портфолио обучающимися |
| *3. Образовательный (предметный) уровень* | |
| Планирование | Включает портфолио в технологическую карту дисциплины |
| Организация | Реализует учебную дисциплину «Технология создания портфолио» |
| Руководство | Дистанционно взаимодействует со студентами |
| Контроль текущий) | Проверяет предметные портфолио |
| *4. Субъектный уровень* | |
| Целеполагание | Ставит собственные образовательные и профессиональные цели |
| Планирование | Планирует собственную деятельность |
| Организация | Самоорганизация. Самопрезентация в профессиональном сообществе |
| Контроль | Самоконтроль, самооценка, рефлексия |

Каждый нижерасположенный уровень является объектом управления для предыдущих уровней. При этом уточняется и корректируется образ объекта, устанавливаются цели управленческой деятельности по переводу объекта в режим развития, происходит распределение взаимосвязанных и взаимодополняемых управленческих функций и др.

**Список литературы**

1. Лазарев, В. С. Методологические основания структурирования знаний в области педагогической инноватики [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=15191295 (дата обращения: 08.07.2017).

***И.С. Панферкина, канд. пед. наук***
*Воронежский институт МВД России*
*г. Воронеж, Россия*

# Использование потенциала информационно-образовательной среды в профессиональном педагогическом образовании

# Use of the Information and Educational Environment Potential in Professional Pedagogical Education

***Аннотация:*** в статье рассматриваются возможности использования информационно-образовательной среды ведомственного вуза для подготовки преподавателей в период обучения в адъюнктуре.

***Ключевые слова:*** информационно-образовательная среда, профессионально-педагогическая подготовка преподавателей.

Одной из важнейших тенденций развития современного образования является его информатизация, которая находит проявление, в частности, в формировании информационно-образовательной среды (ИОС) в каждой образовательной организации. Рассмотрим особенности использования потенциала ИОС в профессионально-педагогическом образовании будущих преподавателей ведомственных образовательных организаций, которое осуществляется в адъюнктуре. По результатам обучения в адъюнктуре ведомственного вуза выпускникам выдается диплом преподавателя-исследователя, предоставляющий право осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с присвоенной квалификацией. Рациональное использование потенциала ИОС позволяет существенно повысить эффективность подготовки адъюнктов к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей ведомственных образовательных организаций.

Исследованию различных аспектов формирования и использования ИОС уделяется в последние годы все возрастающее внимание (А.А. Андреев, Е.П. Белозерцев. С.А. Гамова, Ю.Г. Коротенков, Е.И. Мещерякова, Г.Г. Новикова и др.). Анализ исследований позволил нам определить ИОС образовательной организации МВД России как «интегрированный потенциал осуществления целостного образовательного процесса подготовки специалистов для органов внутренних дел, включающий информационно-познавательный, информационно-деятельностный и информационно-управленческий компоненты» [1, с. 155]. В триединстве компонентов, формирующих интегрированный потенциал ИОС, в качестве базового мы рассматриваем информационно-познавательный компонент, поскольку от его содержания зависит формирование двух других компонентов.

Выделение указанных компонентов позволяет исследовать потенциал ИОС в двух аспектах – содержательном и процессуальном. В содержательном аспекте рассматривается поступившая и агрегированная в ИОС совокупная информация, упорядоченная и представленная в ней как единая система. В процессуальном изучается система технологий, посредством которых систематизированная и упорядоченная информация используется как для осуществления образовательной деятельности, так и для организации и управления такой деятельностью. Заметим, что к информационно-деятельностному компоненту ИОС относится та составляющая, которая соответствует осуществлению образовательной деятельности, а к информационно-управленческому относится та, которая соответствует организации и управлению такой деятельностью [2].

Посредством объединения в целостное образование содержательного и процессуальных компонентов ИОС обеспечивается приоритетная нацеленность ее функционирования на достижение локальных целевых функций среды, среди которых мы выделяем, во-первых, функции информационного взаимодействия объединяемых компонентов, во-вторых, функции

системной интеграции информационных потоков и, в третьих, функции обеспечения инновационного развития образовательного процесса.

Процессуальный компонент ИОС включает технологии систематизации информации, организации работы с ней, механизмы управления информацией и ее использованием и др., а его изучение требует специальных знаний в области IT-технологий и относится к иным научным областям. Особый интерес для исследования потенциала ИОС как основы повышения эффективности использования информационно-образовательной среды в профессионально-педагогическом образовании в ведомственном вузе представляет информационно-деятельностный компонент ИОС, а в этом компоненте – структурированный информационный контент. Накопление информации, значимой для осуществления успешной образовательной деятельности по подготовке педагогов-исследователей, осуществляемой в период обучения в адъюнктуре, предполагает создание информационно значимого содержательно наполненного ресурса – контента, в котором не только сосредоточена и структурирована вся необходимая информация, но и создана удобная система управления информацией и ее использования.

В каждой ведомственной образовательной организации создается внутренний информационный ресурс – локальная, т. е. предназначенная для внутреннего использования сеть, которую можно рассматривать в качестве такого контента. По нашему представлению, он должен включать три относительно обособленных подсистемы: во-первых, подсистему, позволяющую использовать информацию, предназначенную для обеспечения управления ведомственной образовательной организацией как единым комплексом; во-вторых, подсистему, содержащую информацию для профессорско-преподавательского состава, направленную на информационное сопровождение образовательной деятельности; в-третьих, подсистему, в которой сосредоточена информация для курсантов и слушателей, изучающих дисциплины, включенные в учебные планы подготовки специалистов по определенным специальностям. Во вторую подсистему в качестве обособленного элемента может быть включена информация, предназначенная для адъюнктов. Информационное «наполнение» этой составляющей контента должно осуществляться целенаправленно и обеспечивать решение тех задач, которые поставлены перед адъюнктурой ведомственной образовательной организацией в подготовке преподавателей-исследователей, которые будут осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по подготовке специалистов для органов внутренних дел.

**Список литературы**

1. Мещерякова, Е. И. Интегративный подход к профессиональной подготовке специалистов для подразделений по делам несовершеннолетних / Е. И. Мещерякова, И. С. Панферкина. – Воронеж: Изд-во Воронежского института МВД России, 2015. – 197 с.

2. Панферкина, И. С. Полисубъектное управление подготовкой специалистов в ведомственных вузах: содержательные и правовые аспекты / И. С. Панферкина // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2013. – № 1 (24). – С. 111–115.

***Е.Д. Петровская, канд. биол. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Использование динамических графиков в преподавании физики

## Application of Dynamic Graphs in Teaching Physics

***Аннотация:*** в статье рассматривается возможность научить студентов извлекать из графиков нужную информацию. Показана реализация этой возможности различными способами при помощи динамических графиков.

***Ключевые слова:*** графическая информация, график, динамический график, параметры графика.

Графическое представление информации всё шире используется в современном мире, поэтому умения извлекать сведения из графиков, диаграмм и таблиц необходимы как будущему учителю, так и любому образованному человеку. Обычные статические графики, конечно, прививают некоторые необходимые навыки, но динамические позволяют делать это более наглядно и полно.

Динамический график – это график, построенный с помощью приложения Microsoft Excel, снабжённый одной или несколькими полосами прокрутки. Наличие полос прокрутки позволяет изменять параметры графика, перемещая бегунок полосы при помощи мыши, при этом синхронно и плавно изменяется график. Следует отметить, если на компьютере, при помощи которого демонстрируется график, установлены бесплатные приложения Microsoft Office, то график будет меняться только при остановке бегунка сразу на новое значение параметра. Это, конечно, менее наглядно, но всё равно лучше, чем на статическом графике, изображаемом весьма приблизительно на доске или бумаге. Вид графика на экране со вставленными полосами прокрутки приведён на рисунке 1.

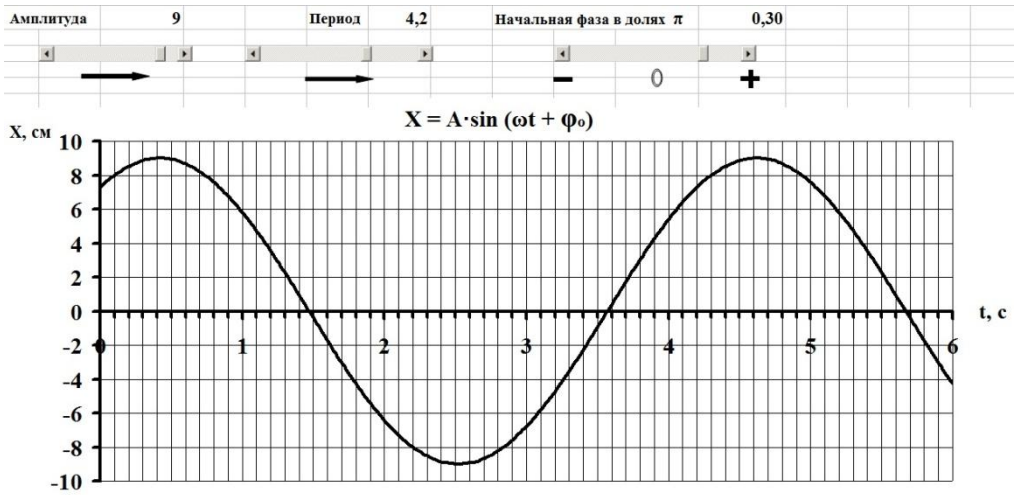



Рис. 1. Вид графика с полосами прокрутки

Нами созданы и активно используются в учебном процессе около двадцати динамических графиков по различным разделам курса физики.

Такие графики удобно использовать при изучении многих тем курса физики: «Колебания и волны», «Движение тел, брошенных под углом к горизонту», «Переменный ток» и многих других. Мы используем такие графики тремя различными способами:

1. Демонстрация во время лекции с пояснениями лектора. В наш век распространённой мобильной связи студентам рекомендуется сфотографировать графики с экрана.

2. Такие графики очень удобны для создания различных многовариантных (обычно 10 различных вариантов) индивидуальных заданий. Нужный график через буфер переносится в файл Microsoft Word, при этом сразу можно записать ответы под заданием или на отдельную страницу для облегчения проверки.

3. С помощью динамических графиков можно создавать исследовательские задания и решать их. В этом случае студент работает с листом Microsoft Excell.

Проиллюстрируем создание однотипных различных многовариантных индивидуальных заданий с помощью нескольких динамических графиков. Прежде чем давать такие задания, аналогичные графические задачи решаются на практических занятиях. Лист с заданиями выдаётся каждому студенту для работы. Этот лист вклеивается потом в тетрадь.

Задача 1. На рисунке 2 приведён график зависимости смещения материальной точки от времени. Запишите уравнение этих колебаний. Для момента времени t = 3 с определите фазу колебаний, смещение, скорость и ускорение. Постройте для этой точки график зависимости потенциальной энергии от времени.

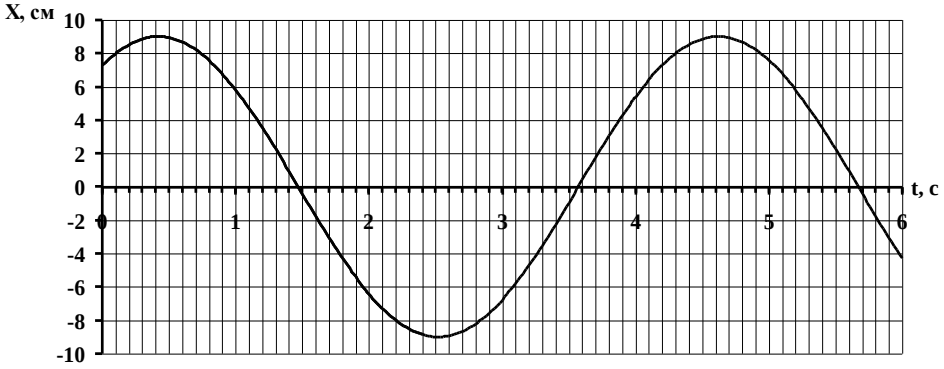



Рис. 2. График гармонического колебания

В текстах задач изменяются только значения момента времени t и последнее задание. Графики в заданиях – разные.

Для выполнения задания студент должен по виду графика определить параметры: амплитуду, период и начальную фазу колебаний. Нахождение первых двух параметров обычно не вызывает трудностей, а находить начальную фазу первокурсники, как правило, не умеют. На практическом занятии мы обычно даём два способа вычисления начальной фазы колебаний по виду графика.

Задача 2. По приведённому на рисунке 3 графику затухающих колебаний определите логарифмический декремент и коэффициент затухания, добротность колебательной системы, запас энергии системы после N первых полных колебаний и потери механической энергии за следующий период. Запишите уравнение этих колебаний. При расчетах учтите, что $m$ = 0.2 кг, N = 2.

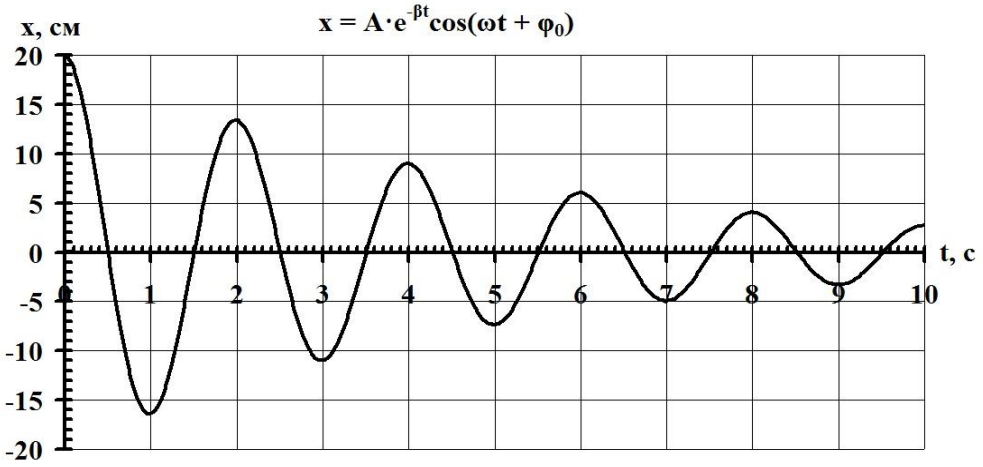



Рис. 3. График затухающего колебания

В тексте задачи изменяются только значения массы m и числа колебаний N. Графики в заданиях – разные.

Для выполнения этого задания студент должен не только извлечь из приведённого графика необходимую информацию, но и использовать формулы связей между различными величинами, характеризующими затухающие колебания.

Задача 3. По приведенным на рисунке 4 графикам зависимостей **I = f(t)** – жирная линия и **u = f(t)** определите величины, характеризующие эти колебания, и запишите уравнения, их описывающие. Определите сдвиг фаз между током и напряжением в данной цепи, а также характер и величину полного сопротивления цепи, величины активного и реактивного сопротивлений, мгновенные активную и реактивную мощности и среднюю потребляемую мощность. Постройте векторную диаграмму этой цепи (в удобном масштабе).

В тексте разных вариантов задач ничего не меняется, а графики во всех заданиях разные.

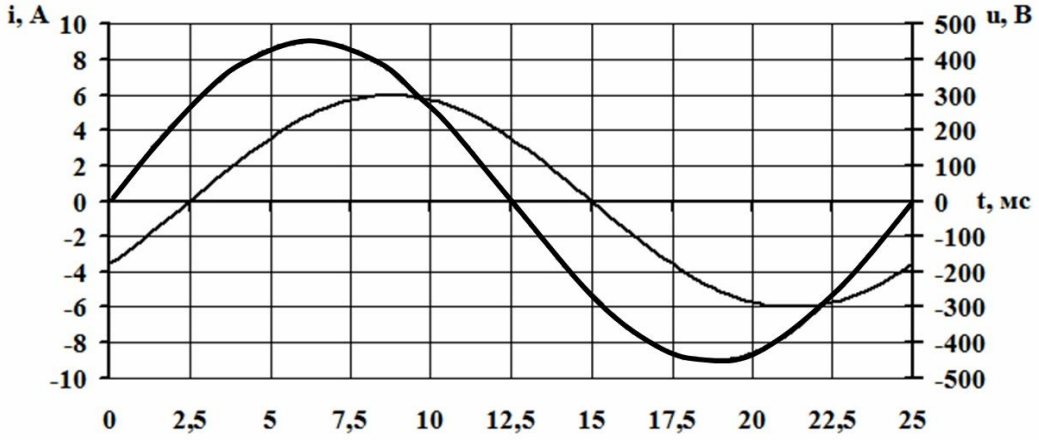



Рис. 4. Зависимости тока и напряжения от времени

Такая задача позволяет проверить и закрепить не только умение работать с графиками, но и проверить знание практически всей темы «Переменный ток».

Задача 4. По приведенному на рисунке 5 графику распределения энергии в спектре излучения абсолютно черных тел определите физический смысл величин, отложенных по осям, температуру излучающих тел, интегральную излучательную способность обоих тел.

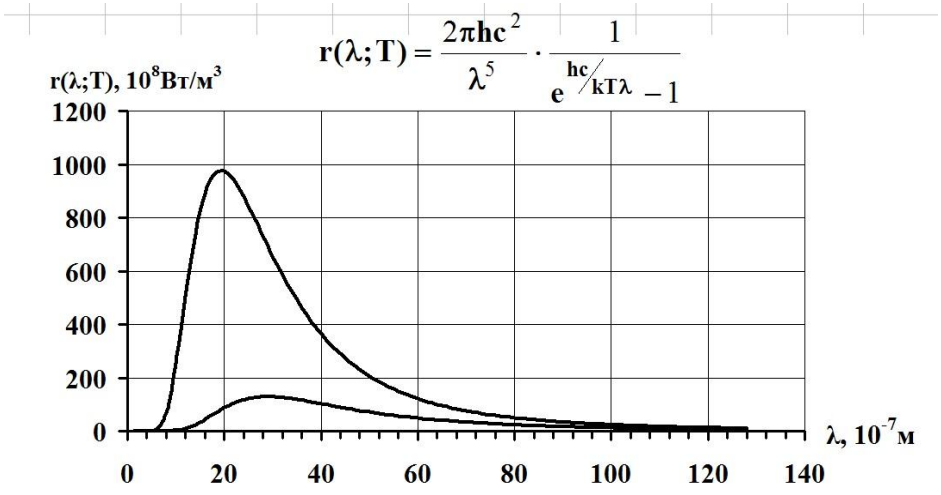



Рис. 5. Спектральная плотность излучения АЧТ

Для успешного решения этой задачи, помимо умения считывать информацию с графиков, необходимо знать и применять экспериментальные законы излучения абсолютно чёрных тел (АЧТ).

Проиллюстрируем возможность создания исследовательских заданий на примере динамического графика движения двух тел, брошенных с начальной скоростью $V_0 = 40$ м/с под разными углами к горизонту, $45^0$ и $37^0$ (Рисунок 6).

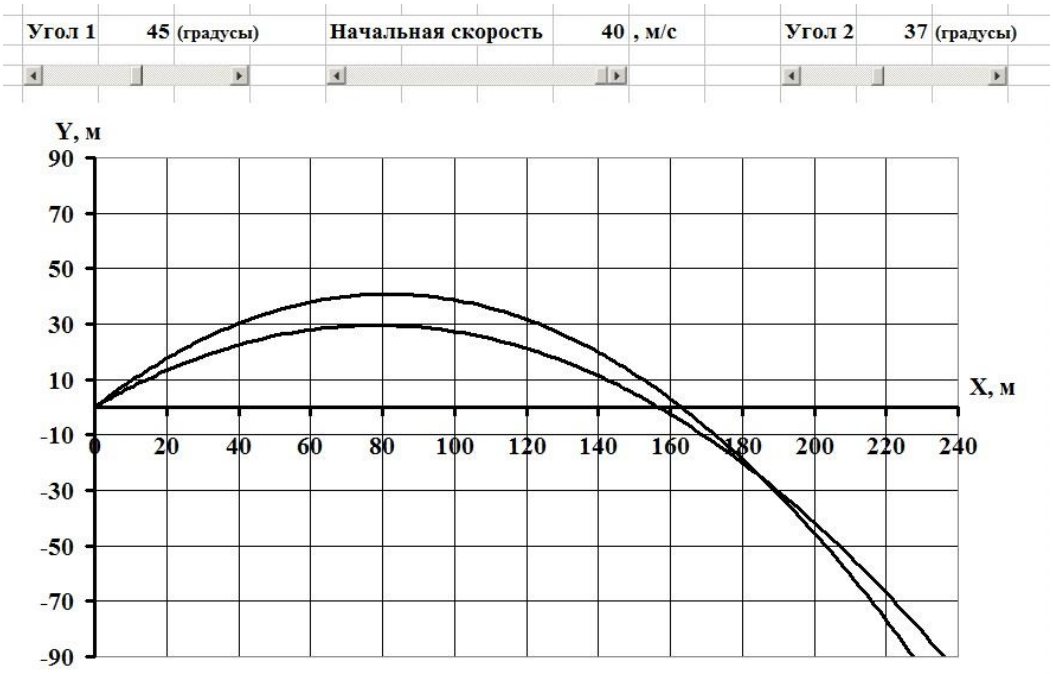



Рис. 6. Движение тел, брошенных под углом к горизонту

Студентам предлагаются следующие задания:

1. Выяснить, всегда ли дальность полёта тела максимальна при угле вылета $45^0$?

Оказывается, что это верно только при броске с поверхности земли. Если точка вылета поднята над поверхностью, то дальность максимальна при меньших углах вылета. Чем выше находится точка вылета, тем заметнее эффект.

2. Выяснить, при какой высоте точки вылета тела над поверхностью земли горизонтальная дальность полёта одинакова при заданных углах вылета?

Следует отметить, что создание динамических графиков с вставленными полосами прокрутки требует определённых навыков работы с приложением Microsoft Excel и, конечно, времени. Затраты времени окупаются открывающимися возможностями использования подобных графиков в обучении физике.

Таким образом, мы стараемся совершенствовать умения студентов в работе с графической информацией на протяжении всего времени изучения курса общей физики. Мы использовали эти графики в преподавании физики студентам физических специальностей, но, по-видимому, их можно плодотворно применять и при изучении физики в школе.

**Список литературы**

1. Детлаф, А. А. Курс физики : учебное пособие для студентов высших технических учебных заведений / А. А. Детлаф, Б. М. Яворский. – Москва: Академия, 2010. – 720 с.

2. Полоса прокрутки – элемент управления формы в MS EXCEL [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://excel2.ru/articles/polosa-prokrutki-element-upravleniya-formy-v-ms-excel (Дата обращения: 10.08.2017).

3. Сивухин, Д. В. Общий курс физики: учебное пособие для студентов физ. спец. вузов: В 5 т. / Д. В. Сивухин. – Москва : Физматлит, 2008. – 311 с.

***Н.В. Попова, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Развитие учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE

# Development of Students' Educational Activity in the Process of Physical Training Based on the Learning Environment MOODLE

***Аннотация:*** представленный в статье материал – это теоретический анализ и обобщение практического опыта развития учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE. Автором сформулированы общие понятия, связанные с процессом развития учебной деятельности студентов. В статье рассматривается состояние проблемы в процессе занятий физической культурой; определены сущность, содержание и особенности данного процесса средствами дистанционного обучения.

***Ключевые слова:*** процесс, развитие, учебная деятельность, физическая культура, дистанционное обучение (MOODLE).

Значительная роль в общем и профессиональной развитии будущих специалистов принадлежит физическому воспитанию как одной из подсистем целостного педагогического процесса.

Прежде чем мы перейдем к исследованию процесса развития учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE, необходимо раскрыть понятия «учебная деятельность» и «физическая культура».

Учебная деятельность – это вид практической педагогической деятельности, целью которой является человек, владеющий необходимой частью культуры и опыта старшего поколения, представленных учебными программами в форме совокупности знаний и умений ими пользоваться.

Физическая культура представляет базовое начало социально-культурного бытия индивида, общей культуры. Процесс развития физической культуры осуществляется в комплексе с нравственным, трудовым, умственным, эстетическим, идейно-политическим и направлен на физическое самосовершенствование личности [2].

MOODLE – система управления курсами (дистанционное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. MOODLE – аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой распространяющееся по лицензии GNU GPL веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

Дистанционное обучение является новой организацией образовательного процесса, которое основывается на принципе самостоятельности обучения и выражается в целенаправленном процессе интерактивного взаимодействия обучающих и обучаемых (преподавателей и студентов) с помощью высоких информационных технологий, обеспечивающих обучающихся необходимым объемом изучаемого материала.

Теоретический анализ современного состояния проблемы развития учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE, проведенный на основе социально-психологических, педагогических и специальных исследований, показал, что существует многообразие подходов и направлений в решении этой проблемы. Раскрываются эти вопросы с позиции культурологического или системного подхода. Выявляются социально-педагогические проблемы, социально-педагогические условия, педагогические технологии, психолого-педагогические характеристики.

В работах ученых рассматривается средства стимулирования познавательной активности студентов в процессе занятий физической культурой [1]. Раскрываются организационные особенности, обосновывается педагогическая система развития познавательной активности

студентов, состоящая из пяти элементов: мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного [3].

Для изучения особенностей и динамики мотивации студентов к занятию физической культурой в вузах был проведен анкетный опрос, к участию в котором привлекалось более 350 студентов Алтайского государственного педагогического университета. В анкетировании приняли участие студенты с первого по третий курс, разного возраста, физического здоровья, социального статуса и финансового благосостояния. Им предлагалось ответить всего на восемь вопросов. Анкетирование проводилось анонимно, что позволило считать достоверными полученные данные.

Как показало проведенное исследование, движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Прогрессивное разрешение означенного противоречия осуществляется за счет приложения студентом нравственно-волевых усилий для реализации «неинтересной» для него деятельности во имя стремления к осуществлению необходимой деятельности. Для устранения данного противоречия необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали бы исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса.

На кафедре теоретических основ физического воспитания в АлтГПУ идет активное внедрение образовательного портала при постоянном обновлении актуальной информации с учетом потребностей студентов в интересующих их вопросах саморазвития, самоорганизации и физической подготовленности.

Эффективность процесса развития учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды MOODLE будет осуществляться, если:

– он строится на основе а) мотивационно-ценностного компонента, связанного с осознанием здоровья; б) физического совершенствования личности, предполагающего такой уровень физического развития, который обеспечивает ее активную, социально значимую деятельность; в) практико-деятельностного компонента, проявляющегося в широком диапазоне физкультурно-спортивной активности;

– созданы внешние педагогические условия, а именно: использование специфики развития учебной деятельности студентов в процессе занятий физической культурой на основе обучающей среды moodle; системы адекватных организационных форм, методов и средств процесса формирования и развития физической культуры.

**Список литературы**

1. Алеева, Ю. В. Средства стимулирования познавательной активности студентов в процессе занятий физической культурой / Ю. В. Алеева // Форум молодых ученых. – 2016. – № 3(3). – С. 13–16.

2. Попова, Н. В. Социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов / Н. В. Попова // Форум молодых ученых. – 2016. – № 3(3). – С. 297–210.

3. Попова, Н. В. Организационные особенности самостоятельной работы студентов в процессе стимулирования познавательной активности / Н. В. Попова, Д. Е. Баянкина // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – Т. 61. – № 6. – С. 126–129.

***С.А. Сотникова, канд. пед. наук, доцент***
*Кемеровский государственный университет*
*г. Новокузнецк, Россия*

## Противоречия балльно-рейтинговой системы в обучении французскому языку

## The Contradictions of the Point-Rating System in Learning of the French Language

***Аннотация:*** в статье анализируются первые шаги практики внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов в новокузнецком филиале Кемеровского государственного университета; отмечаются противоречия, возникшие на первом этапе её внедрения.

***Ключевые слова:*** балльно-рейтинговая система, критерии оценки, противоречия, качество образования.

О балльно-рейтинговой системе (далее БРС), цель которой – способствовать повышению качества учебного процесса, – сказано много. В некоторых вузах эта система оценки качества знаний студентов действует уже несколько лет. В Кемеровском государственном университете БРС введена как единственно возможная и обязательная в прошлом учебном году (2016-2017). До этого времени балльно-рейтинговая и модульно-рейтинговая системы использовались на отдельных факультетах и отдельными преподавателями.

В статье речь пойдет о противоречиях, которые возникли в результате введения балльно-рейтинговой системы оценки качества освоения дисциплин, связанных с изучением иностранных языков, например, дисциплины «Иностранный язык (французский)» на неязыковых факультетах.

Основное противоречие состоит в том, что «на бумаге» балльно-рейтинговая система предполагает сплошные плюсы, а на практике некоторые из этих преимуществ выглядят сомнительными.

Перечислим преимущества БРС. По мнению коллег из разных вузов, они заключаются в:

«1. Повышении доли самостоятельной деятельности обучающихся до 70%.

2. Усилении мотивации к постоянной активной работе на протяжении всего семестра по усвоению базовых знаний и умений в рамках дисциплин.

3. Совершенствовании организации и планировании учебного процесса за счет увеличения количества индивидуальных форм работы с обучающимися.

4. Выработке непрерывного контроля успеваемости самими студентами и педагогами.

5. Получении разносторонней и дифференцированной информации о результативности и качестве образовательного процесса для материального и морального поощрения обучающихся» [1].

«Как подтверждает практика, использование БРС обеспечивает бóльшую объективность в оценке учебной работы студента и ее результатов, а также снижает возможность возникновения суждений о субъективности, предвзятости преподавателей» [3, с. 39].

Балльно-рейтинговая система позволяет обеспечить более точную градацию и дифференциацию оценки уровня знаний по сравнению с традиционной системой. Для студентов – эт возможность получить автоматический зачет по дисциплине, если наберет определенное число баллов.

Если проанализировать вышесказанное, то смысловыми вехами будут: мотивация, градация оценки, объективность, качество.

Рассмотрим противоречия, возникающие в учебном процессе нашего вуза.

**Мотивация.** Нет сомнения в том, что балльно-рейтинговая система способствует повышению мотивации студентов к активной учебной деятельности в течение всего семестра. Большую роль играет возможность получения автоматического зачета или экзамена при условии, что студент наберет достаточное количество баллов. «По мнению психологов, педагогов и самих студентов получение хорошей оценки за экзамен автоматически, а, следовательно, стипендии – один из самых весомых, значимых мотивов учебной деятельности» [4, с. 138-139].

Однако такую мотивацию можно назвать «материальной», а активность студентов связана не столько со стремлением приобрести знания, умения, навыки, сколько с желанием получить зачет автоматом, тем самым избежать определенного стресса, который, так или иначе, присутствует у студентов, особенно начальных курсов, а также освободить время для личных дел или для подготовки к более сложному экзамену. В таком случае, дискредитируется ценность собственно знаний, присутствует стремление получить как можно больше баллов любым путем. В данном контексте мотивация мало связана с качеством образования.

**Градация оценки**. Справедливо утверждать, что четырехбалльная шкала оценки знаний недостаточна для осуществления объективного контроля и преподаватели получили возмож-

ность создать собственную шкалу. Так, например, в преподавании иностранных языков (в нашем случае французского) нет мелочей, все аспекты языка и виды речевой деятельности неразрывно связаны. Градация оценки помогает учесть разнообразные компоненты, пересекающиеся в монологической речи (таблица).

Таблица

Критерии оценки устной темы

| Вид деятельности | Кол-во баллов |
|---|---|
| Устная тема: а) воспроизведение (не менее 15 фраз) с опорой: | |
| – на письменный текст, перевод | 3 |
| – план, ключевые слова, | 4 |
| б) без опоры (допускаются фонетические и грамматические ошибки, не влияющие на понимание) | 5 |
| в) самостоятельное составление | +2 |
| г) кол-во ошибок минимально | +1 |
| д) без ошибок, пауз, в среднем темпе | +3 |
| е) до 20 фраз | +2 |
| ж) с использованием презентации | +2 |
| | min 3 / max 14 |

Как видим, за одно и то же задание можно получить от 3 до 14 баллов, если суммировать количественные и качественные показатели.

Но представьте подготовку преподавателя, разработку критериев для оценки навыков и умений в каждом виде речевой деятельности (монологическая речь, диалогическая речь, чтение, аудирование, письмо), а еще лексические и грамматические карточки, контрольные работы, тесты, домашнее чтение, проекты и т. д. Времяемкая подготовка преподавателем иностранного языка контрольных материалов усиливается высокой трудоемкостью одновременного проведения контроля, сбора и обработки данных (подсчета баллов) [2].

Кроме того, разработанные критерии не являются совершенными, не исключается их субъективный характер.

**Объективность.** Несмотря на то, что и критерии текущего контроля более объективные, и оценивается систематичность в работе и посещение занятий (за посещение тоже начисляются баллы), и итоговая оценка более объективная, но касается это только студентов, которые и без балльно-рейтинговой системы не пропускают занятий и готовятся добросовестно. Как быть со студентами, которые пропускали занятия, не готовились и не набрали необходимое количество баллов? По положению о балльно-рейтинговой системе оценки деятельности обучающихся КемГУ «зачтено» по дисциплине выставляется, если обучающийся набрал не менее 51 балла по стобалльной шкале. За зачет можно получить максимум 20 баллов, значит за семестр – не менее 31 балла. Однако в ситуации, когда насущной является проблема сохранения контингента и количество преподавательских ставок прямо пропорционально количеству студентов, мы не можем потерять ни одного студента. Поэтому до зачета допускаются все пришедшие независимо от набранных баллов. Если студент не набрал за зачет или экзамен необходимое количество баллов (в совокупности менее 51), тогда можно дать ему второй и третий билет, лишь бы «наскрести» 51 балл и поставить положительную оценку. Очевидно, что оценка, поставленная таким способом, не будет объективной ни сама по себе, ни по отношению к другим студентам, которые действительно работали в течение семестра.

**Качество**. Исходя из только что сказанного об объективности, вернее, сомнительной объективности оценки знаний нерадивых студентов, напрашивается вывод о качестве освоения дисциплины этими же студентами. Бывали случаи, когда студенты, занимавшиеся сначала хорошо, набрав заветные 51 балл, просто переставали посещать занятия, не заботясь о качестве своих знаний.

Таким образом, мы видим, что, казалось бы, самые очевидные преимущества балльно-рейтинговой системы оценки качества образования на практике оказываются противоречивыми и не всегда действуют так, как было запланировано.

**Список литературы**

1. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов: суть, плюсы и минусы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fb.ru/article/232010/ballno-reytingovaya-sistema-otsenki-znaniy-studentov-sut-plyusyi-i-minusyi (дата обращения: 15.09.2017).
2. Богдан, Н. В. Балльно-рейтинговая система как метод оценки качества образования в вузе. [Электронный ресурс] / Н. В. Богдан // CYBERLENINKA. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-kak-metod-otsenki-kachestva-obrazovaniya-v-vuze (дата обращения: 19.09.2017).
3. Сазонов, Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса [Электронный ресурс] / Б. А. Сазонов // Высшее образование в России 2012. – № 6. – Режим доступа: http://sfedu.ru/docs/obrazov/sazonov.pdf (дата обращения: 19.09.2017).
4. Сотникова, С. А. Модульно-рейтинговая технология в обучении французскому языку / С. А. Сотникова // Проблемы и перспективы языкового образования в XXI веке : материалы международной научно-практической конференции. – Новокузнецк, 2011. – С. 133–140.

***Т.В. Сохраняева, канд. филос. наук, доцент***
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*
*г. Москва, Россия*

## Диалог университета и школы: развитие современных форм непрерывного образования

## Dialogue between University and School: Development of the Contemporary Forms of Continuing Education

***Аннотация:*** в статье обосновывается необходимость диалога университета и школы как двух звеньев системы образования в аспекте развития непрерывного педагогического образования, анализируется потенциал современного университета в создании условий для профессионального роста педагогов, освещается успешный опыт реализации программы «МГУ-школе» как пример комплекса современных форм непрерывного педагогического образования.
***Ключевые слова:*** университет, школа, инновация, непрерывное педагогическое образование, субъекты образования.

Развитие диалога университета и школы как двух типов образовательных институций и двух звеньев системы образования является актуальной задачей российской образовательной политики. В условиях всё возрастающей социальной динамики функционирование школы и университета как социально эффективных систем предполагает их конструктивное взаимодействие и сотрудничество. Только в постоянном диалоге этих коллективных субъектов образования можно обеспечивать преемственность ступеней образования, их развитие в соответствии с высокими стандартами качества образования и задачами инновационного развития общества. Важным аспектом партнёрских отношений учреждений высшего и среднего образования является развитие современных форм непрерывного профессионально-педагогического образования.

Вопрос создания условий для постоянного профессионального и личностного роста педагога как ключевой фигуры системы общего образования имеет принципиальное значение для её динамичного развития. Непрерывное педагогическое образование в единстве его формальных и неформальных видов является средством обеспечения соответствия профессионального уровня педагогов интеллектуальным стандартам современности. Участие в непрерывном образовании способствует развитию учительской инициативы, минимизации рисков,

связанных с профессиональным «выгоранием» педагогов, повышает восприимчивость учительства к внедрению инновационных образовательных практик.

Но современный императив инновационности предполагает также и создание новых форм дополнительного образования и самообразования педагогов, позволяющих учительству постоянно оставаться на уровне своего времени. В этом контексте интересно проанализировать необходимость и перспективность сотрудничества университета и школы: нужно ли и зачем практикующим учителям «возвращаться» в университет? почему университетское сообщество тоже заинтересовано в развитии образовательных программ для учителей? какие условия для профессионального роста школьного учителя создаёт современный университет?

Требование постоянного повышения профессионального уровня работающих специалистов является общим для всех сфер производства в обществе модернизационного типа развития, и идея непрерывного образования стала его девизом. В сфере общего образования это требование является особенно важным, поскольку есть определённая специфика профессиональной педагогической деятельности, обусловленная социальными функциями школы и тем, что школьное образование по самой своей сути предполагает преимущественно приобщение учащегося к некоему компендиуму знаний, отражающему уже устоявшиеся результаты познания человеком мира и себя. В этом смысле школа транслирует «готовое» знание. Как писал Ф. Шлейермахер, «школы имеют дело лишь со знаниями как таковыми; они пытаются лишь предварительно дать понимание сущности познания вообще, пробудить научный дух, способность к изобретению и самостоятельному мышлению, но они не учат всему этому» [5, с. 520].

Как бы ни изменилась школа за прошедшие два столетия, отделяющие нас от эпохи Шлейермахера, с точки зрения развития творческого начала в образовательном процессе, её главной задачей по-прежнему остаётся приобщение ребёнка к апробированному знанию, а не организация учащихся для научного поиска нового знания и научного открытия. Здоровый консерватизм школьного образования необходим обществу. Но для учителя он может оборачиваться практикой постоянного воспроизведения стандартного объёма учебного материала, стереотипизацией оценочных суждений, рутинизацией профессиональной деятельности, что в соединении с большой загруженностью учителей различными формами организационной работы препятствует повышению мотивации человека к профессиональному росту.

Российский философ С.И. Гессен, осуществив глубокий анализ сущностного единства образования и взаимозависимости различных уровней образовательной системы, аргументированно обосновал необходимость «периодического возвращения учителя в качестве слушателя в университет» [1, с. 305]. По мысли Гессена, «учитель прежде всего должен мыслить в классе, быть в нём живым носителем научного мышления» [1, с. 305-306]. Чтобы избежать опасности догматической приверженности к учебнику, который с необходимостью является кристаллизацией готового знания, чтобы учить учеников «науке, а не книге», необходимо постоянное взаимодействие практикующего учителя с университетской средой и университетским сообществом. Реализация принципа единства обучения и исследования в университетском обучении обуславливает вовлечение любого слушателя в рассмотрение не содержания предмета, но и методов научного поиска, формируя навыки системного критического мышления.

Идея «возвращения» учителя в университет обретает ещё большую актуальность в современной ситуации, когда научное знание отличается крайне специализированным характером и предельно высоким уровнем теоретизации. Школьному учителю для понимания направлений развития и содержательного наполнения школьного предмета необходимы грамотные интерпретации научных открытий и гипотез, неформальный диалог с университетскими преподавателями в программах дополнительного образования. К тому же современный университет инновационного типа, специфика которого обуславливается единством трёх основных функций – обучения, исследования, а также разработкой и передачей обществу инновационных продуктов интеллектуальной деятельности (трансфер знаний), является ещё и пространством, где «встречаются» интересы науки и реального сектора экономики. Это даёт

возможность университету наполнять программы для учителей сведениями о социальном заказе к образованию со стороны реальных и потенциальных работодателей.

Но современному педагогу нужно возвращаться в университет не только для «переформатирования» имеющихся у него предметных знаний в соответствии с последними достижениями науки и ознакомления с современными технологиями интеллектуального поиска. Сегодня российский учитель работает в ученических коллективах, сложных и порой потенциально конфликтных по причине их этнической, социальной и культурной неоднородности. Подчеркнём и то, что учебный и воспитательный процесс в современной школе разворачивается на фоне сложных социальных контекстов; проблематичными для подрастающего поколения становятся многие вопросы, которые раньше не были в фокусе внимания общества, а ныне являются остро дискуссионными. В качестве примера упомянем проблему формирования гендерной идентичности в современном обществе [3]. Кроме того, ключевым элементом молодёжной субкультуры является онлайн-коммуникации в повседневности и в образовательном процессе, причём современные школьники, значительно опережают преподавательский корпус по уровню владения онлайн-технологиями [2], что создаёт дополнительные сложности во взаимодействии с учащимися. Для осмысления и грамотной интерпретации сложных социальных феноменов современности, для понимания специфики молодёжной среды учительство нуждается в опоре на экспертное мнение специалистов в области психологии, когнитивистики, истории, социологии и философии. Диалог с представителями университетской общественности создаёт хорошие предпосылки для формирования у учителей видения проблем школьного образования в широком социальном контексте, для развития гражданской культуры педагогов, их умения анализировать социальные процессы и культурные тенденции.

Разработка эффективных форм дополнительного образования педагогов необходима обоим участникам диалога «университет-школа». Для многих стран мира характерным является отставание среднего звена системы образования от высшего с точки зрения качества образования. Университеты часто вынуждены на первых курсах просто доучивать вновь пришедших первокурсников, поднимать уровень теоретических знаний вчерашних выпускников школ. Кроме того, университетам, особенно университетам инновационного типа, нужна талантливая мотивированная к исследовательской деятельности молодёжь. В современном мире конкурентная борьба за таланты начинается очень рано, уже на стадии школьного образования. Раскрытие и развитие таланта школьника во многом зависит от профессионализма учителя, от понимания им ведущих трендов в науке, владения эффективными методами предметной подготовки. В этой ситуации вопросы профессионального роста школьного учителя перестают быть для университета только внешними проблемами, университетское сообщество готово разрабатывать образовательные программы с учётом конкретных запросов учительства. Взаимодействие университета и школы в этом аспекте способствует сближению позиций в понимании задач, стоящих перед российской образовательной системой, и в разработке эффективных форм непрерывного педагогического образования как одного из условий их решения.

В качестве примера плодотворного и многогранного сотрудничества университета и школы по вопросам непрерывного педагогического образования назовём программу «МГУ – школе», которая уже в течение 8 лет реализуется в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова [4]. Программа реализуется как комплекс образовательных мероприятий разного масштаба и формата: Всероссийские съезды учителей, ежегодные Летние школы для учителей, программы повышения квалификации педагогов, образовательные семинары для школьников и учителей, цикл конференций «Новые образовательные программы МГУ и школьное образование», просветительские мероприятия для школьников и учителей «Университетские субботы» и «Фестивали науки», программы по работе с одарёнными детьми, Школы юных и кружки для школьников. В реализации программы участвуют практически все факультеты ведущего классического университета России, содержание мероприятий программы отвечает требованиям научности, при этом формы преподнесения ин-

формации отличаются разнообразием, используется широкий арсенал технических средств в обучении. Расширяющийся ежегодно спектр мероприятий программы и постоянное большое количество их участников дают основания оценивать эту новую форму комплексной работы как востребованную и перспективную.

**Список литературы**

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Издательство «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
2. Королева, Д. О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе / Д. О. Королева // Вопросы образования. – 2016. – №. 1. – С. 205–224.
3. Мантурова, Н. М. Особенности самоактуализации личностей разных гендерных типов / Н. М. Мантурова // Философия образования. – 2015. – № 5 (62). – С. 161–174.
4. III Конференция «Новые образовательные программы МГУ и школьное образование» [Электронный ресурс] // МГУ – школе. – Режим доступа: http://teacher.msu.ru/-node/5932 (дата обращения: 15.09.2017).
5. Шлейермахер, Ф. Из сочинения «Размышления об университете в немецком смысле» / Ф. Шлейермахер // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : Антология : учеб.пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С И. Посохов. – Москва, 2011. – 527 с.

***Н.П. Суханова, канд. филос. наук, доцент***
*Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ»*
*г. Новосибирск, Россия*

## Проблемное обучение – альтернатива традиционной информационной модели образования

## Problem-based Learning – an Alternative to the Traditional Informational Model of Education

***Аннотация:*** в статье рассматривается традиционная модель образования, ориентированная на накопление знаний, как не отвечающая современным цивилизационным вызовам. Автором анализируется исследовательская образовательная стратегия, предполагающая не накопление информации, а обретение навыков ее изучения. Проблемное обучение представляется как способствующее развитию навыков критического мышления, активизации самостоятельной учебной деятельности, формированию профессиональных компетенций.

***Ключевые слова:*** традиционная модель образования, исследовательское образование, проблемное обучение.

Сегодня является очевидным то, что традиционная информационная образовательная парадигма, которая основана на передаче готового знания, не может способствовать преодолению переживаемого глобального цивилизационного кризиса [6]. Возможности традиционной модели образования ограничены, она предполагает универсальность и объективность научных знаний, а также ориентацию учебного процесса по большей части на познавательную деятельность, носящую репродуктивный характер. Совершенно правомерно отнес задачу обновления образования к «стратегии выживания» Элвин Тоффлер. Он понимал под «стратегией выживания» переориентацию образования с традиционной модели на «предугадывание того, что подкинет будущее» [7], т. е. на исследовательскую модель. В современных условиях нам нужен специалист, который способен разрешать неординарные проблемные ситуации, творчески ориентированный и подготовленный к плюрализму мнений, постоянно испытывающий стремление к повышению своего образовательного уровня.

В инновационных проектах выхода образования из кризиса первостепенное значение отводится нахождению средств и способов, которые способны поднять «качество рассуждающей способности разума». Инновационные проекты представлены нам под разными имена-

ми: «интерактивное обучение», «рефлексивное образование», «критическое мышление», «исследовательское образование», «сократический метод обучения» и пр. Главное для инновационной педагогики здесь – это выступить в качестве альтернативы традиционной информационной модели образования. Обучающийся в инновационной педагогике выступает как субъект познавательной деятельности, а не объект для воздействия педагога. «Акцент в них смещен, – подытоживает Н.С. Юлина, – с усвоения учащимися количества знания на качество их рассуждающей деятельности и на обретение навыков самостоятельного мышления. Их общая цель – сделать интеллект пластичным перед лицом неординарных проблемных ситуаций, которые может подбросить XXI век и количество которых умножается все с большей скоростью» [8, с. 17]. Таким образом, на первом плане не просто получение готовых знаний, а формирование умения добывать эти новые знания и оперировать ими, давать им собственную оценку. Иначе говоря, нельзя знать всю библиотеку, но можно знать, как она устроена.

В течение всей своей жизни человек образовывается и для него не может быть окончательно разрешена проблема его личного образования. Образование способствует развитию личности, «воспитанию культурной, нравственной личности» [5, с. 70]. Приобщаясь к ценностям науки, искусства, культуры, религии, человек обретает свое собственное «Я». В стремлении стать самим собой, человек выходит за пределы себя самого и осуществляет подъем к тому, что С. И. Гессен называет «сверхиндивидуальной целостностью человечества» [2]. Утверждать окончание образования для человека нельзя, он всегда выступает в качестве субъекта образования, создавая себя из себя, преобразуя себя в себя.

К сожалению, в результате трансформации учебных планов мы часто сталкиваемся с тем, что некоторые дисциплины считаются «излишними». В число таких дисциплин попадает и «Логика». А ведь логика – это наука о законах и формах правильного мышления. «В силу этого представитель любой профессии, сколько-нибудь связанной с мыслительной деятельностью, не должен выпускать из виду необходимость изучения этой науки. Мы изучаем логику для того, чтобы развить ясность и четкость мышления, научиться абстрагированию от конкретного содержания и сосредоточению на структуре своей мысли» [3, с. 6].

Размышляя о чем-то, человек может не обращаться за помощью к логике, но сложившегося стихийно умения логически мыслить недостаточно. Можно привести такую аналогию: мы говорим более или менее правильно, однако это не отменяет необходимость изучения правил грамматики. Не всегда срабатывает логическая интуиция и человеку нужны специальные навыки для того, чтобы иметь возможность проверить последовательность рассуждений и мыслей, убедиться в их ошибочности или правильности.

Целью технологии проблемного обучения является содействие развитию критического мышления, возможности творчески осваивать новый опыт, инструментарий научно-исследовательской деятельности, поиск и определение собственных личностных смыслов и ценностных отношений у обучающихся. Проблемное обучение зарекомендовало себя как эффективный способ введения в существо знания, посредством которого человек учится мыслить.

Большие возможности проблемное обучение предоставляет для самообразования, предполагает активизацию самостоятельной учебной деятельности, формирование профессиональных компетенций и навыков. Интегрирование и дифференцирование содержания обучения в рамках проблемной технологии возможно путем группировки учебных модулей, обеспечивающих разработку курса в полном, сокращенном или углубленном вариантах. Каждый модуль является функционально-целевым узлом, и в нем будут объединены учебное содержание и технология овладения им, он имеет собственную структуру, которая отражает цель и результаты обучения, а также четко сформулированную задачу и учебный материал, который сопровождается подробными иллюстрациями и наглядными пособиями, практическими заданиями для закрепления вырабатываемых навыков, контрольными работами, тестовыми материалами и пр.

Проблемно-модульный курс [4] помогает учащимся систематизировать свои знания, овладеть навыками решения логических задач, выработать умение критически разбираться в раз-

нообразных решениях логических проблем, а также связывать изучаемый материал со своими профессиональными интересами, с теми науками, которые осваиваются параллельно с логикой.

Существует такое понятие, как логическая культура человека. Под этим понятием следует понимать культуру мышления, проявляющуюся в культуре письменной и устной речи. Говоря о логической культуре, следует отметить значимость умений использовать логические знания в мыслительной практике, оперировать понятиями, верно производить различные логические операции с понятиями, выстраивать умозаключения, доказывать и аргументировать. Понятие логической культуры предполагает формирование навыков анализа как собственных мыслей, так и чужих, выработки наиболее рациональных способов рассуждения, умения находить и устранять логические ошибки.

Выработка логической культуры – не такое простое дело и значение логики здесь велико. Однако, как не следует переоценивать логику, так и не нужно недооценивать ее. Неверно было бы считать, что логика учит человека мыслить. Логика не учит человека мыслить так же, как физиология не учит переваривать пищу. «Предрассудок, будто логика научает мыслить, – в этом раньше видели ее пользу и, стало быть, ее цель (это похоже на то, как если бы сказали, что только благодаря изучению анатомии и физиологии мы научаемся переваривать пищу и двигаться)», – писал Г.В.Ф. Гегель [1, с. 18]. Для того чтобы использовать логику, необходимо наличие определенной способности к мышлению, а также логические знания. Еще до появления логики люди более или менее правильно мыслили, логика возникла не случайно, а в результате обобщения практики правильного мышления. И сегодня люди могут рассуждать правильно, не зная логики. Означает ли это, что можно обойтись без знания логики? Ответ будет отрицательным. Не стоит преуменьшать значение логики или игнорировать его. Если мы хотим, чтобы наша речь и мысль были построены правильно, причем не столько в обыденном дискурсе, сколько в теоретических рассуждениях, трудно обойтись без логики. Логику необходимо изучать, поскольку она открывает возможности надежного контролирования мышления со стороны его формы, структуры и строения. Можно отметить, что в некотором отношении логика родственна грамматике, осваивая которую, мы учимся лингвистическому анализу как письменной, так и устной речи, предупреждению грамматических ошибок и их исправлению.

Изучение логики с использованием технологии проблемного обучения позволяет строить образовательный процесс на взаимодействии преподавателя и студента, как личностно-ориентированный. Повышается коэффициент усвоения учебного материала, активность обучаемых и эффективность учебного процесса, развиваются такие качества, как уверенность в себе, самостоятельность, ответственность. А эти качества значимы в любой области профессиональной деятельности.

**Список литературы**

1. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – Санкт-Петербург : Наука, 1997. – 800 с.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 370 с.
3. Суханова, Н. П. Логика : учебное пособие и практикум для студентов-гуманитариев / Н. П. Суханова. – Москва : Изд-во «Русайнс», 2015. – 232 с.
4. Суханова, Н. П. Логика: Проблемно-модульный курс / Н. П. Суханова. – Новосибирск, 2014. – 116 с.
5. Суханова, Н. П. Проблема способа бытия ценностей в науке и важность личностного общения между педагогом и студентом в ходе образовательного процесса / Н. П. Суханова, Б. В Сапрыгин // Философия образования. – 2016. – № 5 (68). – С. 69–80.
6. Суханова, Н. П. Проблема субъекта образования в информационном обществе и принцип заботы о себе / Н. П. Суханова // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2013. – №. 12. – С. 25–32.
7. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва : Изд-во «АСТ», 2002. – 557 с.
8. Юлина, Н. С. Философия для детей / Н. С. Юлина. – Москва, 2005. – 464 с.

***М.П. Тырина, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*
***Л.М. Роппель***
*Новосибирское высшее военное командное училище*
*г. Новосибирск, Россия*
***Е.Н. Ермишкина***
*Новосибирское высшее военное командное училище*
*г. Новосибирск, Россия*
***В.А. Ефанова***
*Новосибирское высшее военное командное училище*
*г. Новосибирск, Россия*

# Реализация творческого потенциала курсантов посредством интерактивных методов обучения

## Realizing of Cadets' Creative Potential through the Interactive Teaching Methods

***Аннотация:*** в статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями применения интерактивных методов при обучении курсантов в военном вузе с целью раскрытия их творческих способностей. Авторы описывают специфические требования, характерные для данных методов и делают акцент на соблюдении ряда принципов при их выборе для организации основных видов учебной деятельности. В качестве подтверждения эффективности интерактивных методов авторы приводят примеры из личного опыта.

***Ключевые слова:*** интерактивные методы, дидактическая подготовка, творческий потенциал, интерактивное обучение, метод проектов, креативное мышление.

Тенденции развития современного общества, а именно: процессы глобализации, информатизации, технологизации и актуальные социально-экономические условия – способствуют ориентации системы образования на обучение и воспитание специалиста нового уровня. Общество нуждается в компетентных, конкурентоспособных кадрах, которые легко адаптируются к динамично изменяющимся условиям жизни, самостоятельно и креативно действуют в нестандартных ситуациях.

В сфере военного дела также происходит интенсификация военно-технического развития и подготовки военных специалистов, особенно в связи с обстановкой, сложившейся на данный момент в мире. Для разрешения возможных военных конфликтов и эффективного выполнения боевых задач требуются офицеры, которые могут самостоятельно и в короткие сроки принимать важные решения, обладают творческим типом мышления, умеют управлять подразделениями в экстремальных условиях, обладают глубоким запасом знаний не только по военным дисциплинам.

Потребность в военных специалистах такого уровня требует создания совершенно новой модели дидактической подготовки в военном вузе. Для разработки данной модели необходимо проанализировать и подобрать наиболее эффективные педагогические технологии, методики и техники преподавания основных дисциплин, направленных на создание благоприятных условий обучения для каждого курсанта, способствующих развитию его творческого потенциала и креативного мышления. Важно также учитывать специфику обучения в военном вузе, которая заключается в том, что выделяется недостаточное количество времени на самоподготовку, установлен особый распорядок дня и курсанты могут отсутствовать на занятиях из-за выполнения ими воинских обязанностей, что вызывает трудности для осуществления продуктивной учебной деятельности. Многие поступившие курсанты психологически не готовы к такому распорядку и не обладают навыками самостоятельного поиска информации, анализа необходимых источников для организации своей учебной деятельности. Взяв во внимание данные моменты, необходимо построить процесс обучения таким образом, чтобы

большую часть учебного материала курсанты усваивали на занятиях и во время самоподготовки. Для успешного усвоения материала, развития творческих способностей и высокого уровня самостоятельности обучающихся целесообразно применять интерактивные методы обучения, так как они отвечают принципам и нормам современной системы образования.

Согласно ФГОС-3, большую часть аудиторных занятий следует проводить в интерактивной форме, которая позволяет задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества, то есть включают в процесс обучения «целостного человека». Помимо более эффективного усвоения материала, интерактивные методы позволяют избежать однообразия в преподавании, помогают пробудить интерес к дисциплине [1]. Когда обучаемые заинтересованы, возникает мотивация к более тщательному изучению дисциплины не только на занятиях, но и самостоятельно, что особенно важно при обучении в военном вузе.

Интерактивное обучение – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; это обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности.

Интерактивные методы использовались в педагогической практике и прежде. Родоначальниками использования интерактивных методов явились русские педагоги-гуманисты Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский, П. Ф. Каптерев [2].

Исследователями неоднократно отмечалось, что интерактивные методы обучения имеют свою специфику, которая проявляется в их соответствии следующим требованиям:

- активное, творческое, инициативное участие обучающихся в процессе получения знаний;
- формирование, накопление и развитие навыков в процессе групповых и индивидуальных занятий;
- сотрудничество обучающихся и преподавателя в планировании и реализации всех этапов процесса обучения;
- максимальная приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности;
- исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи [3].

В практической деятельности преподавателя в рамках современной образовательной системы могут быть применимы разнообразные интерактивные методы. С целью организации продуктивной работы на занятиях и во время самоподготовки следует руководствоваться следующими принципами при выборе метода интерактивного обучения, которые можно разделить на две группы: общие – характерны для организации как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности; и специфические.

Общие принципы:

- четкое определение цели учебной и воспитательной работы;
- оценка уровня подготовки обучающихся;
- оценка уровня материально-технического обеспечения;
- оценка специфики организации учебно-воспитательного процесса в военном вузе;
- установление демократических, доверительных, позитивных отношений в системе преподаватель – курсант и курсант – курсант;
- повышение мотивации;
- развитие навыков выполнения задания в условиях установленного промежутка времени и наличия большого объема информации;

Специфические можно подразделить на принципы организации интерактивной формы проведения аудиторных занятий и внеаудиторной деятельности.

При организации аудиторной работы с использованием интерактивных методов рекомендуется:

- учитывать форму и специфику организации учебных занятий в военном вузе;
- определять цели, задачи и содержание материала конкретного занятия;

- учитывать особенности методики преподавания конкретной учебной дисциплины [4];
- тщательно подбирать рабочие термины, учебную и профессиональную лексику;
- давать возможность одному из курсантов на занятии быть в роли модератора;
- активно использовать технические средства, а также раздаточный и дидактический материал в виде таблиц, слайдов, учебных фильмов, роликов, видеофрагментов, с помощью которых иллюстрируется изучаемый материал;
- поддерживать активное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- постоянно координировать выполнение заданий и в случае необходимости вносить коррективы;
- создавать атмосферу, которая должна способствовать раскрепощению курсантов и давать им возможность проявить свои творческие способности;
- включать в учебный процесс яркие примеры и факты из личного опыта преподавателя;
- использовать разнообразные формы и методы представления информации.

При организации внеаудиторной работы с использованием интерактивных методов рекомендуется:

- интенсивно использовать индивидуальные и групповые творческие задания;
- следовать четкому плану при выполнении заданий;
- использовать задания научно-исследовательского характера;
- назначать наиболее подготовленных курсантов кураторами, ответственными за выполнение заданий и предоставление отчетности преподавателю.

Практический опыт внедрения данных методов в рамках программы обучения по дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе показывает их результативность. На нашей кафедре регулярно проходят межвузовские конференции и олимпиады, которые способствуют развитию навыков работы в сотрудничестве, коммуникативных навыков и творческих способностей курсантов. В основном на кафедре используется метод проектов для подготовки к конференциям, а также при подготовке домашнего задания по темам дисциплины. Несмотря на трудности, связанные со спецификой военного вуза, заключающиеся в нехватке свободного времени и возможности часто пользоваться компьютером и интернетом, курсанты активно работают, проявляют энтузиазм, самостоятельность, раскрывают свой творческий потенциал.

Интерактивные методы применяются для подготовки курсантов к международной олимпиаде по иностранному языку среди военных вузов. Подготовка по регламенту олимпиады требует выполнения творческих заданий, которые предполагают поиск большого объема информации, часто по темам, ранее неизвестным курсантам. Условия и содержание заданий олимпиады часто выходят за рамки программы обучения. Поэтому в процессе подготовки эффективными являются такие методы, как дискуссия, мозговой штурм, работа в группах, дебаты, диспут, ролевые игры, эвристические беседы. Эффективность этих методов подтверждается тем фактом, что применение интерактивной формы организации подготовки повысило результаты участия курсантов в олимпиаде. Проведенный опрос курсантов 1-4 курсов показал их заинтересованность в выполнении творческих научно-исследовательских заданий, и только незначительный процент курсантов предпочел традиционные методы обучения.

Таким образом, организация занятий и подготовки к олимпиаде с применением интерактивных методов обеспечивает постоянное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса, вызывает интерес к научно-исследовательской деятельности и изучению дисциплины, способствует развитию творческого потенциала курсантов и навыков их самостоятельной работы. Кроме того, в процесс работы в интерактивной форме вовлечены все обучаемые. Менее подготовленные курсанты имеют возможность проявить себя, показать свои творческие способности и стать более уверенными в своих силах, в то время как более подготовленные курсанты, помимо проявления творчества, закрепляют имеющиеся у них компетенции. Формируется среда, благоприятная для более эффективного усвоения изучаемого

материала, развития навыков сотрудничества и раскрытия творческих способностей, что важно для будущей профессиональной деятельности.

**Список литературы**

1. Валеева, М. А. Использование интерактивных методов обучения студентов в образовательной среде вуза / М. А. Валеева // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 75–81.
2. Поддубский, Г. Е. Роль интерактивных методов в формировании креативного мышления курсантов в процессе обучения / Г. Е. Поддубский // Наука и военная безопасность. – 2006. – № 4. – С. 52–58.
3. Рыжова, Г. А. Развивающие возможности использования активных методов обучения в военном вузе / Г. А. Рыжова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 122–125.
4. Рындак, В. Г. Педагогика / В. Г. Рындак. – Москва : Высшая школа, 2006. – 495 с.

***Б.А. Черниченко, канд. социол. наук***
***Заслуженный учитель Российской Федерации***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## О модернизации образования в XX-XXI веках

## On the Modernization of Education in the XX-XXI Centuries

***Аннотация:*** в статье дается краткая информация об этапах послевоенного (1941-1945 гг.) развития образовательной политики в некоторых зарубежных странах и Российской Федерации; прослеживается система изменений в подходах к оценке содержания образования, приводятся основные концептуальные идеи, предлагаемые ВНИКом «Школа»; дается характеристика некоторых противоречивых тенденций современного развития идеологии образования.

***Ключевые слова:*** модернизация образования, рост уровня образования, формирование образовательной политики в мире, России в послевоенное время.

В конце XX века как-то прочно в педагогической науке и практике, публицистики прижился достаточно революционный лозунг: «Отечественное образование переживает мощнейший кризис. Отечественное образование в опасности». Как правило, в качестве обоснования этого тезиса выдвигались две причины: первая основывалась на признании кризиса самого российского общества, вторая – на кризисе глобальном, мировом.

Обе эти причины привели, по мнению А.М. Новикова, к коренным изменениям в идеологии человечества: «Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [1].

Безусловно, признание и осознание кризиса образования заставляет работников этой сферы, а также руководства страны искать выходы из ситуации, прибегая к реформированию или модернизации образования.

В первые послевоенные годы в Японии города лежали в руинах. Было уничтожено 30% промышленного потенциала. И в это время правительство и народ Японии в числе главных приоритетов назвали образование. Не прошло и 15 лет, как мир заговорил о японском экономическом чуде. Впервые в мире Япония разработала концепцию всеобщего высшего образования.

В 1990 г. Министерство просвещения США приступило к реализации программы «Национальные цели просвещения», в которой провозглашалось, что образование является основным показателем качества жизни, сердцевиной экономического могущества и безопасности, ключом обеспечения конкурентоспособности страны. В 1994 году администрация Президента США принимает «Стратегию безопасности США», состоящую из семи разделов, один из которых – повышение качества образования и обучения кадров.

Первая статья принятого в 1989 г. во Франции закона об образовании гласит: «Образование является первым национальным приоритетом».

Все больше и больше народы мира осознают необходимость интеграции совместных усилий в вопросах образования, причем наиболее остро после второй мировой войны. 10 декабря 1948 г. в принятой Генеральной Ассамблеей ООН «Всеобщей декларации прав человека» главной целью управления обществом объявлено улучшение качества жизни человека. Основные составляющие этой цели – улучшение здоровья людей (физического и психического) и рост уровня их образования.

Одно из главных заключений конференции более 70 нобелевских лауреатов, собравшихся в Париже в 1988 г., гласило: *«Образование должно иметь абсолютный приоритет в бюджетах всех государств и способствовать развитию всех видов творческой деятельности»* [2].

В рамках ЮНЕСКО в 1992 г. были созданы Международная комиссия по образованию для XXI века под председательством Жака Делора и Всемирная комиссия по культуре и развитию под председательством Переса де Куэль-яра. Перед ними стояла задача – помочь странам в разработке, рассчитанной на XXI век политики в области образования, культуры и развития.

Все больше мыслителей, высших государственных деятелей и крупных общественных и международных организаций сходятся в том, что ключ к будущему, к решению нынешних и предстоящих проблем выживания человеческого рода, развития общества в интересах человека лежит, прежде всего, в образовании всего населения и в постоянном повышении уровня его образованности.

В 1989 г. Совет Европы принял Договор Европейского Сообщества и Хартии социальных прав, в статье 128 которого говорится об общей политике в профессиональном образовании, о свободном перемещении трудящихся, свободе образовательных учреждений и предоставления образовательных услуг.

В ноябре 1993 г. Маастрихтский Договор объявил так называемое «Европейское измерение в образовании». Суть этого «измерения» – изучение языков стран-участниц этого договора, повышение мобильности учащихся и педагогов, обеспечивающей взаимопризнание дипломов и периодов обучения, обмен опытом и информацией о текущих проблемах в образовательных системах стран Европы.

В мае 1998 г. министры образования Великобритании, Германии, Италии и Франции**,** серьезно озабоченные проблемами регулирования единых подходов к высшему образованию, приняли совместную декларацию «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования», а уже через год, в 1999 г., делегация 29 европейских стран подписали известную «Болонскую декларацию».

Модернизация системы образования, пересмотр его идеологии, безусловно, является сегодня самой притягательной идеей ученых и политиков всего мира. Теоретически все понимают необходимость изменения образования, начиная с его содержания и кончая его управлением. Однако на практике эта идея остается далеко не настолько ясной и простой, как в теории. И причиной этого, пожалуй, является *внутреннее сопротивление идеям реформирования и модернизации самой системы образования,* защищенной жестким панцирем консерватизма.

С 1969 г. Сектор социального прогнозирования Института социологии РАН, возглавляемый академиком И.В. Бестужевым-Ладой, осуществил восемь исследовательских проектов по изучению демографического, экономического, социально-политического и педагогического сопровождения нынешнего образовательного потенциала России. Нам представляется интересным то концептуальное видение системы народного образования Российской Федерации, которое коллектив исследователей излагает в заключительном восьмом отчете о своей работе [3]:

а) Система народного образования является «сколком» общества, государства, той или иной мировой субцивилизации, которым принадлежит, со всеми их плюсами. Она, как все

социальные системы, всегда динамична, подвержена изменениям, которые обычно отстают от изменений в обществе. Сегодня положение страны, общества, государства радикально изменилось, а изменения в системе образования, как и во всей Евразийской субцивилизации, далеко не столь радикальны и далеко не во всем оптимальны. Задача заключается в том, чтобы постоянно «подтягивать» образовательную систему к требованиям государства, общества.

б) Общий вектор желаемых изменений в системе образования прорисовывается как гуманизация образования. Она подразумевает:

– Желательность перехода от огульного если не к индивидуальному, то хотя бы к дифференцированному подходу к учащимся по основным социально-психологическим типам ребенка, подростка, молодого человека.

– Желательность более человечных отношений в школе, начиная с публичной оценки учебного труда школьника и кончая взаимоотношениями учителей, родителей и управленцев. На первый план здесь выступает тотально попранное во всех азиатских субцивилизациях чувство человеческого достоинства, привитие принципов уважения, человечности, человеколюбия.

в) Особое внимание следует привлечь к огромному потенциалу начавшейся компьютеризации системы образования, которая радикально меняет условия учения и требует соответствующей адаптации и учеников, и учителей.

г) Согласно данным научного прогнозирования, Россию, как и всю Евразийскую субцивилизацию, в ближайшие годы и наверняка в ближайшие два-три десятилетия ожидают изменения гораздо более радикальные, нежели все произошедшие за минувшее время, начиная с производственной структуры и структуры времени общества и кончая международной обстановкой, внутренними конфликтами, условиями жизни людей.

д) Система народного образования под страхом самых нежелательных социальных последствий должна успевать за этими изменениями.

Конечно, можно принимать или не принимать позицию этого коллектива. В частности, сегодня по-разному оценивают роль системы образования России в мировом образовательном пространстве. Но знать это видение нашей системы образования (как и другие ее оценки) необходимо, потому что это знание дает возможность выработки собственной позиции руководителя по оценке системы образования в целом и своей образовательной организации в частности.

В послевоенный период развития нашей страны, по крайней мере, на уровне обсуждения, дискуссий и многих принимаемых документов, образование находилось под постоянным пристальным вниманием правительства (а до 1990 г. – и великой КПСС).

В октябре 1952 г. XIX съезд ВКП(б) принимает решение в связи с ликвидацией неграмотности и завершением осуществления всеобщего обязательного политехнического обучения в объеме семилетки в течение пяти лет перейти к всеобщему среднему (десятилетнему) образованию в столицах республик, городах, областных, краевых и крупнейших промышленных центрах. В декабре 1958 г. Верховный Совет СССР принимает закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В статье 1 этого закона было записано: *«Главной задачей советской школы является подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образовательных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма».*

В 1977-1985 гг. (годы восьмой и девятой пятилеток) в стране проводится существенная реформа содержания среднего образования [4]. За это время изменяются учебные планы школ в направлении более рационального соотношения гуманитарного и естественно-математического циклов учебных дисциплин, разрабатываются и внедряются новые научно обоснованные программы и учебники, начиная с седьмого класса, широко вводятся факультативные занятия по выбору, осуществляется переход на кабинетную систему преподавания,

внедряются лабораторные занятия, политехнические практикумы, летние практические работы старшеклассников. В городах и районах создаются межшкольные многопрофильные учебно-производственные комбинаты. В это же время происходит достаточно глубокая дифференциация типов образовательных учреждений: обычная общеобразовательная школа, средние школы с производственным обучением, средние школы с углубленным изучением отдельных предметов, общеобразовательные школы с продленным днем, средние и восьмилетние школы-интернаты, средние вечерние (сменные) и заочные школы для работающей молодежи, специальные общеобразовательные школы и школы-интернаты для обучения детей с физическими и умственными недостатками, санаторно-лесные и другие школы.

Однако такой размах выбора и в типах образовательных учреждений, и в определенной свободе планирования индивидуального-педагогического труда, скорее всего, напугал партийно-хозяйственный аппарат возможным проявлением излишнего свободомыслия. Сказалась и общая инерция тоталитаризма. Появление массовых инструкций, циркуляров, веяние «застоя» в партийных кругах затягивали трясиной инициативу. Проводимая реформа явно нацелилась лишь на идеолого-коммунистическую запрограммированность в угоду государства, забыв о главном его составляющем звене – человеке. Тем не менее, эти решения всколыхнули педагогическую общественность. Э.Д. Днепров так характеризует это время: *«Внешне школа почти не изменилась: она по-прежнему была лишь государственной ячейкой, прежними оставались ее официальные цели, учебные программы, внутренний строй и пр. Но в ней стало меняться главное – ее дух, ее самосознание. В ней начинали пробуждаться тяга к новому, педагогическая инициатива, вкус к творчеству»* [5].

В 1984 г. неожиданно для всей российской (советской) педагогической общественности беспрецедентной фразой «Мы тут в президиуме посовещались и решили...» тогдашние лидеры ЦК КПСС К.У. Черненко и Ю.В. Андропов объявили о начале новой школьной реформы. Пожалуй, это была самая неподготовленная, заранее обреченная на провал, не имеющая целей, задач, обоснованной программы действий реформа. Объявление этой реформы было, по сути, стихийным, вынужденным шагом, ответом на сложившееся к тому времени противоречие и назревшее до уже весьма видимых размеров «опухоли» – противоречие между, с одной стороны, рутинно вялым, пассивным руководством системой образования со стороны Министерства просвещения, правительства, абсолютно оторванными от жизни, педагогической наукой и Академией педнаук и, с другой стороны, с нарастающими инициативой, новаторскими идеями, реальной педагогической деятельностью в образовательных учреждениях.

1987 и 1988 гг. ознаменовались прошедшими друг за другом соответственно Всероссийским и очередным Всесоюзным съездами учителей. На декабрьском 1998 г. Всесоюзном съезде была в целом одобрена новая концепция общего среднего образования и проект Положения о средней общеобразовательной школе, разработанные специально созданным для этих целей ВНИКом «Школа». По сути дела оба этих документа, но в большей степени сам процесс их длительного обсуждения, широко развернутая в массах дискуссия ознаменовали новую школьную реформу образования, *ключевой идеей* которой стала *идея развития.* В основу этой реформы были положены 10 базовых принципов [5], некоторые из которых мы приведем:

1. Демократизация образования**:**

- *разгосударствление школы,* переход к общественно-государственной системе образования, в которой личность, общество и государство являются полноценными партнерами;
- *децентрализация управления образованием,* четкое разграничение полномочий между центрами, региональными и местными органами управления, с максимальной передачей на места функций по управлению образованием;
- *муниципализация образования,* т. е. участие местной власти и местной общественности как в управлении образованием через соответствующие муниципальные органы, так и непосредственно в деятельности образовательных учреждений, привлечение дополнительных местных ресурсов для их развития;

- *самостоятельность образовательных учреждений* в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, их юридическая, финансовая и экологическая самостоятельность;
- *право педагогов на творчество,* на свободу выбора педагогических технологий, учебников и учебных пособий;
- *право учащихся на выбор школы и профиля образования,* на домашнее образование и обучение в негосударственных учебных заведениях, на обучение по индивидуальным учебным планам.

2. Открытость образования. Закрытая школа, огражденная идеологическими, политическими, экономическими, педагогическими и другими кордонами, отторженная от общества и от мира, не может быть свободной, утверждали авторы новых подходов. Школа должна быть построена по чертежам общеевропейского, общемирового дома. Она призвана подготовить человеческое сообщество к полноценной жизни в этом доме, в котором Россия будет занимать место не съемщика, а совладельца.

3. Регионализация образования – это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования.

4. Гуманизация образования**.** Это преодоление основного порока старой школы – ее обезличенности, поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов, *создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и дарований ребенка, для его самоопределения.*

5. Гуманитаризация образования: *не только и не столько повышение удельного веса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, сколько радикальное изменение самого типа этих дисциплин. Отказа от прежней их установки на описание, на полуобъяснение-полувнушение и их направленность, в первую очередь, на развитие творческого, критического, гуманитарного мышления личности.*

6. Развивающий, деятельностный характер образования. Перевод образования на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании деятельностного подхода в образовании, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. *Этот подход устраняет пассивность ребенка, раскрывает в нем способность самостоятельно обретать, усваивать и использовать знания.*

**7.** Непрерывность образования – с одной стороны, преемственность различных ступеней образования и, с другой, – многомерное движение личности в образовательном пространстве. *Сегодня образование нельзя приобрести на всю жизнь:* знания, полученные в школе, изнашиваются подчас раньше, чем школьный ранец. Отсюда исходная посылка и лейтмотив непрерывного образования – образование не на всю жизнь, а через всю жизнь.

Поэтому *одна из основных задач школы – не только пробудить самостоятельную мысль ребенка, научить его учиться, но и помочь ему осознать жизненную необходимость постоянного обновления образования.*

Последнее десятилетие XX века можно уверенно назвать временем небывалого внимания к российскому образованию. Только за два года – 1991, 1992 гг. – принимаются ряд основополагающих для образования правительственных документов:

1991 г.: «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период»; подписывается Указ № 1 первого Президента России Б. Ельцина, где образование объявляется приоритетным в деятельности Правительства и в стране в целом.

1992 г.: Правительство утверждает «Программу реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ»; принимается фундаментальный Закон «Об образовании».

В период с 1990 по 2000 гг. появляются новые образовательные учреждения – лицеи, гимназии, учебные комплексы, общеобразовательные колледжи, негосударственные образова-

тельные учреждения, кадетские корпуса, Центры образования и т. д., что, несомненно, подтверждает растущую нацеленность учреждений образования на свою индивидуализацию, поиск своего «лица». Вводится аттестация педагогов как новый стимул его творчества, рождается движение «Эврика», всероссийский конкурс «Учитель года».

Вместе с тем, с ростом демократических, гуманистических начал, принципов жизнедеятельности учреждений параллельно растет более системное выстраивание, упорядочение иерархического «дерева» управления системой образования.

Остро встает вопрос о независимой оценке результативности деятельности образовательных учреждений, в связи с чем появляется ряд ранее неизвестных процедур – лицензирование, аттестация и аккредитация учреждений образования, их учредительство и требования к их уставной деятельности, прописанные в утвержденном учредителями Уставе, Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Происходит заметный рост влияния общественно-государственных форм управления образованием – создаются советы руководителей образовательных учреждений, территориальные советы родителей, попечительские советы, общественные Советы по образованию при главах муниципальных и региональных образований (городов, районов, краев и т. д.).

Такое развитие идеологии образования легко сочетается с тенденциями формирования новых подходов в российском менеджменте.

Начало XXI века не ослабило интерес к вопросам образования, а скорее усилило его. Закон «Об образовании», несмотря на бесконечно вносимые изменения, в целом сохранил свою первоначальную установку, заявляя: *«Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной»* [6]. Это же подтверждает и постановление Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [7] *«Национальная доктрина образования в Российской Федерации – основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития».*

Документ принимается как долгосрочный (кстати, единогласно поддержанный на Всероссийском совещании работников образования, прошедшем в январе 2000 г.). Доктрина объявила стратегические цели образования, прочно увязывая их с проблемами развития российского общества, в частности определив одной из таких стратегических целей *«утверждение статуса России в мировом обществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики».* Доктрина определила основные цели и задачи образования, безусловно являющиеся ориентирами деятельности педагогических коллективов, органов управления образованием и территориальных органов власти, среди которых – *историческая преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию нардов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства; формирование культуры мира и межличностных отношений; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности; формирование у детей, молодежи, других категорий, граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции; систематическое обновление всех аспектов образования; непрерывность образования в течение всей жизни человека; многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ; развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми; подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов; воспитание здорового образа жизни, развитие детского и юношеского спорта; экономическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе; и т. д. всего 17 целей и задач* [7].

XXI век не изменил общие тенденции образовательной политики в нашей стране. Обилие принимаемых декларативных и нормативных документов Президента, правительства, Минобра выросло количественно и качественно. В декабре 2012 г. на смену старому Закону об образовании приходит новый Закон (№ 273 – ФЗ). Появляется серия Указов, Законов, свя-

занных с защитой детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, о мерах по реализации государственной политики в области образования и науки, о национальной стратегии действий в интересах детей, о совершенствовании патриотического воспитания, о Федеральной целевой программе развития образования и т. д.

Вспоминают и утраченные традиции воспитательной работы – возрождаются ГТО, детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (как прообраз пионерско-комсомольского движения!).

Меняется подход к реализации принимаемых документов. Так, принятие тезиса о создании «Новой школы» сопровождается небывалыми шагами по укреплению материальной базы школ: полностью меняется технологическая база школьных столовых, оборудуются новые спортивные площадки, школы оснащаются новыми образцами учебного и спортивного оборудования, мебелью, меняется их внешний вид, внедряется система «школьных автобусов» …

Вместе с тем, на плодородном поле образовательной политики все явно и явно проступают «солончаковые» проплешины… Мягко, плавно и тихо уходят в небытие многие ранее фундаментальные документы. Так, канула в небытие «Национальная доктрина», хотя она была принята, как уже было сказано, всенародно, на Всесоюзном съезде учителей. Канула тихо, без объяснения причин и анализа выполнения.

Кстати, это тоже стало некой схемой действий: «пошуметь», принимая новый документ, и … забыть его, даже не пытаясь провести хоть какой-то анализ выполнения. Хотя отчеты о работе над ним, подготовленные каждым учреждением, пыльными томами скапливаются в неисчерпаемых недрах чиновничества.

Замена понятия «образовательная услуга», навязанного финансистами, на «служение» пока висит в воздухе как красивый лозунг. Не говорит о ясном понимании Минобром процессов развития высшего образования. Это явно демонстрирует череда принимаемых здесь стандартов: ГОС, ФГОС, ФГОС-3, ФГОС-3+, ФГОС-4, ФГОС-3++ (что дальше?). Висит в полупринятом виде «Профессиональный стандарт педагога». А его уже «подпирает» проект национальной системы учительского роста. Как-то затихает поднятое в 2012 г. волнение о проекте модернизации педагогического образования и т. д.

Делая краткий экскурс в некоторые исторические моменты модернизации образования, не хотелось бы зацикливаться только на незавершенности этой модернизации. В этой связи можно напомнить слова Г. А. Балыхина: «…В причинно-следственной цепочке «образование-экономика» позитивные результаты, обусловленные системой образования, проявятся в экономике страны через несколько лет, а иногда и через десятилетия… К сожалению, многие политики забывают об этом, ожидая чудо в виде различных реформирований, которые якобы сразу дадут ощутимый макроэкономический эффект, будь то гарантия поступления в вуз любого выпускника школы или значительное уменьшение бюджетной нагрузки вследствие ненужности финансировать систему образования» [8].

**Список литературы**

1. Агачин, Ф. Г. Управление просвещением в СССР. Орг.-пед. аспекты руководителей управления системы народного образования : учебное пособие / Ф. Г. Агачин. – Москва, 1977. – 207 с.
2. Балыхин, Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – Москва :Издательство «Экономика», 2003. – 428 с.
3. Бестужева-Лада, И. В Социальное прогнозирование / И. В. Бестужева-Лада. – Москва, 1969. – 220 с.
4. Днепров, Э. Д. IV школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – Москва, 1994. – 248 с.
5. Закон «Об образовании» от 10.07.1992 г. в редакции от 22.08.2004 г., ст.1, п.1.
6. Курьер ЮНЕСКО.– 1988. – Июнь.
7. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадокс и наследие, векторы развития. – Москва : Эгвес, 2000. – 272 с.
8. О Национальной доктрине образования в Российской Федерации // Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. – № 751.

## Раздел 3. Развитие педагогического образования в условиях новых ФГОС и стандартизации профессиональной деятельности педагога

***М.Р. Арпентьева, д-р психол. наук, доцент***
*Калужский государственный университет*
*г. Калуга, Россия*

# Форсайт образования в России: геймификация нравственности и фикционализация отношений

# Foresight of Education in Russia: the Gaming of Morality and Fictionalization of Relations

***Аннотация:*** форсайт есть система методов трансформирования приоритетов в сфере образования и науки, экономики и производства, социального и культурного развития. В современной России форсайт образования формируется вне опоры на нравственные ценности и выступает как средство развала образования: теоретики и методологи образовательного форсайта последовательно выстраивают систему задач образования, не просто игнорирующих отечественный опыт образования и воспитания, но и уничтожающих его нравственные идеалы.

***Ключевые слова:*** форсайт, инновации, нравственность.

*Образование – это долг, который настоящее*
*поколение должно уплатить будущему.*
*Д. Пибоди*

Под влиянием активно протекающих глобализационных процессов происходит развитие современных экономических теорий, в том числе – в сфере их приложения к развитию, а, точнее, уже к деструкции, науки и образования [1; 2; 4]. Глобализованному миру ни наука, ни образование не нужны: унификация власти, цефализация управления (мондиаизация) противоположны развитию. Если нам действительно интересен форсайт образования, мы должны взглянуть на мифы о современном образовании и его истории критически. Согласно сторонникам глобализации и мондиализации (которой в современном мире вполне благополучно противостоят «сепаратистские» и иные движения национального возрождения), масштабные инновации в образовании происходят нечасто**,** якобы, за последнюю тысячу лет их было всего четыре. Западные исследователи и ориентирующиеся на них отечественные практики выделяют четыре основных:

- появление в X–XII вв. в Европе университетов, транслирующих универсум знаний (Болонья, Париж);
- классно-урочная система Я.А. Коменского в XVII веке, ставшая педагогической нормой массового образования;
- появление в XIX веке университетов исследовательского типа (В. Гумбольдт), предназначенных для генерации научных знаний и подготовки исследователей;
- идея прагматичного образования и экспериментальный метод обучения, предложенный Дж. Дьюи на рубеже XIX-XX веков, – основа проектного и «активных методов» обучения [9, с. 4].

В этом списке практически не представлены идеи теоретиков и практиков отечественной школы, включая идеи формирования умений учиться и учить, теории поэтапного формирования умственных действий и иные модели обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.), сделавшие советское образование в XX веке лучшим в мире. Нет в этом списке и достижений «после» Дж. Дьюи в самих США. Современные российские, как и многие американские, исследователи, как кажется, даже не слышали о них, рассуждая об образовательных «браунфилдах» и «гринфилдах» западного образования и выстраивая форсайт на основе неоднократно продемонстрировавших свою неполноценность западных функционалистких,

инклюзивных, игровых и т. д. моделей: «Традиционные образовательные учреждения, судьбу которых чаще всего принято обсуждать в экспертном сообществе, можно назвать «браунфилдом» – исторически сложившейся «зоной образовательной практики». «Гринфилдом» будут выступать новые образовательные проекты (образовательные стартапы), созданные на новых технологических основаниях. Подобного рода проекты в последние годы получили специальное название – «EdTech» [9, с. 3]. За чуждыми и не имеющими отношения к сути образования названиями скрыты неудачи попыток ангажированных компрадорскими корпорациями и «псведоэлитами» России и мира специалистов спрятать истинную цель своих «форсайтов» – уничтожение и так развaленного российского образования в странах бывшего «социалистического лагеря». Россию и ряд иных стран активно стремятся превратить в исключительно «сырьевую базу», в первую очередь, превращая в «сырье» ее население. Однако образовательный форсайт должен учитывать не только «сильные тенденции» целенаправленного разрушения отечественного образования и деструктивные псевдоинновации (типа Erasmus+ и пр.), но и «джокеры» отечественных достижений. А последние – огромны: не замечать их может лишь человек, лишенный индивидуальности, служащий некой «системе» и неспособный видеть то, что не видит его система, а компрадорская буржуазия никогда не видела то, что называется нравственными ценностями и духовными смыслами человека. Однако, помимо компрадорской буржуазии, в мире существуют (пусть где то почти полностью раздавленные ею) иные люди и группы. Они используют и увеличивают эти достижения во всем мире, в том числе в рамках наиболее передовых моделей обучения, в том числе в Японии, Норвегии и иных странах посткапитализма, где ценность – человек, а не его статус (деньги, имущество, власть). Образование в рамках модели Дж. Дьюи и его последователей не только никогда не являлось инновацией в образовании, но выступало и выступает способом возвращения образования к доуниверситетскому способу обучения: содержательный развал образования при его формальном совершенствовании – цель современного (полностью компрадорского по своим ориентациям) капитализма. В России, да и во всем мире, всегда была система вузов и ссузов и их аналогов: никто не протестовал против выбора человеком среднего специального образования. У каждого был выбор. Теперь этого выбора нет: форсайт предлагает нам начинать торговать своими способностями, знаниями и умениями уже в школе. Что же касается вуза, то если у человека хватит денег оплатить обучение, то он, наверное, уже не захочет протестовать против того, что ему под видом обучения «подсунут».

Для того чтобы создать форсайт, нужно выбрать иные точки отсчета, обозначенные нашими, отечественными исследователями, а также ведущими мировыми достижениями в этой сфере. Это точки отсчета и приоритеты, ведущие к развитию образования, решению проблем его упрощения в массовом варианте, а небесконечно рекламирующие то, что ведет к деградации и создает иллюзии прогресса там, где наблюдается только регресс. Это не голословные и бесполезные утверждения о том, что образование становится медиаобразованием и игрой, не о том, что оно «совсем новое» и потому «хорошее», а всякие «браунфилды» нужно игнорировать, поскольку у слова «гринфилд» цвет приятнее и т. д. Форсайт образования несколько иная деятельность, чем деятельность по рассматриванию разноцветных картинок и раскраске «раскрасок». Форсайт – это деятельность конструирования себя человеком, рассуждение о том, кем становится человек, какую форму отношений с миром, с жизнью, с Богом он выбирает, как сделать так, чтобы потерявшее императив «качества» массовое образование, все же смогло вернуться к нему, подняться на новую ступень. Массовизация и медиатизация образования, превращение в огромное количество теоретически обедненных, содержательно лоскутных, нравственно фиктивных курсов обучения, а также превращение образовательных учреждений и научных центров в «образовательные предприятия» под лозунгами «монетизации» и получения выгоды – не предмет для восторга. Напротив, современное образование, благодаря бизнесу, пошло в сторону противоположную развитию. Буржуазия толкает общество от продажи денег к продаже знаний и умений, и далее – к продаже самих себя. Насколько эта ситуация и восторженные форсайт-прогнозы безнравственны, нежизнеспособны и насколько они антиобразовательны, не замечает почти никто из тех, кто активно

этим занимается [1; 3]. Однако форсайт – это развитие, пусть и существующее вопреки попыткам компрадорской буржуазии уничтожить образование и науку в целом. «Человеческий капитал», который, как кажется, призван обеспечить образование будущего, понимается как финансовый и материальный капитал: его можно и нужно «рассовать» по банкам (промышленным зонам – концлагерям), лишив человека не только самостоятельности, но и самосознания. Вполне естественная цель тех, кто не имеет своего самосознания [1; 3; 9]. В действительности ничего нового, кроме *больших размеров букв* (в буквальном смысле) в оформлении «форсайт-докладов», их авторы не придумали. Видимо, потому, что о многих методиках и инновациях не слышали, да и цели – придумать – не было. Цель была – обмануть население и, улучив момент (поймав «тренд»), монетизировать свои небольшие умения и знания. Временщики в образовании и иных сферах есть и будут, но форсайт – не временная, частичная, а стратегическая процедура. И превращение ее в усладу для мечтающей о тотальной власти буржуазии значимости и продуктивности ей не добавляет. Однако если мы будем верить, что чужие услады помогут нам и нашим потомкам жить счастливо и достойно, сохранять и развивать в себе человеческое, мы ошибаемся. Образование – долг настоящего поколения перед будущим. Не превознося будущее, но с ответственностью и заботой относясь к детям, внукам и правнукам, нам нужно четко понимать: что мы им «подсовываем», смогут ли они выжить там, где вместо любви и чести – ненависть и потребление. Конечно, надежды на то, что в следующие лет пятьдесят появятся абсолютно новые методики и подходы – вполне оправданны, однако эти надежды могут лелеять лишь люди, незнакомые с историей, ее «загадочной» цикличностью, повторяемостью, в том числе с историей обучения и воспитания: ничто не ново. Или же это люди, целенаправленно игнорирующие историю и культуру, выдающие себя за специалистов в области форсайта того, к чему не имеют ни знаний, ии умений, ни уважения.

Что же касается самого форсайта, то нужно отметить, что данная теория тесно связана с разработкой не до конца сформулированной концепции технологических укладов, занятой сейчас попытками понять нравственные и социальные последствия изменения технологий, а также интересной концепцией динамических способностей, занятой попытками разрешить старую проблему «личность в истории / организации» («неудобное» осознание того, что необразованный и невоспитанный менеджер в образовательной организации, заинтересованный лишь в том, чтобы обеспечивать ее прибыльность ведет и свою организацию, и все образование к распаду). Он также связан с фикциями теорий «устойчивого развития», а также с традиционными разработками в сфере стратегического менеджмента, с его пониманием важности миссии и нравственных основ деятельности организации теорией и интерсубъективного управления (эвергетики, второй демократии, глубинной демократии и т. д.). Среди этих трендов теории и практики форсайта и активизации динамических способностей предприятий являются одними из лидирующих, поскольку прямо обращены к поставленному нами вопросу о том, кого же собирается взращивать «форсайт-модель образования 2030/2035»: послушного и лишенного индивидуальности, удобного в применении члена социального стада или индивидуальность, обладающую собственным пониманием своих жизненных зада и приоритетов? На наш взгляд, ответ очевиден. Поэтому попытаемся рассмотреть возможности модели динамических способностей как одной из наименее «враждебной» образованию и во многом дополняющего модель стратегического менеджмента осознанием необходимости диалога образовательных и научных учреждений с обществом и государством. Диалога равного, полноценного, развернутого и глубокого. Диалога, в котором образование и наука влияют на сообщество, а не являются способом нормированного насилия государства и сообщества в отношении личности, в отношении души человека.

Теории и практики форсайта и активизации динамических способностей предприятий выступают как важные инструменты регулирования национальной и мировой экономики, а в сфере образования и науки – развития образования и науки страны. Проблемы эффективного прогнозирования развития экономики и производства, в том числе функционирования и развития тех или иных отраслевых рынков в кризисный для общества, его экономики и полити-

ки тесно связаны с так называемыми динамическими способностями предприятий, их умениями перестраиваться и диверсифицироваться в связи с тенденциями отраслевого рынка, выделять как сильные, очевидные, так и слабые, малозаметные, но важные тенденции, в том числе угрозы и перспективы развития, вызовы времени и вызовы региональных рынков. Современный стратегический менеджмент в системе образования и науки ориентирован на системный учёт старых и новых источников развития и угроз, ограничений и перспектив производства в соответствии с вызовами конкретных времени и пространства: анализ региональных запросов, профилактику и коррекцию организационных кризов и коллапсов, уменьшение бюрократизации и коррупции в организациях, снижение «утечки кадров», в том числе, «утечки мозгов», дауншифтинга и депрофессионализации. Такой менеджмент опирается на понимание того, что в мире все взаимосвязано, и даже самые деструктивные, опасные события и феномены могут быть выявлены, предотвращены или тем или иным образом скорректированы. Аналогичным образом могут быть выявлены, усилены, а в некоторых случаях специально созданы феномены и события, создающие условия для развития производства и экономики, а также общества в целом. Истинный ф**орсайт** отличается вовлечением в процесс изучения и создания будущего тех, кто в нём наиболее заинтересован, системным, комплексным моделированием и исследованием основных факторов и сил, которые на это будущее влияют и его трансформируют [1; 5; 7]. В России же форсайтом занимаются лоббисты компрадорских корпораций и компрадорского государства: университетские программы все больше приближаются к программам начальной школы, формирующими личность невежественную, легко поддающуюся манипуляциям, готовую и вынужденную в целях выживания торговать не только своими усеченными знаниями и умениями, но и самой собой.

Альтернативный «официальному», «гринфилду» форсайт образования России, подход включает «реанимацию», воспоминание и восстановление в правах нравственных основ образования и его ориентацию не на оптимизацию продаж способностей, знаний и умений учащихся, не на формирование удобного для потребления потребителя, единственной целью жизни которого является комфорт и выживание, а на и самореализацию и развитие как индивидуальностей и как членов сообщества, стремящегося к трансценденции, самоосуществлению в процессе служения людям. Этотребует привлечения и новых, и старых практик и концепций воспитания и обучения: «перевернутое обучение» (flipped classroom), «смешанное обучение» (blended learning), «игровое обучение», хьютагогика, «внесистемное образование» или «он-лайн педагогика», обучение с увлечением (С.И. Лысенкова, Е.И. Ильин, Ш. Амонашвили, И.П. Волков и мн. др.), «обучение без троек», обучение по опорным сигналам (В.Ф. Шаталов), обучение в диалоге (В.С. Библер), «нескучное обучение» (А.Н. Тубельский, М.А. Балабан), транспредметное обучение, герменевтическое обучение и т. д., их инновационную реинтеграцию в целях развития человека и человечества [1; 2; 5]. Это требует восстановления всей полноты и богатства методов и знаний отечественной школы российского образования, привлечение всего богатства мировых достижений технологий образования и воспитания, восстановление его нравственных приоритетов и исключение из образования, воспитания, науки и искусства, из культуры отношений людей и групп идеалов потребительства, невежества и бездеятельности. Подход включает их теоретическое переосмысление и интеграцию в образование не только 2030-2035 годов, но уже образования сегодняшнего, методов и технологий, а не просто «геймификацию», «медиатизацию» и прочие мало значащие *«–зации».* Без серьезных научных исследований и поддержки реальных исследователей, а не только «ункционалистов и иных фикционалистов», сочинителей псевдофорсайтов [1; 3; 9] образование развиваться не будет.

Человек не должен становиться предметом купли-продажи ни в каком возрасте, ни с какими талантами, кто бы и из каких «прогрессивных» и «устойчиво развивающихся» побуждений на этом ни настаивал. Современные форсайт-проекты и министерства почти тотально платного и качественно деградировавшего под влиянием безнравственных приоритетов «рыночной экономики» ныне образования и науки [10] склонны игнорировать достижения современного образования, включая достижения и труды прогрессивных американских и иных

зарубежных исследователей, практиков и теоретиков, российских и советских педагогов и психологов, фокусируясь на отживших разрушительных моделях, рекламирующих примитивный функционализм и коммодификацию. Однако нельзя пытаться отменить изменения и вернуться вспять: основная линия трансформаций при переходе к новому «технологическому» укладу не просто намного более изощрённая эксплуатация человека и общества как «капиталов», к которой привык буржуазно-колониальный мир Запада, но приоритет этих видов «капиталов» самих по себе. Не образование должно обслуживать интересы корпораций, как это полагают не ведающие ни своих, ни чужих достижений в педагогике и психологии, а корпорации – интересы людей, человечества.

**Список литературы**


1. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–231.
2. Будущее образования: глобальная повестка : доклад, подготовленный Агентством стратегических инициатив / Московская школа управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года. [Электронный ресурс] // Global Education Futures Forum. – Режим доступа: edu2035.org/pdf/ GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения: 10.09.2017).
3. Вызов 2035 / сост. Буров В. В. – Москва : Издательство «Олимп–Бизнес», 2016. – 256 с.
4. Евзрезов, Д. В. Форсайт и российское образование: онтологический анализ / Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 3(10). – С. 17–28.
5. Крюков, С. В. Форсайт / С. В. Крюков // Пространство экономики. 2010. – №3-2. – С. 7–17.
6. Кулеш, В. А. Концепция динамических способностей в стратегическом выборе компании [Электронный ресурс] // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 108. – С. 1164–1182.
7. Песков, Д. И. Что такое форсайт образования [Электронный ресурс] // S&TRF. Наука и технологии РФ. – Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d_no=72-965#.WcgOQLJJbIv (дата обращения: 10.09.2017).
8. Талеб, Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – Москва, 2014. – 768 с.
9. Тис, Д. Дж. Динамические способности фирмы и стратегическое управление / Д. Дж. Тис, Г. Пизано, Э. Шуен // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия Менеджмент. – 2003. – № 4. – С. 133–184.
10. Эпоха «гринфилда» в образовании. Исследование Центра образовательных разработок МШУ Сколково / Московская школа управления Соколово. – Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf (дата обращения: 10.09.2017).



***Р.И. Баженов, канд. пед. наук, доцент***
*Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема*
*г. Биробиджан, Россия*


## Формирование научно-исследовательских компетенций будущих учителей математики и информатики

## Formation Science-Research Competences of Future Teachers of Mathematics and Informatics


***Аннотация:*** представленный материал показывает подход к решению актуальной задачи формирования у студентов научно-исследовательских компетенций. Обучение происходит в два этапа: моделирование нечетко поставленной задачи, оформление результатов по технологии написания научной статьи. Использование методики показало повышение уровня научно-исследовательской компетенции.



***Ключевые слова:*** НИРС, научная статья, компетенция.


В Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения (ФГОС3+) по направлению подготовки «44.03.05 Педагогические образование» для профес-

сиональной деятельности в виде научно-исследовательской предусмотрено две задачи: постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования. Поставленные задачи трансформируются в компетенции ПК-11 (Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования) и ПК-12 (Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся).

Формирование компетенции ПК-11 является важной задачей, так как на основе ее можно построить весь процесс подготовки будущего учителя.

Проблемой формирования у студентов научно-исследовательских компетенций на основе научно-исследовательской работы (НИРС) занимались многие современные ученые. Так, Е.Ю. Ермишина и др. изучали показатели сформированности исследовательской компетенции у студентов 1 курса УГМА-участников НИРС [1]. Организация непрерывной научно-исследовательской подготовки учащихся в системе высшего и послевузовского образования была рассмотрена в монографии И.Б. Костылевой и др. [2]. П. В. Никитин и др. выделили особенности организации НИР студентов-заочников в области информатики и методики обучения информатике [3]. Е.Н. Пузанкова и Н.С. Мурадова описали создание в вузе инновационно-ориентированной системы поддержки НИРС [4]. НИРС как средство реализации компетенций на примере бакалавриата охарактеризовали А.Д. Стрекаловская и др. [5].

Покажем пример из собственного опыта по обучению студентов навыкам научно-исследовательской работы.

Решение такой сложной задачи можно начинать в рамках дисциплины «Основы научных исследований», которая включена в учебный план подготовки бакалавров направления «44.03.05 Педагогическое образование» направленности «Информатика и математика» в осеннем семестре второго курса.

План обучения:

1. Показать простую задачу на моделирование полета тела, брошенного под углом к горизонту.
2. Провести разбор решения с помощью различных технологий.
3. Оформить результаты решения по требованиям научной статьи, предъявляемым научным журналом.

Покажем реализацию плана.

Студентам предлагается задача о теле, брошенном под углом к горизонту. Задание дается посредством рассказа о противостоянии вымышленного героя барона Мюнхгаузена и турецкой башни, на которой установлен флаг, и его необходимости сбить с помощью пушечного выстрела.

Во время обсуждения важно обязательно нарисовать объекты задачи для лучшего восприятия условия. При работе со студентами преподаватель не требует от них аналитического решения. После обсуждения деталей преподаватель записывает математическую модель задачи на доске.

Следующий этап состоит в конкретизации данных. Участники с помощью интернет должны определить, из какой пушки барон Мюнхаузен мог произвести выстрел, и дать характеристики артиллерийского орудия: скорость вылета ядра, возможные максимальные углы поворота по вертикали, дальность полета снаряда. Так же четко обсуждаем условия поражения, какие возможны допуски, например, какой возможен недолет или перелет снаряда.

После проработки данных требуется обсудить подбор информационной технологии. Можно предлагать различные варианты: MS Excel, среда программирования ABC-Pascal, специализированные среды моделирования.

После выбора информационной технологии студентам необходимо выполнить запись в текстовом документе: постановка задачи, цель исследования, математическая модель, план экспериментов.

Далее студенты разрабатывают модель исследования задачи и проводят эксперименты с углом, чтобы подобрать его для поражения флага.

На следующем этапе требуется описать решение задачи в текстовом виде с приведением всех шагов.

На последнем этапе следует показать структуру научной статьи:

1. Актуальность проблемы.
2. Постановка задачи.
3. Обзор исследований.
4. Описание метода решения.
5. Описание решения задачи.
6. Обсуждение результатов.
7. Выводы.

Следующим важным этапом работы является обучение студентов делать обзор исследований. Для поиска подобных исследований студенты могут использовать ресурсы elibrary.ru, sciencedirect.com, scholar.google.ru. Следует поставить такие условия: 5-6 статей на русском языке, 2-3 статьи на английском. При подготовке выводов обращаем внимание, что их лучше всего записать перечислением.

Для оформления текста статьи следует применять требования конкретного журнала, например электронного научного журнала «Постулат» (e-postulat.ru), в котором студенты могут опубликовать свои исследования.

После обучения методике написания статьи каждый студент получает индивидуальное задание, результаты которого требуется представить в журнал «Постулат» или на конференции.

Представленная методика показала хорошие результаты и позволила повысить уровень научной активности студентов. Они стали чаще публиковать статьи, выступать на конференциях, участвовать в конкурсах и выигрывать. Это позволяет утверждать, что уровень сформированности научно-исследовательских компетенций повысился.

**Список литературы**

1. Ермишина, Е. Ю. Изучение показателей сформированности исследовательской компетенции студентов I курса УГМА – участников НИРС / Е. Ю. Ермишина, Н. А. Белоконова, Н. А. Наронова, Р. В. Яковлева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 3. – С. 49–52.
2. Костылева, И. Б. Организация непрерывной научно-исследовательской подготовки учащихся в системе высшего и послевузовского образования : монография / И. Б. Костылева, Ю. Н. Климочкин, О. Ю. Калмыкова. – Самара : СГТУ, 2010. – 240 с.
3. Никитин, П. В. Особенности организации НИР студентов-заочников в области информатики и методики обучения информатике / П. В. Никитин, И. А. Фоминых, А. И. Мельникова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–3. – С. 586–590.
4. Пузанкова, Е. Н. Создание в вузе инновационно-ориентированной системы поддержки НИРС (показатели эффективности НИРС в вузе) / Е. Н. Пузанкова. Н. С. Мурадова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 2. – С. 310–318.
5. Стрекаловская, А. Д. НИРС как средство реализации компетенций на примере бакалавриата профиля ИДМБ / А. Д. Стрекаловская, О. Н. Каныгина, Н. С. Ретенер, В. В. Шишкин, А. К. Сагындыкова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы всероссийской научно-методической конференции. – 2015. – С. 1112–1116.

***П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доцент***
*Дагестанский государственный педагогический университет*
*г. Махачкала, Россия*

# О вопросах развития коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза

# On the Development of Students' Communicative Competence at a Pedagogical University

***Аннотация:*** в данной статье рассмотрены актуальные вопросы развития коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза, описаны возможности компетентностного подхода в профессиональном становлении будущего педагога.

***Ключевые слова:*** компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность.

За последние годы в системе высшего педагогического образования произошли серьёзные перемены, которые коснулись структуры вузов, содержания образования, технологий обучения. В целом изменения в системе высшего профессионального образования направлены на построение качественно нового педагогического образования, способного сформировать учителя нового типа, готового к профессиональной самореализации не только в традиционной позиции учителя, но и в значительно более широкой системе «человек – общество – человек».

Сегодня очевидно, что простое обретение знаний и умений не решает проблемы образования человека. Основная цель профессионально-педагогического образования – подготовка квалифицированного педагога, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту. Профессиональная компетентность – это и характеристика профессиональной подготовки, и характеристика образованности человека. Важной составляющей профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность, потому что выпускник педагогического вуза должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией, так как именно учитель создаёт в ученическом коллективе атмосферу общения, открытости, заинтересованности в постижении научных истин и овладении практическими способами действий.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, глубокое понимание ситуации и предмета общения. Это способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходованием ресурсов [1, с. 16].

Разумеется, будущий учитель должен научиться использовать коммуникативные знания для наличной ситуации, уровни общения (вербально – невербальное, рулевое – личностное, диалогическое – монологическое, манипулятивное – адаптивное), диагностировать свои коммуникативные возможности. Проблема заключается в том, что многие воспитанники педагогических вузов хорошо владеют методикой обучения и знают методику внеурочной воспитательной работы, но они слабы в сфере установления и поддержания отношений с учениками и другими участниками педагогического взаимодействия. В учебно-воспитательном процессе важная роль отводится межличностным отношениям, общению, психологическим аспектам взаимодействия учителя и ученика. Неподготовленность будущих учителей права выражается в том, что у студентов часто нет контакта с учениками, доверительных отношений, они не могут правильно выходить из конфликтных ситуаций, вести индивидуальную работу с учащимися, сотрудничать с учителями. Причин тому много, главная состоит в том, что в педагогическом учебном заведении учат методике преподавания предмета и мало внимания уделяется психологии общения, развитию коммуникативных умений у будущих педагогов.

Условиями, обеспечивающими эффективную профессиональную деятельность учителей, являются: глубокие знания в области предмета обучения, понимание учителями принципов, концептуальных идей, заложенных в той иной технологии обучения; свободное владение широким спектром отдельных методов, приемов и способов проектирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом; наличие умений соотнести логику построения системы методов обучения, организации деятельности школьников в рамках педагогической технологии с реальными личностными характеристиками учеников, что обеспечивает правильность выбора педагогической технологии; способность к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей.

Таким образом, компетентностный подход в образовании предполагает, что профессиональное становление педагога включает в себя такие компоненты, как профессиональная компетентность, самореализация, самоактуализация. И педагог в системе образования не аморфное лицо, оторванное от реальности бытия, а саморазвивающаяся личность, которая при помощи постоянной работы над собой совершенствует свои профессиональные и личностные качества, цель и смысл которой состоит в том, чтобы научиться быть лучшим человеком, реализует гармонию отношений себя и мира через достижение предельных бытийных и профессиональных ценностей, тем самым способствует развитию и становлению воспитуемых [2, с. 56].

Становление личности учителя-профессионала начинается в стенах педагогического вуза. Для этого, наряду с глубокими знаниями учебных предметов, студенту необходимо овладеть практическими умениями и навыками педагогического взаимодействия с учащимися. Овладение основами коммуникативной культуры предполагает знание норм, ценностей и установок, реализуемых в общении, отношение к человеку как субъекту общения, знание психологии общения, которое должно строиться на принципах доверия, взаимопонимания, сотрудничества.

**Список литературы:**

1. Гаджиева, П. Д. Компетентностный подход в образовании / П. Д. Гаджиева, А. И. Гаджиева // Студенческий научный форум : материалы международной студенческой электронной научной конференции. – Москва, 2017.
2. Рашидова, З. А. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования / З. А. Рашидова // Студенческий научный форум: материалы международной студенческой электронной научной конференции. – Москва, 2017.
3. Титова, С. В. Коммуникативная культура : учебное пособие / С. В. Титова. – Минск, 2009.

***Л.Н. Гиенко, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*
***В.Н. Буравцова***
*МБОУ «Лицей «Сигма»*
*г. Барнаул, Россия*

## Повышение квалификации учителей в условиях образовательного кластера

## Professional Development of Teachers at the Conditions of the Educational Cluster

***Аннотация:*** в статье представлен опыт работы по повышению квалификации учителей в условиях образовательного кластера. Рассмотрены условия реализации кластерного подхода в процессе повышения квалификации педагогов в условиях базовой школы. Обозначены направления инновационной программы повышения квалификации педагогических работников.

***Ключевые слова:*** квалификации учителей, повышение квалификации учителей, кластер, образовательный кластер, базовая школа.

В период реформирования образования в России становится актуальным использование кластерного подхода. Повышение квалификации педагогов представляет собой систему обучения, переподготовки и консультирования. К задачам системы повышения квалификации относят непрерывный процесс профессионального и личностного роста, организованный посредством информационно-методической поддержки педагогических коллективов с учетом интересов и целей образовательных объединений, в которых они работают.

Кластер – организационная форма объединений усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентноспособных исследований, обучение на всех уровнях.

При реализации кластерного подхода можно выделить следующие моменты: наличие общей цели, правовой основы совместной деятельности субъектов, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

В процессе поэтапной реализации модернизации общего образования Алтайского края МБОУ «Лицей Сигма» выступает базовой школой управления качеством образования.

За эти годы в лицее произошли изменения в управлении качеством образования: возникли новые формы и структуры, что отражено в Программе развития лицея и в Положении о школьном образовательном кластере; созданы стратегический совет с группами качества (проектными группами), Координационный совет в округе для реализации комплексного плана действий опорных школ.

Изменилась позиция и роль руководителей как по вертикали, так по горизонтали. Главным в деятельности руководителей стало не только контролировать, а самому соучаствовать во всех изменениях, быстро реагировать на инновационные процессы, уметь проектировать продвижение коллектива, критически оценивать происходящее, принимать самостоятельные и ответственные решения, координировать усилия всех служб.

Таким образом, в лицее создана команда управленцев, в основе деятельности которой применяется проблемный принцип: ставится ключевая проблема, и она определяет движение ученического и педагогического коллектива.

Каким должно быть управление, чтобы обеспечить движение по дорожной карте каждого образовательного учреждения в округе? Определенно – это опережающее управление. Почему оно подошло нам как базовой школе? Потому что подобное управление обладает интегративным характером и преследует цель, опираясь на достигнутое, определять будущее и на этой основе готовить необходимые ресурсы на перспективу.

При организации окружной работы осуществлялась психологическая подготовка одновременно всех педагогических коллективов школ. Согласно статусу опорной школы округа на базе МБОУ «Лицей «Сигма» по одному из проектов президентских инициатив разработаны дорожные карты, движение по которой представлено в таблице.

Таблица

Движение по Дорожной карте

| № п/п | Опорная школа округа | Проект |
|---|---|---|
| 1. | МБОУ « Лицей « Сигма» | Изменение школьной инфраструктуры |
| 2. | МБОУ Гимназия № 131» | Введение ФГОС в НОО |
| 3. | МБОУ « СОШ № 89» | Педагогическая поддержка талантливых и одаренных детей |
| 4. | МБОУ « Гимназия № 79» | Развитие кадрового ресурса |
| 5. | МБОУ « СОШ № 107» | Новая профильная школа |
| 6. | МБОУ Кадетская школа «Барнаульский кадетский корпус» | Наша школа – здоровая школа |
| 7. | МБОУ ДОД « ЦРТДиЮ Ленинского района г. Барнаула | Дополнительное образование и воспитательная система |

Проводилась системная работа в образовательной сети с целью организации повышения квалификации управленцев в городской экспериментальной площадке по теме «Андрагогическое образование управленческого персонала образовательного учреждения в процессе повышения квалификации», где можно было понять новую образовательную практику, определить свою позицию относительно практики повышения квалификации в школьном округе. Итогом эксперимента стала разработанная программа повышения квалификации педагогических работников, что позволило:

- организовать окружные курсы повышения квалификации;
- объединить усилия педагогов;
- создать систему обучения по 31 учебному модулю;
- изучить требования к результатам освоения учебного модуля программы повышения квалификации, сертифицировать педагогов, успешно освоивших учебный модуль.

Реализация комплексного плана действий в округе осуществляется на основе всего лучшего, что есть в лицее «Сигма» и в вышеуказанных образовательных организациях.

Важная роль в реализации дорожной карты и программы повышения квалификации отводится рабочим группам, состоящим из лидеров, людей, проявляющих инициативу, готовых брать на себя ответственность. Успешность работы в сети округа зависела от информационно-методического, материально-технического, финансово-экономического, кадрового обеспечения.

Разработка программы повышения квалификации педагогических работников – трудоемкий процесс. Выявлены ценные наработки и выделены наиболее активные в окружной деятельности школы. Осуществление комплексного плана действий и программы повышения квалификации сопровождалось синхронностью в разработке и внедрении.

В процессе реализации специально организованных мероприятий прослеживалось положительное влияние на рост доверия между участниками образовательной сети и их интеграционной компетенции, самоорганизации и самообучения.

Критерием управления определяются разработка модели сетевого взаимодействия и качество реализации инновационных проектов и программ, например, инновационного проекта «Наш школьный округ» (2014).

Таким образом, распространение педагогических новаций, обмен мнениями становятся механизмом консолидированных решений проблем образовательных организаций в интересах всех участников окружных мероприятий.

Все вышесказанное определяет перспективные формы сетевого окружного взаимодействия:

- совместная корректировка учебных планов, образовательных программ, образовательных линий, выбора учебников;
- единые формы контроля качества знаний выпускников;
- общие методические дни, консультации, семинары и другие формы повышения квалификации педагогов;
- совместные педагогические советы и родительские собрания по введению ФГОС ООО;
- совместные мероприятия с детьми (конкурсы, встречи, олимпиады, соревнования);
- совместное использование БИЦ;
- вебинары и дистанционные развивающие факультативы и олимпиады для педагогов и обучающихся.

Таким образом, в результате анализа опыта работы по повышению квалификации учителей в условиях образовательного кластера выявлены условия реализации кластерного подхода в процессе повышения квалификации педагогов в условиях базовой школы и обозначены направления инновационной программы повышения квалификации педагогических работников.

***Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, докторант***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Формирование инновационной культуры студентов в контексте модернизации образования

# Formation of innovation-oriented culture of students in the context of education modernization

***Аннотация:*** в статье рассматривается модели «Университета 3.0» и «Университета 4.0» в условиях модернизации профессионального образования. Представлены теоретические основания формирования культуры выпускников образовательных учреждений всех уровней, базирующиеся на исследовании пересечения совокупности принципов, обеспечивающих развитие культуры в различных сферах.

***Ключевые слова:*** модернизация образования, модель университета, инновационная культура.

Высшее образование в современных условиях переживает этап глобальных перемен. В обществе знаний научные исследования становятся системообразующим фактором университетского образования. В предшествующей концепции образование и исследования связывались в рамках университета, поисковая работа составляла часть обучения, но не определяла его содержание и структуру как целого, в настоящее время исследования начинают использоваться в качестве методик обучения, они формируют учебный процесс и познавательную функцию мышления [1].

На государственном уровне в рамках проекта «Вузы как центры пространства создания инновации» [6] (Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам: протокол от 25 октября 2016 г. № 9) происходит переход вузов к созданию модели «Университет 4.0». Поскольку значительная часть вузов осуществляет деятельность как образовательные учреждения, поставляющие кадры (модель 1.0); в других вузах исследования и разработки в разной степени интегрированы в учебный процесс (модель 2.0); университеты, имеющие полноценный сектор коммерциализации знаний (модель 3.0). Так, А.О. Карпов в стратегии перехода к модели университета 3.0 выделяет следующие важные компоненты: 1) социально-академические – трансформация структуры университета; изменения в академической среде, учебном процессе и педагогической деятельности; опережающее научно-образовательное развитие; 2) научно-инновационные – формирование центров исследовательского и технологического превосходства, развитие системы открытых инноваций, реализация концепции «университет в центре инновационно-предпринимательской экосистемы»; 3) экономические – гибкое реагирование на рынках труда (диалог с промышленностью), ориентация на принципы сетевой экономики, управление интеллектуальной собственностью, экономически перспективные элементы моделей корпоративных и мультикампусных университетов [2] .

Согласно «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», развитие экономики Российской Федерации непосредственно связано с подготовкой компетентных специалистов в сфере профессиональной деятельности. В решении фазовых переходов и трансформации университетов к новой модели «Университет 4.0» в большей степени нам импонирует точка зрения А.В. Лаптевой и В.С. Ефимова [3], которые предлагают рассматривать данный процесс в системе категорий «деятельностное – социальное – антропологическое». Следовательно, университет:

– в деятельностном измерении позволяет обеспечить воспроизводство деятельностей за счет образования (исследовательской, образовательной, проектной, инновационной, экспертной и др.), а также обеспечивает создание новых деятельностей и переход к развертыванию новых практик в вузе;

– в социальном измерении – является «органом» социума, обеспечивает воспроизводство социальных норм и отношений, разнообразных форм коммуникации, социальной структуры через воспроизводство элит, воспроизводство интеллектуалов;

– в антропологическом измерении – развитие человека через передачу систем ценностей, пакетов знаний, картины мира, идеологии; формирование компетенций на основе антропологического подхода [4; 5], социализацию.

В связи с этим перед вузами России остро встает проблема в специалистах нового типа, основными характеристиками которых являются: профессиональная квалификация высокого уровня, готовность к саморазвитию, умение критически и креативно мыслить, проявляющееся в решении профессиональных задач различного характера, которые направлены на развитие страны. Конкурентоспособность современного специалиста обусловлена, прежде всего, уровнем сформированности его компетенций в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Требования новых образовательных стандартов определяют формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Все это актуализирует проблему сформированности инновационной культуры студентов вузов в современных условиях. Инновационная культура будущего педагога рассматривается нами как непрерывно трансформирующаяся система ценностно-смысловых установок, знаний, стремлений к познанию нового и его практической деятельности, направленной на развитие и совершенствование компетенций как условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда и использование принципов, методов, способов и средств, позволяющих развивать инновационные способности учащихся.

В ходе исследования формирование инновационной культуры педагога нами выделены три стадии, которые проходит обучающейся в современной системе высшего профессионального образования. На этапе допрофессиональной подготовки происходит формирование общей культуры. На этапе базового образования личность овладевает профессией, следовательно, происходит формирование профессиональной культуры. На этапе профессиональной деятельности личность получает послевузовское дополнительное профессиональное образование специалиста и его совершенствование достигает профессиональной зрелости и сформированости инновационной культуры. Каждый следующий этап является логическим продолжением развития и саморазвития инновационной культуры личности (рисунок 1).

Образовательные учреждения различного уровня в зависимости от своих кадровых, материально-технических и прочих возможностей сосредотачиваются на развитии какого-либо направления общей или профессиональной культуры. Например, основное внимание уделяется развитию информационной культуры или культуры исследовательской, проектной, управленческой, экономической и т. д.

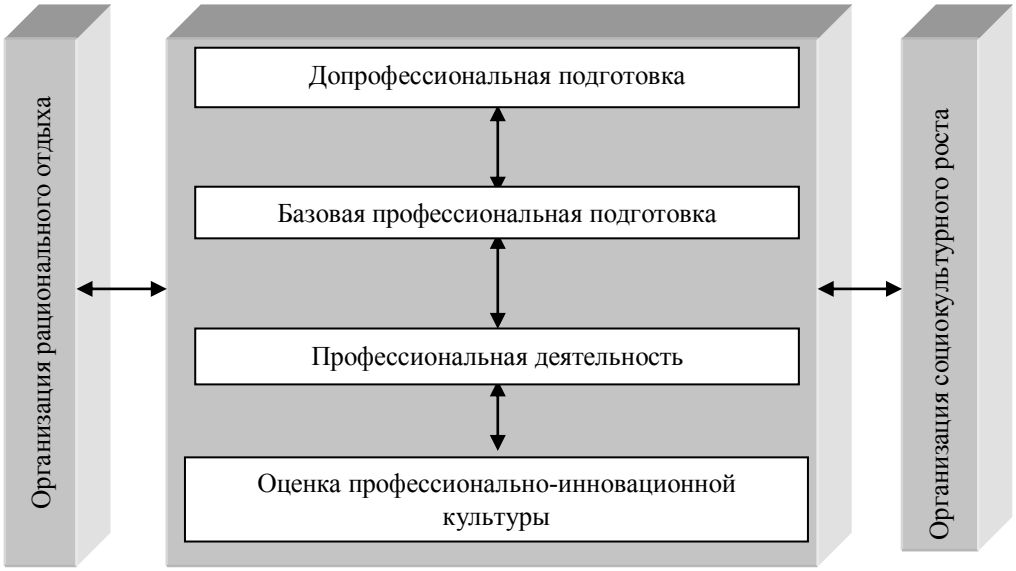



Рис. 1. Элементы формирования инновационной культуры

При разработке педагогической системы развития той или иной сферы культуры обучающихся важно выделить принципы, то есть основания (начала) на базе которых будет эффективно работать педагогическая система. Если рассмотреть принципы, которые применяются при формировании исследовательской, проектной и управленческой культуры – сфер применения в профессии любого выпускника университета, то можно выделить в них много общего. Множество принципов, используемых в ходе рассмотрения процессов формирования выбранных сфер культуры, при наложении в своем пересечении образуют единую совокупность принципов (рисунок 2) – треугольник на пересечении множеств.




Рис. 2. Множество принципов, используемых при формировании исследовательской, проектной и управленческой сфер культуры

Эта единая совокупность принципов (для процесса формирования рассматриваемых сфер культуры) включает в себя: аксиологичности, вариативности, гуманитарности, детерминизма, деятельности, достоверности, индивидуализации и дифференциации, историзма, креативности, научности, непрерывности и преемственности, объективности, развития, рефлексивности, системности, целесообразности, целостности.

Теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта показали, что такое пересечение множеств принципов можно выделить при формировании любых сфер культур. Это множество принципов должно стать основой реализации требований к выпускнику вуза со стороны федеральных органов управления образованием. Принципы, не вошедшие в пересечение множеств, в большей степени актуализированы для региональных (муниципальных) органов управления и для образовательных учреждений. По нашему мнению, именно на таком подходе должны строиться теоретические основания формирования культуры выпускников образовательных учреждений всех уровней.

Вместе с тем, при формировании сфер культуры наиболее часто для выбранных в качестве примера трех сфер (исследовательской, проектной и управленческой) используются следующие принципы: антропологичности, герменевтичности, гуманизации, инструментальности, комплексности, перманентности, репрезентативности, таксономии, упорядоченности и другие, а их использование определяется, в первую очередь, возможностями региона и университета.

**Список литературы**

1. Карпов, А. О. Образование для общества знаний: генезис и социальные вызовы / А. О. Карпов // Общественные науки и современность. – 2015. – № 5. – С. 86–101.

2. Карпов, А. О. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии / А. О. Карпов // Вопросы экономики. – 2017. – № 3. – С. 58–76.

3. Lapteva, A. V. New generation of universities. University 4.0 / A. V. Lapteva, V. S. Efimov // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 9. – № 11. – С. 2681-2696.

4. Лопаткин, В. М. Координационное управление научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе на основе антропологического подхода / В. М. Лопаткин, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова, О. А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1. – С. 246-250.

5. Орлов, А. Н. Подготовка учителя на основе антропологического подхода: монография / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова. – Барнаул, 2009. – 211 с.

6. Создание современной образовательной среды для школьников : паспорт приоритетного проекта [Электронный ресурс] // Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам: протокол от 25 октября 2016 г. № 9 – Режим доступа: https://minec.government-nnov.ru/?id=85617 (дата обращения: 07.09.2017).

***В.М. Лопаткин, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Модернизация астрономического образования в педагогическом университете

## Modernization of astronomical education at the pedagogical university

***Аннотация:*** в статье рассматривается модернизация педагогического образования в контексте преподавания астрономии в вузе. Представлены инновационные подходы к преподаванию астрономии через внедрение современных технологий обучения в педагогическом университете.

***Ключевые слова:*** модернизация, астрономическое образование, астрономия, современные технологии обучения.

Кардинальные преобразования, происходящие в социально-экономическом и культурном развитии России закономерно взаимообусловлены с созданием механизмов эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в соответствии с потребностями развития личности, общества и государства. Педагогическое образование выполняет важную задачу кадрового обеспечения дошкольного, среднего, специального, дополнительного образования, а также начального, среднего и высшего профессионального образования России. Ведущей идеей модернизации педагогического образования является обновление и развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающей требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам. В свою очередь, в системе высшего профессионального образования выделяются следующие ключевые направления:

– развитие межвузовской кооперации, академической мобильности студентов и преподавателей в международном масштабе;

– введение модульно-кредитной системы;

– интенсивный рост числа специальностей и специализаций в связи с появлением новых профессий на рынке труда;

– формирование внутривузовских систем контроля качества образования;

– развитие тенденций к повышению ориентации результатов образования на требования работодателей;

– усиление роли непрерывного образования, усложнение задач личностного развития в сочетании с внедрением рыночных механизмов в высшее профессиональное образование.

В декабре 2016 года принята Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642) [6]. Реализация данной стратегии невозможна без высококвалифицированных научных и инженерно-технических кадров, в подготовке которых основополагающая роль отводится изучению физики и астрономии. Именно курс астрономии предоставляет большие возможности для профориентационной работы, пропаганды достижений отечественной науки и техники. И уже в апреле 2017 г. в своем выступлении на заседании Минобрнауки РФ министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева подчеркнула: «Напомню вам, что с этого года в школьной программе вводится курс астро-

номии. В этом нет ничего удивительного – астрономия читалась в курсе физики, учителя физики готовы к тому, что они будут читать этот курс отдельно. Никаких часовых изменений не происходит» [1]. В соответствии с приказом № 506 Минобрнауки от 7 июня 2017 года астрономия официально вошла в число обязательных предметов образовательной программы среднего общего образования курс «Астрономия» с нового учебного года (2017/2018) и преподается учителем физики в качестве самостоятельного предмета 1 час в неделю.

При этом важно подчеркнуть, что компетенции в ФГОС ВО 3++ необходимо соизмерять с личностными, метапредметными и предметными результатами освоения ООП и поэтому необходимо, чтобы выпускник педагогического вуза готов был сформировать у школьников на уроках астрономии следующие компетенции:

- *личностные:* готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению;

- *метапредметные:* становление и развитие естественнонаучного знания, смена научных картин мира, астрономия как развивающаяся наука; логика естественнонаучного познания;

- *предметные:* естественнонаучные методы изучения природы; строение и свойства вещества, физические превращения вещества; движение и взаимодействие тел; механическая энергия и ее превращения; электромагнитное взаимодействие; электромагнитное поле, его частные проявления: колебания и волны; частицы, волны, кванты, строение материи, взаимосвязь и взаимопревращения вещества и поля: строение и эволюция Вселенной;

- *деятельностные:* постановка вопросов и решение проблем; планирование и проведение теоретических и прикладных исследований; моделирование и исследование моделей; объяснение причин явлений, логические доказательства, обоснование выводов и полученных решений; получение, оценка, интерпретация, использование и передача информации; сотрудничество и взаимодействие в учебной деятельности.

В своих многочисленных работах Е.П. Левитан подчеркивает, что «занятия астрономией способствуют приобщению молодых людей к нетрадиционному, творческому мышлению» [3, с. 16]. Одновременно с этим ученый пишет: «Формирование и развитие астрономических представлений у учащихся – длительный процесс, который должен начинаться в старшем дошкольном возрасте (на базе имеющихся книг для детей по астрономии) и продолжаться в течение всего времени обучения в школе» [4]. Правомерность утверждения Е.П. Левитана и других исследователей не вызывает сомнений в том, что главная задача астрономии состоит в том, чтобы дать обучаемым «целостное представление о строении и эволюции Вселенной, раскрыть перед ними астрономическую картину мира XX в.» [5].

В исследованиях Н.Я. Бугославской, М.А. Винника, А.М. Гижицкого, Т.А. Галкиной, Н.Н. Гомулиной, М.М. Дагаева, А.В. Засова, А.К. Киселева, Э.В. Кононовича, В.И. Курышева, Е.П. Левитана, М.В. Медведевой, М.Е. Набокова, Е.Г. Пономарева, П.И. Попова, К.А. Порцевского, Н.К. Семакина, М.Н. Смирнова, Е.К. Страута, К.А. Цветкова, В.М. Чаругина представлены возможности астрономического образования в обучении, воспитании и развитии личности школьника и студента.

По мнению М.А. Винника, астрономию принято рассматривать как системообразующий фактор современного естествознания. Во-первых, это объясняется содержанием астрономических вопросов, которые показывают место Человека во Вселенной, способствуют получению системного представления о природных явлениях и процессах, что закладывает основу для формирования современного научного мировоззрения и развития системного мышления обучаемых. Во-вторых, объектом исследования астрономии является вся Вселенная, и для того, чтобы понять, как она образовалась и эволюционирует, необходима интеграция всех естественных наук (физики, химии, биологии, геологии, географии и др.). В-третьих, в процессе обучения астрономии происходит освоение методов познания для исследования таких характеристик небесных тел, с которыми обучаемые часто встречаются на занятиях по другим дисциплинам. В-четвертых, астрономия является хорошей исследовательской лабораторией по изучению материи, находящейся в отличных, нежели на Земле, состояниях. В-пятых,

астрономия – одна из древнейших наук, которая тысячи лет была неотделима от многих «современных» естественных наук [2].

Анализ тенденций в изменении качества преподавания курса «Астрономия» (базируется на фундаментальных знаниях физики) обусловлен следующими перспективами: ликвидация астрономической безграмотности выпускников средних общеобразовательных заведений; рост численности заинтересованных людей в изучении астрономии, что споспособствует тому, что астрономия станет «второй наукой каждого» (Е.П. Левитан) – это мощный стимул к развитию обучаемых.

На уровне органов исполнительной власти Министерства образования и науки Алтайского края с 1 сентября 2017 г. в пилотном режиме к изучению дисциплины «Астрономия» приступило 7 общеобразовательных организаций в г. Барнауле: № 42, № 45, № 124, № 129, «Сигма», № 114, а также в г. Бийске школа № 20.

В Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) курс астрономии всегда являлся одной из основных дисциплин и при подготовке учителей по специальности 44.03.05 «Физика и Информатика». С 2015 г. университет осуществляет набор в магистратуру по программе 44.04.01 «Физико-астрономическое образование». Повышение квалификации учителей физики и профессиональная переподготовка педагогических работников в области астрономии осуществляется на базе института дополнительного образования АлтГПУ. Ведется активная учебная научно-исследовательская деятельность под руководством кандидата физ.-мат. наук, доктора пед. наук, профессора В.М. Лопаткина в лаборатории «Исследование космического пространства», функционирование университетской обсерватории и краевого планетария. Реализуются различные формы учебной и внеучебной работы: групповая, индивидуальная, факультативные занятия, астрономические наблюдения, круглые столы, олимпиады, посещение учебных и научно-популярных лекций в планетариях, участие в работе астрономических кружков при планетарии, экскурсии в обсерватории, музеи космонавтики и др.

С дидактической точки зрения астрономию принято рассматривать как предметно-деятельностную линию, вносящую свой вклад в развитие всех сторон личности студента. При изучении астрономии достигается непосредственное (опыт деятельности) и опосредованное (воспитание) формирование качеств личности обучающихся.

Модернизация подходов к преподаванию астрономии связана с внедрением современных технологий обучения, таких как: технология использования компьютерного моделирования в процессе исследовательского обучения; технология сотрудничества в обучении (работа в малых группах сотрудничества); технология «перевернутого» обучения (самостоятельное изучение нового материала до проведения занятия); технология дополненной реальности (виртуальные объекты и информация дополняют сведения о космических процессах, обусловливающих возникновение и существование космических объектов и их систем или о роли человека и человечества во Вселенной при проведении учебных исследований); технология, основанная на использовании планшетных компьютеров и мобильных телефонов. В этих условиях играют особенно важную роль материально-технические средства обучения. В настоящее время основным техническим средством обучения астрономии является компьютер, позволяющий использовать мультимедийные средства обучения, тем самым моделировать звёздное небо, а также использовать информацию из интернета. Для организации астрономических наблюдений необходимы оптические приборы: телескопы, астрономические трубы, бинокли; видеофильмы и видеоэнциклопедии астрономического содержания, мультимедийная библиотека. Предполагается наличие модели небесной сферы, глобуса звёздного неба, глобуса Марса, глобуса Луны, демонстрационной подвижной карты звёздного неба и др.

Таким образом, перспективу развития астрономии в Алтайском крае мы связываем с разработкой Концепции развития естественнонаучного образования в Алтайском государственном педагогическом университете.

**Список литературы**

1. Васильева, О. Ю. Астрономия вернется в школьную программу с нового учебного года [Электронный ресурс] / О. Ю. Васильева // Интерфакс. – Режим доступа: http://www.interfax.ru/russia/556541 (дата обращения: 16.08.2017).
2. Винник, М. А. Астрономический компонент как системообразующий фактор естественнонаучной подготовки в вузе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / М. А. Винник. – Москва, 2012. – 364 с.
3. Задачи совершенствования астрономического образования в СССР: сборник // Всесоюзный астрономо-геодезического общества при АН СССР; отв. ред. Е. П. Левитан. – Москва, 1984. – 165 с.
4. Левитан, Е. П. Дидактика астрономии / Е.П. Левитан. – Москва, 2004. – 296 с.
5. Левитан, Е. П. Физика Вселенной: экскурс в проблему / Е. П. Левитан. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 184 с.
6. Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (дата обращения: 16.08.2017).

***Н.Н. Лукьянова, канд. филол. наук, доцент***
***Г.Ф. Свиридова, канд. филол. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Возможности электронной среды для формирования лингвокультурологических компетенций молодежи

## Potential of Electronic Environment for the Formation of Linguistic and Cultural Competences of Youth

***Аннотация:*** в статье рассматриваются возможности информационно-коммуникационных технологий для формирования лингвокультурологических компетенций у студентов-бакалавров начального образования в новой реальности, связанной с электронной средой; представлена региональная топонимическая система, отраженная в сознании жителей Алтайского края.

***Ключевые слова:*** лингвокультурологические компетенции, информационно-коммуникационные технологии, топонимы, региональная топонимика.

Современный мир претерпевает глубокие и стремительные перемены, вследствие которых сегодня человек открыт для общения, диалога, для обретения качественно нового образования, для реализации духовного потенциала, физического и интеллектуального развития. Изменения в общественной жизни предопределяют новые подходы к обучению подрастающего поколения, создание инновационных образовательных систем, способных изменить социокультурную ситуацию и выступить в качестве средства становления целостной личности, которая в полной мере может реализовать себя в современном «прекрасном и яростном мире».

В наши дни реформируется школа, в том числе высшая, поскольку многие участники по-новому понимают образование [4]. Сущность человека – обучающего и обучающегося – становится иной в связи с изменившейся мотивацией учебной деятельности, ее целью, средством и характером коммуникации. В вузы пришла молодежь с особым электронным типом мышления. Это многое меняет в образовательной среде, прежде всего, в организации обучения посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Новый инструментарий позволяет активизировать диалоговое общение преподавателя со студентами при изучении разделов дисциплины «Русский язык», в частности раздела «Лексикология». Аудиторное время, отведенное на изучение данного раздела языкознания, сокращено, поэтому личностно значимые темы остаются не рассмотренными. Так, раздел «Топонимика», направленный на формирование лингвокультурологической компетенции и гражданской идентичности молодых россиян, может быть изучен с помощью ИКТ.

Антропоцентрическая парадигма в языкознании предопределила лингвокультурологический подход к изучению языка и предоставила возможности для разнообразных изысканий на стыке языка и культуры. Так же, как и другие «пограничные» науки (психолингвистика, социолингвистика, этнолингвистика), лингвокультурология позволяет узнать новое не только о языке, но и о человеке как главном «пользователе» языка, и о культуре как части картины мира, закрепленной в языке. Достаточно большое количество работ, выполненных в русле лингвокультурологии, представляет собой описание языковой картины мира (Ю.Д. Апресян, Г.В. Колшанский, В.Б. Касевич, В.А. Маслова, Б.А. Серебренников, Н.И. Толстой, Р.М. Фрумкина). Ученые исследуют как национальную языковую картину мира, так и региональную. Например, в Алтайском крае ее изучают на примерах топонимов сельской местности и городов [1; 2].

Окружающее человека топонимическое пространство наполнено природными объектами, людьми, животными. Местная топонимия – это название городов, сел, деревень, поселков нашего края, это городская микротопонимика (название улиц, площадей, переулков и т. д.), это названия, которые связаны с природными особенностями и историческим прошлым края, с именами выдающихся земляков. В русских топонимах – мудрость наших предков, народная фантазия, своеобразное моделирование мира, позволяющие фиксировать и передавать опыт поколений.

Топонимическая система отражается в сознании жителей Алтайского края и закрепляется в региональной языковой картине мира, которая в последнее десятилетие становится предметом специального исследования. Этот интерес связан, во-первых, с тем, что, как отмечалось выше, меняется мир, меняются приоритеты, представления об окружающем мире и месте человека в нем; во-вторых, исследования топонимики служит средством активизации познавательного интереса подрастающего поколения к изучению родного края, прошлого и настоящего, уникальности региональной языковой системы Алтая, удивительной истории своей семьи (составление, например, генеалогического древа связано с необходимостью знать имена и фамилии своих предков).

Все это может приобщить молодежь к национальной культуре, развить эмоциональную и интеллектуальную сферы личности.

Для формирования у бакалавров лингвокультурологической компетенции и гражданской идентичности можно предложить задания, для выполнения которых нужно воспользоваться электронным образовательным порталом «MOODIE» нашего университета. Кроме того, чтобы ответить на вопросы или выполнить творческую работу, бакалаврам необходимо войти в Межвузовскую электронную библиотеку и/ или научную электронную библиотеку eLibrary.ru.

Так, студенты выполняли задания, связанные со знанием антропонимики и топонимической системы города, района и села. В качестве предваряющей работы студентам предлагалось сделать конспект главы учебного пособия В.А. Масловой [3], после чего им предстояло ответить на вопросы:

1. *Знаете ли Вы о происхождении своего имени и фамилии? Объясните, из какого языка-источника произошла Ваша фамилия?*
2. *Из каких источников (словари, художественные и публицистические тексты, научные издания, Интернет, устные рассказы или записи родственников) Вы узнали о происхождении? Назовите их.*
3. *Вам известны необычные, редкие фамилии Ваших родственников, друзей, знакомых? Знаете ли вы, каково происхождение этих фамилий?*
4. *Знаете ли Вы о происхождении названий Вашего района, села, улицы? Есть ли редкие, необычные, окказиональные названия? С чем они связаны?*
5. *Назовите и объясните происхождение названий водных бассейнов, возле которых Вы проживаете (река, озеро, болото, ручей, искусственные плотины).*

6. *На территории Вашего населенного пункта есть необычные, оригинальные, интересные названия мест сбора жителей, народных гуляний, веселья? Если знаете, объясните происхождение этих слов.*

7. *Какие названия имеют дороги, ведущие к Вашему району, селу? Объясните их происхождение, если знаете.*

8. *Есть ли названия холмов, возвышенностей, утесов, низин, балок на территории Вашего поселка, села? Вы знаете их толкование?*

9. *Кто чаще всего рассказывает Вам о происхождении названий объектов, если Вы проявляете интерес? Что особенно интересного было для Вас в этих рассказах?*

10. *Зачем человеку (взрослому и ребенку) нужны лингвокультурологические компетенции?*

Анализ ответов показал, что все студенты выразили желание назвать антропонимы, топонимы, однако научно объяснить значение лексем многие не смогли: почти все толкования оставались в рамках народной этимологии. Так, свои имена и имена своих родственников – *Алена, Алина, Анастасия, Арзу, Владимир, Вероника, Галина, Геннадий, Гонча, Гульнара, Дарья, Екатерина, Елена, Карина, Ксения, Кристина, Мария, Наталья, Николай, Сергей, Регина, Фаина и др.* – студенты объясняли самым известным образом, исходя из мотивирующей лексемы, при этом, как правило, греческий язык называли источником происхождения своих имен. Фамилии же объясняли так: *Третьякова* от *Третьяк*, что означало «третий сын в семье»; *Семьян* – «все родственники жили одной семьей, вот отсюда и фамилия»; *Полищук* – «украинская фамилия»; *Кохан* – «коханый - украинское; обозначает *любимый*»; *Маско* – «мацать - украинское; обозначает *хватать*»; *Рыжаков* – «рыжий, конопатый; были такие в родне»; *Саньянова* – «слышала, был такой купец».

При интерпретации топонимов села, в том числе ойконимов, урбонимов, дронимов, гидронимов и т.д., студенты-бакалавры использовали и знание истории села, и народную этимологи, включая элементы мифологии (апокрифы, притчи, поверия, фантазии).

*Село Павловка* – «село образовалось в 1909 году и называлось сначала Плоское, т.к. располагалось на плоском ровном месте, позже стало называться Павловка по имени основателя Павла Овчаренко». *Село Нижнепайва* – «расположено вниз по течению реки Пайва». *Село Плотава* – «переселенцы с фамилией Плотов или переселенцы из Полтавской губернии». *Село Прослауха* – «по центру села протекает река, на берегу этой реки поселились шесть семей. Главным продуктом питания была рыба. Название *Прослауха* – «прославленная ухой». *Село Сафроново* – «по фамилии первого поселенца. В селе две стороны: *Любино* и *Зайсан*. *Любино* – полюбили это место. *Зайсан* – человек, который хотел уехать к озеру *Зайсан*, но передумал; край села так и назвали»; «теперь там все рыбачат».

Студенты вспоминали, что в школе они эпизодически участвовали в работе по исследованию местных названий, поэтому знают гидронимы: *Озеро Красное* –«по цвету почвы»; *Гордеево озеро* – «Гордей там жил, был хозяином тех участков земли»; *Ванино* – «место на реке, где рыбачат»; *река Пайвенок* – «от Пайва»; *озеро Плотавское* – «от деревни Плотава»; *озеро Светлое* – «чистое, песчаное, излюбленное место селян»; *болото Кривенькое* – «в лесу в виде подковы».

Встречаются самые разнообразные коннотативные номинации бывших заимок богатых селян: *Рыжкова дубрава, Фирсова дубрава, Степашины ляги, Чистюнька, Чернавка, Носырева мельница*.

*Страшная дубрава, Страшное озеро, Темная яма, Черное болото, Черная забока, Кошачий остров, Кошачий лог, Собачий околок* – эти топонимы являются прямой проекцией народных поверий сельских жителей.

В новых условиях обучения студенты имеют возможность найти источник истории наименований, знакомых с детства мест (вышеназванные и другие электронные).

Таким образом, топонимическая картина Алтайского края осмысливается молодежью и становится базой живого знания о родном крае. Студенты начинают понимать важность и необходимость изучения топонимики в вузе, в дальнейшем – в практике обучения детей, по-

тому что именно в начальной школе формируются основы лингвистического знания, развивается интерес к родному слову и родному краю.

**Список литературы**

1. Дмитриева, Л. М. Отражение народных верований в русской топонимии Алтая / Л. М. Дмитриева // Этнография Алтая и сопредельных территорий: материалы международной научно-практической конференции. Вып. 6. – Барнаул, 2005. – С. 171–173.
2. Лукьянова, Н. Н. Становление лингокультурогических компетенций/ Н. Н. Лукьянова, Г. Ф. Свиридова // Современные технологии начального образования: материалы всероссийской заочной научной конференции. – Барнаул, 2010. – С. 203–207.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – Москва: МПСУ, 2015. – 245 с.

***А.В. Маланичева, канд. пед. наук***
*Барнаульский государственный педагогический колледж*
*г. Барнаул, Россия*

## Проблемы и перспективы развития педагогического образования

## Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education

***Аннотация:*** в статье рассматривается проблема непрерывного педагогического образования, популяризации педагогической профессии, которая является актуальной в современном обществе и требует от образовательных организаций тесного сотрудничества и преемственности.

***Ключевые слова:*** непрерывное образование, мотивация, педагогическая профессия, педагогическое образование.

В настоящее время наблюдается тенденция снижения качества образования, в целом, педагогического образования, в частности. Данная проблема является актуальной и её решение требует формирования ответственности со стороны всех участников педагогического процесса на всех ступенях образования.

Налаживание и развитие более тесного сотрудничества между образовательными организациями, реализующими педагогического образование, в том числе усиление роли профориентационной работы среди учащихся, создание профильных классов на базах школ может привести к увеличению числа заинтересованных обучающихся, будущих студентов как начального, среднего профессионального образования, так и высшего.

Желание начать формировать положительное отношение к педагогическому образованию среди обучающихся общеобразовательных организаций должно исходить от учителей и базовых кафедр профессиональных организаций. Дело в том, что часто ученики не знают перспективы применения полученного педагогического образования в будущей жизни. Ведь профессия педагога, учителя, преподавателя не сводится только к передаче знаний своим ученикам с целью контроля их усвоения. Результаты анкетирования учащихся восьмых классов МБОУ «СОШ №60» г. Барнаула, свидетельствуют о том, что среди учащихся есть желающие получить педагогическую профессию, но им не всегда понятно, где ещё можно применить свои профессиональные знания, умения и навыки, кроме школы, и не всегда есть желание работать в школе и связать с ней свою будущую жизнь.

Выявив отношение подростков к педагогическому образованию посредством опроса, беседы, дискуссии, можно было определить следующие причины этого:

- некомфортная психологическая обстановка на уроках, в образовательном учреждении;
- негативный социальный школьный опыт при взаимодействии с субъектами педагогического процесса;

- незаинтересованность со стороны учителей в организации и применении разнообразных форм, методов, средств обучения;
- преобладание субъект-объектных отношений, монологической речи и работа только с одним наглядным пособием – учебником;
- нет ориентации учителей на интересы и способности учащихся, ориентация только на «средних» учеников;
- нет заинтересованности учащихся в изучении предметов школьной программы, поскольку они не понимают практической значимости приобретенных знаний, умений и навыков.

Устранению выявленных причин способствует организация работы по популяризации педагогической профессии среди молодежи, начиная с 7-го–8-го классов.

Низкая мотивация обучающейся молодежи на получение педагогической профессии как основной деятельности в жизни человека может быть скорректирована повышением уровня именно познавательной мотивации к изучению, получению знаний, умений и навыков педагогической профессии.

Ввиду сложности и многогранности самого явления мотивации не удается выработать одного универсального метода, средства, приема её развития. В существующих концепциях, моделях развития мотивации учащихся в основе лежит принцип повышения интереса и образности изучаемого материала. Но данное основание не всегда является эффективным.

Анализ образовательного процесса в общеобразовательных организациях показал, что в деятельности большинства из них нет целостной системы по развитию мотивации учащихся. Чаще всего встречаются разрозненные, несистематизированные элементы данного процесса на отдельно взятом уроке.

Современная эпоха выдвигает требование дальнейшего повышения качества подготовки обучающихся. Одним из стратегических направлений в модернизации образования является переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления обучающихся. Психологами получены данные, свидетельствующие о том, что успешность овладения учащимися учебной деятельностью зависит от умений анализировать, синтезировать, обобщать, абстрагировать и конкретизировать знания, используемые в деятельности. Следовательно, сам процесс обучения и воспитания должен носить аналитический характер, вся мыслительная деятельность должна развиваться на четко выраженной аналитической основе. Без этого невозможно научить самостоятельно мыслить. Специфика учебной деятельности требует самостоятельной работы, непрерывного самосовершенствования, особенно в настоящее время, когда она претерпела ряд количественных и качественных изменений. Кроме того, социальное и экономическое положение человека в современном обществе напрямую зависит от степени развития способностей самостоятельно понимать, усваивать и использовать полученные ранее знания, умения и навыки в своей жизнедеятельности.

В последнее время в отечественных педагогических публикациях все чаще, хотя и в разной форме, приводится положение о том, что современная школа должна стать «антропоцентричной». Антропоцентричность образования заключается не только в изучении личности учащегося, но и во включении в образовательный процесс изучения исторических личностей. Эффективность развития познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности обусловлена введением в образовательный процесс технологии её реализации, состоящей из комплекса форм, методов и средств, направленных на поэтапное достижение намеченного результата, повышение исходного уровня познавательной мотивации. Тем не менее большинство психологов сходятся на том, что чаще всего мотив – это побуждение, цель, намерение, потребность, свойство личности и её состояние; причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии).

При рассмотрении мотива деятельности и поведения человека как психологического феномена приходится сталкиваться со многими трудностями. Многообразие в определении мотива связано со сложной внутренней структурой самого мотива: возникновение потребности,

нужды в чём-то, сопровождаемой эмоциональным беспокойством, неудовольствием. Сложность составляет осознание мотива, оно многоступенчато: вначале осознаётся, в чём причина эмоционального неудовольствия, что необходимо человеку для существования в данный момент; затем осознаётся объект, который отвечает данной потребности и может её удовлетворить (т. е. формируется желание), а позже осознаётся, каким образом, с помощью каких действий возможно достижение желаемого; только после этого реализуется энергетический компонент мотива в реальных поступках.

Учебная деятельность всегда полимотивирована внутренне и внешне. К внутренним мотивам учебной деятельности относятся такие мотивы, как собственное развитие в процессе учения, познание нового, неизвестного, понимание необходимости учения для дальнейшей жизни. Такие мотивы, как сам процесс учения, возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными, хотя они в большей степени определяют зависимость от внешних факторов. Учителю, прежде всего, в процессе обучения необходимо ориентироваться на внутренние мотивы деятельности учащихся. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг мотива на цель учения. Результат деятельности, исходящей из конкретного мотива, зависит главным образом от поставленной цели. Цель – это идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. Цель обусловлена мотивами и относится к мотивационно-побудительной сфере сознания человека. В психологии различия понятий мотив и цель отражает большую общность мотива, который часто совпадает с деятельностью в целом, и конкретностью цели, которую соотносят с отдельными действиями. На основе одного мотива могут формироваться разные цели. Мотивы и цели иногда совпадают, но не являются однозначными понятиями. Мотив относится к потребности, побуждающей деятельность, цель – к предмету, который должен быть преобразован в тот или иной продукт. Цели, которые человек ставит перед собой, представляют развивающуюся систему, которая формируется в процессе социального становления индивида. Каждая новая реализованная и усвоенная цель имеет тенденцию превращаться в мотив, что приводит к качественному изменению мотивационной сферы личности, переводя её на более высокий уровень развития. Мотив и цель образуют своего рода «вектор», обусловливающий направление деятельности, а также величину усилий, развиваемых субъектом в процессе её выполнения. Каждый шаг этого процесса характеризуется наложением одного, более близкого к цели учения мотива, на другой, более удаленный от неё. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставит перед ним учитель в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они стали значимыми для учащегося.

Внутренние мотивы – это основа для развития мотивации учения. Обучение, ориентированное на формирование/развитие внутренних мотивов может привести в конечном итоге к устойчивой мотивации изучения школьных дисциплин. Развивать внутренние мотивы учащегося можно на примере конкретно взятой личности. При преподавании гуманитарных предметов на уроке можно использовать характеристики личностей исторических деятелей. Примеры людей прошлого могут заставить учащихся задуматься над смыслом жизни, пересмотреть свои личностные ценности, идеалы. С помощью характеристики исторической личности учащимся удается понять практический смысл изучаемого материала. Проникая в суть исторического процесса, учащиеся активно мыслят, при этом развивается историческое мышление. Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость познавательной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обусловливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А. К. Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [1, с. 14].

Развитие, повышение мотивации среди обучающихся к получению знаний по реализации педагогической профессии позволит организовать преемственность профессионально-

ориентированного содержания и работы в системе «школа-колледж-вуз», что отразится на непрерывности получения педагогического образования в четко организованных условиях и позволит увидеть перспективы применения педагогических знаний, умений и навыков в практике и вне профессиональной педагогической деятельности. Получение знаний о педагогической профессии, направленность деятельности учащихся на самостоятельное применение данных знаний в процессе обучения позволит им более успешно адаптироваться к обучению в профессиональном педагогическом учреждении.

В ходе деятельности, направленной на популяризацию педагогической профессии среди школьников, мы использовали разнообразные методы и средства нестандартного урока. Именно урок как основная форма организации процесса обучения позволяет реализовать данные принципы, а затем вывести их на уровень осознанности обучающимися.

Взаимодействие всех организаций, связанных с реализацией педагогической профессии как основной (школа – колледж – вуз), позволит повысить заинтересованность обучающихся данным видом деятельности, определить его для себя как основной и скажется на популяризации педагогической профессии в современном обществе.

**Список литературы**

1. Маркова, А. К. Мотивация учения и её воспитание у школьников / А. К. Маркова. – Москва : Педагогика, 1983. – 64 с.
2. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва, 1979. – 47 с.
3. Шатилов, С. В. Проблемы формирования мотивов учения у школьников / С. В. Шатилов. – Москва, 1992. – 342 с.

***О.П. Мерзлякова, канд. пед. наук, доцент***
*Уральский государственный педагогический университет*
*г. Екатеринбург, Россия*

## Роль образовательной среды в подготовке будущих учителей к внеурочной деятельности по физике

## The Role of the Educational Environment in the Future Teachers' Training for Extracurricular Activities in Physics

***Аннотация:*** одно из важных направлений подготовки будущих учителей физики – формирование у них компетентности в области организации внеурочной деятельности. Отмечено, что неотъемлемой частью формирования компетентности является развитие мотивационной сферы личности, выступающей в качестве одного из регуляторов поведения человека и служащей стимулом к приобретению необходимого для развития компетентности опыта деятельности. Немаловажную роль в этом процессе играет образовательное пространство студента.

***Ключевые слова:*** внеурочная деятельность по физике, компетентность, мотивация, образовательная среда вуза.

Внеурочная деятельность по предмету, значимость которой отмечали многие педагоги, требует от учителя высокого уровня профессионального мастерства. Поэтому формирование у будущих учителей физики компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности является важнейшей составляющей их профессиональной подготовки.

Основу компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности по физике составляют универсальные знания и умения (связанные с целями и задачами внеурочной деятельности, принципами ее организации, основными направлениями и видами, различными формами внеурочной работы со школьниками, умения их планировать и осуществлять и пр.), которые формируются у студентов на лекционных и семинарских занятиях дисциплины «Теория и методика обучения физике». Однако наиболее значимыми составляющими любой компетентности, помимо знаний и умений, являются опыт данной деятельности и личные убеждения человека в ее значимости и необходимости [1]. Успешное форми-

рование и развитие компетентности человека в каком-либо виде деятельности происходит только при условии глубокой личной заинтересованности в нем. В связи с этим осознание студентом важности внеурочной деятельности в повышении качества физического образования – необходимое условие для успешного формирования компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности по физике.

В условиях современного вузовского образования для эффективного решения этой задачи недостаточно аудиторных занятий. Необходимо расширять образовательное пространство студента в соответствии с его личными потребностями. Система формирования компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности по физике только тогда будет эффективной, когда для каждой личности будет создана особая развивающая среда, в которой происходит ее обучение и саморазвитие. Значимость образовательной среды для развития компетентностей отмечали многие педагоги и психологи (Г.А. Ковалев, Н.Б. Крылова, Д.Ж. Маркович, В.И. Слободчиков, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.).

Рассмотрим структуру и роль образовательной среды в развитии у студентов – будущих учителей физики компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности.

Среди большого количества публикаций по данной проблематике до сих пор нет единого мнения о сущности образовательной среды. Всеми авторами подчеркивается сложная структура образовательной среды, но среди исследователей нет единого подхода к выделению ее компонентов. В работах исследователей отмечается также, что образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда становится образовательной тогда, когда личность, находящаяся в ней, имеет интенцию (намерение, стремление) на образование, когда происходит встреча образующего и образующегося (В.И. Слободчиков). [2] Одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого.

Анализ работ, посвященных образовательной среде, позволяет сделать вывод, что авторы понимают под ней, в широком смысле, все то, что окружает обучающегося и каким-либо образом влияет на его развитие. Кроме того, для каждого возрастного периода личности обучающегося, каждой ступени образования, каждой предметной области среда является весьма специфичной.

На наш взгляд, к основным компонентам образовательной среды студента, оказывающим влияние на формирование у него профессиональной компетентности, в том числе компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности по физике, являются: ***информационные ресурсы*** (учебные программы, учебники, периодические учебно-дидактические издания, энциклопедии, справочники, цифровые образовательные ресурсы, средства массовой информации, Интернет и пр.); ***субъекты образования*** (преподаватели вуза, кураторы, учителя школ, родители студентов, педагоги дополнительного образования и др.); ***материально-техническая база*** (научные лаборатории, демонстрационные приборы и лабораторное оборудование, мультимедийная техника, цифровые лаборатории и т. п.); ***социальная и промышленная инфраструктура региона*** (строительные объекты, промышленные предприятия, научные центры, библиотеки, музеи, выставки, медицинские учреждения и пр.).

Для развития у студентов компетентности в области организации и проведения внеурочной деятельности по физике необходимо наличие соответствующей образовательной среды в вузе (представляющей собой широкий спектр различных по видам, формам и содержанию внеурочных мероприятий по физике, организуемых коллективом преподавателей, кураторов академических групп и других специалистов в этой сфере). Такая образовательная среда должна отвечать актуальным образовательным потребностям каждого студента, адаптироваться под них, постоянно расширяясь и используя для этого все доступные в данном месте и в данный момент времени ресурсы – компоненты среды. В таких условиях студенты имеют возможность получить разнообразный опыт деятельности по организации внеурочной дея-

тельности, их ситуативные интересы к различным ее видам трансформируются в устойчивые мотивы (убеждения, ценностные ориентации).

Анализ деятельности педагогических вузов позволяет сделать вывод, что образовательная среда может быть представлена для студента на разных уровнях.

Первый уровень – ограничен помещением института (факультета) и аудиторным временем, отведенным образовательной программой на изучение соответствующих дисциплин (например, «Теория и методика обучения физике», «Организация внеурочной деятельности по физике в школе»). В этих условиях студенты знакомятся с видами внеурочных мероприятий, методикой их проведения, самостоятельно разрабатывают конспекты и проводят разработанные мероприятия в коллективе однокурсников.

Второй уровень – образовательная среда ограничена рамками вуза (университета), к аудиторным занятиям добавляются различные внеурочные мероприятия по физике, проводимые в рамках факультета и университета (научно-практические конференции, олимпиады, факультативы, элективные курсы, кружки, конкурсы, проектная деятельность и т. п.). На этом уровне происходит привлечение к образовательному процессу других субъектов – преподавателей других дисциплин, кураторов, специалистов по организации воспитательной работы в вузе и др.

Третий уровень – образовательная среда дополняется различными внеурочными мероприятиями с привлечением инфраструктуры региона (педагогическая практика в образовательных учреждениях, посещение выставок, музеев, строительных объектов, занятия в учреждениях дополнительного образования и пр.), в которых принимают участие также работники этих социальных и промышленных объектов (специалисты различных областей), педагоги дополнительного образования и др.

Четвертый уровень («открытый») – нет ни временных, ни территориальных границ. Для развития компетентности используется широкий спектр ресурсов сети интернет – общение с известными людьми, мастерами, участие в интернет-конкурсах, олимпиадах, проводимых как в России, так и зарубежом и пр.

Развитие мотивации к внеурочной деятельности при этом происходит поэтапно:

- на первом этапе студент не проявляет активности во внеурочной деятельности, не участвует в различных видах внеурочных мероприятий, не является разработчиком или организатором таковых и т. п. (такие студенты не посещают мероприятия, организуемые для них в вузе). Для возникновения интереса к внеурочной деятельности окружающая среда должна содержать яркие мотиваторы, например, это могут быть увлекательные игры, захватывающие мастер-классы и др.
- на втором этапе студент, проявляет любопытство и интерес при участии в организованных для него мероприятиях. На данном этапе важно перевести эмоциональную активность студента в деятельность. В частности, студенты, проявляющие ситуативный интерес, могут в дальнейшем оказывать помощь кураторам и преподавателям в разработке и организации различных мероприятий. Создание ситуации успеха на этой стадии вызывает положительные эмоции.
- на третьем этапе студент проявляет интерес к новой для него деятельности, к самостоятельной дополнительной работе. В связи с чем, необходимо организовать самостоятельную работу студентов: разработка и проведение различных внеурочных мероприятий, участие в организации конференций, помощь в организации кружковой работы в вузе, руководство внеурочной деятельностью школьников в ходе педагогической практики и т. п. Организация деятельности студентов, связанной с их любознательностью, ситуативным интересом, приводит к появлению устойчивого интереса как к результату, так и к процессу.
- на четвертом этапе студент занимается самообразованием, его деятельность имеет целенаправленный и систематический характер. Для удовлетворения данного уровня потребности и ее трансформации в убеждения значимости и необходимости внеурочной работы студенту важно видеть ее результаты, получать положительные отзывы, одобрение, поощрение и т. п. Это может быть представление результатов своих трудов на научно-практических

конференциях, курсах учителей и пр. У студента появляется осознанное понимание необходимости внеурочной деятельности по физике, стремление учитывать социальные запросы, постоянно совершенствоваться в этом направлении.

В Уральском государственном педагогическом университете ведется целенаправленная работа по формированию у будущих учителей компетентности в области проведения внеурочной деятельности – студентам предлагается большое количество мероприятий в соответствии с образовательными возможностями среды для организации внеурочной деятельности по физике: региона (музеи, выставки, конкурсы в г. Екатеринбурге и Свердловской области), материальной базы Института математики, физики, информатики и технологий, научных школ кафедр Института. Например, ежегодный Туристический слет студентов, шоу «Соображариум», «Выставка наших достижений» работа студенческого научного общества «Малый физический факультет», видеостудии «Физфак представляет…», конкурс исследовательских проектов школьников «УралИннова» и др. Имеются возможности для привлечения студентов, а под их руководством и школьников к научно-исследовательской деятельности: *кабинет* астрономии, лаборатория киборгфизики, лаборатория мультимедийной дидактики, научная лаборатория «Расплав» и др.

Роль педагогического коллектива в развитии компетентности студентов заключается в том, чтобы своевременно выявлять актуальные на данный момент для каждого конкретного студента образовательные потребности и в соответствии с ними предлагать те или иные компоненты образовательной среды, организовывать деятельность студентов с ними – направлять, подсказывать, консультировать, договариваться с другими субъектами и пр. Эффективное формирование всех компонентов компетентности может осуществляться только при условии комплексного применения широкого спектра ресурсов образовательной среды.

**Список литературы**

1. Мерзлякова, О. П. Компетентностный подход при обучении физике в школе : учебно-методическое пособие / О. П. Мерзлякова. – Германия : LAP, 2011. – 149 с.
2. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // Российская конференция по экологической психологии: тезисы докладов. – Москва, 2000. – С. 223-239.
3. Щербакова, Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т. Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 12-21.
4. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

***Н.И. Рыжова, д-р пед. наук, профессор, вед. науч. сотрудник***
*Центр теории и методики обучения математике и информатике*
*Института стратегии развития образования РАО*
*г. Москва, Россия*

## Актуальность поиска решений по обновлению методов обучения математике и информатике

## The Urgency of Finding Solutions to Update the Methods of Teaching Mathematics and Informatics

***Аннотация:*** в контексте актуальности концепции модернизации педагогического и математического образования предпринята попытка поиска новых решений в существующих моделях медиаобразования для обновления методов обучения математике и информатике, которые могут стать результативными в условиях информационно-образовательной среды. Данная статья написана в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№27.6122.2017/БЧ) проект по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»

***Ключевые слова:*** обновление содержания и методов обучения, математика и информатика, модели медиаобразования.

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения как в организации образовательного процесса, так и в содержании, технологиях и формах обучения, в том числе и в области математического образования [1].

В данном контексте нельзя не указать, что сегодня в практике преподавания математики и информатики существует ряд серьезных проблем, которые отмечают как преподаватели вузов, так и школьные учителя [2]:

- несоответствие существующей системы преподавания курса математики, базирующейся на парадигме знаний, целевой установке ФГОС: формирование практического и творческого мышления как основы компетентной личности в развивающемся обществе;
- сложность и насыщенность общеобразовательной программы по математике, уровень требований которой вступает в противоречие с уровнем способности обучающихся освоить весь объём учебного материала;
- низкий уровень практической подготовки будущих учителей математики;
- недостаточная связь математического образования учителей и достижений современной науки;
- разрыв между теоретическим обучением и практикой;
- несоответствие используемых педагогических технологий обучения и способов оценивания результатов современным требованиям к образовательному процессу и качеству подготовки выпускников;
- непрестижность педагогической профессии и, как следствие, низкий уровень подготовки абитуриентов направления «Педагогическое образование», низкий уровень мотивации студентов;
- нехватка квалифицированных преподавательских кадров в области современной математики, особенно связанной с компьютерными технологиями, отставание от мировых тенденций в педагогическом образовании и возможностях использования информационных технологий.

Часть перечисленных недостатков можно отнести и к проблемам в области преподавания информатике, где существует определенный разрыв между теоретическим и технологическим в содержании обучения, а именно, отсутствие взаимодополняемости между формульным и содержательным и уклон в изучении информационных технологий.

К сожалению, все перечисленное выше влияет на качество обучения математике и информатике, а чаще всего не позволяет обеспечить целостность процесса познания в этих предметах [3-6].

Таким образом, налицо актуальность поиска новых решений для обновления содержания общего образования и методов обучения математике и информатике в условиях современной информационной среды [7]. Но при этом необходимо учитывать, что современному образовательному процессу важна ориентация деятельности обучаемых на развитие их познавательной активности, на самостоятельность учащихся, на формирование умений проблемно-поисковой, исследовательской деятельности, в основе которой будет лежать новая технология, исследование, моделирование при помощи компьютера, и проектирование. Все это требует изменений как в технологиях, так и в методике обучения математике и информатике.

Кроме того, в современных условиях развития российского общества и образования, благодаря повсеместному распространению медиа и появлению новых информационных и мультимедийных технологий в условиях глобальной информатизации [8-10], на наш взгляд, целесообразно говорить о поиске новых эффективных средств и методов обучения как для традиционного образовательного процесса, так и для его дистанционных форм. При этом такая возможность кроется как в использовании традиционных мультимедиа технологий и мо-

делей медиаобразования, так и во внедрении новых, полученных, например, за счет интегрирования существующих отечественных и зарубежных моделей или благодаря их синтезу.

Современные медиаобразовательные модели, которые характеризуются вариативностью, возможностью целостного или фрагментарного использования в образовательном процессе, на наш взгляд, ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед педагогом и учеником целей и задач обучения и воспитания. При этом все эти модели объединяет то, что в их содержательной основе лежит использование активных методов обучения (в частности, интерактивных, игровых технологий, ролевых игр и др.), а также предметов и объектов, технологий и языка медиакультуры в широком смысле.

Кроме этого, в основе технологий, которые предлагают медиаобразовательные модели, как правило, лежит модульный подход, который предполагает использование учебных единиц (модулей) – отдельных, но связанных между собой некой общей концепцией содержания обучения. Каждая такая единица может представлять собой либо циклы занятий, либо блоки творческих заданий или ролевых игр по конкретной предметной тематике, которые педагог может использовать в учебной деятельности. При этом модульность позволит использовать методики построения личностно-ориентированных маршрутов в процессе обучения в условиях информационно-образовательной среды.

**Список литературы**

1. Брейтигам, Э. К. Направления реализации целостности при обучении математики в школе и вузе [Электронный ресурс] / Э. К. Брейтигам, С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Проблемы современного образования. Научно-информационный журнал. Сетевое издание. – Электрон. журн. – 2016. – № 6. – С.118–124. – Режим доступа: http://pmedu.ru/index.php/ru/ (дата обращения: 20.09.17).
2. Веряев, А. А. Изменение роли медиаобразования в современных социокультурных условиях / А. А. Веряев, А. Э. Можарова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 227–230.
3. Каракозов, С. Д. Теоретические основы обеспечения качества обучения математике: достижение понимания и логико-семиотический анализ : монография / С. Д. Каракозов. – Барнаул, Изд-во АлтГПА, 2011. – 229 с.
4. Королева, Н. Ю. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России : материалы IV всероссийской научно-практической конференции / [отв. ред. М.В. Худжина]. – Нижневартовск : НВГУ, 2015. – С. 77–79.
5. Рыжова, Н. И. Развитие информационно-аналитической компетенции школьников посредством решения задач на графах в условиях развития содержания обучения / Н. И. Рыжова, Е. В. Филимонова // Преподаватель XXI век. – 2017. – Ч. 1. – № 1. – С. 64–76.
6. Самылкина, Н. Н. Проблемы школьного математического образования глазами учителей и преподавателей вузов: результаты опросов / Н. Н. Самылкина и др. // Математика в школе. – 2017. – № 2. – С. 36–44.
7. Семенов, А. Л. Ключевые идеи концепции развития математического образования в Российской Федерации / А. Л. Семенов, С. Л. Атанасян, С. Д. Каракозов // материалы всероссийской научно-методической конференции. – Пермь, 2014. – С. 264–266.
8. Смолянинова, О. Г. Развитие деятельностной и креативной компонент медиакомпетентности учащихся старших классов средней полной школы средствами мультимедийных технологий / О. Г. Смолянинова, О. А. Иманова // Информатика и образование. – 2009. – № 5. – С. 106–109.
9. Трубина, И. И. Тенденции развития содержания внеурочной деятельности школьников по информатике и математике в условиях информатизации и модернизации российского образования / И. И. Трубина, Н. И. Рыжова // Преподаватель XXI век. – 2016. – Ч. 1. – № 4. – С. 94–108.
10. Челышева, И. В. Практика медиаобразования: формы, методы и приемы занятий в школе и вузе [Электронный ресурс] / И. В. Челышева // CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://ce.ifmstuca.ru/index.php/130000/130001-media/mediaeducation (дата обращения: 20.09.17).

136

***А.Ю. Тимошенко, канд. пед. наук, доцент***
***А.Е. Пичугина***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Использование электронных образовательных ресурсов в современных учебных методических комплексах по математике для начальной школы

# Using Electronic Educational Resources of Modern Educational and Methodical Sets in Mathematics for Primary School

***Аннотация:*** в статье раскрывается возможность использования электронных образовательных ресурсов как дополнения к некоторым учебно-методическим комплектам начального курса математики.
***Ключевые слова:*** электронный образовательный ресурс, электронная форма учебника, учебно-методический комплект по математике для начальной школы.

Наблюдаемый в последние десятилетия быстрый рост информации требует от человека умений и навыков информационной деятельности – деятельности по регистрации, сбору, обработке, хранению, передаче, отражению, транслированию информации об объектах, явлениях, процессах, основывающейся на использовании средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Изменение характера социальных требований к системе образования связаны также и с тем, что в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше остается тот, кто способен оперативно находить информацию и использовать её для решения своих проблем.

Современные информационные и коммуникационные технологии, созданные отнюдь не для нужд системы образования, ведут к подлинной революции в образовании. У детей в начальной школе необходимо развивать информационную культуру – это потребность современного общества. Можно это делать не только на уроках информатики, но и на любом учебном предмете, прибегая к активному использованию электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Под электронными образовательными ресурсами понимают учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Их применение также является одним из требований нового стандарта к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования [6].

Анализ информации на образовательных порталах [5] позволяет выделить ряд проблем, связанных с использованием ЭОР при обучении младших школьников, среди которых:

– отсутствие привязки ЭОР к конкретным предметным курсам;

– отсутствие методической поддержки педагогов, использующих ЭОР в процессе обучения;

– несоответствие ЭОР учебникам, рекомендованным или допущенным Министерством образования и науки к использованию в общеобразовательных учреждениях, что приводит к сложности их практического применения в учебном процессе;

– недостаточное материально-техническое оснащение школ, в том числе: недостаточная скорость передачи данных по сети Интернет, низкая производительность школьных компьютеров, для использования ЭОР в процессе обучения и т. п.;

– невозможность полноценного использования ЭОР на компьютерах с установленным пакетом свободного программного обеспечения (СПО), на которое многие школы переходят в связи с окончанием срока действия программных продуктов из состава СПО;

– частичная готовность учителей к использованию современных информационных технологий в процессе обучения и адаптации их к общеобразовательному стандарту.

На уроках математики ЭОР являются вспомогательным средством обучения. При помощи ЭОР демонстрируются различные схемы, таблицы и т. д., также можно показывать страницы учебных пособий в большем масштабе, что удобно для объяснения материала учителем. На различных этапах урока используются специальные программы, при помощи которых де-

монстрируются и выполняются упражнения для закрепления, усвоения и повторения изученного материала.

Ниже представим возможности использования ЭОР на уроках математики для формирования у младших школьников полноценного вычислительного навыка в учебно-методических комплектах (УМК): «Школа России» и «Гармония».

В УМК «Школа России» разработано два вида ЭОР:

1) электронное приложение к учебнику;

2) электронная форма учебника.

Представим характеристику и возможности использования каждого вида при изучении младшими школьниками содержания начального курса математики.

На дисках электронного приложения к учебнику представлен учебный материал для самостоятельной работы учащихся как на уроках математики (при изучении нового материала, при закреплении, при проведении учащимися самоконтроля), так и в домашних условиях [2]. В данном пособии задания структурированы по определённым темам. Также есть раздел «Итоговый тест», где представлены итоговые тестовые задания по пройденным темам. Электронное приложение содержит экран загрузки, главное меню с переходом на первую, вторую части приложения и итоговый тест, содержание обеих частей, альтернативную навигацию и окно результатов. Также приложение имеет два дополнительных раздела: «Помощь» и «Информацию о создателях».

Из главного меню программы можно совершить переход в разделы: «Часть 1», «Часть 2» и итоговый тест. Указанные разделы углубляют содержание, представленное в учебнике. Содержание можно отображать в виде списка и в виде иллюстраций. В данных пунктах можно посмотреть основной материал по теме, который представлен в видео-уроке, и выполнить несколько заданий на закрепление материала.

Выполнение заданий предполагает работу, как на интерактивной доске, так и на компьютере: с помощью кнопки мыши можно соединять друг с другом правильные ответы; отмечать правильный вариант ответа левой кнопкой мыши; перетаскивать вариант ответа в нужную колонку; следовать подсказкам на экране; вписыват необходимую информацию в окошки и т. д. Важно то, что в заданиях есть кнопки проверки и повтора, что удобно для самостоятельного выполнения заданий.

Данное приложение могут использовать дети дома при самостоятельном изучении темы или при повторении материала. Проверять свои знания с помощью тестовых заданий.

Таким образом, возможны различные варианты работы с данным приложением:

– самостоятельное изучение темы;

– выполнение тренировочных упражнений;

– осуществление самоконтроля.

Второй вид ЭОР в УМК «Школа России» – электронная форма учебника (ЭФУ). Электронный учебник представляет собой компьютерную программу, которая содержит учебный материал и систему интерактивных заданий [4]. Электронный учебник можно просматривать в двух формах: электронной и обычной, для этого есть специальные кнопки, которые позволяют это сделать («электронный учебник» и «печатная версия»).

ЭФУ имеет содержание, соответствующее темам учебника. Выбрав в системе навигации нужную тему, можно перейти на страницу, где представлен дидактический материал для устной разминки определенной темы. После неё располагаются три иконки: «Изучаем новый материал», «Геометрический материал» и «Для любознательных». Каждая иконка представляет собой ссылку на страницу с аудио-материалом, логическими задачами, упражнениями для закрепления материала.

ЭФУ позволяет делать закладки, при помощи знака «звёздочка» и заметки, при помощи правой мыши. К заметкам можно написать свои комментарии. Также ЭФУ позволяет регулировать размер текста, что удобно для слабовидящих детей и для работы на интерактивной доске. Есть возможность выполнять задания на интерактивной доске при помощи её специ-

альных инструментов. Учащиеся могут самостоятельно на чистом поле выполнять задание, т.е. записывать решение, делать чертежи, отмечать верные ответы и т. д.

Таким образом, ЭОР существенно дополняют содержание учебника математики М.И. Моро, представляют возможность выполнять разного рода заданий в интерактивной форме. Приложения имеют много функций, что позволяет быстрее ориентироваться в учебном материале. Учащиеся имеют возможность повторять материал дома, без помощи учителя и родителей. Данные ЭОР доступны не только для образовательных организаций, но и для физических лиц. ЭФУ можно скачать на сайте издательства «Просвещение».

Электронная форма учебника по математике в УМК «Гармония» представляет собой целые электронные издания, соответствующие по структуре, содержанию, художественному оформлению печатной форме учебников [1]. Электронные формы учебников содержат интерактивные и мультимедийные элементы (иллюстрации, галереи изображений, аудио, видео, анимации), средства контроля и самоконтроля (тренажёры, тесты), адаптированные к возрастным особенностям учащихся. Каждый участник образовательного процесса имеет возможность скачать по ссылкам, размещённым в электронном магазине издательства, и установить на своём персональном устройстве (планшете, ПК, нетбуке) программное обеспечение для работы с электронной формой учебника в оффлайн/онлайн режиме бесплатно.

В данном учебнике есть панель инструментов, на которой расположена кнопка входа в личный кабинет учащегося, также кнопка выделения текста. Перейдя в режим «Сдвиг», пользователь может сдвигать открытую страницу документа в произвольном направлении. Этот режим может быть удобен для просмотра разных областей сильно увеличенной страницы. Щёлкнув по значку «медиатека», можно увидеть полный список интерактивов, используемых в данном учебнике. Их можно отсортировать по названию, расположению или типу. С помощью инструмента «карандаш» пользователь может делать в учебнике свои пометки в произвольной форме, например, в виде подчёркиваний, выделений, рисунков и т. д. Инструмент «ластик» позволяет стирать ранее сделанные карандашные пометки. Для этого пользователю следует, перейдя в этот режим, перечеркнуть удаляемую карандашную пометку. Инструмент «закладка» позволяет создавать в учебнике закладки для быстрого перехода на нужную страницу. Интерактивные задания в электронной форме целесообразно использовать для самоконтроля.

В учебниках для 3, 4 классов использованы только дополнительные тестовые задания в конце изучения основных тем курса, а также итоговые тестовые задания в конце каждого класса. Эти задания также предоставляют возможность выбора одного верного ответа из предложенных и нескольких попыток, если ответ неверный.

На сайте УМК «Гармония» также представлено электронное сопровождение заданий учебника [6] математики для фронтальной работы с интерактивной доской. Его можно открывать при помощи обычной программы для просмотра презентаций, использовать для проверки результатов самостоятельной работы учащихся, работы в парах и т. д. Кроме того, есть тестовые задания в электронной форме. Каждый тест содержит по десять заданий с тремя вариантами ответов. Учащийся имеет возможность пропустить задания, так как сверху имеется лента с их номерами, нажав на которые можно переходить с одного задания на другое. Приложение показывает результат прохождения теста только в том случае, если все задания были выполнены. Содержание тестовых заданий можно использовать как на уроке, так и дома для возможности осуществления самоконтроля [2].

Электронное сопровождение выступает в качестве помощника, при помощи которого учащиеся имеют возможность проверять свои знания самостоятельно дома, а учитель имеет дополнительный дидактический материал, который используется при фронтальной работе.

Таким образом, применение ЭОР на уроках математики существенно обогащает дидактический материал, позволяет улучшить восприятие младшими школьниками информации, а также обеспечивает успешное достижение ими, как предметных, так и метапредметных результатов.

**Список литературы**

1. Инструкция по установке, настройке и использованию электронной формы учебников [Электронный ресурс] / Ассоциация XXI века – Режим доступа: http://e-a21vek.ru/user_instruction.pdf (дата обращения: 12. 02. 2017).
2. Математика. CoolTest v1.3. [Электронный ресурс] / образовательная система «Гармония» для начальной школы – Режим доступа: http://umk-garmoniya.ru/matemat/cooltest.php (дата обращения: 20.02.2017).
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования (1-4 классы) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (дата обращения: 15.11.2016).
4. Функциональные и педагогические возможности ЭФУ, технические рекомендации к выбору устройств [Электронный ресурс]. – Просвещение – Режим доступа: http://www.school-russia.prosv.ru/ebook/about.asp (дата обращения: 20.02.2017).
5. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Электронный ресурс] // Единое окно доступа к образовательным ресурсам. – 2016. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwindow.edu.ru%2Fresource%2F957%2F63957%2Ffiles%2FEOR_NP_v_voprosah_i_otvetah-1.pdf&name=EOR_NP_v_voprosah_i_otvetah-1.pdf&lang=ru&c=57f3afc8ea4a&page=2 (дата обращения: 13.11.2016)
6. Электронное сопровождение [Электронный ресурс] / образовательная система «Гармония» для начальной школы. – Режим доступа: http://umk-garmoniya.ru/electronic_support/ (дата обращения: 20.02.2017).

***М.А. Токарева***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Проблема преемственности в ФГОСах дошкольного и начального образования

## The Problem of Continuity in Preschool and Primary School Federal Educational Standards

***Аннотация:*** статья посвящена переходному периоду от дошкольного к школьному образованию. В содержании отображаются проблемы преемственности между различными ступенями образования, рассматриваются основные моменты дошкольного и начального обучения.

***Ключевые слова:*** преемственность, государственный образовательный стандарт, требования и условия реализации непрерывного образования.

Одну из главных проблем современной системы дошкольного и начального образования можно сформулировать следующим образом: почему дошкольное образование, являясь согласно Закону «Об образовании» в Российской Федерации первым уровнем общего образования, не подготавливает детей к следующему этапу развития – школьному обучению?

Речь идет не о традиционной подготовке к школе путем обучения грамоте, чтению, письму, счету, а о развитии личностных качеств, универсальных и творческих способностей детей в рамках осуществления преемственности между Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО).

На современном этапе развития образования проблема подготовки детей к поступлению в школу становится важной практической задачей. Это связано с тем, что дети должны достигнуть в своем развитии (психическом и социальном) определенного уровня, необходимого для успешного обучения в школе.

В отечественной психолого-педагогической литературе о проблеме преемственности говорили Л.И. Божович, Л.А. Венгер, И.В. Дубровина и др. Необходимость рассмотрения преемственности в системе «ДОУ – начальная школа» с точки зрения внутренних процессов развития ребенка – воображения в дошкольном возрасте и мышления в младшем школьном

возрасте была обозначена в концепции развивающего образования и основах преемственности дошкольного и начального школьного образования В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева [1].

Разработка оснований такой преемственности позволила авторам подойти к их пониманию как универсальных генетических способностей и предпосылок учебной деятельности. Исследователи полагают, что преемственность должна осуществляться не только формально, но и содержательно.

Под преемственностью в обучении обычно понимается связь между этапами в процессе обучения и развития. Связь раскрывается в ситуации, когда достигнутый уровень интеллектуального развития является источником формирования всякого возрастного новообразования, а становление новообразования прочно базируется на достигнутом уровне развития.

Следовательно, подлинное обеспечение преемственности дошкольного и начального образования связывается с развитием общих способностей ребенка, что согласуется с позицией В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева. Это позволяет понять особенности и возможности плавного, не травмирующего психику ребенка перехода от одной ступени обучения к другой.

Процесс стандартизации социальных, в том числе образовательных систем – общемировая тенденция. В России в настоящее время для большинства уровней и ступеней образования установлены федеральные государственные образовательные стандарты, регламентирующие содержание образования, определяя его минимум. ФГОС представляет собой совокупность трех групп требований: к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам освоения.

Таким образом, в настоящее время в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы дошкольное образование должно быть ориентировано на реализацию преемственности в обучении, воспитании и развитии личности детей в разных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Действующее законодательство, гарантируя сохранность жизни и здоровья детей, в том числе и дошкольного возраста, в стенах образовательных учреждений (ст. 51 ФЗ «Об образовании»), не регулирует вопросы ответственности последних за некачественное дошкольное образование, в отличие от других уровней (ступеней) образования. Как следствие – основные усилия учреждений, реализующих основную образовательную программу дошкольного образования, направлены на сохранение жизни и здоровья воспитанников, а не на достижение определенных образовательных результатов.

Одним из компонентов системы образования Российской Федерации (ст. 8 ФЗ «Об образовании) являются преемственные образовательные программы, федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования.

Системы дошкольного и начального общего образования преемственны во всем, кроме требований к результатам освоения основных образовательных программ. Обе системы «не знают», каким может быть ребенок, освоивший основную образовательную программу дошкольного образования, в чем его отличие от ребенка того же возраста, не освоившего указанную программу. Подобное незнание порождает:

- субъективный подход к приему детей в первый класс со стороны общеобразовательных учреждений (по собственным критериям, зачастую ориентированным на интенсификацию процесса обучения в начальной школе);
- как следствие – ориентацию дошкольных образовательных учреждений на выполнение социального заказа учителей и родителей по подготовке ребенка к школе с превалированием познавательного компонента развития в ущерб достижению готовности (физической и психологической) к школе;
- законодательное закрепление возможности начать школьное обучение в более раннем возрасте, чем 6,5 лет по заявлению родителей (п. 2 ст. 19 ФЗ «Об образовании»), несмотря на то, что главным гарантом последующей сохранности физического и психического здоровья ребенка в школе является не заявление родителей, а достижение ребенком к началу школь-

ного обучения готовности к школе, которая в подавляющем большинстве случаев медиками, педагогами и психологами диагностируется не ранее, чем в возрасте 7 лет.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в разделе «Общие положения» говорится, что в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования» [2]. Далее указывается на то, что «основные характеристики Стандарта… составляют фундамент непрерывного образования» [2].

В следующем разделе «Функции стандарта» среди других выделяется функция «обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования» [2].

Среди личностных характеристиках выпускника отсутствует необходимое, на наш взгляд, качество – ценностное отношение к непрерывному образованию. Хотя среди требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования есть «принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [2]. Очевидно противоречие между портретом выпускника начальной школы и требованиями к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.

В разделе 4.1.4. сказано, что примерная программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна содержать «описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному общему образованию» [2]. В разделе 5.2. указывается на то, что требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования должны обеспечивать «непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения».

Преемственность дошкольного и начального образования может быть определена как содержательная двусторонняя связь, предполагающая, с одной стороны, направленность педагогического процесса дошкольного учреждения на те требования, которые будут предъявляться к детям в начальной школе, а с другой стороны, – как опора учителя начальной школы на сформированные у ребенка старшего дошкольного возраста физические, личностные и интеллектуальные качества. Таким образом, начальная школа опирается на качества детей, выработанные в старшем дошкольном возрасте, и одновременно способствует развитию новых особенностей и черт личности ребенка.

**Список литературы**

1. Кудрявцева, Е. А. Преемственность в работе детского сада и школы как взаимосвязь в диалоге двух образовательных структур / Е. А. Кудрявцева // Детский сад от А до Я. – 2008. –№ 5. – С. 36–48.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://nachalka.edu.ru/catalog.aspob_no=15648 (Дата обращения: 15.09.2017).

***В.А.Углев, канд. техн. наук, доцент***
*Сибирский федеральный университет*
*г. Железногорск, Россия*

## Проблемные аспекты измерения уровня развития компетентности

## Problematic Aspects of Measuring of the Competence Development Level

***Аннотация:*** в статье рассматриваются латентная природа компетентности человека и сложности измерения её уровня развития (сформированности) при организации педагогической работы. Выделены отдельные проблемные аспекты измерений уровня развития компетентности, обосновывающие опосредованных характер её измерений и оценки.

***Ключевые слова:*** компетенция, компетентность, педагогические измерения, латентная характеристика.

Понятие *компетенция* как основа компетентностного подхода в отечественном образовании было закреплено в законе «Об образовании» [4]. Несмотря на неоднозначность в толковании значения этого термина, в целом его используют в двух смыслах: как нормативный показатель образовательных стандартов и как личностный результат обучения [2]. При этом существует другая дефиниция – *компетентность*, используемая исключительно во втором смысле и являющаяся объектом педагогических измерений. Таким образом, начинающие и опытные педагоги вынуждены в своей деятельности, в соответствии с ФГОС-3++, осуществлять измерение и оценку уровня развития (сформированности) компетентностей (УРК), а аккредитационные организации производить их «прямое измерение». Но насколько научно-обоснованно осуществлять измерение УРК? Рассмотрим этот вопрос, отметив основные проблемные аспекты процесса измерений и оценки уровня развития компетентности?

Начнем с того, что у термина до сих пор нет общепризнанного определения ни в России, ни за рубежом. При этом процесс измерения предполагает наличие измерительной шкалы, привязанной к определенной единице измерения (норме), измерительного инструмента и методики его использования. Более того, компетентность есть сложная личностная характеристика человека, достаточно слабо поддающаяся формализации. В работах П.Ф. Лазарсфельда (Lazarsfeld) подобные личностные характеристики получили название латентные [5], т. е. не проявляющиеся непосредственно и нуждающиеся в выявлении через сложные поведенческие акты (опосредованно). Следствием данного обобщения применительно к компетентности является принципиально иная стратегия измерений, опирающаяся не на сравнение количественного признака с эталоном, а на проверку гипотезы о степени развитости компетентности, имеющей неоднозначный, вероятностный характер.

Выделим ряд проблемных аспектов, которые необходимо учитывать при фиксации проявления компетентности в образовательном процессе:

- Компетенции, сформулированные в образовательных стандартах, как правило, имеют сложную составную формулировку (например, формулировка общеобразовательной компетенции – «способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности» – предполагает как минимум три соединенных компонента).
- Структурная составляющая компетенций, опираясь на [1, 4], ориентирована на триаду «знать, уметь, владеть», каждый из элементов которой имеет свою специфику проверки и предполагает разработку комплекса контрольно-измерительных материалов.
- Наличие в понятии компетенция и компетентность мотивационно-ценностной составляющей, которую проблематично зафиксировать педагогическими средствами измерений, приводит к необходимости обращаться к опыту психологов по применению проективных форм диагностики.
- Компетентность у человека формируется достаточно длительное время, а в учебном процессе нужны промежуточные результаты измерений (а порой и начальные), что затрудняет разработку валидных наборов контрольно-измерительных материалов.
- Одна компетентность формируется сразу на нескольких дисциплинах и, как правило, не может быть адекватно зафиксирована в рамках предметных заданий.
- Состав и качество контрольно-измерительных материалов определяются опытом составителя, что несёт в себе определённую долю субъективности последующей оценки, а также сталкивается с временны́ми ограничениями на работу по оставлению заданий со стороны педагога-эксперта.
- Подавляющее большинство заданий, эффективно демонстрирующих проявление компетентностей, являются практикоориентированными (работа со специализированным оборудованием, виртуальными лабораториями, технологиями дополненной реальности и т. п.), что вызывает вопросы к возможностям эффективной фиксации результатов их выполнения.

- Некоторая зависимость результатов измерений от текущего состояния испытуемого (настроение, состояние здоровья, особенности памяти и пр.), что препятствует проявлению эффекта повторяемости результатов при повторном осуществлении измерения УРК.
- Повышенная психофизиологическая нагруженность испытуемых, в связи с расширением номенклатуры фиксируемых характеристик на всех этапах обучения при проведении контрольно-измерительных мероприятий.
- Необходимость в машинном варианте осуществления измерений УРК, связанной, в первую очередь, с развитием дистанционной и электронной форм обучения.

На основании вышеприведенных аргументов можно заключить, что применение методов классической параметрической и непараметрической статистики, адаптированных для педагогической деятельности [3] с целью измерения и оценки УРК, будет малопродуктивным. Для решения данной задачи должны применяться методы, опирающиеся на специальные критерии (коэффициенты уверенности) и экспертные мнения.

В заключение следует отметить, что признание латентной природы компетентности в нормативных документах Министерства образования и науки приведет к необходимости пересмотра методик проведения аттестационных и аккредитационных мероприятий. Это, в свою очередь, приведет к необходимости появления новых технологических решений в педагогике.

**Список литературы**

1. Азарова, Р. Н. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева. – Москва, 2010. – 52 с.
2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. – Москва, 2005. – 114 с.
3. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва: Педагогика, 1977. – 136 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании» 2015 года № 273-ФЗ был принят 21.12.2012 г. (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/ (дата обращения: 20.09.2017).
5. Лазарсфельд, П. Ф. Логические и математические основания латентноструктурного анализа / П. Ф. Лазарсфельд // Математические методы в современной буржуазной социологии. – Москва: Прогресс, 1966. – С. 344–401.

***Л.А. Чемпинский, канд. техн. наук, профессор***
*Самарский национальный исследовательский университет*
*имени академика С.П. Королёва*
*г. Самара, Россия*

## К вопросу обучения основам компьютерного геометрического моделирования

## Considering the Training of Computer Geometrical Modeling Basics in School

***Аннотация:*** в статье представлена программа изучения основ геометрического моделирования от средних классов до высших учебных заведений Самарской области и опыт ее реализации.

***Ключевые слова:*** подготовка учителей, компьютерная графика, геометрическое моделирование, программа, реализация подготовки.

В последнее время при создании новых изделий машиностроения разработчики все чаще используют методы компьютерного моделирования. Такие методы позволяют решать вопросы оптимизации конструкции изделия и технологии еще до его изготовления.

Чтобы реализовать современные подходы в проектировании и производстве конкурентоспособных изделий необходимо повысить уровень подготовки специалистов на всех этапах, в частности, довузовском.

Для обеспечения нового уровня подготовки школьников, в частности, в инновационных образовательных учреждениях нужны не только учебные программы инновационного содержания, но педагоги, способные их реализовать.

Компьютерное моделирование физических воздействий на объект проектирования в процессе изготовления и эксплуатации осуществляется при наличии его геометрической модели в целом или геометрических моделей входящих деталей.

В зависимости от сложности геометрии проектируемой детали различают два подхода:

- проектирование деталей и способов их изготовления на основе плоских (2D) моделей;
- проектирование на основе объемных (3D) моделей.

Плоское компьютерное геометрическое моделирование является естественным продолжением традиционного геометрического моделирования в виде чертежа, осуществляемого с помощью карандаша и линейки. Объемное геометрическое моделирование с помощью компьютера, хотя и является новым инструментом проектировщика, также позволяет создавать в автоматизированном режиме плоские геометрические модели. С другой стороны, объемные модели изделий более естественны для восприятия человеком, живущем в «объемном» мире. Таким образом, так как 3D моделирование является более универсальным, то начинать изучение графического языка в школе, на наш взгляд, следует с него.

Чтобы определить уровень и содержание подготовки учителей, обладающих компетенциями в области применения новых информационных технологий, при осуществлении преподавательской деятельности по новым, диктуемых временем, предметам нами проведен учебный эксперимент.

Как показывает опыт преподавания основ геометрического моделирования в школах г. Самары, 3D моделирование, развивая, в первую очередь, пространственные представления школьников, способствует более глубокому освоению таких предметов, как геометрия, черчение, трудовое обучение и пр., позволяя решать в том числе вопросы ранней профориентации.

В качестве примера обсуждаемой концепции приведем краткое содержание авторской программы курса «Теория и практика компьютерного моделирования», по которой в период 1998 – 2001 г. г. проводилось трудовое обучение школьников всех параллелей в музыкально-математической гимназии №2 г. Самары.

Курс условно разбит на четыре части: геометрическое моделирование, компьютерная графика, основы программирования изображений геометрических объектов, технические средства и методы изготовления изделий. Первый блок изучали в пятом и шестом классах (3 семестра), второй – в шестом и седьмом (3 семестра), третий – в восьмых классах весь год, четвертый – в течение года в девятых.

Цель курса: научить школьников в режиме диалога с компьютером создавать объемные (твердотельные) и плоские модели проектируемых и природных объектов, а также применять приобретенные знания при решении творческих задач, связанных с созданием новых изделий.

Программа раздела «Геометрическое моделирование» (1 ч. в неделю, всего – 51 ч., 9 ч. резерв времени): *введение* (2 ч.) – геометрическое моделирование в современной науке и технике; цели, задачи и содержание курса геометрического моделирования в школе; CAD/CAM ADEM, трехмерный редактор, структура функционального меню; *методика работы в среде ADEM3D* (37 час.) – базовые элементы формы (БЭФ), работа с архивом параметрических моделей БЭФ, чтение БЭФ и представление их в форме каркаса и твердого тела в ортогональных и аксонометрических проекциях; чтение и запись файлов, увеличение, уменьшение изображений и работа с «окнами»; цветовое отображение БЭФ, закраска каркаса, внешней и внутренней поверхности БЭФ, инверсия; однотоновая, полутоновая и матричная закраска поверхностей; фото реалистическое представление БЭФ, работа с цветовой палитрой; кон-

формные преобразования БЭФ, топологические преобразования БЭФ, работа с сечениями БЭФ, поворот, перенос, масштабирование отдельных сечений; выполнение булевых операций с БЭФ, моделирование детали из отдельных БЭФ и получение ее ортогональных проекций; *обобщение знаний* (3 ч.).

Программа раздела «Компьютерная графика и моделирование по чертежу» (1 ч. в неделю, всего – 51 ч., из них 9 ч. – резерв времени): *техническое рисование* (13 ч.) – особенности плоско-графического редактора системы ADEM, структура меню; рисование базовых геометрических элементов (БГЭ) с атрибутами их заполнения, особенности построения; редактирование БГЭ – конформные и топологические преобразования; работа с узлами, их группами и геометрическими элементами; построение копий, зеркального отображения, осуществление переноса, поворота, масштабирования изображений; *способы создания объемных моделей по чертежу* (13 ч.): операции лифт, сечение, труба, простые и сложные БЭФ; *черчение* (13 ч.) – вспомогательные построения, работа на черновых листах; размеры листа, оформление основной надписи; геометрическое черчение – выполнение чертежа детали с построением сопряжений и касательных; проекционное черчение – выполнение чертежа детали с использованием проекционных связей; особенности выполнения фрагментов чертежа, выполнение рабочего чертежа детали; *обобщение знаний* (3 ч.).

Программа третьего блока «Основы программирования геометрических объектов» (1 ч. в неделю, всего – 34 ч., из них 6 ч. – резерв времени) включает в себя: *введение* (1 ч.) – возможности подпрограмм базовой машинной графики; *начала аналитической геометрии и векторной алгебры* (12 ч.); *операции графического редактирования* (14 ч.) – построение линий чертежа, сопряжений, наглядных изображений и чертежей деталей; *обобщение знаний* (1 ч.).

Содержание программы четвертого блока «Моделирование технологических процессов изготовления деталей по их геометрическим моделям» (1 ч. в неделю, всего 34 ч., из них 6 ч. – резерв времени) состоит из следующих тем: *технические средства ввода и вывода объемной графической информации* (4 ч.) – координатно-измерительные станки и устройства, конструкции станков с числовым программным управлением (ЧПУ), инструмент и приспособления, принципы числового программного управления; *основы технологии изготовления деталей* (4 ч.) – проектирование операционных технологических процессов при обработке резанием; *автоматизированное проектирование технологического процесса обработки деталей в среде NC редактора CAD/CAM ADEM* (8 ч.) – структура и назначение функционального меню, методика процесса получения управляющих программ, создание последовательности технологических переходов, моделирование процесса обработки на экране дисплея, получение и просмотр управляющей программы, разработка техпроцесса и получение управляющих программ для обработки на токарных и фрезерных станках, на изготовление отверстий в деталях на сверлильных и расточных станках, на изготовление деталей резкой; *автоматизированный выпуск технологической документации* (6 ч.) – выпуск операционных эскизов, операционных карт, графических технологий; *экскурсия на промышленное предприятие* (4 часа); *обобщение знаний* (2 ч.).

Подготовка учащихся по аналогичным программам в более чем 10 учебных заведениях Самарской области позволила организовать и провести 4 конкурса учащейся молодёжи Самарской области по технической и компьютерной графике, 3 областных научно-технических конференции учащихся, 2 олимпиады.

Доклады проведённых научно-технических конференций учащихся были представлены по следующим разделам: по компьютерной графике – выполненная на компьютере конструкторская и технологическая документация оригинальных технических объектов; геометрическому моделированию – модели природных и технических объектов, примеры использования геометрических моделей при решении практических задач; прикладной компьютерной графике – авторские программы по отображению геометрических образов; моделированию технологических процессов изготовления деталей по их геометрическим моделям – изготовленные детали на оборудовании с ЧПУ.

Результаты проделанной работы обсуждены на творческих собраниях педагогов и могут быть использованы, на наш взгляд, при планировании и реализации подготовки будущих учителей.

## Раздел 4. Зарубежный опыт развития профессионально-педагогического образования

***С.Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент***
*Белорусский государственный педагогический*
*университет имени Максима Танка*
*г. Минск, Республика Беларусь*

### Концептуальные акценты обновления содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога

### Conceptual Accents of Update of Defectologist-Teacher's Professional Training

***Аннотация:*** в статье представлен анализ проектирования обновленного содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога с позиций таких концептуальных ориентиров, как необходимость опережающего развития педагогического образования, внедрение компетентностной модели высшего педагогического образования; раскрыты подходы к определению и уточнению профессиональных компетенций.

***Ключевые слова:*** образовательные стандарты высшего образования, деятельностный тип содержания образования, содержание профессиональной подготовки, профессиональный профиль, профессиональные компетенции, учитель-дефектолог.

В Республике Беларусь завершается подготовка к переходу на образовательные стандарты высшего образования 3+. В данном контексте разработана концепция обновления содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога на уровне образовательного стандарта и отдельных учебных дисциплин. Обновление содержания осуществлялось в соответствии с приоритетными направлениями развития педагогического образования (усиление эффективности практической направленности, углубление связей с организациями-заказчиками кадров, обеспечение индивидуальной конкурентоспособности выпускника на рынке труда); преобразованиями в социальной реальности и социальном сознании (качественное изменение отношения к лицам с особенностями психофизического развития на фоне широкого распространения и внедрения «новых» идей их социализации); реальными и потенциальными изменениями в национальной системе образования (активная диверсификация (увеличение доли интегрированного обучения и воспитания, развитие инклюзивного образования), ориентация содержания и методики на повышение функциональных возможностей каждого ребёнка, степени его социального включения). В качестве ведущих ориентиров развития профессионального образования учителя-дефектолога выступили: необходимость опережающего развития подготовки специалистов, готовых к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности; внедрение компетентностной модели подготовки педагога, обеспечивающей формирование способов гуманистического, инновационного педагогического мышления и деятельности, опыта применения полученных знаний в стандартных и нестандартных ситуациях; поддержка развития личности будущего педагога, создание условий его профессионального самоопределения, принятия педагогической деятельности как сферы самореализации.

В качестве основы проектирования обновленного содержания образования использован профессиональный профиль учителя-дефектолога, разработанный с учетом требований проекта профессионально-квалификационного стандарта педагога. Профессиональные компетенции выделены в соответствии с основными трудовыми функциями и действиями педагога: организовывать процесс обучения, создавать развивающую образовательную среду, обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса,

осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях, осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие. Особое внимание в каждой группе уделено компетенциям, обеспечивающим способность работать с комплексом особых образовательных потребностей, представленных в современной системе образования [1; 2; 3]. Исходной позицией для их выделения явилось понимание актуальных для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития ценностей-целей (самостоятельность, равные возможности, независимость, уверенность, достоинство, успешность жизнедеятельности, качество жизни) и ценностей-средств (позитивное восприятие и принятие любого ребенка, уважение к личности, социальное включение, фасилитация, нормализация, безбарьерная адаптивная среда) [1]. Учитывался и тот факт, что такие средства развития личности, как индивидуализация, интерактивность, самовыражение, совместное действие, партнерство, сотворчество, основанные на педагогическом оптимизме, эмпатии и толерантности, в отношении рассматриваемой категории детей, приобретают особое значение.

Уточнению компетенций, составивших содержание профессионального профиля учителя-дефектолога, способствовала отработка комплекса новых задач его профессиональной деятельности в условиях интегрированного и инклюзивного образования [1]: понимание и применение индикаторов успеха интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания; способность продуктивно взаимодействовать с ребенком, детской группой и всеми участниками образовательного процесса; способность составлять «социальный прогноз» развития ребенка: краткосрочную и долгосрочную оценку его самостоятельности и успешности в различных видах деятельности, перспектив профессионально-трудовой подготовки и трудоустройства; владение способами адаптации учебных программ и учебно-дидактических материалов; владение «новой методикой» обучения, в которой упор делается на активное участие каждого ребенка в учебном процессе разумными, культурно допустимыми и увлекательными способами; осмысленное применение «новых подходов» к оценке результатов интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания, которые измеряются не количеством школьников, достигших поставленной цели, а качественными сдвигами в развитии отдельных учеников; рациональная организация социального партнерства между всеми участниками образовательного процесса (детьми, педагогами, родителями и др.), профилактика психотравмирующих ситуаций в школьном сообществе и за его пределами.

Компетентностный подход определяет главными ориентирами подготовленности педагога к реализации профессиональных функции, сформированные у него за время обучения компетенции. Компетенции, в отличие от традиционной системы знаний, умений и навыков, содержат познавательный, деятельностный, мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой личностные компоненты, которые формируются в комплексе.

Проектирование обновленного содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога осуществлялось с учетом структуры компетенций и обеспечивалось путем выделения знаний, необходимых для решения определенного типа профессиональных задач, умений действовать в ситуации их решения, личностных характеристик, способствующих эффективности совершаемых действий в изменяющейся образовательной реальности.

Введение понятия компетентности предполагает применение деятельностного типа содержания образования, в котором основной единицей являются не понятия, сведения, правила и т. д., а способы мышления, коммуникации, педагогического взаимодействия. В такой интерпретации основной единицей содержания образования выступают не знания о способах деятельности, а сами способы. Разработка деятельного типа содержания образования предполагает представление способа деятельности в виде объективно выделенной структуры, все элементы которой должны быть последовательно проделаны обучающимся. Данное положение нашло отражение при определении профессиональных компетенций учителя-дефектолога, которые в части «умения» представлены в виде набора базовых действий.

Компетентностный подход нацеливает на конструирование содержания образования «от результата», способности продуктивно действовать в стандартных и нестандартных профес-

сиональных ситуациях. Описание компетенций учителей-дефектологов как результата профессиональной подготовки потребовало выделения критериев и показателей оценки ее качества. Состояние знаний (полнота, осмысленность, системность), умений действовать в ситуации решения профессиональной задачи (осознанность, самостоятельность, произвольность), характер познавательной деятельности (распознание, репродукция, трансформация), а также характер таких личностных проявлений, как мотивация и рефлексия стали основой для определения системы эмпирических индикаторов (дескрипторов), отражающих свойства компетенции и признаки ее освоения. Разработанная система индикаторов способствовала уточнению и обогащению содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога на предметном, операциональном и личностном уровнях.

Значимым акцентом разработки содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога явилось определение актуальных для современной образовательной ситуации профессиональных и личностных качеств. Результаты исследования профессионального развития учителей-дефектологов свидетельствуют, что специалисту особенно необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации); аттракция (способность стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие); педагогический оптимизм (возможность опираться на сильные стороны ребенка); педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности); педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях) [3]. Ориентация на новые качества личности, влияющие в том числе и на успешное самоопределение педагога, стала составляющей ценностно-целевой основы модернизации содержания профессионального образования учителя-дефектолога.

В результате деятельности по обновлению содержания профессиональной подготовки специалиста было разработано научно-методическое обеспечение компетентностной модели учителя-дефектолога (определены сущностные признаки профессиональной компетентности, выделены группы компетенций в соответствии с основными функциями педагогической деятельности, уточнено их содержание применительно к условиям диверсификации современной системы образования), созданы макетные образцы образовательного стандарта высшего образования, типового учебного плана и типовых учебных программ.

Таким образом, в результате анализа модели проектирования обновленного содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога с позиций таких концептуальных ориентиров, как необходимость опережающего развития педагогического образования, внедрение компетентностной модели высшего педагогического образования раскрыты новые подходы к определению и уточнению профессиональных компетенций.

**Список литературы**

1. Гайдукевич, С. Е. Подготовка учителей-дефектологов к практике интегрированного и инклюзивного образования: обновление содержания и методики преподавания специальных учебных дисциплин / С. Е. Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации : материалы IV международной научно-практической конференции. – Минск, 2013. – С. 22–26.

2. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.

3. Яковлева, И. М. Модель формирования профессиональной компетентности специального педагога (олигофренопедагога) / И. М. Яковлева // Специальная педагогика и специальная психология : сборник статей участников IV международ. теоретико-методологического семинара в 2 томах. – Т. 1. Современные проблемы теории, истории, методологии. – Москва, 2012. – С. 257–262.

***Г.А. Зенталя, канд. филол. наук, лектор***
*Институт иностранных языков Высшей профессиональной государственной школы*
*г. Новы Сонч, Польша*
***О.В. Ротмистрова, канд. пед. наук, доцент***
*Военная академия материально-технического обеспечения*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***И.В. Баранова, канд. пед. наук, доцент***
*Санкт-Петербургский Гуманитарный Университет Профсоюзов*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

# Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному

# Trends in the Development of Language Education in the Aspect of Teaching Russian as a Foreign Language

***Аннотация:*** в контексте тенденций развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному авторами в статье на примере бренднейминга рассматривается феномен рекламного дискурса в аспекте русского языка как иностранного. В частности, анализируя особенности бренднейминга в русском рекламном дискурсе, авторы рассматривают его этнокультурную специфику в русской национальной картине мира. Исследуемый феномен актуализируется как предмет обучения русскому языку специалистов в сфере международного бизнеса.

***Ключевые слова:*** лингвистическое образование, русский язык как иностранный, рекламный дискурс, бренднейминг.

Модернизация российского образования и тенденции развития профессиональной подготовки современного специалиста гуманитарного профиля [1-7], определили актуальный тренд лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в настоящее время следует признать рекламный дискурс.

Обращение к рекламному дискурсу на занятиях по РКИ обусловлено, прежде всего, целью лингвистического образования на иностранных языках, которая заключается в формировании языковой личности студента – личности, способной осуществлять коммуникацию на изучаемом иностранном языке в различных сферах и ситуациях общения [8, с. 91].

Учёт рекламного дискурса в процессе обучения РКИ актуален и потому, что рекламная коммуникация как одна из составляющих средств массовой коммуникации является ретранслятором ценностей. Несмотря на то, что характерной чертой современного рекламного дискурса является стремление рекламистов к унификации рекламы, компоненты той или иной культуры всегда учитываются в процессе создания рекламы, поскольку «национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения» [14, с. 11].

Важно подчеркнуть, что именно рекламный дискурс является достаточно ёмкой, обширной частью русского языка для специальных целей, особенно для сферы бизнеса. Учитывая тенденции современного образования в мире, и, в частности, потребности молодых специалистов, в среде которых в настоящее время актуальным оказывается проблемное поле «мир русского бизнеса» (это обусловлено развитием рыночных отношений в России, вступлением государства в ВТО и др.), отметим, что изучение специфики рекламного дискурса релевантно задачам современного лингвистического образования на иностранных языках и, таким образом, становится одним из актуальных трендов в современных подходах к гуманитарному образованию и к образованию лингвистическому как его части.

Бренднейминг как часть рекламного дискурса представляет огромный интерес в качестве предмета обучения русскому языку в сфере бизнеса. Бренднейминг в последнее время нередко становится предметом лингвистических исследований, поскольку речь идёт о придумыва-

нии названий брендов – нейминге. В свою очередь, одними из неотъемлемых видов полноценного нейминга являются следующие виды деятельности: «выделение главных достоинств объекта называния, проведение тщательного анализа семантических полей; использование при создании вариантов имен различных методов словообразования; проверка имен на благозвучие, отсутствие негативных ассоциаций (в том числе при переводе на другие языки); проведение лингвистического (фонетического, фоносемантического, морфологического, лексического, семантического) анализа придуманных названий» [10, с. 144]. При этом важнейшими условиями при создании имени бренда является учёт целевой аудитории и рынка, а также географических особенностей рынка. В связи с этим проблематика бренднейминга достаточно актуальна и значима в аспекте межкультурной коммуникации, поскольку огромное значение имеет этнокультурная специфика наименований брендов [11-14; 16; 17].

Таким образом, исследование этнолингвистических особенностей наименований брендов в рамках обучения РКИ заслуживает особого внимания.

Анализируя особенности нейминга брендов, характерных для мира русского бизнеса, важно отметить, что по социокультурной, культурологической и лингвистической нагруженности они представляют чрезвычайно богатый материал, который необходимо знать будущему специалисту: «Ведь иностранный бизнесмен, желающий сотрудничать с Россией, не может не знать, какую социокультурную информацию несут в себе бренды: «Балтика», «Пятерочка», «Старик Хоттабыч» или «Билайн» [19, с. 54]. Наименования ряда российских компаний, например, «Лукойл», «Аэрофлот», «Газпром», известны иностранцам, которые читают газеты, смотрят телевизор, т.е. не только людям, занимающимся исключительно бизнесом. Эти компании в такой же степени известны в мире, как «Chanel», «Microsoft», «Lipton», «Adidas», «Gilette», «Hilton», «Harley-Davidson» [19].

Одни российские бренды хорошо известны в Европе, например: *ОАО «Москвич», ОАО «Русский мех», ОАО «Юкос», ОАО «Владимирский тракторный завод», АМО «ЗиЛ»* (открытое московское АО), *ОАО «ГАЗ», ОАО «КАМАЗ»*. Другие известны в России, однако непопулярны за пределами РФ, например: *ООО «Светоч», ООО «Скороход», «Кондитерская фабрика им. Н. Крупской», ЗАО «Нево Табак», ОАО «Красный Октябрь»*.

В целом брендом может быть любая комбинация таких элементов, как наименование, буквы, цифры, символ, подпись, форма, слоган, цвет, особый шрифт. Все они образуют визуальные атрибуты бренда, благодаря которым потребитель выбирает именно данный бренд из множества разнообразных.

Например, анализируя названия подмосковных мясокомбинатов, исследователи обнаружили три способа наименования брендов [9]:

1. Мотивированные имена (имена, соотнесённые с объективными характеристиками товара, которые потребитель может легко понять, «ощутить»; тем самым ему легче выбрать товар):
   - от топонима, благодаря чему возникает представление о месте происхождения товара, а это может быть важным аргументом, если место славится своими продуктами, например: *Сергиево-Посадский мясокомбинат*;
   - от антропонима, что создает представление, хотя бы условное, о хозяине фирмы, производителе товара, например: *«Митрич», «Буженинов», «Поддубный»*;
   - предметное имя, связанное с товарными характеристиками продукта, например, аббревиатуры *«Коспо»* (Колбасы Сергиева Посада), *«Росмит»* (Rosmeat – для выхода продукции фирмы на зарубежные рынки);
   - качественная характеристика продукта, например: *«Вкуспром», «Восторгъ»*.
2. Игровые способы наименования, например, берется слово, обозначающее некую характеристику товара («солод» как ингредиент пива, «быстрота» приготовления каши). Из него делается антропоним – условная фамилия (*«Солодов», «Быстров»* – эти марки присутствуют на московском рынке), которая задает персонифицированное восприятие товара. Используются иностранные слова или морфемы (см. выше и ниже). Трансформируются преце-

дентные понятия: в качестве коммерческих имен для мясокомбината были предложены *«Мясье»* и *«Мяссир»*.

3. Немотивированные имена, которые подбираются на основе случайных личных ассоциаций или «красивых» слов, слабо или вообще не связанных с продуктом, например, странное название «Торреро» для подмосковного мясокомбината.

Е.С. Кара-Мурза [9] обращает также внимание на новые тенденции в создании и употреблении коммерческих имен под воздействием (в основном) английского. Последнее время стало модным менять местами существительное и приложение, например: *«Бреф-гель», «Липтон-чай», «Лесбанк», «Почта-банк», «ДомДекор-Дизайн»*. В нейминге стали популярны названия фирм по типу имен собственных (*«Солодов», «Быстров», «Колбасов»*). В основе такой персонализации продукта лежит большее доверие к личной ответственности конкретного предпринимателя и эмоциональная симпатия к живому, а не обезличенному бренду. В последнее время стали популярны названия товаров, выпускаемых западными корпорациями – владельцами российских брендов (например, компании *«Nestle», «Kraft»*) в стиле «а ля рюс»: масло *«Доярушка»*, конфеты *«Савиново»* и т. д.

В случае с «Советским шампанским», в котором правомерность использования слова «шампанское» является спорной (так как, согласно международным конвенциям, шампанским может называться только вино, виноград для которого выращен во французской провинции Шампань), производитель вынужден был в 1969 году зарегистрировать другой товарный знак – *Soviet Sparkling* («*Советское игристое*»), под которым «Советское шампанское» известно на Западе.

В рамках данного исследования были выделены следующие группы российских брендов:

*1. Чайные бренды:* «Майский чай», *«Беседа», «Императорский»* (примечательно, что в качестве слогана в рекламе чая «Императорский» была использована фраза *«Чай всея Руси»*).

*2. Соковые бренды: «Добрый», «Ясли-Сад», «Я», «Тонус», «Фруктовый сад», «Привет», «Любимый сад», «J7», «Да», «Моя семья».*

*3. Мясные бренды: «ОстаNкино», «Черкизовский», «Клинский»* и др.

*4. Табачные бренды:* «Пётр I», «Тройка», «Балканская звезда» и др.

*5. Косметические бренды:* «*Чёрный жемчуг», «Чистая линия», «32», «Бархатные ручки», «Маленькая фея», «Роса», «Солнышко», «Гармония», «Ушастый нянь», «Тип-топ», «Новый жемчуг», «Мистер Чистер», «Ворожея», «Динамит», «Деловая женщина», «Арбат», «WOW», «Тик-так», «Алиса», «Нежный велюр», «Утренняя роза», «Балет», «Красная Москва», «Белый чай», «Русская красавица», «Баня», «Мишутка», «Mirra», «Вуаль», «Декаданс», «Двойное дыхание», «Krasa»*.

*6. Банковские бренды: «Росбанк», «Сбербанк», «Банк Русский стандарт»* и мн. др. Интересный факт из истории названия банка *«Русский стандарт»*: этот банк был зарегистрирован в 1993 году под названием «Агроопторг», однако после экономического кризиса 1998 г. кредитная организация была приобретена структурами создателя водочного бренда «Русский Стандарт» и получила современное наименование. В создании концепции нового банка участвовали специалисты консалтинговой компании McKinsey, также работавшие над концепцией водочного бренда *«Русский Стандарт»*.

*7. Автомобильные бренды: «Lada», «УАЗ», «ГАЗ», «Газель»*. В России известна история бренда *«Жигули»*. Когда компания вышла на западный рынок со своими машинами, то потребители ассоциировали это наименование со словом «жиголо». По этой причине на внешнем рынке довольно быстро торговая марка «Жигули» была заменена на «LADA».

*8. Водочные и пивные бренды*. Всемирно известным национальным русским напитком среди алкогольной продукции является водка. Неудивительно, что наименования данного продукта характеризуются огромным этнолингвистическим потенциалом. Данная группа наименований – *«Гжелка», «Русский стандарт», «Путинка», «Русский размер», «Парламент», «Славянская», «Довгань», «Беленькая», «Ять»* и др. – пестрит как разнообразием самих названий, так и множеством способов их образования. Так же разнообразна и колоритна тематическая группа пивных брендов, ср.: *«Балтика», «Клинское», «Толстяк», «Сибирская*

*корона», «Охота», «Старый мельник», «Золотая бочка», «Арсенальное», «Бочкарёв», «Очаково», «Ярпиво», «Три медведя»* и др. Рассмотрим подробнее наименования, в которых чётко прослеживается их обусловленность этнолингвистическими особенностями русской культуры.

В наименовании *«Гжелка»* использовано наименование *гжель*. Как известно, в России гжель – это изделия народной художественной керамики с сочной синей росписью по белому фону // Отдельное такое изделие. Понятие *гжель* возникло от названия села Гжель, где возник этот промысел. Бренды *«Русский размер», «Балтика»* и *«Сибирская корона»* связаны с географическими особенностями России. Так, наименование водочного бренда *«Русский размер»* связывается, как было отмечено выше, с параметром *размера* как одним из определяющих особенности географического пространства России, а пивные бренды *«Балтика»* и *«Сибирская корона»* позволяют интерпретировать территориальные особенности страны: «Балтика» является брендом Санкт-Петербурга, который находится на побережье Балтийского моря; *«Сибирская корона»* ретранслирует Сибирь как территориальный символ страны.

Как известно, в русском алфавите до орфографической реформы 1917-1918 гг. существовала буква «ять». Данное название и было использовано в наименовании водочного бренда *«Ять»*.

*9. Кондитерские бренды*: *«Алёнка», «Золотой ярлык», «Мишка косолапый», «Осенний вальс», «Россия – щедрая душа», «Мишка на севере», «Сладковъ», «Виват, Россия!», «Ладога», «Ладожская изюминка», «Мария», «Солнечная долька», «Маша и Медведь», «Жар-Птица», «Эрмитаж», «Петушок золотой гребешок», «Подмосковные вечера».*

Характерной чертой в названиях шоколадных брендов является:

1. Их ориентированность, прежде всего, на детскую аудиторию. Ср.: Серия шоколадной продукции (шоколадные и карамельные конфеты и шоколад) *«Алёнка», «Петушок – золотой гребешок», «Лебёдушка», «Мишка косолапый», «Жар-Птица»*.
2. Использование в названиях уменьшительно-ласкательных суффиксов: *«Алён**к**а», «Миш**к**а на севере», «Миш**к**а косолапый», «Ладожская изюмин**к**а», «Солнечная доль**к**а», «Коров**к**а»*.
3. Использование топонимов, позволяющих идентифицировать достопримечательности русских городов: *«Замоскворечье», «Летний Сад», «Петербургские ночи», «Медный всадник», «Невский проспект», «Адмиралтейский», «Вечерний Петербург», «Третьяковская галерея», «Эрмитаж»* и др.
4. Использование в названиях лексики, репрезентирующей в русской национальной картине мира представления о природно-географических особенностях страны. Важно заметить, что представления о географическом пространстве России составляют значительный фрагмент национальной картины мира и «формируют сложный культурно-географический образ (КГОР)» [16], который репрезентируется с помощью различных лексических средств, указывающих на размер страны (конфеты *«Родные просторы»*), её географическое положение (конфеты *«Мишка на севере»*), особенности рельефа и ландшафта (конфеты *«Лесная лакомка»*) и др.
5. Использование символов, идентифицирующих брендовый образ России: серия шоколадной продукции *«Вдохновение»*, на упаковке которой изображены фигуры артистов балета (как известно, русский балет известен во всем мире), *«Русь-тройка» и* шоколад *«Тройка»* (знаменитая русская тройка – это символ России). В русской этнокультуре *медведь*, как было отмечено выше, символичен. Однако, анализируя название брендовых конфет *«Мишка косолапый»* и *«Мишка на севере»*, следует сделать акцент и на этимологических особенностях наименования *мишка/Мишка*: ласкательное о медведе; табуистическое название медведя от имени собственного [20].

Известно, что в русских сказках *медведь* – это или *мишка/Мишка* (а также *миша/Миша*), или (или просто *топтыгин* от глагола *топтать*), или *косолапый/мишка косолапый* (ср. детское стихотворение: *Мишка косолапый / По лесу идёт, / Шишки собирает / И в карман кладёт*...).

Словосочетание *мишка косолапый* в русской языковой картине мира носит устойчивый характер, поэтому такое название характерно и вполне естественно для российского шоколадного бренда.

Ср. также синонимы: *барин, косолапый, косолапый мишка, лесной барин, лесной хозяин, медведь, Михайло Иванович, миша, мишук, мишутка, топтыгин, хозяин*.

Необходимо отметить, что материал, касающийся описания специфики бренднейминга в русском рекламном дискурсе, чрезвычайно объемный. Конечно, можно дополнять или модифицировать его систематически, в зависимости от интересов студентов и их реакции. Можно дополнять не только наименования отдельных брендов, но и наименования групп товаров по тематическому принципу.

В качестве заданий студентам можно предложить систематизацию брендов по тематическим группам. Сложными, но значимыми для формирования у студентов лингвокультурологической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции, безусловно, могут стать задания на выявление национально-культурных компонентов в названиях брендов и т. п.

Таким образом, в процессе создания наименований брендов существенное место занимают пресуппозиции: ориентация на национальную ментальность, стереотипы, фоновые знания и т. д. является неотъемлемым условием. Это те национально-культурные компоненты, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку иностранных студентов – будущих специалистов в сфере международного бизнеса.

В заключение, вслед за А.В. Смирновым, отметим, что «лингвистическое образование в современных условиях глобализации и интеграции во всех сферах человеческого общества становится неотъемлемой составной частью непрерывного профессионального образования специалистов, способных обеспечить инновационное развитие экономики, культуры, образования в мире» [18, с. 111], поэтому особенно востребованным в рамках современного лингвистического образования на иностранных языках становится язык для специальных целей – тот, который обслуживает определённую сферу (общественно-политическую, экономическую, религиозную и др.). Рекламный дискурс, в свою очередь, как было отмечено выше, является важным ретранслятором ценностей, специфики той или иной этнокультуры, что важно учитывать в процессе преподавания РКИ.

**Список литературы**

1. Башмакова, Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Электронный ресурс] / Н. И. Башмакова, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 14.09.2017).

2. Гришанин, Н. В. Основы брендинга : учебное пособие / Н. В. Гришанин, М. Р. Проскуряков, Н. И. Рыжова. – Москва : Изд-во МГОУ, 2013. – 224 с.

3. Дудина, Г. О. Русские бренды как предмет обучения будущих иностранных специалистов в области рекламы и бизнеса / Г. О. Дудина // Реклама и PR в России: современное состояние и перспективы развития : материалы XI всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : Изд. СПбГУП, 2014. – С. 129–130.

4. Зенталя, Г. Рекламный дискурс как тренд лингвистического образования (на примере русского рекламного дискурса) / Г. Зенталя, О. Ротмистрова // Новый взгляд на теорию и практику обучения русскому языку как иностранному. – Szeczcin, 2014. – С. 91–112.

5. Каракозов, С. Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 236–239.

6. Каракозов, С. Д. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Преподаватель 21 века. – 2016. – № 4–2. – С.15–27.

7. Кара-Мурза, Е. С. Новые времена – новые имена. Коммерческое имя как риторическая и маркетологическая проблема / Е. С Кара-Мурза // М.В. Ломоносов и современные стилистика и риторика : сборник статей; науч. ред. И. Б. Александрова, В. В. Славкин. – Москва, 2008. – С. 282–303.

8. Королева, Н. Ю. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России : материалы всероссийской научно-практической конференции; [отв. ред. М. В. Худжина]. – Нижневартовск : НВГУ, 2015. – С. 77–79.

9. Лопаткин, В. М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В. М. Лопаткин, С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, Е. М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3. –С. 121–125.

10. Маркетинг: большой толковый словарь / под ред. А. П. Панкрухина. – 3-е изд., стер. – Москва, 2011. – 261 с.

11. Марковина, И. Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010.

12. Ротмистрова, О. В. Ментальное картографирование географических образов в обучении русскому языку как иностранному (на примере моделирования культурно-географического образа России) / О. В. Ротмистрова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3.

13. Смирнов, А. В. Развитие непрерывного лингвистического образования взрослых в университете / А. В. Смирнов // Человек и образование (научный журнал). – 2001. – № 4 (29). – С. 110–114.

14. Ускова, С. А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности / С. А. Ускова, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №1 (50). –С. 115–119.

15. Харченкова, И. В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: дисс. … канд. пед. наук / И. В. Харченкова. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2014.

16. Харченкова, Л. И. Межкультурная коммуникация в рекламе: монография / Л. И. Харченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 289 с.

17. Харченкова, Л. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания / Л. И. Харченкова, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 251–254.

18. Харченкова, Л. И. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе креолизованных текстов / Л. И. Харченкова, И. В. Харченкова : Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации : сборник статей международной научно-практической конференции; [под ред.: О. М. Латышев]. – Санкт-Петербург : Изд-во МЧС, 2014. – С. 71–73.

19. Этимологический словарь русского языка. – Москва, 1964–1973.

20. Ziętala, G. Российский бренд как социокультурное явление в обучении экономической географии России с использованием сети Интернет (Web-Based Training) / G. Ziętala // Современные проблемы глоттодидактики / ред. A. Paliński, G. Ziętala. – Rzeszów, 2009 – С. 53–64.

***М. Кьюд, кандидат наук (PhD)***
*Университет штата Вирджиния*
*г. Шарлоттсвилль, США*
***М.А. Печеневская, канд. пед. наук***
*Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***В.Н. Чайка, канд. юрид. наук***
*Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

## Роль воспитательной составляющей образовательного процесса в формировании правового сознания

## The Role of the Educational Component of the Educational Process in the Formation of Legal Consciousness.

***Аннотация:*** в данной статье рассматривается гражданско-правовая составляющая образования в США и отмечается важность данной составляющей для российского образования. Раскрывается особое внимание американского образования к такой теме как CivicEducation (гражданское образова-

ние), делается вывод о важности аксиологической составляющей образовательного процесса для системы образования в России.

***Ключевые слова:*** образование, воспитание, система образования, правовое сознание, правовая культура, аксиология.

Современное российское общество переживает серьезные изменения, связанные с трансформацией политической, экономической, правовой картин мира. Исследования правовой идеологии и правовой психологии как основных составляющих правового сознания позволяют наблюдать динамику развития правовой культуры социума, определять уровень гражданско-правовой образованности молодежи, фиксировать критические точки состояния общества. От аксиологической составляющей системы образования, в особенности в сфере гражданско-правовых коммуникаций, зависит будущее государства.

Рассмотрим роль воспитательной составляющей в системе гражданско-правового образования в США, так как данное государство позиционирует себя как страну с высоким чувством патриотизма и самоценности. Обратимся к следующим параметрам: правовое регулирование образовательных организаций; финансирование школы; система школьного образования; пирамида американского образования; Civic Education (гражданско-правовое образование).

Необходимо отметить, что американцы уделяют особое внимание Civic Education, при этом явно не указывая на существование правовой идеологии и правовой психологии, но в целом проявляют серьезный интерес к формированию правового сознания (Citizen) своих граждан.

Относительно правового регулирования образовательных организаций в США складывается следующая ситуация: деятельность американских школ регулируется с помощью законов и нормативных актов, изданных федеральными властями, штатами, графствами и образовательными округами, на которые разделены графства. При этом в соседних школах образовательные программы могут кардинально различаться. В этом плане образовательные организации подвержены частым нововведениям, что приводит к такому минусу, как неспособность местных властей заниматься стратегическим планированием на будущее образования отдельно взятой образовательной организации.

Система школьного образования в США не имеет централизованной структуры и может варьироваться в зависимости от штата. Есть школы общественные (в них учится большая часть американских детей), куда дети поступают по территориальному признаку. К общественным относятся чартерные (привилегированные) и специализированные школы (с углубленным образованием).

Столицей частных школ считается Нью-Йорк. В таких школах часто требуется участие родителей в различных школьных мероприятиях. Считается, что программа этих школ значительно отличается от программ общественных школ в лучшую сторону. При этом выпускники частных школ с большей легкостью поступают в высшие учебные заведения, чем выпускники общественных школ. Частные школы имеют право приглашать учителей, не имеющих специального педагогического образования. Таким образом, существует дилемма: либо учитель – профессиональный педагог, либо профессионал-практик в своей области деятельности.

Значительное число частных школ принадлежит религиозным структурам (наиболее многочислены католические, протестантские школы). Таким образом, мы не можем исключать наличие широко распространенного религиозного фактора в системе образования США.

Что касается пирамиды американского образования, то она выглядит следующим образом: ясли (возраст 3-4 года); подготовительный класс / детский сад (5-6 лет); начальная школа (6-11 лет); средняя школа (11-14 лет); высшая школа (14-18 лет); профессиональное образование (2-3 года) – технические училища, колледжи; высшее образование (2-4 года) – бакалавриат; аспирантура (1-2 года); докторнатура – PhD (1-3 года).

Число людей с высшим образованием в США увеличивается. Наиболее «образованные» города – Сан-Франциско, Сан-Диего, Сан-Хосе, Нью-Йорк (около половины жителей имеют

дипломы бакалавров и выше). Абсолютный лидер в этой области – небольшой город Блумингтон (штат Индиана) – 54% жителей имеют высшее образование.

Прежде чем рассуждать о воспитательной составляющей образовательного процесса в США, целесообразным видим раскрыть внеучебную деятельность подрастающего поколения. Сделаем это на примере студентов.

Основными ценностными ориентирами американского студента являются: «человек-студент»; честь и достоинство; личное и общественное благо (благотворительность); свобода и ответственность (право выбора); профессиональная компетентность (студенты осознают, что они – элита); социальная адаптированность (как правило, каждый из студентов видит себя как политический карьерист либо руководящий работник на производстве и т. д.); духовность (что приравнивается к религиозности; практически на территории каждого высшего учебного заведения есть культовое (храмовое) сооружение).

Приоритетными задачами воспитания студента являются: воспитание граждан правового, демократического государства; профессиональная компетентность – это будущие специалисты, способные решать профессиональные проблемы, выбирая оптимальные пути; противодействие негативным социальным явлениям (как правило, существует своя служба полиции); воспитание социально адаптированных членов общества; раскрытие творческого потенциала; развитие спорта как основного средства воспитания духа и ценных личностных качеств (необходимо особенно отметить, что поощряются командные игры); качественное улучшение организации научно-технического потенциала вуза (технический кадровый потенциал).

Таким образом, представляется возможным сделать вывод, что воспитательная деятельность в США – это, в основном, внеаудиторная работа студентов. Немало образовательных проектов, внедряемых в штатах, направлены на воспитание гражданина или гражданственности. К примеру, один из таких проектов называется Civic Educationn Democracy. Его автором является преподаватель Университета штата Вирджиния Michelle D. Cude. Суть его сводится к следующему: основатели США намеренно заботились (и продолжают заботиться) о гражданском образовании, чтобы гарантировать демократию всем членам общества. В течение длящихся периодов иммиграции больший акцент всегда делался на гражданской подготовке приезжающих в страну, главная задача – воспитание американца, что означало воспитать демократического гражданина, сформировать его гражданскую позицию. Цель Civic Educationn Democracy: каждое поколение должно удовлетворить свою потребность в гражданском образовании. Проект направлен на единение граждан с правительством своей страны, повышение правовой культуры, представление и знание в определенной степени действующего законодательства. При этом каждый штат сам решает, каким будет содержание и стандарты гражданско-правового образования. Каждый учитель и школа дискутируют о методах гражданского образования; проходят дебаты, конгрессы, Интернет-опросы, приглашаются гости с докладами в области гражданско-правовой активности, обсуждаются общественные проблемы, проблемы обучения. Таким образом, американцы пришли к выводу о необходимости преподавания активного гражданства. Для этого были разработаны различные эффективные методы. В заключение хотелось бы особо подчеркнуть, что в США уделяют особое, повышенное внимание институту гражданства, формированию правового сознания, а именно – воспитанию подрастающего поколения гражданами своей страны.

Безусловно, в основе воспитания должна существовать аксиологическая составляющая, ценностный ряд должен быть выстроен с учетом не только конечной цели воспитания, но и на основе исторически обусловленного ценностного ряда. В отечественной высшей школе, в магистратуре, особое внимание должно уделяться воспитательному процессу. Аксиологические аспекты, транслируемые преподавателями при осуществлении образовательного процесса в магистратуре, в особенности на предметах, затрагивающих духовно-нравственное начала (Духовно-нравственное воспитание, РГПУ им. А.И. Герцена), правовую идеологию и правовую психологию, особенности, общее и различия правовых систем, существующих в мире (Теория государства и права, Сравнительное правоведение, СПб Университет ГПС

МЧС РОССИИ), оказывают большое значение на формирование правовых установок магистрантов.

Установки являются составляющей правовой культуры, частью бессознательного и структурным элементом правового сознания в целом. На формирование правовых установок оказывают влияние такие факторы, как политическое устройство общества, уровень развития общественного правосознания, система духовно-нравственных ценностей общества, существующая правовая система, а также архетипы права, которые содержатся в коллективном бессознательном [1]. На основе устоявшихся ценностей человек осуществляет привычные для него действия, приводя тем самым в активность существующие в его сознании правовые установки, которые занимают значимое место как в правовой идеологии, так и в правовой психологии, частью которой является «бессознательный элемент». Фокусировал психологию на установлении и формировании связей между процессами сознания и бессознательного ее швейцарский теоретик К.Г. Юнг. Он ввел понятие «коллективного бессознательного» [2, с. 84].

Поскольку преподаватель является ретранслятором ценностного ряда как осознанно, так и на уроне правовой психологии бессознательно, очень важно, чтобы он обладал высоким уровнем правовой культуры.

**Список литературы**

1. Чайка, В. Н. Элементы бессознательного в правовой реальности России : автореф. дис. … канд. юр. наук / В. Н. Чайка. – Санкт-Петребург, 2006. – 23 с.
2. Юнг, К. Г. Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. – Москва : Пресс, 1998. – 304 с.

***Stephanie Lehrer, Doktorandin***
***Ш. Лерер, аспирант***
Университет им. Мартина Лютера Галле-Виттенберг
*г. Галле, Германия*
***Д.П. Ананин, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Проблемы и трудности педагогического образования и профессии учителя на примере системы образования Германии

## Problems and Intervention of Teacher Training Education and Teacher Profession Illustrated by Educational System of Germany

***Аннотация:*** статья посвящена проблеме профессиональной загруженности школьных учителей в Германии. Авторы рассматривают гендерный аспект переноса (психологических, профессиональных) нагрузок учителями и раскрывают факторы профессионально утомления и переутомления. Отдельное внимание в статье уделяется опыту Германии по реализации мер (приемов) снижения утомляемости учителей, оказывающим положительное воздействие на осуществление профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:*** педагогическое образование, подготовка учителей, нагрузка учителя, психологическое здоровье учителя, Федеративная Республика Германия.

Bei der Lehrertätigkeit erfolgt eine Konfrontation von objektiven Anforderungen mit subjektiven Handlungsvoraussetzungen. Bei einer bestimmten Intensität wirken Anforderungen als positive oder negative Belastung. Effiziente psychische Handlungsstrukturen (Motiv, Ziel und Bedingungen stimmen überein) beinhalten positive Beanspruchung: Wohlbefinden, Zufriedenheit usw. Ineffiziente psychische Handlungsstrukturen (Diskrepanz zwischen Motiv, Ziel und Bedingung) bedeuten negative psychophysische Beanspruchung: Stress, Angst, Ärger, Unzufriedenheit. Die Beanspru-

chung wird unterteilt in Beanspruchungsreaktionen (kurzfristige, reversible sychophysische Phänomene) und Beanspruchungsfolgen (langfristig, chronisch, bedingt reversibel).

In verschiedenen Mustern drückt sich aus, wie die Beanspruchungen des Berufs und die Möglichkeit zur Bewältigung der weiteren beruflichen Anforderungen subjektiv widergespiegelt werden. Sie lassen zunächst einmal Aussagen darüber zu, wie engagiert, belastbar und zufrieden sich ein Lehrer erlebt. Aber es gibt keine 1:1-Umsetzung der Voraussetzungen in die tatsächlich erzielte Wirkung im Unterricht, im Umgang mit einzelnen Schülern, in der Mitarbeit an Schulprojekten und in der Zusammenarbeit mit Eltern. (didaktische und fachliche Kompetenzen). Deshalb lässt es sich nicht direkt ableiten, wie erfolgreich die schulische Arbeit ist, doch steht außer Frage, dass in den unterschiedlichen Mustern mehr oder wenige günstige Voraussetzungen für (anhaltenden) beruflichen Erfolg zum Ausdruck kommen.

Für Frauen liegt im Lehrerberuf die eindeutig ungünstigere Konstellation vor. Die Forschungen haben ergeben, dass Ursachen dieser Situation sind:

- doppelbelastung der Lehrerinnen durch Schule und Familie;
- weniger Freizeit der Lehrerinnen im Gegensatz zu Lehrern;
- ungleiche physische Voraussetzungen (geringe Körpergröße und Stimmgewalt der Lehrerinnen), um sich in der Klasse, auf dem Schulhof, in der Turnhalle behaupten zu können;
- unterschiedliche psychische Voraussetzungen (Frauen weisen stärkere Empfänglichkeit für negative Emotionen auf, was zum höheren Depressionsrisiko führt, Frauen machen für scheitern eher die eigene Person verantwortlich).

Darüber hinaus gibt es motivationale Unterschiede. Die Frauen sind mehr von sozial ausgerichteten Motiven geleitet. Die Umsetzung dieser Erwartungen und Ansprüche beeinflusst die Gesundheit der Frauen stärker. Die Studien haben nachgewiesen, dass berufliches Engagement mit Dienstalter zunimmt und bei Frauen ausgeprägter ist; die Widerstandsfähigkeit aber mit dem Dienstalter abnimmt. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass das Lebensgefühl u-förmigen Zusammenhang mit dem Dienstalter hat. Nach 5 Jahren entstehen deutliche Befindensbeeinträchtigung, zum Ende der Berufstätigkeit nehmen diese wieder ab. Die alten Lehrer mit schlechtem Lebensgefühl verlassen eher den Beruf.

Vorgesetzenverhalten mit Transparenz, Verständnis und Wertschätzung wirkt gesundheitlich und psychisch entlastend auf die Lehrer. Für Frauen ist der Einfluss der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung auf die Entlastung höher als bei Männern.

Bei ¾ der Lehrer in der Reha ist die Hauptdiagnose ein psychophysisches Erschöpfungssyndrom (Burnout):

- depressive, ängstliche und/oder psychosomatische Symptome;
- betroffene fühlen sich ausgelaugt und blicken oft resigniert in die (berufliche) Zukunft;
- häufige Nebendiagnosen sind orthopädische Beschwerden und Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems;
- spiegelt sich in durchschnittlichen Krankentagen wieder (Lehrer in der Reha hatten mit etwa 16 Krankentagen, davon 10 Unterrichtsfehltage, deutlich höhere Kranken- und Fehlzeiten als Kontrollpersonen mit durchschnittlich 8 Krankentagen, davon 5 Fehltage für den Zeitraum des letzten Kalenderjahres).

Für die rehabilitationsbedürftigen Lehrer kommen die gleichen Belastungsfaktoren in Frage wie für die übrige Lehrerschaft. (verhaltensschwierige Schüler, große Klassen, hohe Pflichtstundenzahl). Sie stufen die belastende Wirkung allerdings noch höher ein als Kontrollgruppe. Aus einer insgesamt problematischen persönlichen Beanspruchungssituation heraus werden die Dinge meist noch dramatischer aufgenommen.

Ganzheitlicher Ansatz, d.h. körperliche, seelische, soziale Aspekte der Krankheitsentwicklung bzw. Gesundheitserhaltung sind in diesem Fall nötig (Einzel- und Gruppentherapie (zu typischen Belastungen in Beruf und Familie und Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitsorganisation und der Erholungsfähigkeit), Vorträge zur Gesundheitsbildung und -förderung, individueller Therapie-

plan). Häufig kommt es darauf an, dass übermäßige Verausgabungsbereitschaft und überhöhte berufliche Erwartungen, wie sie bei vielen Lehrern vorzufinden sind, auf ein realistisches und bewältigbares Maß reduziert werden. Man muss also noch mehr über Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung im Prozess der Reha nachdenken. Nachhaltige Effekte sind möglich, aber nicht immer nachweisbar. Betroffene Personen müssen selbst Anstrengungen unternehmen, um Veränderungen im Alltag zu realisieren und zu stabilisieren. Die Änderungen des Verhaltens von Änderungen werden von Änderungen der Verhältnisse begleitet. So gilt es auch zu verhindern, dass durch eine Rückkehr in defizitäre Arbeitsbedingungen und daraus resultierende Belastungen Rehabilitationserfolge rasch zunichte gemacht werden.

Der Abbau der Überforderung ist durch eine Fülle nicht bewältigbarer erzieherische Aufgaben möglich. In diesem Zusammenhang ist wichtig zu berücksichtigen:

- erzieherische Aufgaben sind notwendig, um auf das teilweise problematische Schülerverhalten zu reagieren;
- zusätzliche professionelle Hilfe durch Sozialpädagogen und Sozialarbeiter kann bei der Erziehungs-, Beratungs- und Betreuungstätigkeit helfen;
- qualitative Vorschulerziehung aller Kinder und persönlichkeitsfördernde Kinder- und Jugendbetreuung in der Freizeit unterstützen;
- mehr Unterstützung durch die Eltern (Erziehung wird an die Schule abgegeben):
  - erziehungsauftrag ist eine übergreifende Aufgaben zwischen Schule und Elternhaus;
- eignungstest und besser Vorbereitung in der Lehramtsausbildung;
- veränderung der Altersstruktur in den Schulen:
  - akzeptanz- und Verständnisprobleme zwischen Schülern (aufgewachsen in Konsum- und Spaßgesellschaft) und älteren Lehrern (aufgewachsen in der Nachkriegs- und Aufbauzeit mit Werten wie Pflicht und Leistung);
- ausgewogenes Geschlechterverhältnis (besonders an Grundschulen);
- arbeitsaufgaben reduzieren, die nicht unmittelbar mit der pädagogischen Tätigkeit zusammenhängen (vor allem Verwaltungsaufgaben):
  - schulmanager kann Lehrer bei Verwaltungsaufgaben entlasten;
  - weiterbildung der Lehrer in Organisations- und Verwaltungsaufgaben;
- veränderung der Lehrpläne, um die Stofffülle zu reduzieren ohne Qualität einzubüßen;
- veränderung der Unterrichtsmethodik:
  - weniger Frontalunterricht, bei dem Lehrer über- und Schüler unterfordert sind;
  - mehr Gruppenarbeit, Projektunterricht;
- den Lehrern mehr Autonomie, Verantwortung und Kompetenz zubilligen.

Das Problem der Lehrergesundheit wurde lange Zeit in der Wissenschaft und im Alltag ignoriert. Die Unberücksichtigung dieses Aspekts wirkt sehr negativ auf die Schulbildung und psychisches Klima in der Schule aus. Die Maßnahmen für die Lösung dieses Problems sollen auf institutioneller, regionaler und nationaler Ebene unter der Begleitung der Wissenschaft getroffen werden.

**Список литературы**

1. Rudow, B. Die Arbeit des Lehrers, Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit / B. Rudow. – Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, 1994.
2. Schaarschmidt, U. Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes / U. Schaarschmidt. – Weinheim: Beltz, 2004.
3. Schaarschmidt, U. Lehrerbelastung / U. Schaarschmidt // Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (Hrsg.) D.H. Rost. – Weinheim: Beltz PVU, 2006. – S. 371–378.

***А. Мижиддорж***
*Монгольский государственный университет образования*
*г. Улан-Батор, Монголия*

# Разработка и внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе Монголии

# Development and Implementation of the Subject-Language Integrated Learning in High School of Mongolia

***Аннотация:*** статья посвящена проблеме внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе Монголии.
***Ключевые слова:*** предметно-языковое интегрированное обучение.

Болонский процесс, который стал процессом сближения и гармонизации систем высшего образования 48-ми стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования, является самым широкомасштабным событием в области образования XX века. Одной из основных целей Болонского процесса является «содействие мобильности путём преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения». Для этого необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – наиболее прозрачными и легко сопоставимыми. Это, в свою очередь, напрямую связано с введением в вузах системы перезачёта кредитов, модульной системы обучения и специального приложения к диплому.

Так как в качестве цели профессиональной подготовки специалистов рассматривается формирование профессиональной компетентности, которая включает в себя и языково-коммуникативные компетенции, то языковая подготовка и компетентность должны играть важную роль в воплощении мобильности студентов, преподавателей и иного персонала.

Под социально-педагогическими вопросами профессиональной подготовки учителей в работе понимается совокупность внешних по отношению к системе подготовки факторов, обстоятельств, объективных возможностей (государственная система и форма управления, нормативно-правовая база, материальная среда).

Когда метод предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО) впервые начали применять в 90-е годы в Европе, правительственные органы и образовательные учреждения основывались на двух причинах – политической и образовательной. Политическая причина: мобильность по всему Европейскому союзу требует более высокого уровня языковой компетентности. Образовательная причина: необходима разработка и адаптация существующих подходов к преподаванию языка, чтобы обеспечить широкий круг студентов с более высоким уровнем компетентности (David Marsh, 2012).

В Монголии ещё с XVI века в буддийских монастырях-школах обучение проводилось на тибетском, санскритском и других иностранных языках. Сегодня в стране существуют много билингвальных школ с преподаванием на таких иностранных языках, как русский, английский, китайский и др. Но вопрос о предметно-языковом интегрированном обучении пока ещё остаётся открытым.

До 90-х годов прошлого века в среднеобразовательных школах и вузах Монголии русский язык был единственным предметом иностранного языка. А после 1990 года с изменением политики по вопросам образования, появились новые возможности для других иностранных языков, таких, как английский, китайский, немецкий, японский, корейский и др.

С утверждением нового закона об образовании в 1992 году, который гласит: «Цель образования Монголии заключается в подготовке граждан с соответствующими умственными, нравственными и физическими качествами, способными самостоятельно учиться, работать и жить», появились частные образовательные учреждения с билигвальным обучением или с углубленным преподаванием иностранного языка.

Включение английского языка в обязательную программу общеобразовательных школ и вузов с 1992-1993 учебного года было началом больших перемен в истории развития иностранного языка в Монголии. В 2007-2008 учебном году по всей стране насчитывалось 157 частных среднеобразовательных школ, 109 вузов и 6 филиалов иностранных вузов в Монголии (Статистика выпускников вузов 2017 г.). Постановление Министерства образования о политике в преподавании иностранного языка дало возможность развитию и других иностранных языков, кроме английского.

Хотя количество среднеобразовательных школ и вузов увеличилось с изменением взглядов общества, опыта, исследований и руководства по образовательным стандартам содержания, программа обучения для учреждений с углубленными преподаванием иностранного языка почти не существовало.

Более чем 50-летний опыт преподавания русского языка был основан на традиционном методе преподавания: передача грамматической информации и фактов русского языка и недостаточное развитие практических навыков. Поэтому перед преподавателями и исследователями встал вопрос о создании новых методов обучения иностранному языку, которые бы соответсвовали востребованиям нового поколения.

Одним из таких методов является метод интегрированного обучения предмета и языка – **предметно-языковое интегрированное обучение** (content and language integrated learning CLIL). Этот термин был впервые использован финляндским учёным Дэвидом Маршом в 1994 году. ПЯИО представляет собой такой метод обучения, при котором все или некоторые предметы, кроме родного языка, преподаются на иностранных языках, т. е., материалы неязыкового предмета преподаются частично или полностью на иностранном языке. Таким образом, обучение учеников на родном и иностранном языках составляет одно целое.

В ходе исследования нами были даны подробные описания попытки внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в ведущих вузах Монголии, рассмотрены законодательные основы и положения для внедрения предметно-языкового интегрированного обучения, предъявлены условия и результаты анкетных опросов студентов и преподавателей об адекватности преподавания иностранного языка в вузах Монголии.

Анализ правовых и стандартно-легальных актов и документов по вопросам преподавания иностранного языка даёт нам информацию о больших возможностях для развития предметно-языкового интегрированного обучения через преподавание английского языка. Приложение к постановлению 12 2008 года, вынесенному монгольским парламентом на основании комплексной политики по направлениям национального развития в новом тысячелетии, гласит, что английский язык будет признан первым всеобщим официальным иностранным языком, который все служащие государственных учреждений должны освоить до 2016 года и к 2021 году способны применять служебный английский язык на работе (Парламент Монголии, 2008). Так, для успешной реализации этой задачи на преподавателей английского языка ложится большая ответственность.

Рассмотрев результаты опроса преподавателей и учащихся, мы пришли к следующим заключениям:

– несмотря на то, что в государственных общеобразовательных учреждениях учащиеся изучают два иностранных языка, меньшее количество часов, распределённых на аудиторные занятия по иностранному языку (3 часа в неделю для русского языка и 4 часа для английского языка), всё ещё не отвечает минимумам требования методики и практики преподавания иностранного языка, что отрицательно влияет на уровень языковой подготовки учащихся, поступающих в вузы;

– стоимость учёбы в краткосрочных частных курсах и центрах обучения иностранным языкам велика для студентов вузов и учащихся СОШ, что негативно влияет на мотивацию учёбы;

– политика развития профессионального образования преподавателей отстаёт от требований нового времени.

Результат опытно-экспериментальной работы по апробации факультативного курса английского языка для студентов неязыковых специальностей ещё раз доказывает первостепенную важность увеличения количества часов для преподавания английского языка. Но так как вся нагрузка (16-20 академических часов в неделю) не может быть отдана на иностранный язык, то единственным решением этой задачи является внедрение и развитие предметно-языкового интегрированного обучения.

Анализ опроса студентов-участников программы с углубленным преподаванием английского языка и результаты анализа трудоустройства выпускников вузов с ПЯИО доказывают продуктивность этого метода.

**Список литературы**

1. Ананин, Д. П. Социально-педагогические условия профессиональной подготовки учителей в рамках болонского процесса (на примере федеративной Респуаблики Германия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. П. Ананин. – Барнаул, 2015. – 24 с.
2. Лебедева, М.М. Болонский процесс : первые результаты и задания на завтра (ракурс международных отношений) // Болонский процесс : проблемы и перспективы / под ред. М. М. Лебедевой. – Москва : Оргсервис, 2006. – С. 187 – 199.
3. Юрасова, Е. С. CLIL технология на уроках английского языка / Е. С. Юрасова Е. А. Горбачева // Царскосельские чтения : материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 359-362.

***Г.Б. Таженова***
*Павлодарский государственный педагогический институт*
*г. Павлодар, Республика Казахстан*

## Особенности взаимодействия высшей и общеобразовательной школы в этнокультурном образовании

## Peculiarities of Interaction between Higher and Secondary Schools in Ethno-Cultural Education

***Аннотация:*** в статье раскрывается специфика взаимодействия педагогического вуза и школы в этнокультурном образовании подрастающего поколения. Предлагаются результаты исследования особенностей этнопедагогической деятельности как предмета взаимодействия. Автором предлагаются педагогические условия, принципы эффективного сотрудничества элементов системы образования.

***Ключевые слова:*** этнокультурное образование, взаимодействие, этнопедагогическая деятельность, принципы взаимодействия, педагогические условия взаимодействия.

Современная система образования предоставляет широкие возможности для интеллектуального развития, способствует формированию у обучающихся навыков сбора, обработки информации. Процессы модернизации образования нацелены на решение задач, связанных с компетентностями, с поисками приложения своих способностей [1]. Проблемы, связанные с культурой, нравственностью, разрешением таких вопросов, как нравственная дезориентация молодежи, ослабление семейных уз и интереса к традициям своего народа, неуважение к особенностям мировосприятия представителей других этносов, оставаясь второстепенными объектами внимания системы образования, демонстрируют наличие кризиса в духовной жизни общества. В разрешении этого кризисного состояния системе образования принадлежит особое место. В школе формируются основы мировоззрения, развиваются различные стороны личности, человек получает представление о культуре, нормах, принятых в социуме.

Педагогический вуз предоставляет возможность будущему учителю использовать свой потенциал для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Оказание научно-методической поддержки школе – одно из важнейших условий сотрудничества вуза и

школы. Взаимодействие вуза и школы, формируя систему ценностей, способствует взаимоактивизации, интегрирует положительное влияние на единое образовательное пространство, формирует субъект-субъектное отношение. Анализ методологических подходов к моделированию взаимодействия образовательных систем в области обновления содержания образования, обобщение опыта показывают многоаспектность и сложность данного процесса.

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями, стоящими перед общеобразовательной школой, к подготовке подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, к более глубокому изучению культурного наследия этносов своей страны, включающему необходимость возрождения традиционной культуры воспитания, восстановлению этнических традиций, специфических методов формирования национального самосознания. Успешность внедрения этнокультурного образования в педагогическую практику современных школ в значительной степени зависит от этнопедагогической деятельности учителей, от их умения создавать условия для развития школьника в соответствии с его этнической самоидентификацией, от желания и способностей помогать формированию навыков бесконфликтного существования в поликультурном обществе, от того, как будет организована реализация этнокультурного компонента образования. Надо отметить, что практика этнокультурного образования не обладает характеристиками системного процесса, учитель вынужден использовать тот опыт, который у него имеется, самостоятельно анализировать возникающие педагогические ситуации, требующие знаний в области этнопедагогики. Опыт этнокультурного образования, который реализуется в системе профессиональной педагогической подготовки, научные разработки в этой области недостаточно используются учителями общеобразовательных школ.

Решение современных проблем воспитания и образования личности в совместной деятельности социальных институтов, их элементов, являясь объектом научных исследований, служит показателем оценки эффективности функционирования всей системы. Внимание к вопросам взаимодействия высшего профессионального и школьного образования связано с пониманием важности связей всех компонентов системы.

Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам отвечает процесс этнопедагогизации средней школы и вуза, в ходе которой оптимально решаются задачи кросс-культурного образования, формирования культуры межнациональных отношений.

Соблюдение данных требований составляет специфику этнопедагогической деятельности. Для того чтобы определить, как эти требования будут реализованы на практике, необходимо рассмотреть структуру содержания этнопедагогической деятельности.

Предметным содержанием любого вида деятельности являются потребности, мотивы, цели, условия достижения целей. Это внутренний план ее осуществления. К структурным элементам деятельности относятся действия и операции. Это реализация деятельности, внешний план ее осуществления. Оба эти плана деятельности составляют ее психологическое содержание.

В качестве основных атрибутов содержания этнопедагогической деятельности выступают: субъект этнопедагогической деятельности, предмет этнопедагогической деятельности, процесс и продукт этнопедагогической деятельности.

Содержание понятия «субъект этнопедагогической деятельности» раскрывается через потребность, мотив, цель и способ деятельности. Понятие «процесс» можно развернуть через методы, средства и механизмы этнопедагогической деятельности. Совокупность этих атрибутов содержания этнопедагогической деятельности может быть выражена посредством структурно-логической схемы (рисунок).

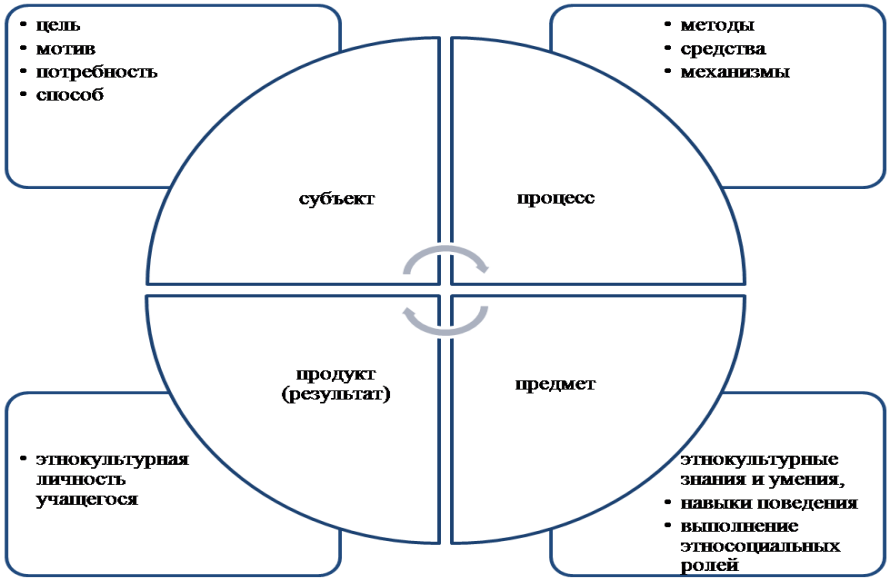



Рис. Содержание этнопедагогической деятельности учителя общеобразовательной школы

В результате сочетания всех перечисленных уровней отношений этнопедагогическая деятельность выступает как многоуровневое полиструктурное образование.

Как видно из рисунка, содержание понятия этнопедагогической деятельности раскрывается через отношения содержания понятий: «субъект этнопедагогической деятельности», «предмет этнопедагогической деятельности», «процесс», «продукт (результат) этнопедагогической деятельности».

Специфика взаимодействия в этнокультурном образовании определяет необходимость изменений в его содержании:

- расширения границ объекта взаимодействия (среды);
- обогащения образа объекта (среды);
- появления новых объектов и механизмов взаимодействия;
- необходимость освоения нового подхода к планированию;
- изменений во внешней среде как источнике социального заказа;
- преобразований внутренней образовательной среды как условия и источника развития личности;
- интеграции воспитывающих возможностей среды;
- создания условий для успешного развития личности в полном объеме всех компонентов человеческого «само»;
- увеличения полезных возможностей жизнедеятельности субъектов этнокультурной среды, взаимодействия педагога – среды – школьника.

Определяя подходы к моделированию взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования, которые предполагают взаимную заинтересованность, мы изучили классификацию моделей взаимодействия учреждений в исследованиях Л.Н. Лесохиной [2]:

1. Информационно-познавательная социальная деятельность, которая заключается в углублении и расширении знаний учащихся об окружающем мире вообще и о себе как субъекте общего цивилизационного процесса школьной и внешкольной деятельности. В рамках данной модели могут развиваться организационные службы: факультативы, кружки, лектории, научно-практические конференции, школьный научный центр, СМИ школы, школьный выставочный зал по изучению истории школы и т. д.

2. Проблемно-аналитическая, или дискуссионная, деятельность предполагает развитие социальной деятельности в направлении осмысления и анализа реальности, которая включает подготовку, проведение и создание дискуссионного клуба, студий, салонов и т. д.

3. Социально-ролевая модель включает социальную деятельность, ориентированную на поиски себя в определенной социальной роли, а также на подготовку (интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую) к этой роли. «Сверхзадача этой модели – поиски содержания жизни». Модель ориентирована на допрофессиональную подготовку школьников старших классов.

4. Игровая деятельность, или «театр жизни», как разворачивающаяся во времени и пространстве картина человеческих исканий, счастья, радости и горести, ориентирована на проигрывание различных жизненных ситуаций [3].

Вышеназванные аспекты способствуют пониманию школы и ее культурной среды как условия сохранения традиций, открытия новых культурных перспектив, ориентации на взаимодействие с разными культурами, активизацию социокультурного потенциала образовательного учреждения [4].

Таким образом, взаимодействие проявляется в сотрудничестве как в форме совместной, направленной на достижение общего результата, деятельности. Педагогический процесс представляет собой многоплановое и многообразное взаимодействие. Это и собственно учебное или учебно-педагогическое взаимодействие вуза и образовательного учреждения; это взаимодействие преподавателя вуза и учителя между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может своеобразно воздействовать на культурно-образовательное взаимодействие.

Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, взаимодействие вуза и школы можно рассматривать как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие, где вуз и школа образуют общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели данного взаимодействия. Складывающаяся модель взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия. Взаимодействие как связь-процесс способствует изменению включенных в него процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя [5].

Педагогическое взаимодействие «вуз и школа» входит в более сложную иерархическую систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как преподавательские, учительские коллективы, классы, группы, родители. Взаимодействие вуза и школы, формируя систему ценностей, способствует взаимной активизации, интегрирует положительное влияние на единое образовательное пространство, формирует субъект-субъектное отношение. В рамках нашего исследования считаем необходимым теоретическое и методическое обоснование обеспечения взаимодействия ВУЗа и школы, осмысление которого стало бы основанием для разработки моделей взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования.

При разработке идей взаимодействия учреждений общего и высшего педагогического образования учитывались принципы, на которых опирается взаимодействие в целях реализации этнокультурного образования:

1. Принцип открытости, реализующийся в обеспечении образовательными учреждениями способности выбора своего пути развития.
2. Принцип адаптивности, обеспечивающий гармонизацию взаимоотношений внутри взаимодействующих коллективов, связей образовательных учреждений с социальным окружением.
3. Принцип системности, формирующий способность образовательного учреждения выстраивать собственную образовательную траекторию вне и внутри учреждения.
4. Принцип доступности, ориентированный на ближайшие перспективы развития образовательного учреждения, широкий доступ к образованию учащихся и родителей.

5. Принцип культуросообразности, способствующий максимальному использованию образовательным учреждением этнокультуры той среды, общества, региона, в которой находится образовательное учреждение.

6. Принцип сотрудничества, проявляющийся в создании благоприятных условий для самореализации и развития личности школьников, организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, диалогичности взаимодействия в поликультурной среде.

7. Принцип проектности, формирующий умение моделировать этнопедагогическую деятельность.

8. Принцип рефлексивности, способствующий осмыслению внутреннего движения «Я субъекта» этноса.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что содержательный аспект взаимодействия в обобщенном виде включает:

– определение типа личности школьника, образа его жизнедеятельности в этнокультурном пространстве и качества самой среды как условия и источника развития личности;

– обследование (диагностика) разрешающих типообразующих возможностей среды;

– определение у обитателей бытующих смысловых и ценностно-значимых предпочтений среды, господствующих ниш и стихий, доминирующего образа жизни;

– определение и оценивание элементов среды, служащих средством «питания» личности или развития её интеллектуальной, эмоционально-чувственной и поведенческо-волевой сферы;

– прогнозирование разрешающих возможностей среды, необходимых для реализации цели, на основе способности среды к «текучести», качественному изменению в виде обогащения, обеднения, облагораживания, оскудения, оздоровления, ограничения и так далее;

– конструирование подлежащих значений среды на основе показателей диагностики и цели;

– диагностирование состояния этнообразовательной среды и протекающих в ней процессов, уровней развития этнокультурной личности, этапов перехода среды из одного состояния в другое;

– организация средообразовательных процессов и функционирования этнокультурной среды.

В организации деятельности учителя центральное место занимает его этнопедагогическая составляющая. В этой связи необходима разработка системы взаимодействия педагогического вуза и общеобразовательных школ в этнокультурном образовании.

Научно-методическая поддержка этнопедагогической деятельности учителей общеобразовательной школы подчинена педагогическим условиям:

- развитие этнопедагогической деятельности происходит более интенсивно при реализации контекстного обучения этнопедагогике;
- качество этнопедагогической деятельности учителями зависит от целенаправленного взаимодействия субъектов, например, в подсистеме «учитель-ученик»;
- в основе этнопедагогической деятельности учителя лежит организованная самостоятельная этнокультурная деятельность ученика;
- уровень овладения обобщенными этнопедагогическими умениями зависит от того, с какой полнотой в условиях непрерывной этнопедагогической деятельности учителя овладели частными этнопедагогическими умениями при освоении дисциплин учебного плана.

Целевая установка на использование средового, аксиологического и синергетического подходов связывается с задачей всемерного укрепления духовных связей субъектов взаимодействия, что осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса с опорой на традиционную культуру воспитания.

Цели развития личности казахстанской системой образования рассматриваются в неразрывной связи с задачами формирования субъекта этноса, гражданина и патриота. Эти задачи нашли свое отражение в документах, регламентирующих стратегию, цели и содержание образования. Так, в законе Республики Казахстан «Об образовании» говорится о создании «не-

обходимых условий для получения качественного образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики…» [1].

Народная педагогика сохранила многовековые традиции в обучении и воспитании молодежи, оставила ценные примеры воспитания детей и подростков. Опыт освоения народом культуры воспитания и обучения имеет все возможности быть использованным в системе школьного образования, что, в свою очередь, выдвигает определенные требования к этнопедагогической деятельности учителей. На совершенствование этнопедагогического кругозора руководящих и педагогических кадров, необходимость развития подготовки и переподготовки специалистов по вопросам этнопедагогического образования как на важнейшую задачу в деле воспитания молодого поколения указывают другие нормативные документы системы образования, что свидетельствует об актуальности проблемы разработки основ этнопедагогической деятельности учителей современной школы.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что школьное образование как основное звено системы образования направлено на решение проблем реализации национальной идеи через этнокультурный компонент педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы. Соответственно должны быть разработаны не только концептуальные документы, регламентирующие эту деятельность, такие, как, например, «Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан», но и другие документы, определяющие круг содержания этнокультурного образования в школе.

Для успешного ведения учебно-воспитательной работы в условиях полиэтнической среды необходим учет национальной психологии субъектов взаимодействия. Педагог должен осознавать, что каждый ребенок является уникальным представителем своей культуры. Учитель, организуя взаимодействие ребенка с ценностями различных этносов, выступает в роли посредника между культурами разных народов, организатора межкультурной коммуникации. Идеи народной педагогики достаточно широко применяются сегодня в школьной практике. На наш взгляд, следует уделять внимание творческому использованию прогрессивного воспитательного опыта и традиций конкретного этноса. Воспитание на народных традициях, обычаях предполагает более высокий уровень подготовки, чем только педагогическое образование. Оно требует знаний педагогической сущности традиций и обычаев этноса, умений использовать их в профессиональной деятельности. При этом поликультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам отвечает процесс этнопедагогизации средней школы и вуза, в ходе которой оптимально решаются задачи кросс-культурного образования, формирования культуры межнациональных отношений.

**Список литературы**

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III с изменениями и дополнениями по состоянию на 11 июля 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 15.08.2017).

2. Лесохина, Л. Н. Способы обучения. Содержание и методы образования взрослых / Л. Н. Лесохина. – Ленинград : НИИООВ, 1985. – 150 с.

3. Лесохина, Л. Н. К обществу образованных людей / Л. Н. Лесохина. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, Тускарора, 1998. – 184 с.

4. Матис, В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : дис. … док. пед. наук / В. И. Матис. – Барнаул, 1999. – 353 с.

5. Таженова, Г. Б. Специфика этнопедагогической деятельности учителя современной общеобразовательной школы Республики Казахстан / Г. Б. Таженова // Векторы развития образовательного пространства в 21 веке: предпосылки, реальность, перспективы : материалы междунар. научно-практ. конф. – Соликамск, 2014. – С. 150–156.

***Г.Т. Толеубаева, магистр***
*Средняя общеобразовательная школа № 29*
*г. Семей, Республика Казахстан*
***М.П. Тырина, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Кластерная модель стратегического развития и управления школой

## Cluster Model of Strategic Development and Management of School

***Аннотация:*** в статье рассматривается возможность повышения качества образовательного процесса через реализацию концепции GRID для эффективного использования внутренних ресурсов и интеллектуального потенциала всех участников учебно-воспитательного процесса с целью формирования их функциональной грамотности.

***Ключевые слова:*** функциональная грамотность, компетентностный подход, GRID-технологии, кластер.

Сегодня в казахстанском образовании, как и во всем мировом образовательном пространстве, происходят значительные качественные изменения: реализация государственных стандартов, обновление содержания образования, внедрение в практику опыта назарбаев-интеллектуальных школ, поиск новых систем оценки качества образовательных услуг.

Одним из ключевых критериев оценки результативности работы образовательных учреждений является уровень сформированности ключевых компетенций и функциональных навыков выпускников, что отражено в проблемной методической теме нашей школы «Формирование функциональной грамотности учителей и учащихся через качественную информационно-образовательную среду». Особое место в представлении о функциональной грамотности личности занимает деятельностная грамотность – способность ставить и изменять цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию, реализовывать простейшие акты деятельности в ситуации неопределенности. Помимо формирования ключевых компетенций личности важным аспектом в реализации акмеологического подхода в образовании является формирование навыков стрессоустойчивости и здоровьесбережения детей с целью профилактики развития аутодеструктивного поведения в обществе.

При решении обозначенной проблемы возникают вопросы: «Как эффективно управлять образовательным процессом и ресурсами образовательной организации?», «Какие профессиональные компетенции необходимо сформировать учителю для решения обозначенных проблем?»

Необходимо выстроить современную многофункциональную образовательную систему, готовую к оперативному и эффективному распределению и управлению ресурсами образовательного пространства школы.

Считаем, что такими возможностями может обладать модель, выстроенная на основе технологии GRID. Модель и концепция GRID в СНГ впервые были предложены академиками РАН Д.А. Новиковым и Н.П. Глотовой в книге «Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами»: «Технологии и инфраструктуры Grid позволяют организовать совместное и скоординированное использование разнородных ресурсов в динамических, распределенных кластерах, позволяют из рассредоточенных компонентов, применяемых на разных этапах обучения, и структур образовательной организации с различными пра-

вилами работы создавать системы, способные совместно поддерживать требуемый уровень качества работы» [3, с. 17].

Концепция GRID – это координированное распределение ресурсов и решение проблем в динамических организациях.

Систему можно называть GRID, если она:

- координирует ресурсы, которые не контролируются централизованно;
- задействует поиск новых ресурсов и возможности доступа к ним;
- предоставляет новое качество.

Попробуем спроецировать данную технологию на образовательное пространство школы.

Кластеры в данной технологии предусматривают объединение опыта педагогов за счет совместной реализации инновационных подходов и технологий, а также объединения образовательных ресурсов для анализа результатов, которые требуют серьезной функциональности всех участников образовательного процесса.

Однако самая важная роль концепции Grid состоит не в том, чтобы увеличить производительность саму по себе, а в том, чтобы предложить возможность решения задач, связанных с созданием надежных, мобильных систем с делегированием полномочий. В условиях нашей школы такие функции реализует команда развития школы «Лидер» из числа сертифицированных учителей с распределением обязанностей.

Объединяя различные ресурсы, концепция GRID позволяет предоставить качественно новый уровень образовательных услуг с точки зрения доступности, уровня сформированности ключевых компетенций личности и наличия функциональных навыков.

Исходя из критериев технологии GRID, наиболее целесообразно использовать кластерные системы. Таким образом, организационно-педагогическая и управленческая деятельность КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29» обеспечивается на основе следующих взаимосвязанных кластеров:

- стратегически-целевой,
- планово-прогностический,
- развития образовательной среды,
- оценки образовательных результатов,
- мотивационно-регулятивный.

Стратегически-целевая деятельность обеспечивает развитие рефлексии педагогического коллектива, повышение его мотивации на результативность через работу педагогического и научно-методического советов, коучинги, мастер-классы, организацию мониторинга и наставничества, деятельность методических объединений учителей начальных классов и предметников по циклам.

Мотивация также обеспечивается на субъектно-личностном уровне выпускника через психологическое сопровождение и специально организованные занятия по рефлексии учебных и личностных достижений школьников.

Стратегическая деятельность реализуется через Программу реализации проблемной темы. В школе на основе договоров о сотрудничестве работают экспериментальные диалоговые площадки с кафедрой педагогической психологии СГУ им. Шакарима и областным филиалом АО «Орлеу» ИПК ПРО по ВКО.

Планово-прогностическая деятельность имеет комплексный характер проектирования, планирования и прогнозирования деятельности педагогического коллектива школы. Проектировочная деятельность осуществляется через систему мероприятий, включающей в себя:

- создание группы информационной поддержки с целью отслеживания материалов СМИ и изменений в законодательной базе в сфере образования;
- комплексную профориентационную работу и реализацию акмеологического подхода в учебной и внеурочной деятельности.

Прогнозирование строится на основе учета фактического состояния образовательного и воспитательного процессов в школе, уровня его развития и управления им.

Система ожидаемых результатов обучения и воспитания создает возможность для выстраивания индивидуальных траекторий развития обучающихся и поэтапного их продвижения к достижению долгосрочных целей обучения на «выходе».

Кластер развития образовательной среды предполагает реализацию системы мероприятий: занятия с элементами арт-педагогики, тестирование в тестовой оболочке VIP-test, работу «каникулярной школы», индивидуальные консультации и интерактивные уроки, разработку индивидуальных траекторий развития – индивидуальной карты ученика. Данный кластер включает работу по системному повышению квалификации учителей как по предмету, так инновационным технологиям. В систему развития образовательной среды входит также презентация и обобщение опыта учителей. В рамках кластера внедряется модель самоуправления по технологии «Биоинформатика и синергетика», развивается социальное партнерство в общественными организациями и медицинскими учреждениями, организациями дополнительного образования.

В процессе оценки образовательных результатов учащихся разрабатывается система внутришкольного контроля с опорой на анализ и оценку образовательного процесса. Предусмотрена системная диагностика качества образовательного процесса, его ресурсов и результатов через оценку уровня сформированности ключевых учебных и социально-психологических компетенций обучающихся и учителей, контрольно-диагностические работы и проверку выполнения ГОСО. Также оценивается реализация предпрофильной и профильной подготовки учащихся через вариативный компонент. Системная работа дает положительную динамику итоговой аттестации выпускников в форме ЕНТ и экзаменов в течение последних лет.

Коррекционно-регулятивная деятельность включает работу психологической службы школы по следующим направлениям:

- психологическое сопровождение: диагностика уровня тревожности и степени мотивации, формирование навыков стрессоустойчивости через уроки-практикумы и индивидуальную работу;
- организация взаимодействия в системе «Школа – Родитель – Ученик» через проведение круглых столов, родительского лектория, тематических родительских собраний и индивидуальные консультации.

В рамках данного кластера осуществляется сотрудничество с кафедрой педагогики и психологии СГУ имени Шакарима. Особое внимание уделяется индивидуальному консультированию родителей психологами и специалистами по решению проблем в поведении детей и семейного воспитания.

Отдельным блоком в данный кластер включена координационная деятельность классных руководителей при организации воспитательной деятельности и формированию успешности личности.

Данный кластер также включает оценку эффективности и действенности управления по обеспечению конечных результатов, которая направлена на выявление положительных и отрицательных факторов, повлиявших на учебно-воспитательный процесс; предполагает разработку плана развития на будущий год с учетом анализа деятельности всех служб.

Таким образом, реализация кластерной модели управления школой и стратегического развития на основе стратегии GRID позволяет максимально использовать внутренние ресурсы школы и способствует формированию профессиональных функциональных навыков у учителей для повышения качества учебно-воспитательной работы, а также помогают раскрыть образовательный потенциал учащихся для обеспечения осознанного выбора профессии и жизненного успеха выпускников.

**Список литературы**

1. Бурков, В. Н. Введение в теорию управления организационными системами / В. Н. Бурков, Н. А. Коргин, Д. А. Новиков. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 212 с.

2. Кузнецов, С. Будущее технологии Grid зависит от развития стандартов / С. Кузнецов // IEEE Computer Society. – V. 38. – 2005. – № 4.

3. Новиков, Д. А., Глотова, Н. П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – Москва, 2014. – 142 с.
4. Родионова, Т. К. Инновационная модель управления современным образовательным комплексом / Т. К Радионова, О. Н. Лукашук // Управление современной школой. – 2014. – № 2. – С. 62–63.
5. Толеубаева, Г. Т. Организация контроля качества знаний / Г. Т. Толеубаева, Т. Ю. Чернышова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2015. – № 1 (97). – С. 78–81.
6. Толеубаева, Г. Т. Повышение качества подготовки учащихся к ЕНТ / Г. Т. Толеубаева, Т. Ю. Чернышова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2015. – № 3(75). – С. 60–61.

***Н. Турунен, канд. философ. наук (PhD), доцент***
*Университет Ювяскюля*
*г. Ювяскюля, Финляндия*
***Г.О. Дудина, канд. пед. наук, доцент***
*Военная академия материально-технического обеспечения*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***Л.И. Харченкова, доктор пед. наук, профессор***
*Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

## Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики)

## Pedagogical Innovations in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language (Based on the Example of the Technologies of Museum Pedagogics)

***Аннотация:*** в работе анализируются особенности использования педагогических инноваций в процессе обучения русскому языку как иностранному, в частности, акцентируется внимание на эффективности использования технологий музейной педагогики в образовательной практике. Авторы придерживаются мнения, что музейная среда, обладая огромным культурно-образовательным потенциалом, оказывает эффективное воздействие на обучающихся в процессе изучения ими страноведческих и культурологических тем в процессе обучения русскому языку как иностранному.
***Ключевые слова:*** педагогические инновации, русский язык как иностранный, образовательная среда, музейная педагогика, инновационные технологии, культурно-образовательной деятельности музея.

В контексте модернизации профессионального педагогического образования [1] одним из главных трендов развития образовательной среды вуза на современном этапе в условиях глобализации и информатизации [2-4] является учёт педагогических инноваций в развитии образовательной среды вуза на основе эффективно влияющих на нее новшеств. Освоение этих новшеств – это не что иное, как внедрение в образовательный процесс новых технологий обучения на основе информационно-коммуникативных или уже существующих эффективных методов, форм и средств обучения, которые, в свою очередь, трансформируют образовательную среду в информационную социально-образовательную среду [5; 6]. При этом нельзя забывать о том, чтобы образовательный процесс характеризовался бы не только эффективностью, но и сохранялась бы его целостность [7] в освоении учебного материала в условиях этой среды.

Среди эффективных нововведений в рамках обучения русскому языку как иностранному (РКИ) нам представляются перспективными технологии музейной педагогики [8-12], поскольку, во-первых, урок по РКИ представляет собой процесс межкультурного взаимодействия, которое характерно и для музейной среды. Во-вторых, в последнее время возросла роль музеев в межкультурной коммуникации в связи с открытостью и доступностью культур (благодаря современным технологиям), интересом к богатству и своеобразию национальных

культур, активизацией в условиях музея «наблюдательных возможностей человека», расширением границ культурного пространства и др. [13].

Музейная среда, обладая огромным культурно-образовательным потенциалом, может оказывать эффективное воздействие на иностранных учащихся в процессе изучения ими страноведческих и культурологических тем. Эффективность технологий музейной педагогики связана и с тем, что музейное пространство обладает высокой силой информационного и эмоционального воздействия [14; 15]. Помимо этого, музейное пространство обладает существенным потенциалом в преодолении коммуникативных барьеров, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия. Как справедливо отмечает Н.В. Сербина, «роль музеев как культурных институций, способствующих преодолению коммуникативных барьеров, трудно переоценить», поскольку музеи являются трансляторами культуры и обеспечивают общество информацией о его культурно-историческом пространстве. Тем самым музеи «передают информацию от одного субъекта другому, от поколения к поколению: они выявляют музейные объекты, служащие <…> носителем исторической памяти конкретной культуры», они «передают информацию с помощью конкретных предметов, позволяя ценностно осмысливать природу, историю и саму культуру» [15, с. 4].

Л.В. Троянская акцентирует внимание на образовательной деятельности музеев: «Музей как символ культуры и как образовательное учреждение играет важную роль в воспитании молодых людей. Имея своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности, культурных эталонов, музей, создав уникальное художественно-временное пространство, «погружает» воспитуемого в культуру прошлого, связывая ее с ценностями текущего времени, вовлекая в диалог с ними» [16, с. 29]. Кроме того, «развитие общекультурной компетентности реализуется через использование специфических возможностей и образовательного потенциала музеев и музейной педагогики, активных методов обучения, музейных предметов и музейной среды, образного языка экспозиции и произведений искусства, обращения к культурным эталонам» [16, с. 30].

Важно заметить, что в музейном пространстве иностранные учащиеся получают информацию на визуальном и вербальном уровнях, а также выполняют определённые поведенческие действия и, таким образом, «вступают в диалог с уже несуществующими культурными реальностями. Это позволяет не только осуществлять межкультурную коммуникацию, но и управлять ею» [14].

Снять коммуникативные барьеры (языковые, этнокультурные, психологические и др.) в условиях музейного пространства возможно с учётом особенностей музейных экспозиций (прежде всего, речь идёт об эффекте, получаемом от визуализации), а также благодаря информационным технологиям, используемым в музеях, повышению межкультурной грамотности, привлечению в музейное пространство достижений различных отраслей знания (социологии, психологии и др.), приобретению новых знаний и т. д. [17, с. 4-6].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что музейная педагогика может выступать в качестве «инновационной педагогической технологии» [13, с. 76], т.е. средства обучения.

Среди базовых форм культурно-образовательной деятельности музея специалисты выделяют экскурсию, лекцию, консультацию, научные чтения (конференции, сессии, заседания), праздник, историческую игру и др. [19, с. 16]. Важно подчеркнуть, что на занятиях по РКИ перечисленные формы можно использовать в ходе внедрения различных педагогических инноваций, среди которых наиболее эффективными нам представляются *событийное образование, перевёрнутый класс, бриколаж, образование через развлечение* (или *эдьютейнмент* от англ.: *Edutainment*) и др. Рассмотрим примеры использования некоторых из перечисленных инноваций.

Суть инновации *событийного образования* состоит в том, что при организации процесса обучения во главу угла ставится событие – фестиваль, конкурс и др. Безусловно, такие события носят образовательный характер. Так, при знакомстве со страной изучаемого языка актуально проведение фестиваля «Страна, в которой я живу и учусь». В рамки такого фестиваля органично вписываются и другие технологии, которые можно реализовать посредством под-

готовки и проведения виртуальной экскурсии по России, используя карту России, презентации, буклеты, плакаты, рисунки, видеоматериалы (учебные, документальные, художественные, анимационные фильмы, рекламные ролики), конкурсов русской поэзии и песен. Можно предложить подготовить презентации о размере страны (площадь, протяженность с севера на юг, с запада на восток), климате, времени в различных регионах страны в диапазоне часовых поясов, о крупнейших городах страны, о составе страны – её территориальном многообразии.

*Эдьютейнмент*, представляющий собой учебный процесс в форме игры, по мнению исследователей, способствует «максимальному вовлечению студентов в процесс обучения и повышению эффективности результатов обучения» [16, с. 7], поэтому использование данной технологии в рамках названного события (фестиваля), посвящённого стране изучаемого языка, будет способствовать оптимизации учебного процесса. Так, при изучении природно-географических особенностей России можно предложить учащимся ответить на ряд вопросов викторины, например: «Какой город России изображён на карте / на слайде / на картинке?», «Который час по московскому времени?», «Сколько времени сейчас в этом городе? Почему в этом городе уже вечер, а в Петербурге ещё день?», «Как вы думаете, что сейчас делают жители Владивостока? Что вы обычно делаете в это время?» и т. п. По окончании викторины можно предложить студентам карты с конфигурацией страны и предложить игру «Проложи маршрут», например, от Владивостока до Москвы. Обязательное условие игры – комментарий о культурно-исторических, территориальных, природно-географических особенностях пунктов маршрута.

Подобные игры эффективны, потому что в них сочетаются разные формы и методы обучения, учитывающие синтез вербальной и визуальной составляющей в учебно-образовательной деятельности студентов на занятиях по РКИ. Такие же виртуальные экскурсии будут актуальны при изучении традиций и праздников, важнейших исторических событий страны.

В рамках фестиваля, помимо викторин, игр, виртуальных экскурсий, можно организовать и провести выставку «Россия – страна, где я живу и учусь». Задание предполагает работу в группах, поскольку выставку целесообразно разделить на сегменты: одна из групп представит информацию о природно-географических особенностях страны, вторая – об особенностях территориально-административного деления России, третья – о значимых национальных праздниках и традициях страны, четвёртая – о системе образования и т. д. Выставка может быть представлена рисунками, фотографиями, плакатами, буклетами, рекламными материалами, видеоматериалами и др., а также должна сопровождаться комментариями студентов, ответственных за тот или иной сегмент.

Завершающим этапом фестиваля может стать реальная экскурсия. Например, в Санкт-Петербурге будет интересна экскурсия в шоу-музей «Гранд Макет Россия». На макете представлены все сферы деятельности: учёба, военная служба, праздники, массовые гуляния, труд, спорт, автомобильное и железнодорожное движение и др. Экскурсия в «Гранд Макет» позволит обучаемым познакомиться с природно-географическими особенностями России, с её размерами, с традициями и культурой страны.

Такая экскурсия позволит обучаемым повторить полученную информацию, активизировать изученный лексико-грамматический материал, существенно расширить знания и представления о стране изучаемого языка. Кроме того, уникальные условия музея (интерактивность, инновационные технологии) будут способствовать активизации «чувственного познания путём получения наглядных впечатлений» [14].

Таким образом, внедрение педагогических инноваций в процесс обучения РКИ посредством форм культурно-образовательной деятельности музея представляется актуальным и востребованным в настоящее время, поскольку музейная педагогика обладает значимым образовательным и воспитательным потенциалом.

**Список литературы**


1. Башмакова, Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Электронный ресурс] / Н. И. Башмакова, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 14.09.2017).
2. Дудина, Г. О. Использование опыта музейной педагогики в обучении РКИ / Г. О. Дудина, М. Ю. Силикова // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: межвузовский сборник научно-методических статей. – Вып. 8. – Псков, 2008. – С. 198–202.
3. Дудина, Г. О. Применение инновационных технологий в курсе обучения РКИ (на примере практического занятия на тему «Прогулка по Васильевскому острову») / Г. О. Дудина // Актуальные проблемы изучения языка и культуры : материалы всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 35-48.
4. Дудина, Г. О. Формы и способы организации занятий по русскому языку в иностранной аудитории на основе лингвострановедческого материала / Г. О. Дудина // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом ВУЗе. материалы международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 276–279.
5. Каракозов, С. Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 236–239.
6. Кетова, Л. М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология / Л. М. Кетова // Человек в мире культуры. – 2012. – № 4. – С. 76 – 81.
7. Королева, Н. Ю. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы всероссийской научно-практической конференции [отв. ред. М.В. Худжина]. – Нижневартовск, – 2015, С. 77–79.
8. Лопаткин, В. М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В. М. Лопаткин, С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, Е. М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 121–125.
9. Мастеница, Е. Н. Музей и турист: управление процессом межкультурной коммуникации / Е. Н. Мастеница, Л. М. Шляхтина // Менеджмент. Наука. Образование. Культура: сборник научных трудов – Санкт-Петербург, 2003. – С. 194–208.
10. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Минобрнауки РФ : [сайт]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/проекты/модернизация-педагогического-образования (дата обращения: 04.09.2017).
11. Неборский, Е. В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды [Электронный ресурс] / Е. В. Неборский // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. –Т. 7. – № 2. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru (дата обращения: 12.09.2017).
12. Нуттунен, Е. А. Историко-литературный музей как средство формирования основ патриотической культуры у младших школьников / Е. А. Нуттунен, А. А. Мельникова // Проблемы современного образования. – 2016. – № 6. – С. 133–140.
13. Сербина, Н. В. Межкультурные коммуникации в музейном пространстве [Электронный ресурс] / Н. В. Сербина // Электронный научный журнал «Apriori. Серия: гуманитарные науки». – 2014. – № 6.– Режим доступа: http://apriori-journal.ru (дата обращения: 12.09.2017).
14. Троянская, Л. В. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности : учебное пособие / Л. В. Троянская. – Ижевск, 2007. – 139 с.
15. Ускова, С.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности / С. А. Ускова, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 115–119.
16. Харченкова, Л. И. К вопросу о семантизации этнопсихолингвистических лакун в финской аудитории / Л. И. Харченкова, Н. Турунен // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития : межвузовский сборник научно-методических статей. – Псков, 2014. – С. 100–107.
17. Харченкова, Л. И. Межкультурная коммуникация в рекламе : монография / Л. И. Харченкова. – Санкт-Петербург, 2014.

18. Харченкова, Л. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания / Л. И. Харченкова, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 251–254.
19. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич. – Москва, 2001. – 154 с.

***Янь Цюцзюй, канд. пед. наук***
*Южно-Китайский институт бизнеса*
*при Гуандунском университете иностранных языков и международной торговли*
*г. Гуанчжоу, Китай*

## Обучение китайских студентов русскому языку с учётом тенденций современного образования

## Teaching Chinese Students the Russian Language Taking into Account the Trends of Modern Education

***Аннотация:*** в работе анализируется актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных студентов, в том числе китайских, с учётом тенденций современного иноязычного образования, рассматриваются особенности рекламного дискурса в аспекте межкультурной коммуникации, акцентируется внимание на методической обусловленности включения рекламы в курс русского языка для китайских студентов.
***Ключевые слова:*** иноязычное образование, русский язык как иностранный, рекламный дискурс, межкультурная коммуникация.

Среди тенденций современного образования в условиях его поликультурности и межпарадигмальности [1; 8-10; 15] в аспекте преподавания русского языка как иностранного исследователи (Г.О. Дудина [4; 5], Г.М. Васильева [1], Г.А. Зенталя [7], И.Г. Могучева [12], О.В. Ротмистрова [7; 13; 14], Л.И. Харченкова [11; 17; 18] и др.) справедливо называют рекламный дискурс.

Так, Г.А. Зенталя и О.В. Ротмистрова называют включение рекламы в учебный процесс по РКИ целью лингвистического образования на иностранных языках, которая заключается «в формировании языковой личности студента – личности, способной осуществлять коммуникацию на изучаемом иностранном языке в различных сферах и ситуациях общения» [7, с. 91]. По мнению исследователей, ввиду релевантности специфики рекламного дискурса задачам лингвистического образования, включение данного феномена в число компонентов содержания обучения РКИ становится трендом современного образования (гуманитарного в целом и лингвистического как его части) [7, с. 93].

Как известно, реклама актуальна в различных отраслях и сферах деятельности человека, в том числе и в аспекте межкультурной коммуникации. Это обусловливает целесообразность включения компонентов рекламного дискурса в обучение иностранных студентов языку для специальных целей. Например, актуализируя рекламный дискурс в обучении русскому языку иностранных военнослужащих, О.В. Ротмистрова подчёркивает: «Методическая обусловленность компонентов военного рекламного дискурса на занятиях по русскому языку в аудитории иностранных военнослужащих заключается в коммуникативной ценности рекламных материалов и их тематической релевантности профессионально ориентированному характеру обучения данной категории учащихся» [13, с. 55]. Для будущих специалистов в сфере бизнеса актуальна реклама соответствующей направленности – входящая в проблемное поле «мир русского бизнеса» [7, с. 93].

Безусловно, реклама отражает особенности той или иной культуры и тем самым становится неотъемлемым компонентом в обучении РКИ. В связи с этим актуальны утверждения исследователей рекламы в аспекте межкультурной коммуникации. Так, Г.О. Дудина подчёрки-

вает, что именно «менталитет нации обусловливает рекламные предпочтения той или иной потребительской аудитории» [11, с. 69], а Л.И. Харченкова, акцентируя внимание на социокультурной составляющей рекламы, отмечает: «Являясь источником культурной информации и средством отражения социокультурной действительности, рекламные тексты представляют собой модель национально-культурной специфики речевого общения, фрагмент национальной культуры, который дает достаточно полное представление об экономических, общественно-политических и социокультурных процессах, происходящих в современном обществе. В рекламе как компоненте межкультурной коммуникации наиболее ярко и всесторонне проявляется социокультурный аспект общения» [17, с. 108]. Ю.Н. Горелова утверждает, что «материалы рекламы и язык рекламы <…> дают богатый материал для исследования национально-культурных особенностей представителей различных стран, так как сама реклама является активно функционирующим средством межкультурной коммуникации, а в рекламных текстах ярко отражаются основные ценности, доминирующие в обществе» [3]. Г.А. Зенталя и О.В. Ротмистрова обращают внимание на структурные компоненты рекламных текстов: в них «используются такие лингвистические и экстралингвистические средства, которые так или иначе связаны с особенностями русской аксиосферы, <…> учитываются и русские традиции, и символы, и природно-географические особенности, и черты русского национального характера, и типичная для русского языка сочетаемость слов и т. д.» [7, с. 95].

Рекламные тексты представляют собой аутентичные материалы. В связи с этим И.Г. Могучева подчёркивает, что «работа с аутентичными рекламными текстами способствует билингвистическому и бикультурному развитию личности обучаемых» [12, с. 189].

Исходя из вышесказанного, вслед за Л.И. Харченковой отметим, что в рекламе используются лингвистическая, лингвокультурологическая, страноведческая и др. виды информации, входящие в социокультурный компонент межкультурной коммуникации [9; 10]. Значит, «изучая и сопоставляя рекламные тексты, а также переводя и адаптируя их с учетом национально-культурных и языковых особенностей целевой аудитории» [3], студенты на занятиях по РКИ будут формировать межкультурную компетенцию.

Следовательно, реклама, обладая существенным лингвометодическим потенциалом, является одним из важных компонентов содержания обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории, особенно в аспекте обучения лексике русского языка, поскольку, как справедливо отмечают исследователи, на занятиях по РКИ именно «лексический состав языка, являющийся его наиболее культурорепрезентативным уровнем, становится важнейшим компонентом обучения» [2, с. 41].

Как известно, «ни один народ, носитель и творец того или иного языка, не живет изолированной, обособленной жизнью» [16, с. 177]. В результате межкультурной коммуникации, диалога культур происходит взаимопроникновение феноменов взаимодействующих культур. Взаимодействие национальных культур России и Китая не стало исключением.

Общеизвестно, что в течение длительного периода русская и китайская культуры, находясь во взаимодействии, обогащались феноменами не только на бытовом уровне, но и в области литературы, театра, музыки, балета и других видов искусства. В связи с этим Ху Боя и Лу Ган так описывают развитие китайского города Харбин: «Строительство КВЖД и приток больших групп русских мигрантов непосредственно ускоряют возвышение и развитие города Харбина. С одной стороны, прежде русские мигранты были заняты преимущественно в формировании населения города, влияли на культуру, что имело огромное и глубокое значение для города Харбина; с другой стороны, Харбин, являясь крупным городом в северо-восточном Китае и важным носителем китайской культуры, также ежедневно влияет на русских мигрантов. Соединение китайской и русской культуры не только создали оригинальную культуру города Харбина, но и ввиду долгосрочного культурного влияния, особенно беспрерывного вступления в брак русских с китайцами, русские мигранты и их потомки познакомились с китайской культурой» [19, с. 43].

Следовательно, китайцам стали известны не только заимствованные русские слова, но и символы русской культуры: сувениры, музыкальные инструменты, продукты питания.

Китайские исследователи, анализируя культурные и исторические предпосылки, способствовавшие появлению в китайском языке русских слов, особенно в пограничных регионах страны, особо выделяют группу лексики, называющей продукты, табак и алкогольную продукцию, и отмечают, что «в то время (имеется в виду период активной миграции русского населения в Харбин в конце XIX – начале XX вв.) большинство магазинов в Харбине было открыто российскими мигрантами, продавцами тоже были русские, все товары именовались по-русски» [6, с. 40], а в качестве примеров приводятся лексемы: сушки – (liebaquan) 列巴圈, булочка – (xiaolieba)小列巴, квас – (gewasi) 格瓦斯, малина – (malingguo) 马林果, сайка – (saike) 赛克, сухари – (suhali) 苏合力, хлеб – (dalieba) 大列巴, ягода – (yageda) 亚格达 и др. [6].

Следует отметить, что и сегодня многие из приведённых заимствований воспринимаются китайцами не просто как лексемы русского языка, а как символы русской культуры, что нашло отражение и в китайской рекламе. Ввиду этого на занятиях по РКИ в китайской аудитории чрезвычайно актуальными будут задания в аспекте межкультурной коммуникации, а именно: анализ ассоциаций русских и китайских респондентов на слова-стимулы «хлеб», «квас» и др.; сопоставление рекламы одинаковых наименований товаров в китайской и российской рекламе. Рассмотрим пример рекламы кваса.

В Китае квас рекламируется очень активно: и в печатной рекламе, и на вывесках, и в телерекламе. О популярности этого русского напитка в Китае свидетельствует появление двух предприятий по производству кваса. Так, один из известных брендов кваса называется «Wahaha» (название приведено в форме транскрипции). Сюжет рекламного ролика яркий и динамичный, что в целом характерно для китайской рекламы. В начале рекламного ролика появляется компания симпатичных девушек, далее к девушкам присоединяется компания юношей. У каждого в руках – бутылка кваса. Девушки и юноши отмечают праздник. Ролик сопровождается ритмичной музыкой, заряжающей энергетикой, как и рекламируемый напиток. Завершается этот динамичный сюжет слоганом *«Пейте «Wahaha»! Это хлебная жидкость!»*. В результате акцентируется внимание, из чего делают квас (хлебный квас).

Второй производитель кваса – предприятие «Qiulin» («Кулин»). Это предприятие находится в Харбине, а его название для харбинцев символично, поскольку русский квас в Китае стал известным благодаря тому, что в начале XX века (в 1900 году) русский купец Кулин открыл магазин, в котором можно было купить русские продукты и напитки. Одним из таких напитков стал русский квас. Именем русского купца Кулина и названо харбинское предприятие по производству кваса, и квас этот рекламируется не иначе как «*Настоящий русский квас!*».

Российская реклама кваса «Русский дар» сопровождается следующими текстами [7, с. 99]:

1) *«Квас «Русский дар» – традиционный, настоящий, и освежит, и сил придаст, и подъём душевный…»*;

2) *«…Нектар этот – наши традиции, с которых – щедрость и преданность делу, русское благородство и бодрящий вкус ржаного кваса. «Русский дар» – вековые традиции русского кваса!»*.

Важно отметить, что и в китайской, и в российской рекламе кваса данный напиток, прежде всего, рекламируется как настоящий, исконно русский, что объясняется сочетаемостью лексемы *квас* с соответствующими прилагательными: *русский, настоящий*. Кроме того, в обоих рекламных текстах делается акцент на традициях производства данного напитка из хлеба, ср.: в китайской рекламе: *хлебная жидкость* (такое сочетание слов при назывании или характеристиках кваса не является характерным для русской лингвокультуры); в российской рекламе: *традиционный, наши традиции, вековые традиции русского кваса*.

Важно обратить внимание китайских студентов на то, что в российской рекламе кваса во главу угла ставится неотъемлемая взаимосвязь традиций с менталитетом русского народа, с особенностями русского национального характера, ср.: *щедрость и преданность делу, рус-*

*ское благородство*. В этом же ключе необходимо объяснять студентам и употребление в российской рекламе лексики:

1) характеризующейся «сложным семантическим и коннотативно-оценочным содержанием», включающим «наглядно-чувственные элементы смысла, ориентирующие на зрительное представление о размере страны» и способным «передавать чувства душевного подъёма или спада» (*простор, приволье, раздолье* и др. и соответствующие прилагательные и наречия);

2) связанной с психолого-поведенческими характеристиками человека – «именами концептов – *воля, свобода, удаль, тоска* и др., характеризующими поведение, мироощущение человека, в определенной степени мотивированное размером страны» [2, с. 42].

Так, в рекламе кваса «Русский дар» используется следующий фрагмент из оперы А.П. Бородина «Князь Игорь»: *«Улетай на крыльях ветра / Ты в край родной родная песня наша – / Туда, где мы тебя* ***свободно*** *пели, / Где было так* ***привольно*** *нам с тобою»* [7, с. 98]. Как видим, в данном фрагменте используется названная лексика. Невозможно представить употребление данной лексики в китайской рекламе русского кваса, однако объяснение подобного чрезвычайно осложнённого лексического материала в китайской аудитории в рамках сопоставления рекламы важно и при этом требует особого подхода.

С учётом анализа ассоциаций и сопоставления рекламных материалов можно предложить студентам составить свой вариант рекламы кваса, придумать слоганы, подготовить презентацию, объяснить выбор лексических средств и др. Такая работа будет способствовать эффективности познавательной деятельности китайских студентов. Кроме того, придумать рекламу, слоганы – это и творческая работа, что в настоящее время актуализируется современными тенденциями образования, в том числе иноязычного в рамках различных подходов к обучению иностранным языкам.

**Литература**

1. Башмакова, Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды / Н. И. Башмакова, Н. Ю.Королева, Н. И. Рыжова [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 14.09.2017).

2. Васильева, Г. М. Учебное сегментирование лексико-семантического поля «Географическое пространство страны» как основа формирования лингвокультурологической компетенции польских студентов, изучающих русский язык / Г. М. Васильева, О. В. Ротмистрова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9 (27) – Ч. I. – С. 41–44.

3. Горелова, Ю. Н. Роль курса «Язык рекламы» в формировании межкультурной компетенции студентов программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [Электронный ресурс] / Ю. Н. Горелова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 7 (15). – С. 20-25.

4. Дудина, Г. О. Формы и способы организации занятий по русскому языку в иностранной аудитории на основе лингвострановедческого материала : материалы международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 276–279.

5. Дудина, Г. О. Использование опыта музейной педагогики в обучении РКИ / Г. О. Дудина, М. Ю. Силикова // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: межвузовский сборник научно-методических статей. – Вып. 8. – Псков: Изд-во ПГПУ, 2008. – С. 198–202.

6. Жун Цзе. Заимствованные слова в китайской и русской картинах мира / Жун Цзе // Научный журнал Военного иностранного университета. – 1998. – С. 39–44.

7. Зенталя, Г. Рекламный дискурс как тренд лингвистического образования (на примере русского рекламного дискурса) / Г. Зенталя, О. Ротмистрова // Новый взгляд на теорию и практику обучения русскому языку как иностранному / под ред. Э. Дзвежиньской. – Szeczcin, 2014 – С. 91–112.

8. Каракозов, С. Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С.236–239.

9. Каракозов, С. Д. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Преподаватель 21 век. – 2016. – № 4. – Т. 2. – С.15–27.
10. Королева, Н. Ю. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность / Н. Ю. Королева, С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 146–150.
11. Межкультурная коммуникация в рекламе и связях с общественностью: опыт научной школы / под ред. Л. И. Харченковой, М. В. Лукьянчиковой. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2016. – 222 с.
12. Могучева, И. Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории / И. Г. Могучева // Известия Российского педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 29. – С. 186–189.
13. Ротмистрова, О. В. Военная реклама как средство формирования межкультурной компетенции иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку / О. В. Ротмистрова // Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения – Санкт-Петербург: Изд-во «КультИнформПресс», 2017. – С. 53–55.
14. Ротмистрова, О. В. Лексическая парадигма, репрезентирующая представления о географическом пространстве страны в русской языковой картине мира / О. В. Ротмистрова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. –2010. – № 120. – С. 174–181.
15. Ускова, С. А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности / С. А. Ускова, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 115–119.
16. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология / М. И. Фомина. – Москва: Высшая школа, 2003. – 416 с.
17. Харченкова, Л. И. Межкультурная коммуникация в рекламе / Л. И. Харченкова. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2014. – 168 с.
18. Харченкова, Л. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания / Л. И. Харченкова, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 251–254.
19. Ху Боя. Харбинские русские мигранты, обмен и объединение в культурах Китая и России / Ху Боя, Лу Ганн // Научный журнал Хэйлунцянского социального института, 2010. – С. 43–46.

## Раздел 5. Модернизация профессиональной подготовки педагога к развитию образовательных и воспитательных систем

***Р.Н. Афонина, канд. с-х. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

### Гуманитарный потенциал математического образования в развитии общей культуры будущего педагога

### Humanitarian Potential of Mathematical Education in Development of the Future Teacher's General Culture

***Аннотация:*** в статье рассматриваются ценностные аспекты математического знания, его значение в формировании научного мировоззрения и достижении необходимого общекультурного уровня будущего педагога гуманитарного профиля.
***Ключевые слова:*** гуманитаризация, математическое знание, гуманитарное математическое образование.

Термин «математика» имеет греческое происхождение, он переводится как «наука», «учение», производное от глагола «учиться через размышление». Математика является одной из

важнейших наук, неотъемлемой частью культуры, которая была создана цивилизацией. Значение и ценность математики для всеобщего развития науки отражена в постулате Леонардо да Винчи о том, что ни одно исследование не может называться научным, если оно не прошло через математические доказательства [2]. Математика, по утверждению Н. Бора [1], является языком науки, позволяющим перевести «общежитейские» подходы на язык точных количественных выводов. Обращение к истории науки показывает, что изначально математика являлась составной частью философии, служившей средством познания мира. Исследования древнегреческих философов, пытающихся понять окружающий мир, были настолько значительными, что это привело к выделению математического знания в самостоятельную науку. Общеизвестно, что книга Евклида «Начала» переиздавалась наибольшее число раз по сравнению с другими книгами. Этот факт является свидетельством огромного значения математических знаний для человечества.

Определение математики пытались создать многие выдающиеся ученые, как математики, так философы и педагоги. На протяжении многих столетий математика понималась только как наука о величинах. В связи с этим следует отметить, что Р. Декарт думал о построении всеобщей математики, трактуя ее как науку о мере и порядке. Он считал, что отличительной особенностью всеобщей математики будет не предмет исследования, а метод, с помощью которого эта наука будет получать свои результаты. Общепризнанно, что одним из наиболее точных определений математики является определение Ф. Энгельса. В его работе «Анти-Дюринг» приводится следующие суждения о математике, в которых раскрывается ее суть: «Математика – это наука о величинах, она исходит из понятия величины…», «Чистая математика имеет своим объектом пространственные формы и количественные отношения действительного мира». Эти утверждения достаточно долго использовалось в формулировке определения математики. С того времени, когда было дано это определение, в математике произошли значительные изменения. Эти изменения связаны с появлением новых областей знания и активным использованием математических методов в естественных и в гуманитарных науках. Процесс математизации современного естественнонаучного и гуманитарного знания является одновременно закономерной тенденцией и объективной необходимостью развития науки. Современное математическое знание характеризуется наибольшей абстрактностью, и метод абстракции сегодня является одним из наиболее значимых методов, применяемых в этой науке. Абстракция используется при рассмотрении пространственных форм и количественных отношений предметов реального мира при отвлечении от их конкретного материального содержания. Развитие современной математики сопряжено с ее продвижением к высшей ступени абстракции. Сущность этого уровня заключается в том, что абстрагированию подвергаются не только качества исследуемых объектов и конкретные количественные величины, но и количественное содержание осуществляемых математических операций. С помощью современной математики были открыты новые научные законы, которые математика не могла решить на прежней ступени своего развития. Исследуя такие понятия, как множество, группа, поле, абстрактное пространство, современная математика способна решить сложнейшие задачи, стоящие перед наукой и техникой. Удивительные достижения науки и техники, как постулирует академик В.А. Стеклов [6], получены при помощи математики. Современная наука ставит перед математикой все более усложняющиеся проблемы и задачи, их решение способствует развитию математического знания.

Математика выступает сегодня не только средством решения прикладных задач, но и является элементом общей культуры современного человека. Математика обладает огромными возможностями в формировании научного мировоззрения и достижении необходимого общекультурного уровня общества и человека. Изучение математики способствует развитию умственных и интеллектуальных способностей человека. Как писал Ж. Пиаже, изучение математических построений ведет к образованию умственных структур, выступающими основными механизмами мышления [5]. Определяя ценность математики для человека, М.В. Ломоносов писал, что «арифметику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит» [4].

Математическая образованность личности является предметом педагогических исследований современных отечественных педагогов Э.К. Брейтигам, А.В. Дорофеевой, Г.Ф. Жилкина, А.Л. Жохова, Т.А. Ивановой, С.Ю. Кузьмина, Т.Н. Мираковой, Н.Г. Подаевой, Н.Х. Розова, В.А. Успенского и др. В качестве ведущей цели математического образования в условиях гуманитаризации Л.Ф. Кузнецова [3] особо выделяет формирование мировоззрения. Автор подчеркивает, что мировоззренческая роль математики определяется тем, что в ней внешний мир изучается абстрактно-идеализированно, позволяя единым образом описывать объекты разнообразной природы. Это свидетельствует о единстве законов природы, общества и познания, помогает познать суть явлений и процессов, познать их сущность и внутренние связи. Математическое мировоззрение сегодня характеризуется с позиций качеств личности, наличие которых помогает правильному пониманию мира, способствует стремлению к его изучению, овладению основами математической культуры, научными основами профессиональной деятельности, способами изучения и разумного преобразования мира и себя. Автор особо выделяет, что математическое мировоззрение характеризуется доверием к математике и ее возможностям и осознанным отношением к миру. Математика дает понимание мира как целостности, в основе которой лежат взаимосвязь частей, их упорядоченная организованность, красота и гармония. Вместе с этим он отмечает, что математика демократична по своей природе, что определяется природой математических истин. Нравственно-воспитательная функция математики заключается в формировании взаимоотношений и особых личных качества тех, кто изучает или применяет ее, устремленности к познанию истины, способности к проведению доказательств, интеллектуальному творчеству, настойчивости и трудолюбию. Как изучение, так и применение математики развивает умение выявлять суть явлений, выделять главное, исследовательский и творческий подход к делу, демократичность. Наличие этих качеств значимо и ценно не только для осуществления профессиональной деятельности, но и в общественной и повседневной жизни каждого человека.

Гуманитарный потенциал математического знания сопряжен с пониманием ценности этого знания, его значения для развития и саморазвития личности. Гуманитарный потенциал математических знаний обеспечивает присвоение личностью общественно-значимых ценностей. Рассматривая гуманитаризацию с позиций образованности личности и обращенности к ее интересам, следует выделить два подхода – внешний и внутренний. При внешней гуманитаризации актуальной является информационная функция обучения математике, при внутренней гуманитаризации актуализируется ее развивающая функция. Конкретизируя содержание гуманитарного потенциала математического образования, М.С. Шодиев [7] выделяет следующие компоненты: предмет, понятия и методы; ведущие идеи и связь с другими науками и практикой; математика как метод познания природы и общества; специфика математической творческой деятельности. Также в перечень компонентов гуманитарного потенциала входят культура и стиль научного мышления, формирование научной картины мира, гуманистическое мировоззрение, нравственно-этическое воспитание; история и философия математики. В математическом образовании гуманитариев сегодня требуется оптимальное сочетание внешней и внутренней гуманитаризации. С одной стороны, обучающимся необходимо овладеть определенным математическим аппаратом, позволяющим осуществлять количественный анализ информации. С другой стороны, содержание математического образования должно быть тесно увязано с общекультурными ценностями и общефилософскими концепциями, с событиями и фактами истории, языками, литературой, искусством. Л.Ф. Кузнецова [3] подчеркивает, что гуманитарный потенциал математики невозможно раскрыть без доказательности, четкости и строгости рассуждений, акцентировании внимания на мировоззренческих аспектах изучаемого материала. Формирование целостного миропонимания обеспечивается целостным научным знанием, что обуславливает рассмотрение математических и гуманитарных знаний, а как взаимодополняющих. Гуманитарное знание обеспечивает формирование общей культуры человека, оно делает мышление гибким и позволяет определять устойчивые ориентиры в культуре и общественной жизни, а естественнонаучное и математическое знание составляет базисную основу для целостного понимания мира. Ма-

тематика обеспечивает связь между науками естественными и гуманитарными. Сочетание естественнонаучного и гуманитарного подходов в восприятии и понимании мира в процессе освоения содержания учебных дисциплин, как подчеркивает Л.Ф. Кузнецова [3], духовно обогатит каждого выпускника. Диалог культур стимулирует формирование системных знаний, содействует решению задач и проблем междисциплинарного уровня, определяет взаимодействие разных методов, идей, задает общую систему ценностей; обуславливает представление о различных способах познания действительности.

Настоятельным требованием времени является формирование нравственного, ответственного человека, осмысленно воспринимающего нравственные реалии, понимающего свое место в жизни, назначение, осознающего ответственность за природу, за судьбу культуры, близких и т. п. Поэтому необходима подготовка специалистов, обладающих целостным мировосприятием. Ориентация современного образования на интересы личности, развитие компетентности, развитие творческих начал и общей культуры определяет необходимость переосмысления существующих подходов к реализации содержания математических дисциплин в образовательном процессе гуманитарного вуза.

**Список литературы**

1. Бор, Н. Единство знаний / Н. Бор. – Москва : Наука, 1966. – С. 481–497.
2. Голин, Г. М. Классики физической науки (с древнейших времен до начала XX в.) : справ. пособие / Г. М. Голин, С. Р. Филонович. – Москва : Высшая школа, 1989. – 576 с.
3. Кузнецова, Л. Ф. Картина мира и ее функции в научном познании / Л. Ф. Кузнецова. – Минск: Университетское, 1984. – 142 с.
4. Ломоносов и математика [Электронный ресурс] // Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Режим доступа : http //www.msu.ru/lomonosov/-science/math.html (дата обращения: 08.09.2017).
5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 531 с.
6. Стеклов, В. А. Математика и её значение для человечества / В. А. Стеклов. – Москва, 2010.– 140 с.
7. Шодиев, М. С. Гуманитаризация математического образования посредством использования методической реальности / М. С. Шодиев // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – 2013. – № 4. – С. 277–281.

***Н.М. Ахмерова, д-р пед. наук, профессор***
*Уральский государственный педагогический университет*
*г. Екатеринбург, Россия*

## Подготовка учителя к патриотическому воспитание учащихся 10-11 классов в образовательных организациях

## Teacher's Traininig to Patriotic Education of Pupils 10-11 Forms in the General Education Organizations

***Аннотация:*** в статье раскрываются такие понятия, как патриотизм и патриотическое воспитание. Затрагиваются проблемы повышения уровня патриотического воспитания в образовательных организациях. Разбирается нормативно-правовая основа патриотического воспитания на современном этапе развития общества. Выявлена проблема: несмотря на теоретическую изученность проблемы патриотического воспитания, практический аспект проблемы развития патриотического воспитания в образовательных учреждениях нуждается в дальнейшей разработке.

***Ключевые слова:*** патриотизм, патриотическое воспитание, гражданская позиция, гражданско-патриотическое самосознание, воспитательная деятельность, образовательные организации.

Патриотизм – одна из основных ценностей государственного строя, являющаяся идеологической основной жизнеспособности любого государства и его фундаментом. В современ-

ной России, когда приоритеты общества изменили свою ценностную ориентацию на рыночные отношения и демократические преобразования дали большую свободу гражданам страны, проблема патриотизма выходит на первый план и, несмотря на то, что современному патриотизму сейчас уделяется много внимания со стороны государства, проблема воспитания патриотизма и формирования гражданской позиции стоит достаточно остро. Так же «обострилась проблема сохранения всех ценностей России – не только материальных, созидательных, но и нравственных, культурных, исторических и других» [5], что говорит об актуальности поставленной проблемы.

Проблема определения патриотической воспитанности учащихся довольно трудна и многогранна. Наиболее значимые для современности достижения опыта патриотического воспитания, накопленные советской школой, нашли отражение в трудах И.А. Агаповой, М.А. Давыдова, А.А. Агеева, А.А. Аронов, З.Т. Гасанова, В.А. Кобылянским, И.А. Пашковичем, Н.А. Сиволобова.

Для изучения уровня патриотического воспитания учеников 10-было проведено исследование на базе МАОУ СОШ № 167 г. Екатеринбург. Для определения уровня патриотического воспитания использовались такие диагностические методы? как наблюдение, беседа, работа с классом во внеурочное время и тестирование. На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

- работа по патриотическому воспитанию в МАОУ СОШ № 167 проводится регулярно, ученики участвуют в тематических конференциях, факультативах, высказывают свое мнение, участвуют в дискуссиях, имеют активную гражданскую позицию;
- в учениках воспитывается уважение к старшим, любовь к родному краю и стране;
- ученики регулярно посещают музеи, выставки и тематическое мероприятия;
- участвуют в военно-патриотических, военно-спортивных играх, мероприятиях, соревнованиях;
- у учеников развито чувство долга, ответственности перед страной и родным краем, они готовы нести личную ответственность за судьбу своей страны.

Проведенная диагностика показала, что ученики гордятся историей, гордятся своей страной и ее великими победами; у учеников сформировано понятие «патриот», они полностью или частично считают себя патриотами своей страны.

Патриотизм является сложным комплексом чувств, знаний, убеждений и практических действий человека. Поскольку отношение личности формируются на базе знаний и проявляются в поступках, значит, необходимо учитывать и уровень патриотических знаний, и характер деятельности учащихся. Следует отметить, что исследователи по-разному отвечают на вопрос, что характеризует патриотическую воспитанность старшеклассников. Одни считают, что уровень воспитанности надо определять по совокупности патриотических качеств, для других определяющим является общественная направленность личности, реальные поступки старшеклассников, соотнесенность идеального и реального и т. д. [6]. Такие подходы скорее дополняют друг друга, чем противоречат.

Анализ результатов наблюдений и экспертного опроса, бесед с учениками и преподавателями позволил выявить такие показатели, которые в наибольшей степени открывают соответствующие критерии. В результате было выделены наиболее значимые из них. Было обнаружено, что главными критериями патриотического воспитания старших школьников являются следующие: информационно-познавательный, мировоззренческий, мотивационно-целевой, деятельно-результативный.

Информационно-познавательный критерий характеризует уровень знаний патриотического характера и отражается в таких показателях, как уровень усвоения знаний по истории России, знание современных важных событий в России, выработка собственной позиции в отношении этих событий, знание родного языка, знание своей родословной, культуры, традиций, обычаев, символики и искусства, способность оценивать патриотическую воспитанность учащихся.

Мировоззренческий критерий характеризует убежденность старшеклассника в необходимости патриотического поведения, его готовность к такому поведению в учебной, общественной, культурно-досуговой сферах жизнедеятельности. Этот критерий проявляется в таких показателях:

- чувство гордости за свою страну, ее выдающихся людей;
- интерес к будущему Родины;
- осознание своей принадлежности к родному народу, его духовных достижений;
- уважение к родному языку, культуре, традициям.

Мотивационно-целевой критерий составляет мотивационную основу патриотической воспитанности определяет направленность и структуру жизненно важных целей. Основными показателями критерия являются:

- сознательное отношение к участию в развитии независимого государства, укреплении его авторитета на мировой арене, службе на благо российского народа;
- осознание значимости патриотического воспитания для будущей профессиональной деятельности;
- стремление к самосовершенствованию личности, углубление патриотических знаний.

Деятельно-результативный критерий отражает наличие умений и навыков патриотического воспитания ученика в процессе деятельности. Основным показателем этого критерия являются успешность старшеклассника в изучении истории родного края, Родины. На основе анализа подходов к определению критериев патриотического воспитания нами были разработаны критерии и показатели патриотической воспитанности учащихся. Использование критериев патриотического воспитания старших школьников и их показателей позволило оценить эффективность процесса патриотического воспитания и достичь действенности применяемых форм, средств, методов работы всех субъектов воспитания.

Под показателями патриотизма старшеклассников понимаются особенности проявления каждого из его компонентов:

- когнитивный компонент патриотизма определяется знаниями старших школьников атрибутов государства, своих обязанностей и прав, уверенностью в развитии России как демократического государства и пониманием важности саморазвития для всяческого содействия укреплению государственности и общественного благосостояния;
- этноидентификационный компонент патриотизма проявляется в понимании своего единства с российским народом, в знании обычаев, традиций российского народа, его сложной судьбы и предвидении дальнейшей исторической перспективы его прогрессивного роста. Он проявляется в способности старших школьников включаться в деятельность, направленную на познание культуры и традиций своего региона для сохранения этих достижений;
- эмоционально-мотивационный компонент патриотизма проявляется в активном желании школьников включаться в краеведческую, поисковую, учебную, предметную деятельность, направленную на сохранение памятников культуры, исторической памяти своего родного края, чествование выдающихся деятелей России. Этот мотив позволяет старшим школьникам активно включаться в различные виды деятельности;
- в практическом компоненте патриотизма существенным является выявление познавательных, поисковых, организаторских, предметно-преобразовательных умений и навыков субъект-субъектного взаимодействия как основы патриотических привычек.

Можно отметить высокий и средний уровень развития патриотизма старших школьников в МАОУ СОШ № 167, который проявляются в более устойчивой мотивации старшеклассников, желании включаться в учебную и другие виды деятельности патриотического направления, в творческом познании себя и общества, высоком осознании своей идентичности с родным народом. Такие школьники творчески решают проблемы в системе «Я» – «Государство» – «Общество» и реализуют их в своей жизнедеятельности. Средний уровень развития патриотизма у старшеклассников МАОУ СОШ № 167 характеризуется избирательной мотивацией, которая позволяет им осознать взаимозависимость своих прав и обязанностей как определяющих атрибутов государственности. Их умения являются продуктивными, что по-

зволяет участвовать в учебной и других видах деятельности. Однако у данных школьников преобладает практическая деятельность патриотического направления, мотивация устойчиво проявляется лишь в некоторых случаях. Они знают народные обряды, обычаи, традиции, нормы и способы их проявления.

При определении критериев патриотической воспитанности учитывались суть и структура понятия «патриотизм», которое представляет совокупность патриотических эмоций, идей и деятельности, а также цель и задачи патриотического обучения учащихся. На основании данных положений в качестве критериев патриотической воспитанности выступали степень патриотических познаний учащихся и мотивы участия учеников в патриотической деятельности.

Мы разделяем мнение о том, что главный критерий эффективности патриотического воспитания школьников старших классов − это их дела, реальное поведение, умение сочетать слово и дело [8]. При разработке критериев и показателей патриотической воспитанности мы исходили из положений, объективной основой критериев которых являются практические дела и поступки. Таким образом, конкретные действия, поступки учеников, составляющих объективную основу оценки патриотической воспитанности, необходимо дополнить выяснением мотивов действий, стремлений, намерений и убеждений.

Поскольку патриотическое воспитание учащихся представляет собой долгий процесс, для определения результативности воспитательной работы целесообразно было применить уровневый подход. В педагогических исследованиях под уровнем воспитанности понимается «степень сформированности у школьника в согласовании с его возрастными способностями важных свойств личности, являющихся показателями воспитанности» [6]. В результате исследования в МАОУ СОШ № 167 было выявлено, что большинство учащихся имеют высокий и средний уровень патриотического воспитания, у них сформировано понятие о патриотизме, на всех уровнях жизнедеятельности они демонстрировали патриотические знания и мотивы деятельности, их дела и поступки определяют высокую степень патриотического воспитания. Проведенное исследование актуализирует разработку дополнительного комплекса мероприятий, направленного на патриотическое воспитание школьников 10-11 классов.

Очень важно, проводя работу по патриотическому воспитанию, учитывать, что в наши дни нельзя ребятам ничего навязывать. Это может вызвать у них протест, отчуждение, нужно стараться делать это ненавязчиво, заинтересовывая школьников возможностью проявить свои таланты и способности. Значимость изучения системы патриотического воспитания учащихся заключается в том, что именно в школе воспитание гражданина страны рассматривается как одно из главных средств национального возрождения. Стоит отметить, что уровень патриотического воспитания в МАОУ СОШ № 167 достаточно высок, регулярно проводятся мероприятия патриотической направленности, практически все ученики принимают участие в данных мероприятиях по собственной инициативе, присутствует большая вовлеченность в общее дело, то есть у учеников 10-11 классов высокий показатель патриотического воспитания. Также можно отметить, что патриотическое воспитание носит системный характер, охватывающий весь педагогический процесс, объединяя учебную и внеурочную жизнь детей, что помогает разработать эффективную систему патриотического воспитания на всех этапах образовательного процесса, что позволило создать в образовательном учреждении благоприятные условия для развития патриотического воспитания, поэтому разработанный мной комплекс мероприятий патриотической направленности носит больше рекомендательный характер.

Подводя итог, стоит отметить, что патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Патриотизм является одним из слагаемых гражданственности [7]. Не случайно в современном российском обществе большое внимание уделяется вопросам патриотического воспитания подрастающего поколения, в том числе и со стороны Правительства Российской Федерации. Одним из

важных направлений государственной политики в сфере образования выступает обновление и совершенствование системы патриотического воспитания учащихся на всех ступенях обучения в современной российской школе. Эффективное патриотическое воспитание в школах сегодня – это путь к духовному возрождению общества, восстановлению величия страны в сознании людей. Результативность работы школы по патриотическому воспитанию измеряется степенью готовности и стремлением школьников к выполнению своего гражданского и патриотического долга, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества, родного края и малой родины [1]. Патриотическое воспитание должно быть плановым, системным, постоянным и одним из приоритетных направлений в области воспитательной деятельности.

**Список литературы**


1. Агапова, И. А. Патриотическое воспитание в школе / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – Москва, 2002. –224.
2. Агеев, А. Размышления патриота / А. Агеев // Знамя. – 1991. – № 8. – С. 3–5.
3. Аронов, А. А. Растить патриотов / А. А. Аронов. – Москва, 1988. – 103 с.
4. Гасанов, З. Т. Патриотическое воспитание граждан / З. Т. Гасанов // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 59.
5. Лутовинов, В. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях / В. Лутовинов. – Москва, 1998.
6. Пашкович, И. А. Патриотическое воспитание. Система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий / И. А. Пашкевич. – Волгоград, 2006.
7. Подберезкин, А. И. Русский путь / А. И. Подберезкин. – Москва, 1996. – 56 с.
8. Сиволобова, Н. А. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на основе русских культурно – исторических традиций: дис. … канд. пед. наук / Н. А. Сиволобова. – Ставрополь, 2003. – 180 с.
9. Федеральные закон «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fpvestnik.ru/zakonodatelstvo/proekt-fz-o-patrioticheskom-vospitanii / (дата обращения: 16.09.2017).



***Г.А. Бакланова, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*


## Направления формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов

## Directions for Forming the Readiness of the Future Teacher of Initial Classes for Using Digital of Educational Resources


***Аннотация:*** в работе рассмотрены и охарактеризованы основные направления формирования у будущего учителя начальных классов готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе педагогического вуза.



***Ключевые слова:*** учитель начальной школы, цифровые образовательные ресурсы, направления формирования готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов, структура профессиональной компетентности учителя начальных классов в области использования цифровых образовательных ресурсов.


Важным умением, способствующим повышению качества образования младших школьников, является умение учителя начальных классов свободно ориентироваться в постоянно расширяющемся и усложняющемся информационном образовательном пространстве. Одним из возможных направлений в условиях применения различных средств ИКТ, является организация процесса обучения младших школьников на базе использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), которые создают благоприятные условия для формирования у учащихся предметных и метапредметных умений. Использование ЦОР позволяет перейти на

качественно иной уровень передачи знаний. Следует отметить, что отбор информации и определение организационных форм учебной работы с ЦОР зависит, прежде всего, от характера изучаемого материала и уровня подготовленности учащихся. Нами было проведено исследование и установлено, что чаще всего учителя начальных классов используют презентации, видеофрагменты, компьютерные тесты, аудиофрагменты, компьютерные тренажеры. Электронные энциклопедии, словари, справочники, электронные учебники, межпредметные ЦОР учителя применяют редко [1].

Целесообразное и систематическое применение ЦОР в профессиональной деятельности учителя открывает большие возможности использования наглядности и активизации различных видов деятельности учащихся на уроке, основными их которых являются самостоятельная учебная и исследовательская деятельность. Оптимальный вариант – это работа учащихся с ЦОР не только на уроке, но и дома, в процессе самоподготовки, повторения и более детальной проработки пройденного материала. Отметим, что для домашней работы с цифровыми образовательными ресурсами характерна большая вдумчивость, возможность вернуться к предшествующему эпизоду – это обеспечивает полноту понимания учебного материала и его лучшего запоминания.

Для осуществления рациональной и методически грамотной профессиональной деятельности в условиях применения различных многофункциональных ЦОР, учитель начальной школы должен обладать профессиональной компетентностью, имеющей «следующую структуру:

– *ключевые компетентности:*

К1 – использование различных видов информации (информационная компетентность);

К2 – установление и поддерживание необходимых контактов с другими участниками образовательного процесса в различных ситуациях общения, связанных с использованием ЦОР (коммуникативная компетентность);

К3 – следование социально-правовым нормам поведения в ситуациях, связанных с применением ЦОР (социально-правовая компетентность);

– *базовые компетентности:*

Б1 – отбор цифровых образовательных ресурсов, направленных на решение конкретной профессиональной педагогической задачи;

Б2 – анализ и оценка цифровых образовательных ресурсов;

Б3 – создание собственных ЦОР;

– *специальные компетентности:*

С1 – проектирование учебно-воспитательного процесса по различным предметам начальной школы на основе ЦОР;

С2 – организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе с использованием цифровых образовательных ресурсов» [2, с. 15-16].

Таким образом, деятельность учителя по применению ЦОР очень разнообразна и многогранна, поэтому основы профессиональной компетентности в области использования цифровых образовательных ресурсов необходимо закладывать в период обучения в вузе.

В содержании работы по формированию у будущих учителей начальных классов готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов нами выделены два направления, характеристика которых представлена ниже.

***Теоретический аспект подготовки: изучение дисциплин различных блоков ФГОС ВО, в том числе дисциплин и курсов по выбору, устанавливаемых вузом.*** На наш взгляд, формирование у будущего учителя начальной школы готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности возможно не только при изучении специальных дисциплин, но и при изучении любых дисциплин (например, дисциплин блоков ОПД («Психология», «Педагогика»), ДПП («Математика», «Русский язык», «Детская литература») и др.). В процессе освоения содержания любой учебной дисциплины следует предлагать студентам решение типовых профессиональных задач учителя начальных классов при помощи цифровых образовательных ресурсов. Кроме того, целесообразно включать раз-

личные цифровые учебные материалы для студентов: цифровые презентации, компьютерные тренажеры и тесты, электронные учебники, справочника, словари, энциклопедии и пр.

В процессе изучения дисциплин методической направленности необходимо организовать составление будущими учителями начальных классов методической копилки по различным предметным областям. Методическая копилка может содержать разработки конспектов уроков, подборки разнообразных видов ЦОР для младших школьников с характеристикой их особенностей и преимуществ для организации урочной и внеурочной деятельности, методический комментарий по использованию цифровых образовательных ресурсов на конкретных уроках и т. п.

Особую роль следует отвести курсам по выбору студента, способствующим овладению будущими педагогами компетенциями в области проектирования и использования различных видов ЦОР, например, «Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников» или «Проектирование мультимедийных цифровых образовательных ресурсов в начальном образовании» и т. п. Подобные курсы по выбору в контексте формирования у будущего учителя начальных классов готовности к применению цифровых образовательных ресурсов, позволят студентам:

– более детально познакомиться с различными видами цифровых образовательных ресурсов, используемых в начальной школе;

– освоить разные режимы работы конкретных цифровых образовательных ресурсов;

– выполнять содержательный и методический анализ цифровых образовательных ресурсов;

– научиться проектировать уроки для начальной школы с применением цифровых образовательных ресурсов;

– освоить технологию применения цифровых образовательных ресурсов в начальной школе и организацию обучения младших школьников на базе цифровых образовательных ресурсов и др.

***Практический аспект подготовки: включение студентов в практическую деятельность по использованию и созданию ЦОР*** в ходе педагогической практики, самостоятельной работы, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

При освоении студентами всех видов деятельности учителя начальных классов в ходе педпрактики необходимо предусмотреть задания по решению типовых профессиональных задач средствами ЦОР. Во время педагогической практики особенно ценным опытом может стать проведение и анализ открытых уроков и внеурочных занятий с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Для студентов, заинтересованных в более глубоком исследовании различных аспектов использования цифровых образовательных ресурсов в начальных классах, рекомендуется организовать соответствующую исследовательскую деятельность в рамках подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ.

Самостоятельная работа студента может оказать значительное влияние на формирование у будущего учителя готовности к использованию ЦОР в профессиональной деятельности, если при освоении содержания дисциплин предметной подготовки студент не только использует, предлагаемые преподавателем различные цифровые учебные материалы, но и создает собственные ЦОР, как для студентов, так и для младших школьников.

На базе вуза могут быть организованы различные конкурсы и олимпиады для будущих учителей. Например, конкурс на лучший конспект урока с использованием ЦОР; конкурс научных статей по применению цифровых образовательных ресурсов в начальной школе; конкурс презентаций; конкурс внеклассных разработок. Участие в подобных мероприятиях позволит студентам не только проявить свой творческий потенциал, но и будет способствовать формированию у них готовности к эффективному применению различных многофункциональных ЦОР в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, залогом успешной продуктивной деятельности по применению цифровых образовательных ресурсов в начальной школе должна стать глубокая и многоаспектная подготовка будущего учителя в период обучения в педагогическом вузе.

**Список литературы**

1. Бакланова, Г. А. Об использовании цифровых образовательных ресурсов учителями начальной школы / Г. А. Бакланова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 116–118.
2. Бакланова, Г. А. Структура профессиональной компетентности учителя начальных классов в области использования цифровых образовательных ресурсов / Г. А. Бакланова // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – Вып.1 (7). – С. 14–20.

***Н.О. Ваганова, канд. пед. наук***
*Новосибирский техникум железнодорожного транспорта*
*г. Новосибирск, Россия*

## Интегративный подход к оценке качества подготовки специалиста

## Integrative Approach to Assessing the Guality of Training

***Аннотация:*** Модернизация профессионального отечественного образования ориентирует процесс подготовки специалистов на результат, позволяющий объединить усилия работодателей и образовательных организаций в реализации функции контроля качества выпускников.

***Ключевые слова:*** контроль знаний, профессиональное образование.

Содержание документов, определяющих государственную политику в направлении развития профессионального образования, объединяет требование интеграция образования и производства в планировании и осуществлении процесса подготовки специалистов

В условиях взаимодействия образовательной и профессиональной сферы вопросы контроля процесса подготовки специалистов сегодня приобрели первостепенную важность с учетом глобальных задач, поставленных государством перед образовательной системой [1].

Контроль в педагогике рассматривается как дидактическое понятие, обязательный компонент обучения, педагогическая диагностика [2].

Учитывая социальную роль профессиональных образовательных организаций в обеспечении экономики государства квалифицированными кадрами, интеграцию образовательной организации и производства в процессе подготовки специалистов, предлагаем в работе понятие «контроль» рассматривать как диагностико-корректирующее взаимодействие представителей производства и организаций профессионального образования, ориентированное на установление соответствия процесса и результатов обучения требованиям работодателя к выполнению определенных видов профессиональной деятельности по конкретной профессии.

Контроль подготовки специалистов является компонентом педагогической системы профессиональной подготовки, средством диагностирования результатов, условием повышения качества образовательного процесса.

Контроль дает возможность:

- выявить уровень овладения обучающимися компетенциями (знаниями и умениями);
- установить адекватность методов и способов контроля целям контроля [3].

В практической деятельности организаций среднего профессионального образования Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС СПО), в отличие от Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, содержат нормативные требования к проведению промежуточного, текущего, итогового контроля.

Согласно ФГОС СПО одним из важнейших моментов является необходимость разработки оценочных средств совместно с работодателем [4].

Опыт совместной деятельности профессиональной образовательной организации и работодателя по разработке методики оценки качества выпускников и проведению контроля зна-

ний выпускников был осуществлен в 2017 году в Сибирском государственном университете путей сообщения, представляющем собой университетский комплекс, состоящий из образовательных организаций высшего образования и среднего профессионального образования.

Руководителями Западно-Сибирской железной дороги было принято решение оценить качество подготовки специалистов в университетских комплексах железнодорожного транспорта (Омском и Сибирском) с целью решения следующих задач:

- получения независимой объективной информации о полноте и качестве предоставляемых образовательных услуг;
- определения соответствия содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям работодателя;
- формирования у образовательной организации и работодателя единых требований к выпускникам;
- внесение корректировок в учебный процесс.

В период подготовки к проверке знаний была организована и проведена совместная деятельность представителей Западно-Сибирской железной дороги и педагогических работников университетского комплекса по разработке тестовых заданий и экзаменационных билетов с учетом требований работодателя и профессиональных стандартов к работникам железнодорожного транспорта в области эксплуатации железных дорог.

Обязательными явились вопросы по содержанию инструктивных материалов, нормативных документов в области железнодорожного транспорта.

Проверка знаний и умений выпускников университетских комплексов осуществлялась на производстве на компьютерах в режиме on-line на платформе «Автоматизированные обучающие системы» (АОС – Д).

Всего проходили контроль знаний 73 выпускника специальности «Организация перевозок и управление на транспорте» Новосибирского техникума железнодорожного транспорта. Количественным итогом стали следующие результаты – 92% качества при 100-процентной абсолютной успеваемости.

Количественные показатели результатов контроля определены с помощью применения измерительных методик, дифференцирующих оценочные средства по объему, содержанию, условиям выполнения.

Однако немаловажными являются качественные показатели, к которым относятся следующие:

- оценка качества условий для получения профессионального образования в организации профессионального образования;
- качество подготовки педагогического коллектива;
- уровень научно-методической работы;
- состояние учебно-лабораторной базы;
- содержание профессиональной образовательной программы.

Количественные и качественные показатели позволяют оценить качество подготовки выпускников с двух сторон:

- соответствие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта;
- соответствие требованиям производства.

Теоретические исследования, практический опыт взаимодействия профессиональной образовательной организации с работодателем позволили выработать и реализовать алгоритм подготовки к проведению контроля и осуществлению корректирующих действий, установить принципы контроля:

- социальная направленность;
- профессиональная ориентированность;
- всесторонняя оценка профессиональной подготовки**;**
- использование результатов контроля в корректировке учебного процесса.

Данный подход является интегративным, ориентирует на то, что качество образования, в том числе профессионального, выступает многомерным теоретико-методологическим понятием, отражает тенденции объединения образовательных, производственных, экономических связей.

Интегративная составляющая контроля состоит из следующих компонентов:

- формирование заданий для выпускников с учетом требований к специалистам на начальном этапе профессиональной деятельности (определение должностей, определение трудовых функций, выявление требований к уровню знаний и профессиональным умениям);
- согласование содержания оценочных средств, форм заданий;
- рассмотрение готовности к профессиональной деятельности в контексте конкретных функций, видов профессиональной деятельности, которые составляют содержание этой деятельности;
- формирование заказа общества на будущего специалиста.

Интегративный характер контроля и его результаты необходимы как работодателю, так и образовательной организации, так как контролю подвергается социально значимая профессиональная часть потребителей образовательных услуг, от которой зависит успешность развития производственных предприятий.

**Список литературы**

1. Ваганова, Н. О. Организационно-правовые основания интеграции в профессиональном образовании / Н. О. Ваганова, В. М. Лопаткин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 22–28.
2. Ваганова, Н. О. Подготовка кадров для предприятий железнодорожного транспорта / Н. О. Ваганова, В. М. Лопаткин // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 2. – Т. 2. – С. 59–62.
3. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва, 1998. – 640 с.
4. Brieger, N. Test Your Professional English / N. Brieger // Law : Longman, 2002. – 112 p.

***О.Г. Грохольская, д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО***
*Российская академия образования,*
*Отделение философии образования и теоретической педагогики*
*г. Москва, Россия*

## Особенности подготовки педагога в новой информационной среде

## Features of Teacher Training in a New Information Environment

***Аннотация:*** на основе анализа оснований пересмотра ключевых методологических позиций развития образования в целом рассматриваются особенности, новые подходы и требования к образовательному процессу подготовки профессионалов-педагогов в условиях новой информационной реальности.

***Ключевые слова:*** методологические основания, принципы, образовательная парадигма, профессиональное образование, проектно-технологический тип образования, подготовка педагога, информационная среда, психологические факторы, мотивы, самореализация, самообучение, субъект.

Сегодня потребность реформирования системы образования рассматривается как императив дальнейшей успешной трансформации общества. Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров выступает одной из приоритетных государственных задач, решение которой во многом определяет успешность экономического и социокультурного развития страны.

Особенности разработки стратегии управления профессиональным развитием педагога основываются на необходимости учета следующих основных установок:

– реализации системы профессионального обучения педагога в течение всей жизни, предполагающей расширение возможностей, способов и форм освоения профессиональных квалификаций в рамках построения системы непрерывного обучения педагога;

– повышения значимости профессионального педагогического образования как важного фактора развития человеческого капитала, ориентированного на обеспечение экономической конкурентоспособности государства сегодня;

– растущей потребности в высококвалифицированных педагогических кадрах для систем общего и профессионального образования, подготовка которых должна ориентироваться не на традиционные формы и приемы, а на инновационные подходы и технологии, обеспечивающие эффективное включение в профессиональную деятельность;

– возрастанием требований к управленческим и педагогическим кадрам системы профессионального образования, определяемым запросами рынка труда и востребованностью различных структур в конкурентоспособных кадрах.

Сегодня стоит задача развивать активную жизненную позицию, способствуя развитию мотивации на самосовершенствование личности и достойную жизнь, а это значит – развивать способности формулировать проблемы и текущие вопросы, определять ближайшие и перспективные задачи, находить пути и механизмы их решения. Суть готовности личности к быстронаступающим переменам – в развитии ее творчества, умений коммуникации и сотрудничества, развитии способностей к постоянной рефлексии и переосмыслению результатов своей деятельности.

Понятно, что нужны новые подходы и требования к образовательному процессу подготовки профессионалов-педагогов, к содержанию и уровню знаний, а также к оценке интеллектуальной, производственно-технологической и духовно-нравственной отдачи человеческого ресурса [3; 4].

Проанализируем в контексте понимания образования в целом как средства самореализации личности ряд важных посылов, являющихся основанием пересмотра ключевых методологических позиций подготовки педагога-профессионала сегодня.

**Тип образования**. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества (в основу которой была положена знаниево-репродуктивная дидактика) к парадигме постиндустриального общества (содержание знания зависит от объекта, метода и, главное – от субъекта познания) означает отказ от понимания образования как процесса получения готового знания, а также отказ от представления о педагоге как носителе готового знания. Стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий сегодня повлекло за собой переключение внимания ученых на технологическое совершенствование практики, в результате наука переключилась на знание «ситуативное», которое внесло организационно-технологическую составляющую в содержание образовательного процесса.

Характерно также появление нового типа социального индивида, субъекта познания, сориентированного на новое электронное социально-культурное пространство (Интернет, электронные средства). Для обеспечения эффективности самостоятельного извлечения знаний конкретным субъектом из информационных ресурсов, в первую очередь, важным является развитие внутренних психологических факторов (позиции обучающегося, установки, мотивации, устремления субъекта в учебной деятельности). Таким образом, на смену научному типу образования постепенно приходит другой, новый – проектно-технологический тип образования.

**Содержание образования.** Сегодня учеными-исследователями разделяются понятия «знание» и «информация». Знанием информация становится только будучи оснащенной мыслью и чувством, будучи ориентированной на определенную цель и ее реализацию. И этот переход информации в знание должен осуществляться посредством технологий образования как единого процесса обучения и воспитания, как системы сохранения и развития культуры и науки, развития экономики и производства.

В современной информационной среде научное знание, обеспечивающее мировоззрение и формирующее научную картину мира обучающегося, сосуществует с другими ненаучными

знаниями (например, новый компьютерный текстовой редактор, базы данных, стандарты, статистические показатели и т. п.). В отличие от того, что при «знаниевой парадигме» в основу содержания образования были положены исключительно научные знания, сегодня подход к разработке содержания образования стал следующим: «научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания» [6, с. 10].

**Инновационное обучение**. Сегодня особенно широко обсуждают особенности и роль инновационного обучения, которое трактуется как обучение, сориентированное на формирование готовности обучающегося к быстрым и неопределенным переменам в реальной жизни. Готовность такая достигается через развитие способностей, через творческое отношение к деятельности, через развитие разнообразных форм мышления, через поддержку коммуникативных способностей, сотрудничества с другими людьми. Отметим специфические черты инновационного обучения, соответствующие потребностям времени: открытость обучения будущему; способность на основе постоянной переоценки ценностей предвосхищать направление развития и результаты; реализация возможности коммуникационного взаимодействия, совместных распределенных действий в условиях новой реальности.

**Приоритет субъекта познания**, а не предметного содержания обучения – важная методологическая установка. Особенностью получаемого знания сегодня является его субъектная зависимость и значимость. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества (классическая парадигма – центрировалась на объективном знании) к образовательной парадигме постиндустриального общества (постнеоклассическая парадигма) означает, что содержание знания зависит не только от того, что и как познается, но и от того, кто познает. Субъектная зависимость получаемого знания означает, повторимся, отказ от понимания образования как способа получения готового знания и отказ от представления о педагоге как носителе готового знания. В итоге главным предметом познания становится сам человек, продукты его творчества, а любой внешний объект постигается в контексте смыслов и ценностей человека. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства его самореализации в жизни.

Все названные посылы говорят о необходимости, во-первых, нового прочтения сущности человека как субъекта в новой реальности, связанной с электронной средой. Во-вторых, о необходимости выявления и анализа ряда изменений личности педагога и особенностей его подготовки к профессиональной деятельности. Среди них отметим:

1) Изменения в целях деятельности (Человек сегодня по-другому ставит и решает задачи, используя средства электронной среды. Цель – запросы и стратегия развития самой личности).

2) Изменения в средствах деятельности (Увеличивается скорость получения информации – от «ручного труда» получения информации, знаний к инструментальному получению знаний).

3) Изменения в характере коммуникации (Возрастает скорость принятия решений, появляется возможность коммуникации различных специалистов, а значит, и реализуется возможность совместных распределенных действий).

4) Изменения в направленности мотивации (Личность сегодня должна быть мотивирована на самостоятельную деятельность, на саморазвитие, на самовоспитание. Необходимо сформировать мотивы и желания на получение знаний, а не только на извлечение информации).

Все вышеназванное является основанием пересмотра ключевых методологических позиций подготовки педагога-профессионала и определяет новую методологию подготовки педагогических кадров. В основу ее положена максимальная ориентация на вариативность в реализации компетентностной модели, в полной мере отражающей запросы общества, основанной на знаниях и передовых информационно-преобразующих технологиях профессиональной деятельности.

При реализации задач подготовки педагогов, созвучных электронному мышлению подрастающего поколения, на первый план выходят проблемы психологического плана, связан-

ные с субъектом обучения, с личностными смыслами, личностными стратегиями человека, его позициями и мотивациями. Поэтому в процессе обучения следует запускать иной ход информационных и коммуникационных процессов, отвечая на индивидуальные запросы самих обучающихся и воспитуемых. Электронную образовательную среду необходимо рассматривать как среду развития и преобразования смыслов и ценностей, высших психических функций конкретного человека – будущего педагога в процессе его обучения и подготовки к профессиональной деятельности.

Такое новое прочтение сущности и деятельности педагога в электронной образовательной среде связано с необходимостью использования нового методологического инструментария [5]. Ведь все названные выше особенности, преобразования и изменения носят методологический характер, поскольку вносят сущностные изменения как в деятельность педагогов по обучению и воспитанию личности, так и в выстраивание личностью своей жизненной стратегии и поведения. В силу этого задачи, стоящие перед педагогами сегодня, значительно усложняются и требуют развития умений диалогового взаимодействия с обучаемыми, готовности к профессиональному творчеству, а также проявления личностных качеств.

Сегодня педагогу необходимо быстро реагировать на инновационный тип экономического роста, который характеризуется риском, неопределенностью, отсутствием стандартных решений. Это – важный акцент целевой составляющей парадигмы образования, связанный с переходом на новый информационно-технологический уклад, касающийся оценки профессиональной стороны развития личности [2]. Сегодня значительно расширился круг актуальных педагогических задач, реализуемых не только в учебной аудитории регламентированным во времени процессом «трансляции» знаний. Круг педагогических задач расширился за счет целого спектра вопросов проектирования, планирования, моделирования профессиональной деятельности, глубокого внедрения содержания образования в производственную практику, определения и анализа возможных рисков от организации профессиональной деятельности в условиях реального социально-экономического процесса.

Будущему педагогу-профессионалу сегодня важно критически оценивать нарастающие информационные потоки, уметь находить наиболее значимую информацию, ее структурировать, самостоятельно добывать и использовать. А эффективность самостоятельного извлечения знаний из информационных ресурсов напрямую зависит, как отмечалось выше, от внутренних психологических факторов, таких, как жизненные стратегии, установки, мотивации, устремления субъекта в учебной деятельности.

Что касается особенностей обеспечения качества подготовки студентов – будущих педагогов, то оно зависит, в том числе и от уровня системного видения и понимания ими педагогической реальности. Объективное видение дают педагогические знания, которые сфокусированы на развитии и саморазвитии студента как будущего педагога-профессионала, способного реализовать полученный в вузе потенциал в ходе профессиональной деятельности [1]. Они включают в себя систему методологических, общенаучных и профессионально-педагогических специальных знаний, овладение которыми опирается на определенные принципы. Важнейшими из них являются принципы фундаментальности, систематичности, сознательности, активности, самостоятельности, рефлексивности, сотрудничества, индивидуализации, взаимосвязи теории и практики, прочности в обучении студентов – будущих учителей [4].

Ключевой идеей организации педагогического процесса подготовки будущих педагогов является установка на то, что будущие преподаватели должны сами определять свои потребности в обучении, для чего они должны освоить одно из базовых умений эффективного обучения в течение всей жизни, а именно – самообучение, как умение самостоятельного обучения и управления собственным образовательным процессом. Что, повторимся, в первую очередь, зависит от внутренних психологических факторов, таких как направленность жизненных планов, стратегий, установок, уровня мотиваций и устремлений субъекта в учебной деятельности.

И еще важный момент. Если в предыдущие десятилетия традиционные ориентиры профессионального образования были направлены на унификацию обучения и центральную роль преподавателя как источника знаний, то сегодня в среде профессиональной подготовки педагогов переосмысливается не только роль преподавателя, но и обучающегося. Обучающийся начинает рассматриваться как активный субъект, имеющий определенную идею относительно собственного обучения и профессиональной самореализации, которую он стремится реализовать и претворить в жизнь.

Таким образом, сегодня образование в большей мере ориентировано на развитие и усиление индивидуального потенциала обучающихся для обеспечения их эффективной самореализации. Образование сегодня – это система, встраиваемая в современное историко-культурное пространство, это система, настроенная не на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, а на формирование человека, его самообразование, на самоопределение, требующее креативных способностей – не только познавательных, но и коммуникативных, организационных. Стратегия образования состоит в том, что оно способствует социализации в самом широком понимании – не только как присвоения социального мира, но и включенности в этот мир в качестве активного деятеля.

**Список литературы**

1. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – Москва : Просвещение, 2007. – 574 с.

2. Грохольская, О. Г. Гуманистическая направленность стратегии развития образования сегодня / О. Г. Грохольская // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 31–38.

3. Грохольская, О. Г. Педагогическое образование: проблемы и приоритеты / О. Г. Грохольская // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: научные труды международной научной конференции. – Москва : МАНПО, 2016. – В 2-х ч. – Ч. 1. – С. 225–228.

4. Грохольская, О. Г. Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие для вузов/ О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – Москва : Дрофа, 2011. – 191 с.

5. Лаптев, В. В. Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества / В. В. Лаптев, Т. Н. Носкова // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 3–13.

6. Новиков, А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва : Эгвес, 2011. – 208 с.

***Ю.В. Карякин, канд. техн. наук***
*г. Томск, Россия*

## Преподаватель нового типа: философия, концепция, технология

## A New Type of Teacher: Philosophy, Concept, Technology

***Аннотация:*** в статье излагается новый взгляд на организацию образовательных процессов, основанный на синтетическом полидисциплинарном рассмотрении механизма учебных взаимодействий в предметной образовательной среде. Целью исследования является формирование концептуально-деятельностного портрета преподавателя, удовлетворяющего условиям информационного общества и ориентированного на воспитание творческих специалистов в избранной сфере деятельности. Исследование базируется на новой философии образования, биопсихосоциальной концептуальности познания, использует инновационный взгляд на структурность познания в образовательном процессе и онтогенетическую технологию организации познания.

***Ключевые слова:*** онтогенетический подход, предмет учебной дисциплины, структура содержания, предметная образовательная среда.

Культура образования в начале нового столетия переживает фазу глубинной трансформации своих основ. Это явление изобилует поисковыми импульсами как поверхностного плана, так и исследовательскими движениями, затрагивающими онтологические аспекты явления «образование». В поиске нового участвуют и практики образования, и теоретики педагогиче-

ского толка, и мыслители, пытающиеся увидеть проблемность в сфере образования, порожденной всей предшествующей историей его становления. Практики образования, ограниченные в своих поисках рамками административных рекомендаций, проявляют творчество в построении конструктивных сопряжений золотого опыта учителя с толкованием модных «компетенций», теоретики от педагогики изобретают новые формы воздействия на воспитуемых, тяготеющие к гуманизму и демократии. Что же делают исследователи, свободные как от административных требований и рекомендаций, так и от методологических догм конкретной науки? Профессиональная задача этих участников перестройки образования – выявить корневые истоки сегодняшних несоответствий в организации образования и предложить на основе их анализа ориентиры перестроечного движения, способствующие формированию новой культуры образования, адекватной современному уровню развития общества.

**Новая философия образования.** Правомерен ли эпитет «новая» философия? Конечно, нет, ибо более широкий, чем философский, взгляд на что-либо мы себе представить не можем. Однако в рамках философского подхода возможны и доступны наблюдению многие, весьма различные варианты рассмотрения реальности. Употребление названного эпитета оправдано намерением обозначить особо непринадлежность излагаемого подхода к известным попыткам сформировать методологически обоснованную систему взглядов на онтологию образовательного процесса. В чём же новизна излагаемого подхода? В нарушении традиции рассуждать о предмете исследования, не называя предмет. Факты есть, например: «…наиболее обстоятельно и современно предмет философии образования обсуждают в своей книге А. Огурцов и В. Платонов. Я бы в их работе выделил следующие основные трактовки: «философия образования как область совместных усилий философов и педагогов, как общие исследовательские программы; философия образования как прикладная философия, как прямая реализация в педагогике философских представлений о познании, науке, человеке, образовании»» [1, с. 79].

Что же не устраивает нас в приведённых суждениях? Не устраивает квалификация этих суждений как претендующих на определение «предмета» науки, в нашем случае – философии образования. Тот факт, что в цитируемом тексте отсутствует прямое указание на попытку дать определение понятия «предмет философии образования», слабо защищает рассуждения автора как ищущего ясного толкования предмета философии образования. Рассуждая о нём, автор ограничивается именно такого рода суждениями, извлечёнными из книги В. Платонова и А. Огурцова: «философия образования как область частной методологии, назначение которой – обслуживать педагогику и образование» [1, с. 80]; «философия образования как основание (обоснование) педагогики и образования» [1, с. 81]; «философия образования как включённое в само образование осмысление педагогического опыта и образовательной практики» [1, с. 82]; «философия образования как учение или наука о воспитании, образовании и человеке» [1, с. 82].

При ознакомлении с цитируемым текстом читатель волен относиться к нему как доверительно, так и «с подозрением». Нам интересен второй вариант, так как мы ищем ясные суждения о предмете философии образования, понимая её как науку, или более мягко, – как определённую область исследования. Что исследует исследователь в этой области, – вот что занимает нас в первую очередь.

Отметим, что современный стиль введения в область исследования не очень расположен актуализировать понятие предмета исследовательской деятельности, отдавая предпочтение говорить, о чём эта наука, а не к чему прилагается эта исследовательская деятельность. Например: «Токсикология – наука о заболеваниях организма, вызванных воздействием вредных веществ (ядов), изучающая взаимодействие организма и яда» [2, с. 3]; «Теоретическая механика – это наука, в которой изучаются общие законы механического движения и механического взаимодействия материальных тел» [3, с. 18]; «Химия – наука о составе, строении, свойствах, превращениях веществ и явлениях, их сопровождающих» [4, с. 5].

Не составляет труда привести ещё много примеров того, как специалист, решающий задачу ввода неофита в избранную область деятельности, актуализирует саму эту деятельность,

но не её предмет. Отмеченный факт характеризует современную культуру постановки образовательных процессов как ориентированную более на подготовку учащихся к деятельности, чем на подготовку их к исследованию того, к чему прилагается деятельность, то есть к исследованию предмета. Как следует относиться к обозначенному факту сегодня, когда новаторские начинания в области образования изобилуют намерениями сблизить науку с практикой, осуществлять «опережающую» подготовку специалистов для народного хозяйства, разобраться с проблемой последипломного образования? Представляется очевидным, что ориентация в профессиональном образовании на подготовку к деятельности является планированием отставания той деятельности, которую принято называть практической, от той, которая зовётся исследовательской, ибо включает инерционное звено в статусе учреждения образования. Возникает вопрос: нельзя ли как-то модифицировать это инерционное звено с тем, чтобы уменьшить меру задержки, возможно, – до нуля? Такая постановка вопроса провоцирует на какое-то новое понимание сути образовательного процесса и, фактически, подталкивает к формированию нового философского осмысления образования.

Хотелось бы иметь какие-либо подсказки, когда мы сориентировались на поиск нового понимания образования. Мы не нарушим традиции познания, если обратимся в этом поиске к природе. Посмотрим, как «образовывают» сменяющее поколение представители животного царства. Известно, что звери и птицы, когда приходит пора обучать младенцев добыванию пищи, выполняют всего две вещи: создают подходящую среду для пробного поведения и заботятся об обеспечении безопасности. Так же поступает и ремесленник: гончар лишь показывает ученику своё искусство да поручает ему выполнять сначала отдельные операции, а затем уже и изготовить из глины нечто. Итак, необходимы всего две вещи: среда для учебного поведения и образец поведения. Обратим особое внимание на то, что учащемуся не предъявляется в какой-либо форме результат обучения, результат рождается в процессе обучения! Так ли поступаем мы при организации образовательного процесса? Нет, ибо мы озабочены тем, чтобы «дать знания». В нашей традиции принято начинать с результата, но не стремиться к результату, предоставив учащемуся достигать его самостоятельно. Какой способ образования предпочтительнее? Если посмотреть на результаты, то станет очевидным: наши братья меньшие делают это лучше нас!

Если мы уверовали в это откровение, то правомерны вопросы: Почему? Мы не хотим или не умеем делать это так, как делают звери и птицы? Скорее всего, и не хотим, и не умеем. А если захотим, – сможем? Вспомним, наши младшие предоставляют учащимся две вещи: среду и безопасность. Предположим, что аналогом «среды» в нашем образовательном процессе является «содержание» учебной дисциплины. Тогда мы вправе спросить – нельзя ли преобразовать «содержание» так, чтобы оно стало «средой»?

Мы намериваемся найти такие суждения философии образования, которые не оставляли бы в стороне вопрос о предмете исследования в этой области знания. Нам хотелось бы назвать без обиняков этот самый предмет, предмет философии образования. Отправные суждения: «Принято различать объект и предмет науки. Объект – это область действительности, которую исследует данная наука. Предмет – способ видения объекта с позиций этой науки» [5, с. 5]; «Предметом философии является бытие как система, включающая такие подсистемы, как мир и человек. Философия выступает как знание о предельных взаимоотношениях (закономерностях), которые существуют между миром и человеком на всех уровнях бытия» [6, с. 10].

Совмещённое прочтение приведённых суждений провоцирует на определённую трансформацию второго, замещающую «предмет» «объектом». Предмет же философии в таком случае представится как Бытие, отражённое сознанием мыслящего субъекта (философа). Модифицированную таким образом формулу предмета науки применим к определению предмета философии образования.

В границах означенного ракурса философия образования представится как деятельность, направленная на познание явления «образование», при этом «познание» трактуется в соответствии с формулой В.В. Миронова, опосредованно изложенной в [7, с. 385]: «В центре

большинства работ Миронова находится обоснование положения о том, что философия представляет собой синтез рационально-теоретического и ценностно-эмоционального подходов к постижению бытия, которые невозможно отделить друг от друга и разнонаправленность которых задаёт границы смыслового пространства философии».

**Концепция образования в свете новой философии** Объявив объектом философии образования явление «образование», а её предметом – «отражение объекта», мы подошли к необходимости разобраться с вопросами: Что есть образование, как видит это явление исследователь философского плана, как он порождает исследовательским взглядом предмет своей деятельности? Будем последовательны и позаботимся об охвате нашим взглядом всего смыслового пространства явления «образование» в границах рационально-теоретического и ценностно-эмоционального критериев его восприятия.

Рационально-теоретический взгляд побуждает выявить в явлении «образование» его состав, связи между его элементами и функции, порождаемые этими элементами и связями. Рассуждение о структуре и функциях процесса образования изложены [8, с. 44-74; 9, с. 38-61]. Здесь же приведём лишь его результаты: процесс образования в образовательном учреждении есть процесс взаимодействия в определённых условиях трёх элементов: предмета учебной дисциплины, учащегося и преподавателя; связи между элементами процесса обусловлены свойством живых систем (учащегося и преподавателя), для которых познавание есть атрибутивная потребность и свойством предмета как виртуальной композиции, специализированной для организации диалоговых взаимодействий; актуализация связей заданной целью порождает дидактические функции процесса образования: проявление (предмета), внимание, восприятие, управление и контроль.

Чтобы отобразить концептуальное представление об образовательном процессе, потребуется, вслед за вопросом «что», поставить и иные вопросы и поработать с ответами на эти вопросы. Зададимся вопросом «как?»: Как происходит взаимодействие? Форма «взаимодействие» подразумевает два действия: действие двух субъектов с одним предметом деятельности. Предмет назван – это предмет учебной дисциплины. Заметим попутно, что мы не обозначаем различия между предметом учебной дисциплины и предметом соответствующей науки. Если в современных публикациях встречаются суждения о необходимости различать предмет науки и предмет соответствующей учебной дисциплины, то мы отмечаем наше принципиальное расхождение с таким взглядом.

Итак, два субъекта деятельности и один предмет, причём деятельности не независимы. Они не только независимы, соотносятся так, что одна деятельность порождает другую, и они осуществляются синхронно. Это временн**а**я характеристика взаимодействия, а как оно выглядит субстанционально? Чем обмениваются взаимодействующие элементы процесса?

Оговорим сразу, что суждения типа «передача знаний» мы рассматриваем как неочевидные. Мы намереваемся обнаружить в исследуемом процессе такие изменения взаимодействующих элементов, которые обусловлены двумя факторами: изначальными, «родовыми» свойствами элементов и силами, проявляемыми внешней средой.

**Элементы системы «процесс образования»** В трактовке первичных свойств учащегося и преподавателя мы будем опираться на современные представления об организации жизни, заимствуя их у биологов [10] и у наших отечественных психологов [11]. В свете теории автопоэзиса и теории восприятия представим индивида как систему, которой атрибутивно присуще познание, а способ познания она определяет сама, отталкиваясь от обретённого опыта. На уровнях биологической и психической организации преподаватель и учащийся обладают идентичным способом взаимодействия с внешней средой. Их функциональные различия, актуальные в отношении учебных взаимодействий, значимы на уровне социальных отношений. Из социальных характеристик, присущих учащемуся и преподавателю, мы актуализируем одну. Эта характеристика есть опыт познания предмета науки. Объём этого опыта у преподавателя и учащегося различны, и этот факт конституируется как определяющий запуск учебных взаимодействий в системе «процесс образования».

Предмет науки как элемент системы «процесс образования» нуждается в особом представлении, хотя бы потому, что не обладает овеществлённой конституцией. Мы определили предмет как специфическое (аспектированное) отражение исследователем реальности, тем самым мы указали лишь на происхождение этого элемента, не затрагивая ни субстанциональность, ни конституциональность его.

Что есть предмет науки в субстанциональном аспекте? Будучи отражением реальности познающей системой, предмет может быть представлен как информация. Отвечая на вопрос, «какого качества эта информация», мы будем характеризовать предмет конституционально. Приступим же к этому. Итак, что это за информация, из которой состоит предмет науки? Предмет науки не рождается одним исследователем и не возникает одномоментно. Он есть плод коллективного исследования реальности, размышлений и обсуждений цеховым сообществом результатов исследования. Вопрос: является ли представление научной общественности об исследуемой реальности предметом науки? Ответ «да» означал бы признание непостоянства предмета науки, а это признание дисквалифицировало бы исследовательскую деятельность как научную. Непризнание же адекватности предмета науки современному научному представлению о реальности понуждает продолжить исследование. Если предмет науки состоит из информации об исследуемой реальности, но не является научным представлением об этой реальности, то чем он является? Требование постоянства предмета науки на фоне изменчивости научных представлений, порождающих его, ориентирует на обозначение предмета как некоей характеристики информационного процесса, другими словами – статистической характеристики процесса познания. Поскольку научная информация о чём-либо представляется в форме суждений, то очевидно, что суждения являются элементами информационного потока, в котором мы ищем некое образование, понимаемое как «предмет науки».

Наш поиск тотчас прекратится, как только мы обратимся к понятию «понятие», изложенному на языке логики. Понятие, истолкованное Н.И. Кондаковым как целостная совокупность суждений об отличительных признаках определяемой вещи, и есть искомая статистическая характеристика потока информации. Логика наделяет понятие символическим именем (в нашем случае это имя предмета науки) и операцией «свёртки» понятия, условно отождествляющей понятие с его именем. Операция называется дефиниция – определение понятия [12, с. 355].

Итак, предмет науки порождается информацией об исследуемой реальности и проявляется в форме статистической характеристики процесса познания. Будучи информационным образованием, он субстанционально обнаруживает конституциональную неоднородность, содержит ядро в статусе своей неизменной части и оболочку как непрерывно меняющуюся совокупность суждений. Суждения об исследуемой реальности изменчивы по составу и по своим внутренним качествам, которые зависят от многих факторов и условий, но их разнородная полнота обеспечивает устойчивость ядра как образования, концентрирующего и нормализующего опыт познания. Конституциональная двойственность предмета науки – необходимое условие для зарождения внутреннего диалога. Поскольку обе конституциональные части предмета – суть виртуальные порождения мыслящего субъекта, то культивирующий их субъект способен соотносить, соизмерять, сопоставлять элементы периферии предмета с элементами его ядра. Такого рода процедуры и выполняет преподаватель, когда стремится провести учащегося от известных из опыта фактов к пониманию природы наблюдаемого явления.

**Отношения в системе «процесс образования»** Предмет науки, учащийся и преподаватель – это составные части, взаимодействие которых порождает систему «процесс образования». Системообразующими факторами являются цель, согласованная учащимся и преподавателем, и условия, соответствующие культивируемым в обществе нормам организации образовательных процессов. При наличии названных системных условий возникают между частями процесса специфические отношения, порождающие процесс. Обозначим эти отношения. Отношение «предмет-преподаватель» характеризуется проявлением предмета во

внешней среде, оно ориентировано на восприятие учащимся и осуществляется в полиязычной сфере коммуникации. Отношение «предмет-учащийся» двунаправлено: учащийся актуализирует своё внимание к проявляемому предмету и генерирует его восприятие. Отношения в паре «учащийся-преподаватель» также характеризуется встречными направлениями: преподаватель эманирует на учащегося некое управление, учащийся проявляет результаты восприятия и интериоризации предмета науки, способствуя осуществлению контроля. Названные отношения, будучи наполненными содержанием определённой науки, порождают соответствующие дидактические функции: проявление, внимание, восприятие, управление и контроль.

Мы прибегли к рационально-теоретическому рассмотрению предмета философии образования и получили определённое структурно-функциональное видение процесса образования. Обратимся теперь к методологически полярному взгляду как атрибуту философского исследования реальности. Ценностно-эмоциональный или гуманистический подход дополнит результат его естественнонаучного рассмотрения.

Ценностно-эмоциональный взгляд, будучи антиподом рационально-теоретическому, не позволяет делить явление «образование» на отдельные части. Воспринимая это явление в целом и посредством чувств, мы оказываемся неспособными выделять, анализировать, расчленять, конструировать. Мы просто чувствуем, что происходит, наблюдая события, образующие процесс образования. Какие инструменты используем мы при таком восприятии? Очевидно, полный букет чувств, дарованный нам от природы. Это и так называемые базальные – «генетически-врождённые эмоции, на базе которых эволюционизируются более сложные состояния и эмоционально-индивидуальные качества индивида» [13, с. 39], и «психические процессы, состояния, которые связаны с потребностями-целями-мотивами-эгоинтенциями субъекта и которые отражают в матрицах-формах феномены дифференциальных переживаний, такие, например, как радость, восхищение, удовлетворение, страх, боязнь и т. п.» [13, с. 690].

Как же может исследовательский взгляд на процесс образования совместить восприятия, полученные двумя различными способами – рационально-теоретическим и ценностно-эмоциональным? Первый разделяет явление на части, второй, обнаруживая неспособность делить, наделяет предмет свойством, которое позволяет ему эманировать потоки чувств, включающих непредсказуемые по своей палитре, их сочетания. Чувства, эманируемые участниками образовательного процесса, учащимся и преподавателем, есть главная, ведущая, динамическая компонента. Она течёт, наполняет жизненной силой структуру процесса, омывает все его компоненты и преобразует состояния учащегося и преподавателя, позволяя им осуществлять собственные рост и совершенствование как продукты образовательного взаимодействия.

Выбор нами названных отраслей знания как выявляющих свойства индивидов, актуальные в отношении образования, зафиксировал два важных условия: мы ограничили состав источников знания для характеристики индивида и одновременно гарантировали полидисциплинарное истолкование образовательного процесса. В названных условиях исследования нам хочется выявить и определить качества индивида, способствующие существованию системы «процесс образования». Иначе, хотелось бы назвать силы, побуждающие учащегося и преподавателя к взаимодействию.

Назовём формы влияния психологических и биологических свойств индивида на формирование его качеств, возникающих в сферах социальности. Социальность порождает такие качества, как мотивация и целеполагание. Психика наделяет индивида определённым способом восприятия мира, зависящим и от генетических факторов, и от предшествующего опыта. Биология закладывает в поведенческую компоненту индивида базальные критерии контактирования со средой, демонстрирующие его автономию и волю. У. Матурана: «жить означает познавать»[10, с. 55]. У Ф. Капра: «… новое понимание обучения, или процесса познания, гораздо шире, чем понятие мышления. В него входят восприятие, эмоции и деятельность – весь процесс Жизни» [14, с. 97].

Синтезируя поведенческие критерии, мы имеем возможность ранжировать их по признаку базальности. Сделать это просто, достаточно расположить в ряд, начиная с компоненты, генетически первичной, старшей в отношении эволюционирования. Мы увидим, что в поведении индивида биологическая компонента, проявляемая в форме сохранения автономии и в выборе объектов для контакта во внешней среде исключительно по своей воле, является корневой, предшествующей прочим. Психическая компонента есть надстройка над первой, она развивается и совершенствуется на основе опыта. Социальная компонента, будучи преемницей психической, продолжает развитие на основе опыта жизни в обществе. Интегрируя названные критерии поведения, сформулируем биопсихосоциальную характеристику индивида как самоорганизующейся системы, наделённой свободной волей, сохраняющей свою автономию на основе контактов с внешней средой и определяющей направленность своего развития непредсказуемо для внешнего наблюдателя.

Посмотрим теперь, что есть внешняя среда для учащегося и преподавателя в условиях организованного образовательного процесса. В своём намерении почувствовать онтологию процесса образования мы вынуждены будем игнорировать некоторые факторы внешней среды, такие как бытовые, климатические, национальные и прочие признаки, влияние которых на процесс образования мало по сравнению с влиянием тех, которые мы назовём. А назовём мы в качестве средообразующего понятия предмет науки. Однако формирование среды на основе понятия «предмет науки» – это уже удел технологии.

**Технология организации процесса образования.** Понимая технологию как совокупность средств, методов и форм деятельности, организованную для достижения определённого класса целей, приступим к рассмотрению её элементов. Цель образовательного процесса есть внешний системообразующий фактор. В формулировке цели представлены концентрированно сущностные характеристики предметной среды деятельности образующихся, а также характеристики деятельностного потенциала их стартового и финишного состояний в этой предметной среде.

Внутренний системообразующий фактор – это предметная среда. Что это такое? Для начинающих футболистов это зелёное поле и мяч, для ученика гончара это глина и гончарный круг, а для студента вуза это то, что принято называть содержанием учебной дисциплины. Содержание учебной дисциплины можно представлять как систему знаний, что, как представляется, выглядит привычным. Однако в рассматриваемом подходе культивируется иное наполнение «содержания». Конституирующим элементом содержания учебной дисциплины является понятие. Предмет науки, представленный системой понятий, есть конституциональная основа содержания учебной дисциплины. Где взять эту понятийную основу, из чего её можно извлечь? Она находится в содержании учебной дисциплины, которое иногда называют системой знаний и которое, раз поселившись в голове преподавателя, живёт и развивается, пока преподаватель общается с учащимися. Вопрос извлечения этой понятийной структуры вовне для визуализации с целью восприятия учащимися, это вопрос внедрения инновации в культуру постановки образовательного процесса. Методически эта операция изложена в [8; 9; 15].

Что ещё есть в предметной среде, кроме системы понятий? Всё, что мы культивируем в «содержании учебной дисциплины»: там есть так называемые знания, которые мы предлагаем квалифицировать в составе категорий «демонстрация», «проблема», «модель» и «константа»; там же присутствуют и так называемые дидактические инструменты в виде иллюстраций, задач и рефлекторов [9, с. 52-62].

Чем является предметная среда как элемент технологии? Это есть средство деятельности, которое использует преподаватель для демонстрации специфической профессиональной деятельности и которое он предоставляет учащимся для освоения подобной деятельности. Пожалуй, к средствам деятельности преподавателя следует отнести и его биологические, психологические и культурные атрибуты, ибо только при условии включения их во взаимодействие с учащимися образовательный процесс наполняется жизненной силой, становится частью жизни.

О формах деятельности как элементе технологии процесса образования следует говорить, рассматривая их в органическом единстве с функциями. Дидактические функции (проявление, внимание, восприятие, управление и контроль) реализуются каждая посредством различных форм. В качестве примера разнообразия форм приведём формы проявления понятийной структуры предмета науки. Структура может быть представлена для восприятия учащимися в следующих формах: в форме вербального описания как письменного, так и устного; в форме графического исполнения – дерева понятий, графа; в форме системы кодовых комбинаций; в табличной форме, сочетающей кодовую и вербальную формы.

Мы предполагаем, что методы как элементы технологии процесса образования так же легко представлять в органическом единстве с дидактическими функциями. Для примера приведём здесь метод проявления понятийной структуры предмета науки или предмета любой деятельности, что для метода приемлемо. Предположим, что анализируемая деятельность называется «проектирование стульев». Предмет этой деятельности – понятие «стул». Объект, соответственно, – стул как изделие. Предельно сокращённая иллюстрация метода выглядит так. На первом шаге формулируется генетическое определение понятия «стул»: стул – это вид мебели, предназначенной для расположения тела человека в положении сидя и состоящей из опоры, сидения и спинки. Логическая операция под названием «дефиниция» на первом шаге порождает три понятия: «опора», «сидение» и «спинка». Применение операции к полученным понятиям первого порядка порождает понятия второго порядка, а последовательное приложение её к понятиям последующих порядков приводит к построению дерева понятий предмета деятельности.

В этой точке, однако, возможно разделение направленностей творческого мышления. Традиционно направленность обращается к имеющемуся опыту познания. Наши эмпирические знания о том, какие могут быть стулья, предлагают конструктивные решения, уже встречавшиеся в нашем опыте. Мыслитель, избравший этот путь творения стульев, остаётся в парадигме своего опыта, он способен лишь варьировать формой, материалом, способами сочленения элементов стула. Другой путь поиска решений в производстве стульев отличается тем, что в начале поиска мыслитель способен использовать имеющийся опыт как стартовую опору для отрыва от материальности и перемещения в область идеального. Для этого достаточно перейти от понятий «опора», «сидение» и «спинка» к функциям, выполняемым этими частями стула. Если вместо них манипулировать соответствующими формами выражения понятий «устройство для поддержания тела человека на заданной высоте над полом», «устройство для расположения сидящего человека» и «устройство для удержания сидящего при отклонении назад», то это освободит проектировщика стульев от ограничений эмпирики, превратит его в творца в полном смысле этого слова.

Аналогично из области естествознания: «физические тела в природе имеют свойства притягиваться друг к другу» есть понятие о тяготении, сформированное в опыте. Но: «тела с массами M и m притягиваются друг к другу с силой $F = \gamma mM/R^2$, где R-расстояние между центрами тел, $\gamma$ – коэффициент, зависящий от выбранных единиц измерения» есть теоретическое знание, вариативное и преходящее, относящееся к определённому этапу на пути познания. Проиллюстрированный метод проявления понятийной структуры предмета деятельности разработан детально, апробирован на различных учебных дисциплинах и опубликован как онтогенетический метод [15].

Таким образом, преподаватель, который актуализировал принципиальную непознаваемость предмета науки, научился сепарировать традиционное «содержание», выделяя, классифицируя и упорядочивая его элементы по классам «понятия», «научные результаты» и «дидактические инструменты», уверовал в атрибутивность познавательной деятельности учащихся; – такой преподаватель готов взаимодействовать с учащимися по новому, а именно: не «давать знания», а демонстрировать технологию их получения; не «формировать личность», а вводить учащихся деятельное состояние, соответствующее удовлетворению естественной потребности познавать; не «контролировать результат обучения и воспитания», а вы-

ражать одобрительную поддержку творческому поступательному развитию познавательных и нравственных характеристик подопечных.

**Список литературы**

1. Алексеев, П. В. Философы России начала XX столетия: биографии, идеи, труды : энциклопедический словарь / П. В. Алексеев – Москва : РОССПЭН, 2009. – 695 с.
2. Каплин, В. Г. Основы экотоксикологии : учебное пособие / В. Г. Каплин. – Москва : Колос, 2006. – 232 с.
3. Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра; пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. –Москва : ИД «София», 2003. – 336 с.
4. Карякин, Ю. В. Инновационная технология формирования знаний для студентов элитного образования : учебное пособие / Ю. В. Карякин. – Томск, 2014. – 74 с.
5. Карякин, Ю. В. Онтогенетический подход как основа инновационного образования: монография / Ю. В. Карякин. – Томск, 2014. – 81 с.
6. Карякин, Ю. Процесс образования в высшей школе: парадигмальность, концептуальность. Опыт педагогических исканий / Ю. Карякин, Е. Тунда. – Германия: LAP, 2014. – 300 с.
7. Кондаков, Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. – Москва, 1971. – 721с.
8. Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
9. Матурана, У. Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела, перевод Ю. А. Данилова. – Москва : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
10. Общая химия. Биофизическая химия, химия биогенных элементов : учебник для вузов / Ю. А. Ершов, В. А. Попков, А. С. Берлянд и др.; под ред. Ю. А. Ершова. – Москва, 2007. – 560 с.
11. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
12. Розин, В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.
13. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецов. – Москва : Изд-во ИНФРА-М, 2004. – 731с.
14. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск : Элайда, 2000. – 704 с.
15. Яблонский, А. А. Курс теоретической механики / А. А. Яблонский, В. М. Никифорова. – Москва : КНОРУС, 2011. – 608 с.

***Е.Э. Кригер, д-р психол. наук, доцент***
*Российский государственный гуманитарный университет*
*г. Москва, Россия*

## Вызовы профессиональной подготовки педагога

## Challenges of Teacher Professinal Training

***Аннотация:*** в статье речь идет о необходимости модернизации педагогического образования в соответствии с вызовами, которые готовит современная социальная действительность. Источником вызовов является ситуация неопределенности. На сегодняшний день создают неопределенность и обуславливают вызов информационно-коммуникационные технологии, робототехника и прочие девайсы. Современное поколение детей рождается в новой среде, предъявляющей иные требования к профессиональной подготовке педагога.

***Ключевые слова:*** модернизация педагогического образования, вызовы, ситуация неопределенности, информационно-коммуникационная среда.

Последние десятилетия система российского педагогического образования развивается в направлении модернизации. Внимание исследователей привлекают идеи совершенствования структуры содержания и организационных технологий подготовки будущих педагогов. Вместе с тем необходимость в модернизации обуславливается современными социально-

психологическими тенденциями и вызовам, которые возникают в обществе. Именно они ведут к обновлению производства, технологий, межличностных отношений, а, следовательно, содержания и технологий образования.

Прежде всего, необходимо помнить о том, что увеличение информационного потока, введение новых производственных технологий, интенсификация темпов жизни, развитие инноваций во всех сферах существования человека приводят его к постоянным изменениям, увеличивают количество поставленных перед ним задач, повышают чувство тревожности и вызывают необходимость перестраиваться в обновляющихся условиях. Основной особенностью существования материального мира общества, культуры и личности является сочетание случайного и детерминированного развития, вызванного неопределенностью происходящего.

Неопределенность является потенциалом развития и предпосылкой появления нового знания. В любой сфере деятельности нам приходится сталкиваться с теми или иными проявлениями неопределенности. Ситуация неопределенности становится источником вызова происходящему, она привлекает исследовательский поиск для решения возникающих новых проблем, инициирует обновление.

Современную ситуацию неопределенности в профессиональной подготовке педагога создает новая информационно-коммуникационная среда. Под информационно-коммуникационной средой понимают совокупность аппаратных, программных и телекоммуникационных средств, информационных ресурсов, предназначенных для обработки и передачи информации. Она достаточно широко входит в жизнь нового поколения. Сегодня невозможно представить себе ни семьи и даже групп детского сада, в которой не используются различные девайсы.

С одной стороны, мы имеем дело с ребенком, который рождается в новое пространство, наполненное современными технологиями и средствами труда. В этой среде человечеством применяются иные средства для воспроизводства культуры. С другой стороны, мы оказываемся неподготовленными в полной мере сами к использованию этих средств и к пониманию психологических механизмов становления человека в современной информационно-коммуникационной среде, рисков и возможностей, которые они несут.

Сегодня трехлетний ребенок может, к примеру, самостоятельно переустановить Windous, проводит большое количество времени за планшетом, а в семь лет создает свои программы в скрейтч среде. Мы не очень себе представляем то, что будет происходить с ним лет через пять или десять, поскольку он находится среди новых предметов, дающих доступ к информационному пространству. Уже сейчас становится понятным, что меняется сама образовательная среда, меняются средства мотивации учения, меняется содержание отражаемой информации. Сегодня речь идет о поколении Z, имеющем «клиповое сознание», работающем с новыми ресурсами интернета, не вникающем глубоко в суть происходящего, оперирующем образным мышлением. Все это еще более непонятным делает подготовку педагога, вводя его в ситуацию неопределенности.

Таким образом, вызовы неопределенности возникают из противоречий между введением в процесс развития ребенка новых информационно-коммуникационных средств, появляющихся в культуре, а, следовательно, перестраивающих особенности психического развития человека и отсутствием теоретических и прикладных описаний закономерностей этого процесса для осуществления педагогической деятельности. Вводить ребенка в культурный контекст начинает не взрослый, которым является учитель, а информационно-коммуникационная среда или другой более компетентный в ней ребенок. Все вышесказанное приводит к неготовности педагогов и психологов к принятию и использованию данного факта в основе учета особенностей психического развития детей в новых психологических и педагогических условиях.

В этой связи профессиональная подготовка педагога не может быть ориентирована только на формирование готовых знаний о новых информационно-коммуникационных средах, ее основной задачей выступает развитие исследовательской позиции. Исследовательскую пози-

цию педагога мы рассматриваем как профессионально-личностное свойство, проявляющееся в познавательном отношении педагога к педагогической действительности, обеспечивающее поиск и извлечение из сознания, основанного на методологическом знании смысла решения педагогической задачи, позволяющее моделировать развитие личности другого и самого себя на основе преобразования целей, содержания и методов образования личности и её индивидуальности.

В сегодняшней педагогической деятельности педагогу приходится действовать в самых разнообразных противоречивых ситуациях, сопровождающихся неопределенностью. В ситуации неопределенности исследовательская позиция выполняет смыслопорождающую функцию, она позволяет не действовать с точки зрения методических шаблонов или ритуалов, а ориентирует на поиск нового смысла в меняющейся ситуации новых тенденций общественного и психолого-педагогического развития.

Развитие исследовательской позиции может быть сосредоточено вокруг закономерностей психического развития детей и закономерностей организации образовательного процесса в информационно-коммуникационной среде. Основным предметом исследования должны стать особенности развития и функционирования сознания ребенка, становление которого происходит с использованием новых средств и переструктурированной социальной ситуации развития, включающей в себя гаджеты и робототехнику. Также в поле внимания исследователей могут быть включены риски и преимущества информационно-коммуникационной среды, современные информационно-коммуникационные технологии, взаимоотношения, складывающиеся между участниками образовательного процесса.

Реализуя исследовательскую позицию, педагог конструирует и моделирует образовательную деятельность и самого себя на следующих уровнях:

1. В отношении к профессиональной самореализации и личностному росту. Ему приходится критически пересматривать и переоценивать свой профессиональный опыт на предмет понимания закономерностей психического развития в новой социокультурной ситуации, связанной с широким и ранним использованием гаджетов. Актуализировать свой потенциал и возможности для овладения стратегиями взаимодействия с ребенком через информационно-коммуникационную среду. Профессиональная позиция педагога должна пересматриваться не в пользу «запретить и ограничить» использование информационных технологий и оборудования, а в пользу их разумного применения.

2. В отношении образовательно-развивающей деятельности. Необходимо переосмыслить имеющиеся подходы к организации образовательной практики с точки зрения уместности введения в нее информационно-коммуникационной среды для индивидуального личностного развития. Необходимо понимать ее развивающий и мотивирующий потенциал.

3. В отношении к педагогическому взаимодействию. Допускает ли педагог многообразие точек зрения, построено ли взаимодействие в интернет-сообществе на основе сотрудничества, готовности к взаимодействию, обмену смыслами.

Таким образом, современные вызовы социальной действительности выступают не только спутником, но и своеобразной детерминантой человеческого бытия, способствуют непрерывному совершенствованию нами своего практического опыта, приводят к новым тенденциям в подготовке педагога.

**Список литературы**

1. Зоткин, Н. В. Смыслополагание в ситуации неопределенности : дис. ... канд. псих. наук / Н. В. Зоткин. – Москва, 2000. – 107 с.

2. Корнилова, Т. В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитие смысловой теории мышления) / Т. В. Корнилова // Методология и история психологии. – 2009. – № 4 (4). – С. 81–91.Леонтьев, Д. А. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2005. – № 4. – С. 37–42.

***О.В. Латыговская***
*Белорусский государственный педагогический университет*
*им. Максима Танка*
*г. Минск, Беларусь*

# Валеологическая компетентность педагога учреждения дошкольного образования как предпосылка формирования культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста

# Valeological Competence of the Teacher of the Pre-School Education Institution as a Precondition for Forming of a Culture of Health of Children of Young Preschool Age

***Аннотация:*** в статье раскрыта понятийная сущность феноменов «культура здоровья детей младшего дошкольного возраста», «валеологическая компетентность педагога учреждения дошкольного образования», проанализирована значимость валеологического просвещения педагогов учреждений дошкольного образования, представлены интерактивные технологии с целью формирования у воспитателей ценностного отношения к здоровью и здоровьесозидающей деятельности. Сделан вывод о необходимости повышения уровня валеологической компетентности педагогов учреждений дошкольного образования как предпосылки формирования культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова:*** здоровье, валеология, ценность, культура здоровья детей младшего дошкольного возраста, компетентностный подход, начальная здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая деятельность, валеологическая компетентность, интерактивные технологии.

Значимость и актуальность проблемы сохранения и укрепления здоровья детей в системе образования, начиная с дошкольного возраста, не вызывает сомнения, поскольку каждый член общества заинтересован в воспитании здорового поколения и достойной смены. В связи с этим учреждения дошкольного образования призваны выполнять не только социально-культурную и образовательную функции, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей, прививать детям осознанное отношение к своему здоровью.

Дошкольный возраст – это уникальный, самоценный, решающий этап не только в формировании фундамента психического, социального и физического здоровья ребенка, но и приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей. В различных педагогических, социологических и других исследованиях в качестве общечеловеческих ценностей называются такие понятия, как «человек», «отечество», «семья», «свобода», «деятельность», «творчество», «любовь», «природа», «организация», «наука». Но «здоровье человека» – в числе фундаментальных ценностей [6].

Однако здоровье, на наш взгляд, является ценным для человека не только как возможность осуществления своей жизнедеятельности, но и как необходимый личностный компонент, обеспечивающий самостоятельную деятельность субъекта по разрешению противоречия между осознанием ценности здоровья и реальным поведением, а также определяющий личностную представленность человека в социокультурном пространстве. Следовательно, ценности здоровья являются, своего рода, показателями культурного развития человека.

Центральной проблемой педагогической валеологии является формирование культуры здоровья, или валеологической культуры (И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, Н.М. Амосов, Р.И. Айзман), в процессе индивидуального развития личности, поскольку валеология – это наука, изучающая индивидуальное здоровье человека, пути его обеспечения, формирования и сохранения в конкретных условиях жизнедеятельности. Как подчеркивает крупнейший отечественный микробиолог, врач И.И. Мечников, «…продление жизни и облегчение старости могут быть достигнуты, главным образом, благодаря гигиеническим мерам», человеку следует «соблюдать режим дня», «отказаться от вредных привычек», «воспитывать в себе жизнерадостность для спокойствия души и оптимистическое воззрение на жизнь» [9, с. 128-129].

Под культурой здоровья детей дошкольного возраста ученые [1; 10, с. 12] понимают составляющую часть общечеловеческой культуры, совокупность ценностного отношения к здоровью, его сохранению и укреплению на уровне себя, другого и общества в целом, а также личностно и социально значимых способов деятельности, направленных на обретение физического, психического и социального благополучия. Примечательным является тот факт, что уже в младшем дошкольном возрасте у ребенка проявляется интерес к своему здоровью. Подтверждением этому служат исследования ученых (Т.Ю. Логвина [8, с. 38-41], В.А. Шишкина [12]), в трудах которых отмечается, что на этом этапе возрастного развития у дошкольника прослеживается активно-познавательный интерес к изучению себя, появляется бережное отношение к своему организму, формируется готовность к здоровьесберегающей деятельности.

Феномен «культура здоровья детей младшего дошкольного возраста» мы рассматриваем как часть общечеловеческой культуры, совокупность эмоционально-ценностного отношения ребенка к здоровью, социально-личностное развитие в интеграции с валеологической культурой, а также начальную здоровьесберегающую компетентность, как готовность и способность решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Эмоционально-ценностное отношение к здоровью детей младшего дошкольного возраста представляет собой интегративное качество личности [5, с. 42-44; 11, с. 7-16], слагаемыми которого являются:

– эмоционально-положительное реагирование (эмоциональный отклик в виде сопереживания);

– ценностные элементарные представления и знания о здоровье (о человеке, о простейших культурно-гигиенических умениях и навыках и о действиях, сопровождающих эти процессы, о простейших правилах самообслуживания, о полезных/вредных привычках, о правилах безопасного и здоровьесберегающего поведения, об элементарных способах сохранения и укрепления здоровья);

– умения и навыки здоровьесберегающей деятельности (дети начинают понимать, какие привычки полезны, а какие нет; как элементарно ухаживать за своим внешним видом; как правильно совершать культурно-гигиенические процессы; как оказать элементарную помощь себе и другому; как элементарно сохранить и укрепить свое здоровье и т. д.). Освоенные умения и навыки будут способствовать формированию у детей привычек здорового поведения. А младший дошкольный возраст – это наиболее благоприятный период для этого (М.Л. Лазарев, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев).

Среди ключевых компетентностей (коммуникативная, социальная, информационная) исследователи [7, с. 11-17] выделяют начальную компетентность здоровьесбережения, которая дефинируется как совокупность ценностных ориентаций на здоровье, валеологических знаний, умений и навыков, готовность и способность к безопасному и здоровьесберегающему поведению, к оказанию элементарной медицинской помощи и самопомощи в непредвиденных и опасных для здоровья ситуациях.

Принимая во внимание положение А.В. Запорожца о том, что формирование личности – это ее целенаправленное развитие, процесс и результат, отметим, что формирование основ культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста – это педагогический процесс целенаправленного, последовательного педагогического воздействия на ребенка, направленный на усвоение определенной системы валеологических представлений и знаний, социальных норм, образцов поведения, достигаемые в процессе обучения и воспитания. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что только под влиянием диалога взрослой и детской субкультур возможно формирование культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста к здоровью. Безусловно, «значимый» взрослый (родители, педагог) выступает в качестве нравственного образца, с которым ребенок 3-4 года жизни сравнивает свое поведение. Поэтому в условиях учреждения дошкольного образования педагог – центральная фигура, объект пристального анализа со стороны детей, носитель жизненных ценностей, в том числе и ценностей здоровья. Исходя из этого современные требования, предъявляемые к профессио-

нальной компетентности воспитателей и качеству образовательного процесса, ориентируют на максимальное удовлетворение их запросов с позиции компетентностного подхода.

В современной психолого-педагогической литературе предлагаются разные трактовки понятия «профессиональная компетентность». В большей степени нам импонирует точка зрения А.А. Вербицкого [2] и Т.Н. Яркиной [13, с. 106-112], которые дефинируют рассматриваемый феномен как систему компетенций, интегральную характеристику личности педагога, определяющую успех дела и ответственность за ее результаты.

Теоретический анализ проблемы исследования валеологической компетентности в отечественной и зарубежной дошкольной педагогике показывает рост интереса к данной проблеме многочисленных ученых и практиков. В ряде исследований отмечается, что у педагогов не сформирована готовность к работе в условиях приоритета здоровья, поскольку только незначительная их часть обладает высокими показателями здоровья (А.Г. Маджуга, А.В. Бахметов) и осуществляет профессиональную деятельность на основе здоровьесберегающих принципов (Т.С. Панина, В.Ф. Базарный). В связи с этим возрастают требования к уровню валеологической компетентности педагогов дошкольного образования. Однако, несмотря на то, что на сегодняшний день содружество валеологической и педагогической наук накопило опыт по формированию здоровья детей, анализ практики работы учреждений дошкольного образования показывает, что решение задач здоровьесбережения зачастую переносится в медицинскую отрасль и основное внимание уделяется вопросам сохранения физического здоровья детей: закаливанию, физической подготовке, рациональному питанию, правильному режиму, гигиеническому воспитанию. При этом ребенок выступает лишь объектом оздоровительного процесса. Такая односторонность в работе связана, главным образом, с отсутствием целостного понимания сущности и функциональной значимости феномена «валеологическая компетентность», определяющего условия для первичной ориентации детей в здоровом образе жизни и ценностном отношении к своему здоровью и здоровью окружающих.

Под валеологической компетентностью исследователи [4; 9] понимают способность устанавливать связи между валеологическими знаниями и практическими действиями на основе сформированных ценностных ориентаций на поддержание и укрепление здоровья как собственного, так и здоровья окружающих; интегративную личностную характеристику, определяющую готовность и способность осуществлять деятельность по здоровьесбережению субъектов образовательного процесса на основе знаний, умений, опыта и личностных качеств. Здоровьесбережение в образовании трактуется как единство медико-гигиенических, валеолого-педагогических мер, направленных на сохранение и улучшение здоровья детей и рост их образованности. Следовательно, валеологическая компетентность педагога учреждения дошкольного образования выступает, своего рода, предпосылкой к формированию культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста.

Работа с педагогическим составом образовательного учреждения для осуществления валеологического обучения и воспитания детей дошкольного возраста, валеологическое образование педагогов – это одни из ключевых задач современной педагогической валеологии (Э.Н. Вайнер).

В связи с этим валеологическая компетентность педагога выражается в овладении совокупностью следующих критериев:

– наличие валеологических представлений и знаний для осуществления работы в области здоровьесбережения детей (педагог знает программу, ее цели, задачи, прогнозируемые результаты, в соответствии с которыми претворяет на практике физическое совершенствование детей; знает особенности состояния здоровья воспитанников и планирует физкультурные занятия в соответствии с этими особенностями; информирует родителей об уровне физического состояния их детей и успешности в двигательной деятельности; знает, как оказать детям первую медицинскую помощь при несчастных случаях);

– наличие практических умений и навыков по сохранению и укреплению здоровья детей средствами организационно-педагогической деятельности (педагог формирует у детей

представления о гигиене и эстетике занятий физическими упражнениями (осанка, образцовый показ упражнений, проведение занятия в спортивной одежде и обуви и т. д.); обеспечивает безопасность детей в процессе занятий физическими упражнениями; использует средства физической культуры для воспитания нравственных (морально-волевых) качеств у своих воспитанников; создает условия в группе для самостоятельной двигательной деятельности детей; планирует, проводит и анализирует физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня);

– ценностное отношение к здоровью у самого педагога, предполагающее личное поведение, обусловливающее здоровый образ жизни (сознание педагогом здоровьесозидающей миссии, созидание позитивного образа собственного «Я» в профессиональном сознании, достижение психосоматического благополучия, формирование ценностного отношения к здоровьесозидающей деятельности).

Валеологическая компетентность педагога, на наш взгляд, − это интегративный показатель профессиональной готовности в области здоровьесбережения детей.

Ключевыми задачами валеологической компетентности педагога являются следующие:

– валеологическая оценка организации процесса здоровьесберегающей деятельности в учреждении дошкольного образования и его коррекция;

– работа с педагогическим коллективом учреждения дошкольного образования с целью формирования у подрастающего поколения основ культуры здоровья;

– валеологическое просвещение и образование родителей воспитанников.

Решение данных задач станет катализатором готовности и способности педагога квалифицированно осуществлять и сознательно перестраивать деятельность по формированию культуры здоровья воспитанников на основе знаний, умений, опыта, а также профессионально-значимых качеств личности.

С целью повышения уровня у педагогов учреждений дошкольного образования валеологической компетентности целесообразно использовать интерактивные технологии, выполняющие не только учебно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую, а также социально-ориентированную функции:

– позиционная технология интерактивного обучения Н. Е. Вераксы (активное обсуждение содержания, форм, методов по вопросам здоровьесбережения в проблемных группах «Вопрос», «Оппозиция», «Эксперт» и пр.);

– методы мозгового штурма и эвристической беседы (лекции-визуализации, проблемные семинары, рефлексивные мастерские, в процессе которых будут рассматриваться вопросы формирования и укрепления здоровья воспитанников, семей);

– метод «кейсов» (Case study) (обсуждение и анализ педагогических ситуаций и задач, взятых из реальной практики здоровьесберегающей деятельности учреждений дошкольного образования);

– метод интегральной телесной терапии (осознание связей между телесными ощущениями и эмоциональными переживаниями или процессами, например, упражнение «Танцующая точка»);

– метод деловых игр (имитация ситуаций, моделирующих здоровьесберегающую, здоровьеформирующую деятельность, в игровой форме);

– метод проектов (проектирование модели здоровьесберегающей деятельности учреждений дошкольного образования с последующей презентацией готового продукта; проведение тематического контроля эффективности здоровьесбережения в УДО и семье; программы детско-родительского фитнеса);

– информационно-компьютерные технологии (участие педагогов в здоровьесберегающих проектах и консультациях в педагогическом интернет-клубе, виртуальной академии родительства и пр.).

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что социальный запрос на уровень и качество дошкольного образования меняет требования и к профессиональной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования. Применительно к проблеме формирования

культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста особую актуальность приобретает совершенствование валеологической компетентности воспитателей, поскольку просвещение педагогов в области здоровья – важный и сложный курс общего педагогического процесса учреждения дошкольного образования, который во многом определяет валеологическое образование детей и, несомненно, требует систематической и целенаправленной работы всего коллектива.

**Список литературы**


1. Абдульманова, Л. В. Развитие основ культуры детей 4-7 лет в парадигме культуросообразного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Абдульманова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 46 с.
2. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Изд-во «Логос», 2011. – 288 с.
3. Глазырина, Л. Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкин. – Москва, 2005 . – 175 с.
4. Дворникова, О. Б. Формирование валеологической компетентности студентов педагогического колледжа в процессе предметной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Б. Дворникова. – Екатеринбург, 2005. – 179 с.
5. Деркунская, В. А. Воспитание ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей младшего дошкольного возраста / В. А. Деркунская, М. Г. Коршунова // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 5. – С. 42–44.
6. Ефимов, В. И. Общечеловеческие ценности / В. И. Ефимов, В. М. Таланов. – Москва : Изд-во «Академия естествознания», 2010. – 248 с.
7. Зимняя, Н. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 11–17.
8. Логвина, Т. Ю. Современные проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста / Т. Ю. Логвина // Проблемы и пути оптимизации здоровья и физического развития детей в дошкольных образовательных учреждениях : сборник статей всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т. П. Завьяловой. – Тюмень : Вектор Бук, 2003. – С. 38–41.
9. Мечников, И. И. Этюды оптимизма / И. И. Мечников. – Москва : Наука, 1988. – С. 128–129.
10. Родионова, Е. Б. Социально-культурные условия формирования основ здорового образа жизни дошкольников средствами игровых технологий: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Е. Б. Родионова. – Тамбов, 2015. – С. 12.
11. Токаева, Т. Э. Будь здоров, дошкольник. Программа физического развития детей 3-7 лет. Серия : «Будь здоров, дошкольник!» / Т. Э. Токаева. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – С. 7–16.
12. Шишкина, В. А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь : монография / В. А. Шишкина. – Могилев, 2007. – 238 с.
13. Яркина, Т. Н. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к формированию основ здорового образа жизни у детей / Т. Н. Яркина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 10. – С. 106–112.



***В.В. Мирошниченко, канд. пед. наук, доцент***
*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова*
*г. Абакан, Россия*


## Компоненты этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования

## Components of the Ethno-Regional Teacher Training in the System of Continuous Pedagogical Education


***Аннотация:*** в статье раскрываются основные структурные компоненты этнорегиональной подготовки учителей (мотивационный, когнитивный, аффективный, деятельностный).



***Ключевые слова:*** этнорегиональная подготовка, национальные, региональные и этнокультурные особенности.

Этнорегиональная подготовка рассматривается нами как важнейшая составляющая профессиональной подготовки учителя, работающего с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Анализ различных источников позволил выявить большое разнообразие взглядов на составляющие этнорегиональной подготовки. На основе изучения литературы, в частности, трудов С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, В.И. Матиса, В.А. Сластенина, а также исследований по этнолингвистической, этнокультурной, этнопедагогической и этнопсихологической подготовке учителей можно выделить основные структурные компоненты этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования. Таковыми, по нашему мнению, являются мотивационный, когнитивный, аффективный и деятельностный.

*Мотивационный компонент* является базовым для становления всех остальных компонентов этнорегиональной подготовки, поскольку успех учителя в выполнении им этноориентированной деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее (этнорегионально-педагогическая направленность).

Этнорегионально-педагогическую направленность можно охарактеризовать как общность потребностей, целей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций учителей, детерминированных спецификой региона. Такая направленность включает в себя: устойчивый интерес к культуре и традициям народов региона и убежденность в сохранении и развитии этнокультуры в образовательном процессе; положительное отношение к этнопедагогическому опыту воспитания разных народов; желание изучать и обобщать опыт работы по разным направлениям этноориентированной деятельности в своем регионе и других; установку на саморазвитие и совершенствование своих профессиональных качеств, необходимых для эффективного выполнения этноориентированной деятельности; наличие качеств, определяющих позицию активного субъекта этнонаправленного образовательного процесса.

*Когнитивный компонент* позволяет удовлетворить и развить потребности, мотивы, интересы и ценностные ориентации обучающихся. Вслед за С.Н. Горшениной и П.Ю. Соколовой [3], мы считаем, что конечным результатом освоения материала, отражающего национальные, региональные и этнокультурные особенности, является этнорегиональная осведомленность. Основу этнорегиональной осведомленности составляют знания, которые очень условно можно разделить на теоретические и методические.

*Теоретические знания*:

1) нормативно-правовой базы и особенностей организации образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей;

2) философские и исторические – мировоззренческие идеи и этнорегиональная культура, проявления единичного, особенного и общего в этнорегиональной культуре, ориентация этнорегиональной культуры на решение социально значимых проблем, краткая история формирования этносов и их роль в преобразовании социумов, значение этнорегиональной культуры в развитии науки, искусства, религии и экономики;

3) культурологические – этнорегиональная культура и ее существенные характеристики (язык, способы традиционного хозяйствования, нравственные нормы, ценностные отношения, материальное и духовное производство, народное творчество);

4) филологические – родной язык, его специфика, лексика по сферам, языковые нормы, речевое взаимодействие; значение родного языка для формирования этносов и их культур; установление связей между родственными народами на основе общих языковых признаков; родной язык и межнациональное общение;

5) информационные – поиск, обработка, использование и трансляция информации этнорегионального содержания;

6) психолого-педагогические – научно-теоретические основы этнорегионального образования, национально-психологические особенности человека, национальный характер, самосознание и идентификация, способы социализации представителей различных этносов региона;

7) методов научного исследования в области этнопедагогики, этнопсихологии и культуры межнационального общения.

К *методическим* мы относим следующие *знания*:

1) технологий билингвального и полилингвального обучения;

2) этноорентированных технологий обучения и воспитания (оптимизации межвозрастных отношений в поликультурном (полиэтническом) пространстве, формирования этнической толерантности школьников, развития этнической культуры школьников и др.);

3) разнообразных форм реализации внеурочной этноориентированной деятельности;

4) особенностей включения в систему оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы средств оценки, составленных на материалах, отражающих историю, культуру и традиции и наследие народов и этнических групп, проживающих на территории региона.

*Аффективный компонент* в этнорегиональной подготовке учителей проявляется в эмоционально-ценностных отношениях, которые выступают как сплав знаний, убеждений, индивидуальных реакций и переживаний, а также практических действий. Именно в таких отношениях обучающийся может оценить различные явления и предметы культуры в целом, этнокультуры, в частности. В данном случае проявление личностного отношения необходимо использовать в контексте оценки состояния этнических сообществ и их культур с целью актуализации соответствующего опыта в воспитании подрастающего поколения как граждан региона и России. Важно научить будущих педагогов умению использовать в учебных ситуациях понятия «ценность» и «оценка» по отношению к истории и культуре своего этноса и этносов-соседей и использовать позитивный опыт народной педагогики в профессиональной деятельности. Это вполне возможно на основе раскрытия материала об этнокультурном разнообразии региона, страны, мира, восприятии культуры другого этноса, признания норм и ценностей других этнических групп, тесно связанных с уважением представителей другого народа и толерантностью.

Результатом освоения аффективного компонента является эмоционально-ценностное отношение к этнорегионально-педагогической деятельности, которое отслеживается по следующим показателям: ценностные ориентации, этнорегиональная идентичность, межкультурная толерантность, осознанный интерес к этнорегионально-ориентированной деятельности.

*Деятельностный компонент* этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования связан с готовностью осуществлять ими различные виды и способы работы с воспитанниками общеобразовательных учреждений.

Результатом освоения деятельностного компонента являются сформированные этнорегионально-педагогические умения.

К основным этнорегионально-педагогическим умениям относятся следующие:

1) включение в учебный план предметов, направленных на формирование основы знаний о национальных, региональных и этнокультурных особенностях мезо- и макроуровня;

2) разработка рабочих программ по предмету с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона;

3) организация внеурочной деятельности на основе включения школьников в разнообразные виды и формы работы по освоению различных сторон социо- и этнокультурной жизни региона на мезоуровне, обеспечивающие условия для самооценки и саморефлексии;

4) применение современных билингвальных (полилингвальных) психолого-педагогических технологий;

5) использование разнообразных способов оценки достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности, отражающие историю, культуру и традиции и наследие народов и этнических групп, проживающих на территории региона и др.

Таким образом, структуру этнорегинальной подготовки учителей составляют мотивационный, когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты, сформированность которых в достаточной степени будет способствовать качественному выполнению учителем раз-

ных видов этнорегионально-педагогической деятельности, построенной с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

**Список литературы**

1. Горшенина, С. Н. Критериальный аппарат оценки качества этнокультурной подготовки студентов педагогического вуза / С. Н. Горшенина // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы международной научно-практической конференции. – Ч. III. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2011. – С. 52–55.
2. Горшенина, С. Н. Формирование этнокультурной осведомленности школьников в условиях внедрения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/21_SEN_2014/Pedagogica/3_174815.doc.htm (дата обращения: 11.07.2017).
3. Горшенина, С. Н. Процессуальные основы формирования этнокультурной осведомленности младших школьников / С. Н. Горшенина, П. Ю. Соколова // Перспективы науки. – 2014. – №7 (58). – С. 29–31.

***Л.А. Никитина, д-р пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Решение методических задач – образовательный ресурс в построении смысла методической деятельности будущими учителями

## Solving Methodical Problems as an Educational Resource in Constructing of Sence of the Methodical Activity by Future Teachers

***Аннотация:*** в статье дано определение методической деятельности, обосновывается необходимость использования методических задач в овладении будущим педагогом смысла организуемой им на уроке совместной деятельности, раскрывается технология вовлечения студентов в процесс решения методических задач как образовательного ресурса.

***Ключевые слова:*** методическая деятельность, методические задачи, совместная деятельность, образовательный ресурс.

Современной школе требуется педагог, который является не столько проводником знаний, сколько посредником, координатором в построении совместной образовательной деятельности на уроке, где дети присваивают и проявляют коммуникативные действия во взаимодействии с учителем и детьми, овладевают способами открытия новых знаний, умением учиться.

В центре внимания методической подготовки будущего педагога выступает овладение им основами методической деятельности. В педагогической литературе можно обозначить разные точки зрения на понимание методической деятельности.

По определению Г.П. Щедровицкого, в профессиональной деятельности педагога существует «особая педагогическая деятельность – *обобщение опыта обучения*, которая заключается в составлении *процедур обучающей деятельности* и выделения их наиболее эффективных приемов» (выделено нами) [10, с. 43]. Эту деятельность Г.П. Щедровицкий назвал «инженерной» или «инженерно-педагогической», а в теории и практике обучения она чаще определяется как методическая деятельность.

Функция методической деятельности в широком плане, по мнению Г.П. Щедровицкого, – обслуживание практики обучения, которая представляет собой «педагогическое производство». При этом она имеет сопутствующий характер, не отделена от обучающей деятельности педагога. В ней накапливается ценный материал, который выражается в определении удачных методик обучения, рефлексируются наиболее эффективные методические приемы, предметно-знаковые средства и т. д.

Г.П. Щедровицкий характеризует суть методической деятельности следующим образом: «Сначала учитель хочет просто научить своих учеников и для этого совершает все свои дей-

ствия, и, если это не удается ему с первого раза, он повторяет их, добавляя новые, более эффективные элементы, выбрасывая плохие, неработающие, и так повторяется снова и снова, пока практическая задача обучения не бывает решена» [10, с. 43].

Ряд авторов относят методическую деятельность к организации педагогического процесса, направленную на полноценно результативное освоение учащимися соответствующего учебного предмета (И.Е. Малова), на *обучение конкретному учебному предмету* (В.П. Косырев). В этом случае методическая и обучающая деятельности педагога выступают синонимами [5; 3].

Н. В. Кузьмина и Э. Ф. Зеер определяет методическую деятельность через совокупность *проектировочных, конструктивных, коммуникативных и гностических компонентов (умений)*, методических умений с четко выраженной спецификой в общей педагогической деятельности по реализации педагогического процесса, формированию мотивации, организации процесса управления [4; 2].

Методическая деятельность, по О.А. Абдулиной, – это *методическая работа педагога* «по самообразованию, работе с дидактическими средствами, повышению квалификации в предметной области» [1].

Методическая деятельность в её разных видах, отмечает М.Г. Шалунова, – набор «устойчивых процедур осуществления планирования, конструирования, выбора и применения средств обучения конкретному предмету» [9].

По сути, методическая деятельность педагога является *метадеятельностью*, поскольку он осуществляет *руководство* деятельностью детей (учебной, познавательной, исследовательской, предметной), с одной стороны, а, с другой, – *корректирует, совершенствует* собственную деятельность. Методическая деятельность проявляется в таких действиях учителя, как проба, анализ, проектирование (конструирование), реализация и рефлексия методической организации урока.

Проведенное нами исследование показало, что в зависимости от того:

– *что* выбирает педагог в качестве предмета методической деятельности на уроке,

– *какую позицию* он занимает в организации учебно-познавательной деятельности с детьми на уроке,

– *как работает* со схемой (урока, приема, способа деятельности),

– *как работает с инициативами детей* на уроке,

– в *чем видит результат* своей методической деятельности на уроке – методическая организация совместной деятельности на уроке (МОУ СД) может носить разный характер [6].

*Поведенческо-ориентированный способ* МОУ характеризуется тем, что педагог на уроке ориентирован на передачу (трансляцию) знаний детям, для него значимым является их поведение, поэтому он организует работу в строгом соответствии с подготовленным конспектом урока, а методическая организация деятельности осуществляется педагогом на основе восстановления существующих схем методических приемов. Учитель не реагирует на инициативы детей, они ему «мешают» вести урок. Это обусловливает и результат организации урока – достижение поставленной учителем цели, полнота реализации задуманного плана, учебные (предметные) результаты детей. Учитель реализует авторитарную модель деятельности.

*Деятельностно-ориентированный способ* МОУ проявляется в том, что учитель ставит задачу организации совместной деятельности с детьми на уроке и вовлекает их не только в постановку цели на уроке, но и строит вместе с ними процесс работы со знанием (открытие, построение действий по их использованию и т. д.); значимыми являются предложения детей, которые он инициирует. Поэтому у педагога появляется потребность исследования ситуаций совместной деятельности на уроке и как следствие – менять, «переформатировать» методический прием, схему урока. Дети «подталкивают» учителя к преобразованию методической организации урока. Такой способ методической организации урока обусловливает формирование у детей личностных, метапредметных результатов. Педагог реализует лидерскую модель в организации совместной деятельности.

*Исследовательско-ориентированный способ* МОУ характеризуется тем, что педагог, ориентируясь на решение задач инновационного развития образования, на инициативы детей, ставит задачу организации совместного поискового действия. Поэтому педагог начинает выбирать и обосновывать методические средства в организации совместной деятельности, преобразовывать методические приемы, ориентируясь на организуемую деятельность, занимать исследовательскую позицию. Такой способ методической организации урока обусловливает формирование у детей комплекса образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). Педагог строит партнерскую модель педагогической деятельности, вовлекая детей в построение совместного поискового действия.

Одним из основных средств формирования методической деятельности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе являются методические задачи. По определению М.С. Соловейчик, методической задачей выступает «такое учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической ситуации, требующей от учителя *осознания* определенной проблемы, условий, …*актуализации* необходимых знаний, в том числе и основных способов и средств, …*выполнения* грамотных действий для разрешения предложенной ситуации» (выделено нами) [8, с. 3]. Использование методических задач акцентирует внимание студентов на отдельный аспект организации обучения детей (организация урока, подбор дидактического материала, использование определенного приема). Решая задачу, студенты сопоставляют свое знание методических средств и предложенный вариант их применения в практической деятельности учителем.

Как показывает практика включения методических задач в подготовку будущего педагога, обращение в них к деятельности учителя способствует становлению умений анализировать предложенный в задаче материал. Однако проблематичным остается практическое владение методическим средством (приемом, способом), который студенты анализировали, в котором они пытались увидеть несоответствие идеальному варианту, поскольку отсутствует опыт работы и, самое важное, они не могут инструментально его наполнить, то есть исследовать ситуацию включения, участия детей, организацию совместной деятельности.

В данном случае особую значимость приобретает технология вовлечения студентов в решение методических задач, которая может состоять из следующих шагов:

– *знакомство* с текстом задачи с последующим ее *анализом:* условие и вопрос (что дано, что требуется выполнить);

– *установление контекста задачи* (раздел методики, рассматриваемая тема, класс, программа, учебник);

– *определение типа* методической задачи относительно необходимых действий в ее решении: аналитическая или конструктивная;

– *«проигрывание» условия задачи* в паре (группе) с целью присвоения ее в собственной речи (постановка вопросов учителем, проектирование возможных ответов детей), поскольку чтение текста задачи про себя не позволяет студентам вникнуть в организуемое взаимодействие учителя и детей по рассматриваемому вопросу на уроке;

– *реконструкция проигранного фрагмента* (приема, дидактического материала) позволяет студентам расставить акценты анализируемой задачи;

– *обращение* к существующим в методике схемам рассматриваемого приема, способа работы, фрагмента на предмет сравнения и сопоставление;

– *написание аналитического комментария*;

– *высказывание* собственных суждений с обоснованием и выводом (*аналитическое обобщение*) [7].

В процессе ее решения студенты разворачивают методическую деятельность, направленную на выбор (преобразование, изменение) методических средств в организации совместной деятельности. Для них становится значимым не только установление соответствия/не соответствия анализируемой ситуации существующей в методике схемы (алгоритма) методического приема, но и понимание того, что сам прием – это построение совместной деятельности с детьми. Где важно сформулировать вопрос так, чтобы он пробудил инициативу детей,

выбрать дидактический материал, побуждающий обсуждение, различные точки зрения. Они присваивают способ общения с детьми: не прямое воздействие, а опосредованное: от инициативы к построению знания, способа действования с ним. Именно в процессе решения методической задачи (работа в паре или группе) студенты овладевают исследованием как способом построения методической деятельности, что становится для них образовательным ресурсом в овладении методической деятельностью.

**Список литературы**


1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Зеер, Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. – 120 с.
3. Косырев, В. П. Профессионально-методические умения: сущность, структура и содержание, процесс формирования / В. П. Козырев // Формирование методических знаний и умений инженеров-педагогов: сборник научных трудов. – Екатеринбург, 1992. – С. 98–105.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Малова, И. Е. Непрерывная методическая подготовка учителя математики с позиций субъектной согласованности: монография / И. Е. Малова. – Брянск : Изд-во Брянского ИПКРО, 2006. – 164 с.
6. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: автореферат дис. … докт. пед. наук / Л. А. Никитина. – Барнаул, 2014. – 46 с.
7. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в магистерской подготовке учителя – условие формирования образовательной культуры / Л. А. Никитина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 7. – С. 18–25.
8. Русский язык в начальных классах: сборник методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. – Москва : Академия, 1999. – 256 с.
9. Шалунова, М. Г. Система методической подготовки педагогов профессиональной школы в условиях развивающего обучения: дис. … канд. пед. наук / М. Г. Шалунова. – Москва, 2003. – 153 с.
10. Щедровицкий, П. Г. Система педагогических исследований / П. Г. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва : Просвещение, 1993. – 200 с.



***С.Г. Новиков, д-р пед. наук, канд. ист. наук, профессор***
*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*
*г. Волгоград, Россия*


## Стратегия модернизации педагогического образования в условиях постиндустриальной трансформации российского общества

## Strategy of Modernization of the Pedagogical Education in the Post-Industrial Transformations of the Russian Society


***Аннотация:*** в статье рассматривается стратегическая цель модернизации педагогического образования в контексте перехода российского общества на постиндустриальную траекторию развития. Утверждается, что подготовка будущего учителя должна быть сориентирована на формирование «homo creator'a» – личности, имеющей постматериалистическую мотивацию, чья жизненная стратегия направлена на самореализацию, самостроительство.



***Ключевые слова:*** готовность к творчеству, homo creator, постиндустриальная модернизация, субъект транзиции.


Россия сегодня переживает мучительный процесс завершения позднеиндустриальной модернизации и перехода к созданию постиндустриального общества. Успех данной транзиции в значительной мере зависит от того, сумеем ли мы сформировать *субъекта*, способного созидать новую реальность. Понятно, что ответственность за выращивание последнего лежит в

немалой степени на высшем педагогическом образовании. Ведь именно оно несёт миссию выращивания наставников тех, кто поведёт Россию в «постиндустриальное завтра».

Важность данной миссии вполне осознаётся как обществом и государством, с одной стороны, так и педагогическим и научным сообществом, с другой. В пользу этого тезиса говорит осуществляемая ныне *модернизация* педагогического образования. Однако стратегическая цель последней, на наш взгляд, нуждается в специальном и подробном обсуждении. Выскажем свою точку зрения на этот счёт.

Полагаем, что «на выходе» образовательного процесса в педвузе мы должны планировать учителя, готового и способного формировать отнюдь не столь популярный сейчас тип личности, который именуют «homo economicus'ом», но педагога, готового и способного взращивать «homo creator'а».

Поясним свою мысль. Конечно, образ «человека экономического» выглядит весьма заманчивым, поскольку характеризуется наличием таких качеств, как: целерациональность, изобретательность, открытость инновациям, стремление минимизировать затраты при максимизации результата [2; 4]. Указанные качества выгодно отличаются от сохраняющейся в ментальности и поведении иных наших соотечественников таких черт «обломовщины» и «маниловщины», как безответственность, «витание в эмпиреях», прожектёрство и пр. К тому же «homo economicus» как автономная и свободная личность, выносящая на вершину пирамиды ценностей интересы индивида, выглядит гораздо более эффективным субъектом постиндустриальной модернизации России, чем человек, сформировавшийся на ценностях традиционного общества и ощущающий себя как часть социальной целостности.

Тем не менее, именно за «homo creator'ом» как типом личности будущее. И потому наших педагогов уже с вузовской скамьи следует готовить к формированию у подрастающих поколений таких черт, как склонность к сотворчеству, неудовлетворённость косностью, уважение к Другому, «готовность отказаться от всех форм обладания», «любовь и уважение к жизни», способность к «критическому, реалистическому мышлению», к самоочищению «перед лицом торжествующих Других – гораздо более совершенных» [1; 3; 6]. Эти качества, замеченные ещё Г.С. Батищевым, Э.В. Ильенковым, К.М. Кантором, К. Марксом, Э. Фроммом, являются не просто субъективным выбором мыслителей-гуманистов, но и качествами, отвечающими *объективным* интересам развития социума. В самом деле, постиндустриальное общество, имея главным ресурсом развития не землю, труд и капитал, а *знание* и *информацию*, нуждается в субъекте, имеющем *пост*материалистическую мотивацию, чья жизненная стратегия направлена на самореализацию, личностное *само*строительство [5]. Следовательно, учителя российских учеников уже в педвузе должны приобретать способность формировать у обучающихся *готовность к творчеству* – деятельности, мотивируемой *не*экономическим интересом, желанием *искать новое.*

В этой связи выскажем сомнение относительно продуктивности идеи повышения *практико*ориентированности высшего педагогического образования (подготовки *узких* специалистов-практиков – бакалавров). Ведь руководствуясь *текущими* экономическими интересами, мы, быть может, и обеспечим выпускникам педвузов сравнительно успешное и быстрое трудоустройство. Но подобная установка приведёт в конечном итоге к *стратегическому* проигрышу, поскольку недостаток у такого профессионала фундаментальных знаний непременно скажется в долгосрочной перспективе (как на его личной судьбе, так и на судьбе его страны).

Резюмируя, отметим, высшее педагогическое образование стратегически должно оказаться целостной системой сопровождения будущего учителя по пути его движения в сторону того идеального конструкта, который мы именуем «homo creator'ом». *Такой* педагог будет, разумеется, не «всесторонне развитой личностью» (обладающей энциклопедической образованностью, сочетающейся с физическим и нравственным совершенством). Он «всего лишь» должен быть независимой личностью, движимой по жизни не внешней экономической необходимостью, но *внутренней* мотивацией, стремлением возвыситься над собой природным. И только *такой* педагог сможет в полной мере помочь реализоваться в нашей стране пожела-

нию героя братьев Стругацких: «Счастье для всех, даром, и пусть никто не уйдет обиженным!».

**Список литературы**

1. Батищев, Г. Найти и обрести себя / Г. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 95–129.
2. Бруннер, К. Представление о человеке и концепция социума: два подхода к пониманию общества / К. Бруннер // Thesis. –1993. – № 3. – С. 51 – 72.
3. Ильенков, Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. – Киев: Час-Крок, 2006. – 312 с.
4. Курков, И. Л. Современный экономический человек / И. Л. Курков // Science Time. – 2014. – № 7 (7). – С. 193 – 197.
5. Новиков, С. Г. Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития / С. Г. Новиков // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 1. – Т. 7. – С. 748–754.
6. Фромм, Э. Иметь или быть. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. – Москва, 2000. – 448 с.

***Н.В. Попова, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Применение имитационно-моделирующих игр в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура»

## The Use of Simulation Games in the Process of Studying the Theoretical Course «Physical Culture»

***Аннотация:*** Представленный в статье материал – это анализ теории и практического опыта применения имитационно-моделирующих игр в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура». В работе отмечено, что важнейшая роль в данной модели использования имитационно-моделирующих игр принадлежит заключительному обсуждению, в котором студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

***Ключевые слова:*** активные методы обучения, имитационно-моделирующая игра.

Значительное место в учебном процессе высшего учебного заведения должно отводиться активным методам обучения. Основным представителем активных методов обучения является игра. Игра представляет сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований.

Дидактическая игра как средство обучения эффективна для закрепления знаний, умений и навыков, творческого осмысления изученного материала и применения полученных знаний в реальном жизненном контексте, формирования ценностных ориентаций. Сфера применения дидактической игры – от дошкольного образования до высшей школы.

Теоретический анализ современного состояния проблемы, проведенный на основе социально-психологических, педагогических и специальных исследований, показал, что существует многообразие подходов и направлений в решении этой проблемы. Раскрываются эти вопросы с позиции практических вопросов применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре. Выявляются социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов, значимость физической культуры и спорта в повышении работоспособности студентов в процессе учебной деятельности.

Научные данные показывают, что, с одной стороны, благодаря развитию мотивации, сознательному усвоению воспитательных требований, внутренней работе по перестройке потребностей, влечений, норм поведения происходит изменение отношений личности с дейст-

вительностью. Вместе с тем в процессе формирования личности действует и другой процесс – изменение мотивации под влиянием сферы и условий деятельности.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебного процесса. Все методы и технологии ориентированы на повышение эффективности обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых учащийся может занять активную личностную позицию и проявить себя в учебной деятельности.

В процессе изучения теоретического курса «Физической культуры» можно применять имитационно-моделирующие игры. В них наряду с ролевой позицией каждого студента действуют «правила» имитируемой реальности. Итоги игры выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат.

Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации и реальности. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному обсуждению, в котором студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Рассмотрим этот тип игры на конкретном примере одного из занятий.

**Тема занятия** – «Система физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний».

**Цель занятия** – разработать комплексы физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний.

**Методика работы** с использованием имитационно-моделирующей игры представлена в таблице.

Таблица

Имитационно-моделирующая игра по теме «Система физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний»

| Этапы | Содержание этапов | Время |
|---|---|---|
| I. Организационный этап | Определение целей игры; представление последовательности и методики проведения игровых процедур; формирование групп (7-8 чел.); распределение следующего комплекта ролей:<br>«Генератор идей»: набрасывает перечень физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, не заботясь о том, чтобы они были систематизированы;<br>«Синтезатор идей»: распределяет предложенные физические упражнения по группам профессиональных заболеваний;<br>«Регистратор идей»: фиксирует наиболее значимую информацию о создаваемых комплексах физических упражнений;<br>«Визуализатор»: готовит изображение физических упражнений, направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, в конце занятия сдает изображение в виде рисунка преподавателю;<br>«Докладчик»: берет на себя ответственность за предоставление информации о системе физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, всей аудитории;<br>«Лидер»: организует деятельность группы, руководит действиями всех участников;<br>«Эксперт»: принимает активное участие в работе группы, по окончанию работы дает оценку полученному результату. | 7 мин. |
| II. Этап групповой работы | создание системы физических упражнений, направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний: подготовка изображения и доклада; внутригрупповое обсуждение созданной системы упражнений. | 20 мин. |

| Этапы | Содержание этапов | Время |
|---|---|---|
| III. Этап коллективной работы | представление группами созданной системы физических упражнений, направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний; анализ соотношения предложенных систем упражнений с особенностями и возможностями будущей или настоящей профессиональной деятельности; выявление положительных и отрицательных сторон созданных систем упражнений записываются в тетрадь. | 20 мин. |
| IV. Заключительный этап | подведение итогов: анализ результатов игры экспертами, членами групп, преподавателями. | 10 мин. |

Представленные выше педагогические технологии и методы обучения разнообразны по целевому назначению и степени сложности использования в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура», но все они направлены на осуществление одной цели – подготовить грамотного специалиста.

***О.Г. Роговая, канд. хим. наук, д-р пед. наук, профессор***
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***М.К. Толетова, канд. пед. наук, доцент***
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

## Направления совершенствования подготовки бакалавров и магистров химического образования в условиях внедрения профессионального стандарта педагога

## The Directions for Improvement of Training of Bachelors and Masters of Chemical Education in Conditions of Introduction of the Professional Standard of the Teacher

***Аннотация:*** в статье описаны возможности и задачи совершенствования методической подготовки студентов, обучающихся по направлению «химическое образование» (бакалавриат и магистратура) в связи с расширением перечня педагогических профессий и меняющихся условий педагогической деятельности выпускников.

***Ключевые слова:*** методическая подготовка, бакалавриат, магистратура, химическое образование.

В эпоху социокультурных изменений особая роль отводится модернизации профессионального и дополнительного профессионального образования. Переход к рыночным отношениям, отражение в профессиональном стандарте [3] новых задач по созданию единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности педагогов для оценки уровня их квалификации при приёме на работу, аттестации – все это требует обновления и совершенствования общей системы непрерывного педагогического образования

Анализ требований рынка труда показывает, что выпускники факультета химии РГПУ им. А.И. Герцена трудоустраиваются по различным педагогическим специальностям (учитель химии, тьютор, педагог дополнительного образования, методист и др.), где им приходится осваивать новые функциональные обязанности. Сложившаяся ситуация требует обновления содержания процесса методической подготовки студентов к обучению химии, а именно – включения в программы учебных заданий, соответствующих разнообразным видам педагогической деятельности и направленных на овладение определенными обобщенными трудовыми функциями [1; 3].

Учёными кафедры методики обучения химии разрабатывались основы дополнительного профессионального образования учителей, проводились исследования уровня квалификации учителя, составлялись профессиограммы учителя. В разработку профессиограммы учителя химии большой вклад внесли П.Д. Васильева, И.Л. Дрижун, Н.Е. Кузнецова, М.С. Пак, И.М. Титова, Г.М. Чернобельская, М.А. Шаталов и др. Результаты исследований послужили

основой для разработки требований к личностно-профессиональным качествам учителя химии [2; 5]. Построение системы методической подготовки студентов к обучению химии в современных условиях осуществляется на основе компетентностного подхода, ориентированного на овладение студентами новыми профессиональными компетенциями и исследовательского подхода, предполагающего освоение студентами опыта творческой деятельности.

Принимая во внимание требования нового профессионального стандарта по формированию готовности педагога к осуществлению трудовых функций, целью методической подготовки студентов к обучению химии следует считать подготовку конкурентоспособного специалиста в области химического образования, готового работать в нестандартных ситуациях. Достижение этой цели возможно в результате обобщения химико-методических знаний и умений; овладения студентами опытом творческой деятельности в условиях интенсивного развития науки, техники и информационных технологий, а также повышения результативности самостоятельной работы. Совершенствование методической подготовки бакалавров и магистров химического образования проводилось с учетом следующих основных принципов:

– *учет готовности выпускника к инновационной деятельности (*овладение студентами дополнительными компетенциями, обеспечивающими выполнение трудовых функций в постоянно изменяющихся условиях*);*

– *учет готовности выпускника к продолжению образования* (выпускник должен быть готовым к изменениям вида и характера своей методической деятельности, обладать способностью продолжить обучение с целью совершенствования профессиональной деятельности);

– *адаптивности к требованиям потребителей и рынка труда.*

Среди основных направлений методической подготовки студентов мы выделяем следующие: 1) изучение и анализ передового педагогического опыта учителей химии; 2) рассмотрение и анализ наиболее важных и трудных вопросов школьного курса химии; 3) совершенствование техники и методики проведения химического эксперимента; 4) применение современных технологий в обучении химии; 5) формирование системы технологических понятий в школьном курсе химии как основы политехнического обучения; 6) совершенствование методики проведения внеурочной работы по химии; 7) ознакомление с методикой организации профориентационной работы с учащимися при обучении химии; 8) планирование дальнейшего самообразования в области теории и методики преподавания химии; 9) формирование опыта творческой деятельности во внеаудиторной самостоятельной работе студентов. В отличие от ранее реализуемой модели содержания, каждый раздел дополнен спецификой системы дополнительного профессионального образования [6; 7].

На кафедре химического и экологического образования РГПУ им. А.И. Герцена (правопреемнице кафедры методики обучения химии) организована целенаправленная работа по изучению и обобщению передового опыта учителей. В процессе наблюдения за деятельностью учителя студенты выясняют условия высоких достижений учащихся по предмету, обоснованность отбора учебного материала и выбор методов, форм и средств обучения для данных условий, а также знакомятся с критериями оценки деятельности учителя и учащихся. Данная работа способствует не только совершенствованию методической подготовки студентов, но осмыслению их собственного опыта с научной точки зрения и содействует освоению роли методиста [1].

Выпускникам факультета химии приходится работать в образовательных учреждениях различного уровня. Подготовка студентов к обучению химии в общеобразовательных учреждениях (школах, лицеях, гимназиях и др.) и специальных учебных заведениях разнообразного профиля (колледжах, техникумах) осуществляется в процессе методической подготовки. Наблюдения студентов в период педагогической практики свидетельствуют об отсутствии интереса к изучению химии как общеобразовательной дисциплины во многих специальных учебных заведениях технического и гуманитарного профиля. Для повышения эффективности преподавания химии в специальных учебных заведениях студенты выявляют особенности методики обучения химии в колледже, выполняют отбор содержания, составляют рабочие программы, разрабатывают дифференцированные задания, обосновывают формы и

методы обучения химии в направлении ориентации обучающихся на профессиональные задачи производственной деятельности.

Подготовка бакалавров и магистров к обучению химии нацелена на усиление связи теории с практикой, производительным трудом, поэтому в учебной работе особое внимание обращаем на основные принципы, которыми должен руководствоваться будущий учитель при раскрытии основ химического производства. Для решения задач политехнического обучения рассматриваем со студентами технологические понятия («сырье», «химический продукт» и др.), формирование которых позволяет обобщать знания обучающихся об организации и управлении производством, показывать примеры получения конкретных химических продуктов, рассматривать глобальные проблемы современности (сырьевые, продовольственные, энергетические, экологические и др.), развивать умения, лежащие в основе профессий аппаратчика, технолога, лаборанта и др. Студенты учатся раскрывать научные основы химического производства с использованием знаний учащихся о строении вещества, кинетике химических реакций, учения об обратимости и способах смещения равновесия. Например, при рассмотрении первой стадии производства серной кислоты на основе железного колчедана, студенты составляют вопросы для учащихся с целью выявления особенностей данной реакции (экзотермическая, необратимая, гетерогенная). Анализ характеристики этой реакции позволяет определиться с выбором оптимальных условий ее протекания, включающих обеспечение достаточного количества кислорода, большой площади поверхности соприкосновения реагирующих веществ, высокой температуры для максимальной скорости реакции. Овладение политехническими знаниями способствует успешной деятельности выпускников в системе среднего профессионального образования.

Важным этапом профессионального образования является подготовка студентов к осуществлению профориентационной работы, обеспечивающей переход познавательных интересов к предмету в профессиональные. В процессе обучения в вузе студенты привлекаются к разработке методических рекомендаций по проведению различных форм профинформации (чтение лекций, проведение бесед, тематических конференций о содержании труда и характере профессиональной деятельности, о роли химии в освоении профессии и др.).

Одним из важнейших видов профессиональной деятельности учителя химии, осуществляемой в современных средних учебных заведениях, является внеурочная работа. Данный вид деятельности имеет свои особенности, обусловленные как спецификой предмета, так и общими психолого-психологическими закономерностями организации обучения и целенаправленного досуга обучающихся. В настоящее время в связи с введением новых стандартов происходит совершенствование внеурочной деятельности. Знакомство студентов с методикой проведения внеурочной работы по химии позволяет углубить теоретические знания по методике преподавания химии, развить у них творческую инициативу и самостоятельность в разработке и проведении различного рода внеурочных мероприятий. В процессе осуществления внеурочной деятельности по химии студент овладевает трудовыми функциями педагога дополнительного образования.

Одной из важнейших задач внеаудиторной самостоятельной работы студентов на кафедре химического и экологического образования является вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, ориентация на консультационную индивидуальную работу, формирование у них системы знаний и умений, позволяющих им приобщать учащихся к основам творческой деятельности, руководить ее организацией. Студенты знакомятся с методикой выявления творческого потенциала обучающихся, с возможными формами учета личностных достижений обучающихся в творческой деятельности, с технологией представления результатов творческой деятельности обучающихся (итоговые конференции, открытые публичные защиты выпускных работ и т. д.); с методикой проведения занятий по приобщению обучающихся к основам творческой деятельности (место в учебном плане, особенности содержания и т. д.); с различными формами организации творческой деятельности обучающихся.

Обобщая опыт работы преподавателей кафедры химического и экологического образования по разработке и внедрению в программы обучения нового содержания, позволяющего

адаптировать студентов к выполнению обобщенных трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте педагога [3], было установлено, что в процессе методической подготовки развиваются и совершенствуются профессиональные компетенции студентов, формируется их готовность к выполнению новых профессиональных ролей, наиболее востребованных на современном рынке труда.

**Список литературы**


1. Васильев, В. В. Уровневая методическая подготовка бакалавров и магистров химического образования в педагогическом вузе / В. В. Васильев, О. Г. Роговая, М. К. Толетова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 12. – С. 10–15.
2. Гавронская, Ю. Ю. Профессиональные задачи как средство оценивания сформированности компетенций магистра химического образования [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Гавронская, О. Г. Роговая // Современные проблемы науки и образования. – Электронный журнал. – 2017. – № 4. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/article/view?id=26702 (дата обращения:: 01.09.2017)
3. Пак, М. С. Внеурочная работа по химии в современной школе: учебно-методическое пособие / М. С. Пак, В. Н. Давыдов, М. К. Толетова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2004. – 49 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» Приказ министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 года № 608н.
5. Титова, И. М. Методические основы гуманизации развивающего обучения химии / И. М. Титова. – Санкт-Петербург : Образование, 1994. – 56 с.
6. Толетова, М. К. Формирование методической компетентности бакалавров и магистров химического образования : монография / М. К. Толетова. – Санкт-Петербург, 2013. – 104 с
7. Толетова, М. К. Методика оценивания результатов студентов педагогических вузов к обучению химии / М. К. Толетова, А. Н. Левкин, В. Н. Давыдов // Казанская наука. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 247–250.



***Н.И. Рыжова, д-р пед. наук, профессор, вед. науч. сотрудник***
*Центр теории и методики обучения математике и информатике*
*Института стратегии развития образования РАО*
*г. Москва, Россия*
***А.А. Мельникова, д-р культурологии, профессор***
*Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***Е.А. Нуттунен***
*Санкт-Петербургское государственное бюджетное*
*профессиональное образовательное учреждение «Колледж «Звездный»*
*г. Санкт-Петербург, Россия*


## Актуальность формирования основ патриотической культуры подрастающего поколения в условиях трансформации ценностей

## The Currency of the Foundations of the Patriotic Culture of the Younger Generation in the Conditions of Transformation of Values


**Аннотация:** в свете особенностей развития российского общества, определяемых глобализацией современного социума и различного рода трансформациями, затрагивающими в том числе и образование, актуальной проблемой являются вопросы патриотического воспитания и формирования основ патриотической культуры подрастающего поколения. Данная проблема сегодня становится насущной не только благодаря объективным потребностям современного российского образования и общества, но и благодаря действующим государственным и федеральным программам, реализуемым Правительством РФ в контексте патриотического воспитания как юных, так и зрелых граждан России. Кроме этого, авторами кратко охарактеризована концепция формирования основ патриотической

культуры детей младшего школьного возраста и приведены критерии для определения сформированности уровня патриотической культуры школьников.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, патриотическая культура, музейная педагогика, подрастающее поколение, дети младшего школьного возраста, критерии формирования основ патриотической культуры у детей младшего школьного возраста.

В настоящее время можно констатировать, что современное общество, переживающее этап своего развития под влиянием процессов глобализации и массовой информатизации, претерпевает ряд различных деформаций и трансформаций [1-7]. В частности, сегодня можно наблюдать, как под влиянием современных средств массовой информации и других медиа-ресурсов (например: интернет, телевидение, киноиндустрия, реклама и др.) происходит деформация национальных ценностей и изменение ценностных ориентиров у населения, и особенно у подрастающего поколения, взрослеющего в потоке информации, которая порой не согласуется с характерными для нашей российской культуры традиций, ценностей и культурными посылами. В результате наблюдается трансформация ценностей и изменение поведенческих стереотипов (деятельностных, гендерных, образовательных и др.) и приобретение характеристик, скорее более близких и свойственных Западному обществу. При этом чувство патриотизма у большинства граждан просто растворяется, налицо «обесценивание» внутреннего мира самого человека и отсутствие для него ценности исторического знания о прошлом своей страны, отсутствие гордости за свою Родину, отсутствие ощущения гордости, что ты являешься гражданином и частью своей Родины, налицо незнание основных исторических вех из истории своей Родины, а иногда и основных геральдических символов Родины.

Кроме этого, после развала Советского Союза и в результате реформ системы образования в России, произошедших с середины 90-х и до начала 2000-х годов, в нашей стране исчезло как таковое патриотическое воспитание не только относительно взрослых граждан, но и подрастающего поколения.

Все перечисленное выше сказалось на общественном сознании большинства социальных и возрастных групп населения нашей страны, резко снизилось воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Более того, как было отмечено Правительством РФ при подведении итогов развития страны на рубеже XX-XXI вв, «стала более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания… Получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам… В этих условиях очевидна неотложность решения на государственном уровне острейших проблем системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства…» [8].

Таким образом, актуальность сказанного приобретает особую значимость в контексте модернизации педагогического образования [9] в контексте актуальности развития чувств патриотизма и формирования основ патриотической культуры у подрастающего поколения.

Значимость и усиление актуальности данной проблеме придают и действующие сегодня в нашей стране государственные программы, направленные на реализацию в условиях развития современного социума идей и задач патриотического воспитания как у подрастающего поколения, так и у взрослого населения в Российской Федерации. Среди них: Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы»; Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской федерации на 2011-2015 годы»; «Национальная Стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», а также принятые комплексные программы федерального, регионального и местных уровней.

Понимание важности и значимости указанной проблемы, на наш взгляд, обуславливает и большое количество существующих научно-методических и педагогических исследований в области патриотического воспитания и формирования патриотической культуры [10-17].

Однако надо иметь в виду, что патриотизм в отдельности не образует особой формы общественного сознания и не способствует развитию ценностного отношения к Родине, консолидации общества и укреплению государства. Для того чтобы патриотическое чувство стало основой социальной интеграции, необходимо сформировать именно основы патриотической культуры, где культура рассматривается как высший уровень развития патриотических качеств личности. Являясь частью общей культуры личности, патриотическая культура в этом смысле не просто ценностное отношение к Родине, но и способ взаимодействия людей, направленный на её защиту.

Учитывая сказанное, считаем, что патриотическую культуру следует понимать как структуру стабильных компонентов патриотического сознания: образы, представления, убеждения, стереотипы и сценарии действия. Патриотически ориентированные знания, ценности, нормы составляют ядро патриотической культуры или ее основу. Это та стабильная часть, которая определяет поведенческие проявления человека, деятельностные сценарии личности. Значимой характеристикой сформированности патриотической культуры является направленность субъекта на участие в непосредственной патриотической деятельности, осознание ценностного отношения к Родине, к ее прошлому, в том числе к знаниям исторических событий, свидетельствующих о патриотизме своих сограждан, понимание и бережное отношение к героическому прошлому и настоящему Родины.

Здесь же следует добавить, что патриотическая культура – это интегративная форма развития патриотических качеств личности, представляющая собой систему, элементы которой могут быть распределены на три компонента:

1) когнитивный (сохраненные в памяти знания);
2) ценностный (восприятие Родины и соотносящихся с ней понятий и фактов как ценности);
3) поведенческий (деятельностный) – проявление в конкретных поступках и делах патриотической ответственности и заботы.

Причем именно ценностный компонент патриотической культуры выступает ведущим, задающим форму проявления двух других компонентов. В свою очередь, в ценностном отношении также различаются три составляющие: когнитивная (формальное представление о патриотических ценностях); эмоционально-оценочная (при которой происходит «очеловечивание» формальных ценностей и норм, осознание их как личностно-значимых); поведенческая (готовность к определенным социальным действиям, навык таких действия).

Таким образом, понятие «патриотическая культура» как составляющая общей культуры человека может рассматриваться как основа для формирования самосознания человека, а ее формирование и развитие должно опираться на эмоционально-оценочную деятельность человека. Формирование патриотической культуры и ее основ у подрастающего поколения, по нашему мнению, должно основываться на интересе и личностном отношении человека к истории и культуре своей Родины, при этом культура патриотизма, прежде всего, выражает духовную сущность отношения человека к своей Родине и ее истории, к ее геральдическим символам.

Все вышеизложенное послужило основой для поиска оптимальных и результативных средств и методов для исследования проблемы в условиях трансформации ценностей, формулирования концепции и построения теоретической модели для формирования основ патриотической культуры детей младшего школьного возраста, а также определения критериев сформированности уровня патриотической культуры и выделения результативных методов обучения и воспитания патриотизма у данной группы подрастающего поколения с опорой на эмоционально-психологические особенности детского возраста и исторические знания как основы формирования патриотических чувств и гордости к своей Родины.

Для решения этой проблемы в сегодняшних условиях трансформации ценностей, опираясь на существующий опыт патриотического воспитания в контексте научно-методических и педагогических исследований по общей и музейной педагогике, нами было предложено и апробировано [14-18] формирование основы патриотической культуры детей младшего

школьного возраста в условиях историко-литературного музея как эффективного средства эмоционального усвоения исторических фактов и знаний о прошлом своей Родины с помощью экспозиций и ресурсов данного музея и современных информационных и мультимедийных средств, активизирующих психо-эмоциональное восприятие и усвоение информации у детей данного возраста. При этом критерии для мониторинга усвоения исторических знаний, имеющих патриотическую окраску и значения, нами были предложены следующие:

– эмоциональное восприятие исторических событий своего города;
– отношение к истории своего города как к ценности;
– интерес и стремление к получению исторических знаний;
– эмоционально-личностное усвоение фактов о прошлом родного края;
– эмоционально-личностное усвоение общих исторических понятий, представлений о том, как история края вписана в историю страны;
– использование исторических знаний в исследовательских проектах, патриотическая направленность данных проектов;
– знание исторических фактов, событий, дат, имен, терминов.

Критерии были сформулированы с учётом того, что патриотическая культура может определиться как структура стабильных компонентов патриотического сознания, которые мы охарактеризовали выше. Выраженность критериев оценивалась по 10-балльной шкале, и результативность сформированности основ патриотической культуры определялась тремя уровнями – *низкий, средний и высокий.*

Апробация и опытно-экспериментальная работа по внедрению предложенной концепции, теоретической модели и ее интерпретация в виде авторской учебной Программы для формирования основ патриотической культуры у детей младшего школьного возраста были проведены в условиях Историко-литературного музея г. Пушкина (Ленинградская область). В эксперименте участвовало 206 детей 8-10 лет, проживающих в г. Пушкине, из общеобразовательных организаций (МБОУ СОШ № 606, № 406, № 500, школа «Радуга»).

**Список литературы**

1. Белякова, Л. В. Формирование у детей патриотизма через ознакомление с родным краем / Л. В. Белякова, Т. В. Головина // Альманах мировой науки. – 2016. – № 9–1 (12). – С. 85–86.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации 16 февраля 2001 г.№ 122. – Москва, 2001.
3. Громова, О.Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума / О. Н. Громова, Н. И. Рыжова, В. Н. Чайка // Преподаватель 21 век. – 2014. – № 4-1. – С. 20–31.
4. Зинкевич, Н. А. Творческое наследие академика Д.С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников [Электронный ресурс] / Н. А. Зинкевич, Н. И. Рыжова, Е. П. Ефимова // Современные проблемы науки и образования. – Электронный журнал. – 2013. – № 5. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?-id=10379 (дата обращения: 14.09.2017).
5. Ильинская, И. П. Формирование патриотизма и гражданственности школьников в условиях нарастания «кризиса иентичности» и становления поликультурной среды / И. П. Ильинская // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7. – № 4–2. – С. 75–90.
6. Киргуева, Ф. Х. Методы и воспитательные технологии по формированию патриотизма у детей младшего школьного возраста / Ф. Х. Киргуева, К. Э. Комаева // Современные технологии в образовании. – 2014. – № XIV. – С. 157–161.
7. Кьюид, М. Ценностный ряд как актуальный базис правовой составляющей профессиональной культуры педагога / М. Кьюид [и др.] : Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : материалы международной научно-практической конференции [отв. ред. М. П. Тырина]. – Барнаул, АлтГПА 2014. – С. 127–130.
8. Мельникова, А. А. Политика глобализации и глубинные основания культур / А. А. Мельникова // Политика и общество. – 2013. – № 11. – С. 1340–1345.

9. Мельникова, А. А. Универсалии цивилизации vs. глубинных оснований русской культуры: причины противостояния / А. А. Мальникова // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 4 (25). – С. 294–296.
10. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации // Минобрнауки РФ. [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/проекты/модернизация-педагогического-образования (дата обращения: 04.09.2017).
11. Нуттунен, Е. А. Историко-литературный музей как средство формирования основ патриотической культуры у младших школьников / Е. А. Нуттунен, А. А. Мельникова // Проблемы современного образования. – 2016. – № 6. – С. 133–140.
12. Нуттунен, Е. А. Исторические знания в музейном пространстве как базовая составляющая формирования патриотической культуры младших школьников [Электронный ресурс] / Е. А. Нуттунен, А. А. Мельникова // Современные проблемы науки и образования. – Электронный журнал. – 2016. – № 6. – С. 461. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/-view?id=25958 (дата обращения: 12.09.2017)
13. Нуттунен, Е. А. Технологии медиаобразования как средство формирования основ патриотической культуры младших школьников в условиях историко-литературного музея / Е. А. Нуттунен, Н. И. Рыжова : Инновационные технологии в медиаобразовании : материалы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГИКиТ, 2017.
14. Нуттунен, Е. А. Формирование патриотической культуры школьников как актуальная образовательная задача в условиях современных ценностных трансформаций / Е. А. Нуттунен, А. А. Мельникова // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 193–200.
15. Ордуханян, Л. И. Формирование патриотизма у студентов средствами музейной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.01 / Л. И. Ордуханян. – Владикавказ, 2004. – 18 с.
16. Рыжова, Н. И. XIII Международные Лихачевские научные чтения как социально-значимый культурологический проект [Электронный ресурс] / Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – Электронный журнал. – 2013. – № 6. – С. 993. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=10758 (дата обращения: 12.09.2017).
17. Ставцева, О. И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации / О. И. Ставцева, Н. И. Рыжова // Вопросы культурологи. – 2013. – № 12. – С. 6–12.
18. Ускова, С. А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности / С. А. Ускова, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. –№1 (50). – С. 115–119.

***Э.Г. Скибицкий, д-р пед. наук, профессор***
*Сибирская академия финансов и банковского дела*
*г. Новосибирск, Россия*

## Медиация и подготовка педагогов к ее проведению

## Mediation and Teachers' Training for It's Conduct

***Аннотация:*** приведена характеристика конфликта, дано определение медиации и выделены этапы ее проведения. Описана структура медиативной культуры. Раскрыто содержание этапов подготовки педагогов к проведению процедуры медиации.
***Ключевые слова:*** конфликт, медиация, педагог, соглашение, подготовка, процедура, спецкурс, этапы.

Модернизация профессионального образования требует повышения уровня подготовки педагогических кадров, способных результативно выполнять воспитательную, обучающую и социальную функции, корректно разрешать, возникающие в профессиональной деятельности различные конфликтные ситуации, на основе соблюдения принципов процедуры медиации.

Основой конфликта является конфликтная ситуация (противоречие). Структура конфликта представлена на рисунке 1, где ОП1 и ОП2 – оппоненты, участники конфликта (индивиды, группы людей или организации), преследующие свои цели, интересы, мотивы; М – медиа-

тор, заинтересованный в том, чтобы стороны (ОП1 и ОП2) разрешили свой спор максимально выгодный для себя. Условия соглашения в процессе медиации диктуют спорящие стороны, а не медиатор; КС – конфликтная ситуация, возникшая на основе противоречий интересов оппонентов; Р – результат разрешения конфликтной ситуации. Он может быть как положительным, так и отрицательным. Конфликт представляет собой механизм развития человеческой деятельности и соответственно личности.

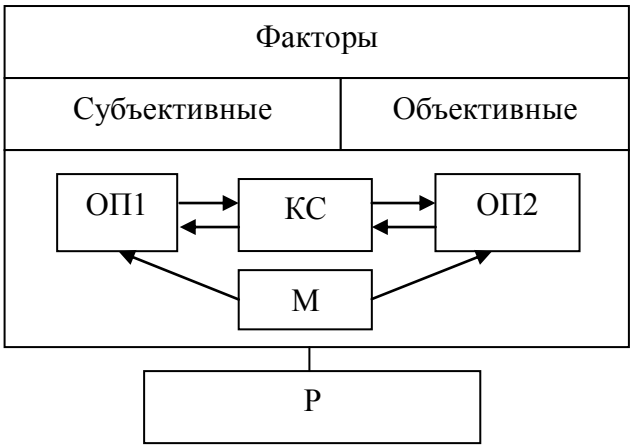



Рис. 1. Условная схема конфликта

На разрешение конфликтной ситуации влияют субъективные и объективные факторы. Субъективные факторы – это иллюзорные, кажущиеся обстоятельства, представления сторон участников конфликта (обусловленные индивидуально-типологическими особенностями оппонентов, их интеллектуальными возможностями, состоянием здоровья и др.). Объективные факторы – реально существующие обстоятельства (социальное неравенство, конкуренция на рынке, ограниченность ресурсов, утрата или искажение информации). Для личности объективными факторами в данном случае являются нормы, ценности, уровень образования, квалификация, психологические установки, потребности и идеалы. Конфликты неизбежны уже в силу наличия объективных факторов, важно, как они будут протекать. При разрешении конфликта объективные и субъективные факторы, а также условия (сложность рассматриваемой проблемы, время, отводимое на ее разрешение и др.) необходимо учитывать в комплексе. Это позволит минимизировать их влияние на разрешение конфликтной ситуации.

Разрешение конфликтов требует использования соответствующих методов, средств, форм и технологий. Однако не всегда удается достичь гармоничного состояния, когда все участники конфликта довольны и их интересы в равной мере удовлетворены. По мнению исследователей, проведение процедуры медиации обеспечивает принятие единственно возможного цивилизованного решения, способного принести пользу конфликтующим сторонам и позволяющего «сохранить лицо».

Слово «медиация» (лат. medius, medium, – посередине; англ. mediation – посредничество; англ. mediate» – занимать промежуточное положение) пишется и произносится почти одинаково на многих европейских языках. В источниках медиация трактуется по-разному [1–5]: как процедура, технология, метод, способ и форма посредничества, которые позволяют на альтернативной основе урегулировать конфликты, гражданские споры, разногласия в самых разных сферах жизнедеятельности людей (взаимоотношения с клиентами и конкурентами, отношения работника и работодателя, семейные отношения и др.). Обычно речь идет об альтернативном разрешении разногласий, спорных вопросов и конфликтов, поскольку переговоры и медиация зачастую проводятся параллельно с судебным разбирательством [3]. Условия медиативного соглашения, достигнутого в результате процедуры медиации, осуществляется на основе принципов добровольности, добросовестности и ответственности.

Медиация как интегративная отрасль знания опирается на теоретические и практические наработки разных наук и имеет свои принципы, а также ряд ограничений. Это позволяет установить круг компетенций медиатора и участвующих в конфликте сторон, определить сущность медиации и область ее возможностей.

Проведение медиации представляет собой многофакторный процесс разрешения противоречий с целью принятия альтернативного решения, в котором принимают участие люди разного интеллектуального развития со своими индивидуально-типологическими особенностями и типами личности.

При проведении процедуры медиации руководствуются следующими принципами: добровольное участие сторон в процессе (согласие всех конфликтующих сторон и медиатора); беспристрастность (не путать с безучастностью или невмешательством); раскрытие медиатором сущности конфликта (основание для конфликта); обеспечение для конфликтующих сторон возможности принятия самостоятельного осознанного решения (информирование о допустимых вариантах решения и их последствиях со всех возможных позиций); уважительное отношение к оппонентам, учет их индивидуальности, культурных, моральных, этических норм; обеспечение личной безопасности участников медиации, защита их от возможных рисков при обсуждении и принятии решений; конфиденциальность полученной от участников информации как при индивидуальном обсуждении вариантов решения, так и в самом процессе медиации; ориентация участников медиации на перспективу, в будущее, а не «застревание» в прошлом; учет взаимных интересов и потребностей всех участников конфликта (в том числе недееспособных, инвалидов, детей), а не отдельных лиц; компетентность и профессионализм медиатора в рассматриваемых вопросах при разрешении конфликтов (наличие у медиатора специальных знаний и умений, связанных со сферой конфликта).

По мнению исследователей, на результативность медиативного процесса существенное влияние оказывают индивидуальные характеристики участвующих в нем субъектов. К ним можно отнести: нацеленность на сотрудничество (дружелюбие и благожелательность); креативность (творческий подход, гибкость, восприимчивость, уровень развития воображения и интеллекта); сознательность и самоконтроль (ориентация на достижение результата, добросовестность, настойчивость и ответственность); экстраверсию и энергичность (активность, решительность, ассертивность (напористость, но без агрессивности); общительность (умение поддерживать деловые контакты в процессе медиации); толерантность (терпимость к чужому мнению); эмоциональная стабильность (спокойствие и уверенность).

Подготовка педагога к проведению процедуры медиации представляет собой целенаправленный, развивающийся, усложняющийся, многофакторный и поэтапный процесс, осуществляемый в соответствии с требованиями современных реалий и профессионального стандарта. Кроме того, она имеет междисциплинарный характер и базируется на комплексном использовании достижений различных отраслей знания (философии, психологии, конфликтологии, социологии, юриспруденции, психотерапии, психолингвистики, технологии ведения переговоров и др.), технологического и вариативного спецкурсов, различных методов, средств и организационных форм обучения.

На наш взгляд, процесс формирования медиативной культуры педагога можно представить следующими взаимосвязанными циклами: грамотность (общая и функциональная) – образованность – медиативная культура – менталитет.

Структура медиативной культуры включает в себя: организаторскую, информационную, этическую, коммуникативную, технологическую и правовую взаимосвязанные компетенции. Каждая из них предполагает наличие совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления процедуры медиации. Кроме того, медиативная культура предполагает владение навыками межличностного диалогового равноправного субъект-субъектного коммуникативного взаимодействия.

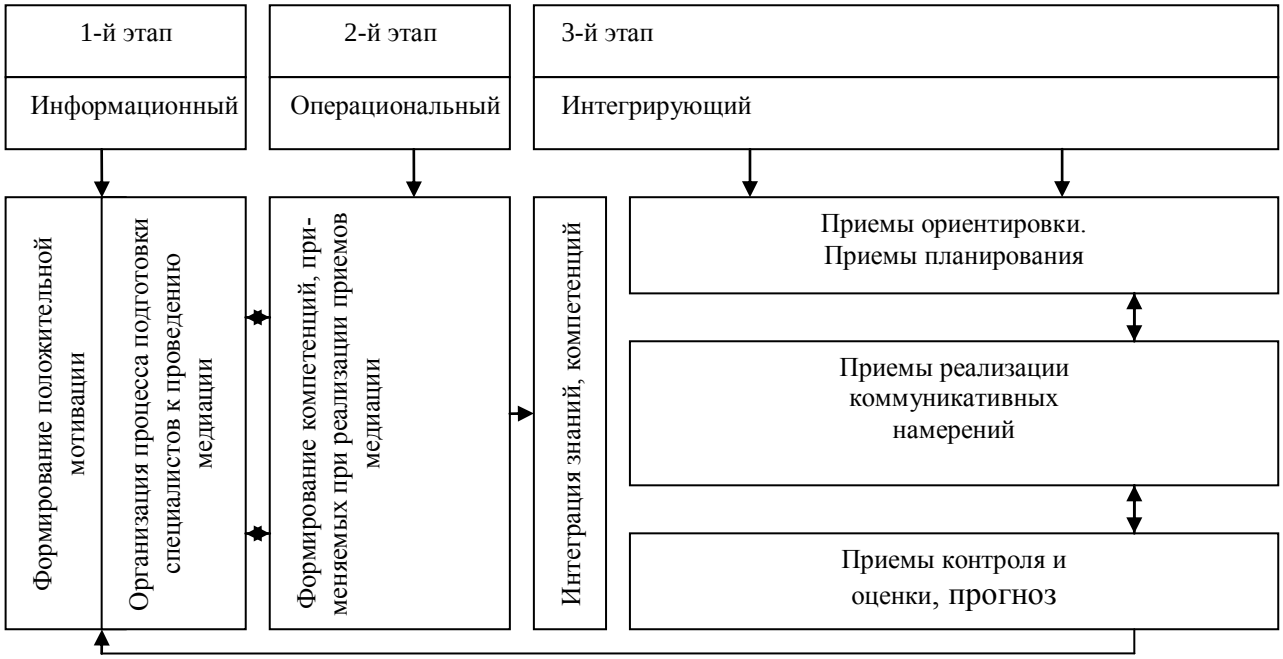



Рис. 2. Этапы подготовки педагогов к проведению процедуры медиации

В соответствии со структурой медиативной культуры и логикой формирования компетенций целесообразно выделить три этапа подготовки педагогов: информационный, операциональный и интегрирующий (рисунок 2). На каждом из обозначенных этапов используется междисциплинарный спецкурс, состоящий из комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей по различным отраслям знания, интеграция которых осуществлялась как по горизонтали, так и по вертикали. При формировании содержания спецкурса использовались принципы профессиональной направленности подготовки педагогов, универсальности, системности, решения профессиональных практико-ориентированных задач, комплексности.

Предложенный подход к формированию медиативной культуры педагога позволит ему быть гибким и толерантным в профессиональной деятельности, поддерживать конструктивное деловое сотрудничество с обучающимися и коллегами, обеспечивать гармонизацию личностных и общественных отношений.

**Список литературы**

1. Калдина, М. А. К вопросу о конфиденциальности процедуры медиации (посредничества) [Электронный ресурс] / М. А. Калдина // DOLGI.RU. Всё, что нужно знать о долгах! – Режим доступа: http://www.dolgi.su/articles/item/?id=16979 (дата обращения: 05. 02. 2017).

2. Крашенинников, П. В. Правовое урегулирование споров при участии независимых лиц – медиаторов / П. В. Крашенинников // Юрист спешит на помощь. – 2010. – № 5. – С. 27–28.

3. Кутюков, Д. В. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтных ситуаций / Д. В. Кутюков // Государство и право: теория и практика : материалы международной заочной научной конференции.– Челябинск, 2011. – С. 127–129.

4. Медиация [Электронный ресурс] // Digesta. Международная Юридическая Корпорация. – Режим доступа: http:digesta.ru/rus/mediacia_rus.html?print (дата обращения: 05.02.2017).

5. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) : Федер. закон Рос. Федерации от 27 окт. 2010 г. № 193-ФЗ (в ред. от 23 июля 2013г.).

***И.А. Сычев, канд. пед. наук, доцент***
*Западно-Сибирский межрегиональный образовательный центр*
*г. Бийск, Россия*

# Формирование системного мышления в профессионально-педагогическом образовании

# Formation of System Thinking in Professional-Pedagogical Education

***Аннотация:*** статья посвящена основным вопросам, связанным с формированием системного мышления в профессионально-педагогическом образовании, приводятся компоненты системного мышления, описываются основные характеристики.

***Ключевые слова:*** системное мышление, формирование системного мышления.

Специалисты высокой квалификации в любой отрасли характеризуются не только обширными предметными знаниями, но и способностью успешно применять эти знания для решения сложных задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Успешные руководители, инженеры, врачи, педагоги, как правило, демонстрируют весьма эффективное практическое мышление в своей профессиональной области. Хотя основы для продуктивного практического мышления закладываются в ходе профессионального обучения, его невозможно достигнуть без обширных и детальных знаний условий конкретной практической деятельности и объемного опыта решения сложных профессиональных задач. Однако, хотя практическое мышление специалистов в разных отраслях во-многом уникально, по нашему мнению, существует и некоторая общая для всех успешных профессионалов особенность мышления.

Эффективное практическое мышление профессионала – это, прежде всего, мышление системное. Этот тезис подтверждается тем, что в различных сферах практики специалисты поднимают вопрос о необходимости перехода на новый уровень мышления, который определяется как системное мышление. Так, например, вопрос о системном мышлении профессионала рассматривается отечественными исследователями применительно к геологии [1], педагогике [2], дизайну [3], экономике и менеджменту [4; 12], медицине [8]. Работы многих зарубежных авторов в области системного мышления [7; 15; 16] стали ответом на запросы со стороны бизнеса и ориентированы на развитие системного мышления в определенной сфере профессиональной деятельности (в первую очередь, в экономике и менеджменте). Системному мышлению уделяют значительное внимание специалисты в области технических наук, биологии, медицины, образования, но, в первую очередь, оно находит применение в области менеджмента. В ответ на запросы практики в последние годы за рубежом появилось множество изданий и публикаций, посвященных теме системного мышления [7; 16; 17].

Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет подход Г.И. Китайгородской [2], которая в ходе анализа структуры системного профессионально-педагогического мышления учителя выделяет три основных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

1. Мотивационно-ценностный компонент (потребности, мотивы, цели, ценностное отношение, личностная позиция по отношению к системному познанию и преобразованию объектов педагогической деятельности).

2. Предметный компонент (знания о познаваемом объекте педагогической деятельности как системе, системном подходе как методологии его познания и преобразования, знания об этапах процесса деятельности по преобразованию объектов педагогической деятельности).

3. Операциональный компонент (основные мыслительные действия и операции по системному познанию и преобразованию объектов педагогической деятельности).

Хотя работа Г.И. Китайгородской посвящена анализу структуры частного вида системного мышления идеи, предложенные в ней, могут быть обобщены и на системное мышление в целом. Впрочем, многие другие ученые, как и Г.И. Китайгородская, полагают, что предметные знания (преимущественно в понятийной форме), а также определенные действия и операции или умения и навыки действительно являются важными компонентами системного

мышления. Именно эти компоненты, характеризующие инструментальную сторону мышления, представляют наибольший интерес в контексте проблемы формирования и развития системного мышления.

Среди зарубежных ученых анализу умений и навыков системного мышления в его структуре значительное внимание уделял один из наиболее известных специалистов в этой области B. Richmond [15]. Его подход получил широкую известность и оказал значительное влияние на работу по внедрению системного мышления в различные сферы практики. Им было выделено и подробно исследовано семь критических умений (skills) системного мышления, которые довольно тесно связаны между собой. Основываясь на его работах, приведем здесь их краткую характеристику [15].

1. Динамическое мышление (умение видеть и анализировать целостный паттерн поведения системы).

2. Циклическое мышление (умение видеть циклы обратной связи, ответственные за некоторое поведение системы).

3. Обобщенное мышление (умение видеть за отдельными конкретными событиями и явлениями порождающие их обобщенные тенденции, связанные с внутренней логикой развития системы).

4. Структурное мышление (умение грамотно анализировать и моделировать структуру системы с квалифицированным применением при необходимости соответствующего инструментария, например, в виде структурных диаграмм).

5. Операциональное мышление (способность видеть и анализировать, как на самом деле «работает» некоторая система, что в реальности происходит с системой в процессе её функционирования).

6. Континуальное мышление (способность учитывать и прогнозировать не только ограниченный спектр альтернатив, но и многообразие различных «промежуточных» вариантов в широком диапазоне возможностей).

7. Научное мышление (умение исследовать проблему путем выдвижения и проверки гипотез).

Хотя приведенный список умений может обсуждаться с точки зрения его полноты и соответствия природе системного мышления, его ценность для решения педагогических задач по формированию и развитию системного мышления не вызывает сомнений. Наряду с такого рода обобщенными умениями системного мышления, существуют и более конкретные умения, навыки и принципы действия в отношении системных объектов. Иногда такие принципы излагаются в весьма нестрогой метафорической форме, как, например, в работе P. Senge [16], что может быть оправдано направленностью этого издания профессионалам, непосредственно занятым решением соответствующих задач. В некоторых случаях такие принципы принимают узкую и конкретную формулировку, применимую лишь к системам определенного типа и лишь в определенной сфере практики. Тем не менее, роль такого процедурного знания в структуре системного мышления также нельзя недооценивать.

Опираясь на такое представление о структуре системного мышления, можно сказать, что в ходе систематического обучения в школе и вузе преимущественное внимание уделяется формированию понятийных компонентов системного мышления с опорой на идеи системного подхода. Однако даже эта работа не всегда проводится систематически и планомерно. Различные сведения могут быть представлены отрывочно в разных дисциплинах, без необходимого межпредметного обобщения. В результате зачастую школьники и студенты показывают недостаточную сформированность основных понятий системного подхода (таких, как «система», «структура», «функция» и др.). Процедурные и образные компоненты системного мышления на этих этапах образования, как правило, формируются стихийно, причем, отвлеченный и упрощенный характер учебных задач не способствует формированию сложных умений системного мышления. В итоге, к сожалению, далеко не все выпускники профессиональных учебных заведений обнаруживают готовность к дальнейшему развитию системного мышления в своей профессиональной деятельности.

**Список литературы**

1. Дуничев, В. М. Чтобы геология стала наукой, фрагментарное мышление геологов должно смениться системным / В. М. Дуничев // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 3. – С. 33–36.
2. Китайгородская, Г. И. Структура системного профессионально-педагогического мышления учителя физики / Г. И. Китайгородская // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 35–39.
3. Матвеева, Т. В. Психологические основы формирования профессионального системного мышления в процессе профессиональной подготовки дизайнеров / Т. В. Матвеева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 82–83.
4. Мендель, А. В. Роль системного мышления в формировании системы управления на предприятии / А. В. Мендель // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2009. – Т. 1. – № 1. – С. 223–229.
5. Молотков, Г. С. Технология формирования системного мышления студентов информационных специальностей при обучении проектированию баз данных : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. С. Молотков. – Красноярск, 2006. – 225 с.
6. Новик, И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – Москва : Политиздат, 1975. – 144 с.
7. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор, И. Макдермотт. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
8. Орел, А. М. Формирование системного мышления мануальных терапевтов при изучении рентгеноанатомии позвоночника / А. М. Орел // Мануальная терапия. – 2008. – Т. 4. – № 32. – С. 85–89.
9. Решетова, З. А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению / З. А. Решетова // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2006. – С. 242–250.
10. Сычев, И. А. Педагогические условия формирования элементов системного мышления учащихся старших классов : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Сычев. – Барнаул, 2009. – 197 с.
11. Черников, В. В. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений : дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Черников. – Москва, 1998. – 153 с.
12. Шпер, В. Л. Кому и зачем нужны системное и статистическое мышление / В. Л. Шпер // Сертификация. – 2008. – № 3. – С. 30–35.
13. Argyris, C. Teaching smart people how to learn / C. Argyris // Harvard Business Revue. – 1991, May-June. – P. 99–109.
14. Informal systems thinking or systems theory / M. Mulej, and etc. // Cybernetics and Systems : An International Journal. – 2003. – Vol. 34. – P. 71–92.
15. Richmond, B. Systems thinking: critical thinking skills for the 1990s and beyond / B. Richmond // System Dynamics Review. – 1993. – Volume 9. – № 2. – P. 113–133.
16. Senge, P. The fifth discipline : The art and practice of the learning organization / P. Senge. – New York: Random House Business Books. – 1993. – 432 p.
17. Systems Thinking in School. A Waters Foundation Project [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.watersfoundation.org/index.cfm?fuseaction=content.display&id=120 (Дата обращения: 28.03.2011).

***А.Ю. Тимошенко, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Основные направления организации профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования

## The Main Directions of Organization of Professional Training of a Future Teacher in Conditions of the Multi-Level System of Higher Education

***Аннотация:*** в статье описываются основные направления осуществления профессиональной подготовки будущего учителя, соответствующие всем этапам реализации многоуровневой системы высшего образования.

***Ключевые слова:*** профессиональная подготовка будущего учителя, модель профессиональной подготовки учителя.

Рассматривая вопрос о профессиональной подготовке будущих учителей в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования, необходимо определить основные направления, в рамках которых она может быть осуществлена. Условно все направления можно определить составляющими модели профессиональной подготовки учителя: целевое, содержательное, технологическое и результативное.

Содержательное направление отражает специфику изучаемого материала; структурно организационная часть предусматривает возможность рассмотрения последовательности изучения учебного материала; операционная часть – руководство по приобретению знаний, формированию умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности [1].

В условиях реализации многоуровневой системы высшего образования данные компоненты должны соответствующим образом отражать целевые установки каждого уровня (этапа) обучения. Так, на первом этапе целесообразно у студентов формировать представление о своей будущей профессии. В данном случае необходимо, чтобы студент мог почувствовать себя и в роли «обучаемого», и в роли «учащегося», и в роли «учащего». Роль преподавателя высшей школы в данном случае также должна существенным образом измениться: от «транслятора» определенных знаний через позицию «мастера» к позиции «консультанта» и коллеги.

При таком подходе необходимо выходить за рамки традиционных форм организации учебного процесса и начать конструировать новые учебные формы, в которых связаны воедино образовательный процесс, его рефлексия, совместное обсуждение студентами и преподавателями образовательных ситуаций (включая собственные) и совместная научная работа [2].

Ниже рассмотрим возможные варианты реализации профессиональной подготовки в рамках содержательного направления модели профессиональной подготовки будущего учителя.

Поскольку целевая установка первого уровня обучения (в рамках многоуровневой системы высшего образования) носит преимущественно образовательный характер, то профессиональная подготовка будущего учителя должна осуществляться неявно. Это можно обеспечить за счет соблюдения следующих положений.

1) Преподавание учебных дисциплин естественно-научного направления должно носить фундаментальный характер. Так, к примеру, учебный курс математики должен содержать ведущие положения таких разделов, как алгебра и теория чисел, геометрия, математическая логика, теория алгоритмов и др. Параллельно при изложении содержания данных разделов возможно осуществление принципа ведущей идеи – когда преподаватель демонстрирует отражение изучаемого учебного материала в содержании школьного курса математики.

2) Преподавание учебных дисциплин общепрофессионального направления, в частности педагогики и психологии, должно быть тесно сопряжено с фундаментальной предметной подготовкой: в процессе реализации фундаментальной подготовки необходимо, чтобы построение учебного содержания согласовывалось с основными концептуальными положениями данных учебных дисциплин, т. е. необходимо вести знакомство студентов с теорией педагогического проектирования, технологиями решения педагогических задач, методологией педагогической науки и деятельности, методами педагогических исследований, различными подходами к конструированию содержания образования, на основе изучения содержания учебных дисциплин предметной направленности.

3) Изучение содержания гуманитарных учебных дисциплин необходимо проводить в контексте основной предметной подготовки, к примеру, изучение таких учебных дисциплин, как иностранный язык, философия, отечественная история, русский язык и культура речи возможно проводить на содержании учебных дисциплин естественно-научного направления для того, чтобы формировать у студентов умения и навыки использования иностранного языка

для отражения содержания основного изучаемого предмета, познакомить студентов с особенностями и основными этапами исторического развития конкретной научной области и основными направлениями совершенствования навыков грамотного письма, говорения и т. п.

На втором уровне обучения, поскольку основная целевая установка носит профессионально-образовательный характер, реализация профессиональной подготовки возможна уже в явном виде. Это обеспечивается за счет следующих положений.

1) Учебные дисциплины профильной подготовки, в частности, курсы по выбору должны отражать как содержание школьного курса (соответствующего изучаемому учебному предмету), так и предполагать неоднократное повторение тех научных основ, которые были изучены на первом уровне обучения. К примеру, использование различных подходов из курсов алгебры, геометрии и т. п. для решения задач различного типа должно строиться на двусторонней позиции студента: умею решать с позиции школьника; умею проводить более строгое и логически обоснованное доказательство. При этом между различными дисциплинами профильной подготовки должна быть налажена тесная межпредметная связь.

2) Изучение учебных дисциплин общепрофессиональной направленности, в частности, методик обучения предмету, необходимо проводить в контексте профессиональной деятельности, т. е. на учебных занятиях студентам целесообразно предлагать моделировать фрагменты уроков, отражающих не только содержание изучаемого материала, но и предполагающие реализацию различных способов педагогического воздействия на обучаемых, известные из курсов педагогики и психологии [2].

Отметим, что перечисленные выше положения, касающиеся учебных дисциплин основной профессиональной образовательной программы высшего педагогического образования, во-первых, составляют основу содержательного направления соответствующего блока модели профессиональной подготовки будущего учителя, во-вторых, являются одним из оснований для проектирования содержания высшего педагогического образования, в-третьих, способствуют реализации принципа непрерывности на протяжении всего периода обучения в вузе.

**Список литературы**

1. Болотов, В. А. Педагогическое образование – страницы реформирования / В. А. Болотов, М. Н. Костикова. – Волгоград : Перемена, 1998. – 178 с.

2. Тимошенко, А. Ю. Пропедевтика профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Тимошенко. – Барнаул, 2003. – 193 с.

***А.Г. Трофимчук, канд. пед. наук, доцент***
*г. Новочеркасск, Россия*

## Инновационные элементы профессиональной подготовки педагога

## Innovative Elements of the Professional Teacher's Training

***Аннотация:*** в статье описаны основы профессионализма педагога: Идеальный портрет педагога, в т.ч. Кодекс педагога ОУ, основы процесса воспитания: определение процесса воспитания и Комплекс самовоспитания (семейного взаимовоспитания).

***Ключевые слова:*** профессионализм педагога, основные элементы профессионализма.

Во время проведения круглого стола «О совершенствовании взаимоотношений государственных и муниципальных органов власти и общественных организаций с целью укрепления межнационального согласия, противодействия ксенофобии» (9.12.2014 г.) в докладе на тему: «Роль педагога в современном обществе в контексте укрепления межнационального согласия и противодействия ксенофобии» канд. физ.-мат. наук ФГУП МРТИ РАН Гулуев Ниязи Имран оглы сформулировал важнейший тезис: «Мощь государства (кроме современного воо-

ружения и профессионального мастерства личного состава ВС РФ и др., прим. авт.) – в школьных учителях и учебниках» [1]. В русле вышесказанного необходимо обратить внимание педагогического сообщества на возрастание требований к организации многосторонней подготовки современного учителя.

Особая роль в подготовке учителя заключается в понимании: «К чему ему необходимо стремиться как профессионалу?!».

Для решения этой важнейшей проблемы предлагаем идеальный портрет учителя СОШ:

– любит свою профессию УЧИТЕЛЯ – основную в современном обществе;

– уважает (любит) своих коллег, обучающихся, их родителей;

– любит (уважает) своих родителей, близких родственников и старается укрепить любовь к близким у обучающихся;

– любит Родину и проявляет мужество (смелость + выдержка + самоотверженность) в защите и отстаивании ее интересов;

– знает профессиограмму современного педагога (профессиональные знания, умения, навыки и свойства личности);

– знает и внедряет в профессиональную деятельность.

Предлагаем Кодекс учителя СОШ:

– любит (уважает) учреждение своего педагогического труда и гордится статусом учителя (педагога);

– вежлив, выдержан, искренен, терпим, скромен с коллегами, сотрудниками, администрацией СОШ, обучающимися и не допускает во взаимоотношениях грубости, зазнайства, злословия, лицемерия, высокомерия, ханжества, карьеризма; честен в выполнении своих служебных обязанностей;

– любит (уважает) обучающихся в СОШ, вежлив и выдержан в общении с ними; в меру требователен и бескорыстен; объективен в оценке;

– творчески подходит к подготовке уроков, умело применяет новейшие педагогические технологии и научно-педагогические инновации, средства обучения;

– знает, что смыслом жизни человека (и, в первую очередь, педагога) является совершенствование духовного мира: познание себя и стремление к идеалу; ежедневно занимается совершенствованием духовного мира при посредстве своего Домашнего досугового центра, включающего книги, аудиозаписи, видеозаписи высокого нравственного содержания и аппаратуру для их прослушивания и просмотра;

– считает неотъемлемой частью педагогического труда научно-педагогическое творчество: участвует в проведении научно-практических конференций, является автором пособий, статей в научно-педагогических сборниках; принимает участие в педагогических конкурсах;

– подает обучающимся личный пример нравственности, здорового образа жизни, подтянутости, опрятности и чистоты внешнего вида в соответствии со статусом учителя России;

– любит (уважает) и чтит память ветеранов педагогического состава СОШ; стремится оказать моральную и материальную помощь и поддержку;

– с вниманием и заботой принимает в свои ряды молодых педагогов, помогает им в становлении и овладении педагогическим мастерством;

– стремится овладеть основами профессиограммы, т. е. идеальной модели, в которой представлены основные качества личности, знания, умения, навыки, необходимые для выполнения функций учителя [2]);

– знает смысл жизни – непрерывный процесс самовоспитания (семейного взаимовоспитания);

– живет абсолютно здоровым образом жизни: здоровое мышление (ни о ком не думает плохо), здоровое питание (нераздельное, несбалансированное), отсутствие вредных для физического и духовного развития привычек, вежливость, гармония половых взаимоотношений, отсутствие *грубости, зазнайства, карьеризма, трусости, злорадства, лицемерия, корыстолюбия* (умеет разъяснить значение каждого элемента обучающимся);

– во всем стремится к красоте и помогает в этом обучающимся;

– знает значение Радости, умеет радоваться жизни и увлечь радостью жизни обучающихся;

– всегда опрятный (ая), аккуратный (ая);

– стройный (ая), подтянутый (ая);

– в профессиональной среде всегда строго одет (а);

– знает, что человек – это душа (Платон) и характеристики психики по Г. В. Лейбницу;

– знает понятие «общечеловеческие ценности» (их источники) и процесс воспитания на их основе, его структуру и основные элементы. (Процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей, представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека положительными эмоциями: альтруизма, героизма, гуманизма, красоты, любви, милосердия, патриотизма, радости, сочувствия, справедливости, целомудрия, эмпатии; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *бюрократизма, волюнтаризма, конформизма, мести, нигилизма, предательства, ревности, сарказма, скептицизма, страха, тщеславия, ужасного* и знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *вероломства, высокомерия, грубости, зазнайства, злорадства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, косности, лицемерия, малодушия, мещанства, распутства, скупости, трусости, тунеядства, ханжества, цинизма, чванства, эгоизма*), применёнными в повседневной жизнедеятельности [3];

– имеет домашний досуговый центр: научно-методически отобранные ОЦ в виде лучших книг классики всемирной литературы (например, Л.Н. Толстой «Круг чтения»), лучших музыкальных произведений отечественных и зарубежных авторов (например, «Я встретил Вас» муз. Л.Д. Малашкина, стихи Ф.И. Тютчева), лучших фильмов мирового кино (например, «Моя прекрасная леди», 1964 г., США, реж. Дж. Кьюкор, в гл. ролях О. Хепберн и Р. Харрисон) и аппаратуру для их прослушивания и просмотра – фундамент самовоспитания;

– имеет и ведет дневник самовоспитания;

– знает комплекс самовоспитания (семейного взаимовоспитания) и регулярно занимается им в домашнем досуговом центре. (Каждый вечер (регулярно) я (мы всей семьёй) примерно в 20 часов, занимаюсь (емся) самовоспитанием (взаимовоспитанием). Слушаю (ем) любимые музыкальные произведения; пою (ём) под караоке свои любимые песни и романсы, читаю (читаем вслух и обсуждаем) «Круг чтения» Л.Н. Толстого и выделяю (совместно выделяем) ответы на вопросы, что должен и не должен человек в жизни делать и делаем записи в свой Дневник самовоспитания, в соответственную непрекращающуюся Таблицу; рассматриваю и повторяю (совместно обсуждаем предыдущие записи в Таблице); смотрю (смотрим и обсуждаем) видеофильмы и видеопрограммы высокого духовно-нравственного содержания; занимаюсь (совместно занимаемся) развитием очередного положительного морального качества и изжитием противоположного отрицательного с записью в Дневник самовоспитания; играем в настольную, семейную, образовательную игру «Лото: общечеловеческие ценности»; рассматриваю, анализирую (совместно рассматриваем и анализируем) сайты в интернете и альбомы высокого изобразительного искусства, делаю (делаем) записи в Дневник самовоспитания; анализирую (совместно обсуждаем и анализируем) текущие духовно-нравственные события общественной жизни: ЗОЖ, ТВ и радиопрограммы, фильмы, премьеры, концерты, вернисажи; планирую (планируем совместные) творческие дела, приносящие пользу окружающим людям; в заключение посылаю (совместно посылаем) красивые, добрые и высоконравственные мысли – чтобы всем людям было хорошо! [3]);

– знает основные элементы воспитания человека в жизненном и образовательном пространстве: пренатальное – перенатальное – ДОУ – СОШ – вуз – непрерывное;

– знает основы педагогических коммуникаций: бесконфликтного общения с обучаемыми, эмоциональной саморегуляции (самовнушением), гармонии вербального и невербального общения;

– умеет себя вести во всех жизненных ситуациях (в школе, других общественных местах, дома);

– знает нравственные основы дружбы и любви (по Ф.Р. Вейссу) и старается в каждом классе сделать их основой взаимоотношений между педагогами, обучающимися и их родителями;

– знает теоретические и практические основы своего (их) предмета (ов);

– умеет творчески готовиться к каждому уроку с обязательными элементами воспитательной функции обучения;

– на первом занятии в каждом классе поясняет обучающимся, что школа – это Храм знаний, что все обучающиеся класса – самые близкие люди, друзья, которые готовы помочь друг – другу в любых сложных жизненных ситуациях;

– знает характеристики (и проявления) девиантного поведения обучающихся и способен сгармонизировать самые вызывающие проявления их на уроке (с дальнейшим разбором: директор – учитель – обучающийся – соц.педагог – родители – и недопущением рецидива);

– дисциплинированный (вежливый + выдержанный + правдивый + терпимый); обладает чувством долга ( верный + принципиальный + идейный + самоотверженный); честный (правдивый + верный + идейный + принципиальный + искренний); чуткий (вежливый + скромный + великодушный + благородный); толерантный (ая) (выдержанный + терпимый + принципиальный);

– знает духовно-нравственные основы мировых религий: Буддизма, Христианства, Ислама – и успешно применяет их в процессе самовоспитания и воспитательной работе с многоконфессиональной аудиторией обучающихся;

– знает наизусть отрывки из поэм Н.А. Некрасова «Мороз красный нос» («Есть женщины в русских селеньях») и «Крестьянские дети» (« Мужичек с ноготок») и вовлекает в их знание обучающихся каждого класса;

– знает близко к тексту рассказ Н.С. Лескова «Однодум»;

– знает содержание и значение диалогов Аристокла (Платона), академия которого просуществовала около 1000 лет: «Федон» и «Алкивиад-I»;

– руководствуется в профессионально-педагогической деятельности книгой Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном»;

– подготовлен (готовится) к семейной жизни: материально обеспечен, умеет (учится) вести домашнее хозяйство, знает смысл семейной жизни и рождения и воспитания ребенка; знает нравственные основы дружбы и любви, умеет (учится) проверять совместимость с будущим супругом (супругой) для семейной жизни; умеет себя вести в семье так, чтобы на него невозможно было обидеться; знает основы гармонии семейной жизни;

– знает ст. 63 Семейного кодекса РФ, руководствуется ей и помогает родителям обучающихся в реализации ее требований;

– креативен, участвует в научно-практических конференциях, педагогических конкурсах и привлекает к научно-педагогическому творчеству обучающихся;

– обладает знаниями ИКТ и успешно применяет их в профессионально-педагогической деятельности;

– неукоснительно соблюдает Торжественное обещание, данное на выпуске в педагогическом вузе [4].

Знание научно-педагогических составляющих Идеального портрета учителя СОШ помогут учителю (педагогу) в профессионально-педагогической деятельности, личной и семейной жизни.

**Список литературы**

1. Гулуев, Н. И. Доклад 9.12.2014г. [Электронный ресурс] // Национальные бизнес форумы. – Режим доступа: http://www.nbforums.ru/press/news_posts/3164/ (дата обращения: 20.08.2017).
2. Трофимчук, А. Г. Научно-педагогические основы организации системы воспитания обучаемых в образовательном пространстве ДОУ-СОШ-ВУЗ / А. Г. Трофимчук // Региональные аспекты интеграции науки и образования: проблемы, перспективы развития : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2011. – С. 161–165.
3. Трофимчук, А. Г. Общечеловеческие ценности в структуре компетенций руководителя образовательной организации / А. Г. Трофимчук // Системы оценки качества образования : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск: СибГТУ, 2015. – С. 56–68.
4. Трофимчук, А. Г. Торжественное обещание выпускника вуза в структуре профессионально-педагогической подготовки // История и современные тенденции развития образования и науки Республики Казахстан в мировом пространстве : сборник международной научно-практической конференции / Казахский гос. женский пед. ун-т. – Алматы: «Қыздар университеті баспасы», 2016. – С. 280–284.

***М.П. Тырина, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Развитие дидактической культуры как цель модернизации дидактической подготовки педагога

## Development of Didactic Culture as a Goal of Modernization of the Teacher's Didactic Training

***Аннотация:*** развитие дидактической культуры рассматривается в статье как цель модернизации дидактической подготовки педагога.

***Ключевые слова:*** профессионально-педагогическое образование, дидактическая подготовка, дидактическая культура.

Дидактическая подготовка учителя является достаточно разработанным аспектом теории и практики педагогического образования. Однако развитие дидактической культуры как фактора модернизации дидактической подготовки педагога еще не анализировалось.

Выявлено значительное количество диссертационных исследований дидактической подготовки, но ее влияние на развитие дидактической культуры педагога до сих пор не изучено. Авторы менее крупных работ также не обращались к этому аспекту проблемы. Найден ряд работ, рассматривающих дидактическую подготовку в отрыве от педагога как ее субъекта и описывающих дидактическую подготовку содержания образования, урока и ребенка. Обнаружены зарубежные исследования дидактической подготовки. Лишь украинские авторы (В.И. Гринев [1] и Р.П. Скульский [2]) независимо друг от друга ставят и в определенной мере решают проблему развития дидактической культуры педагога в процессе его дидактической подготовки. Опыт зарубежных коллег нуждается в изучении, адаптации, развитии и экстраполяции.

Установлено, что исследования дидактической подготовки разноплановы, не привязаны к определенному звену системы образования, конкретной специальности педагога, одной научной школе либо определенному региону. Широкое педагогическое сообщество признает совершенствование дидактической подготовки специалиста актуальной проблемой профессионального развития педагогов различных специальностей всех звеньев системы непрерывного образования. Мы видим условия роста потенциальных возможностей дидактической подготовки педагога в ее ориентированности на развитие дидактической культуры личности, которая придаст дидактической подготовке более комплексный и системный характер.

Анализ понятийно-категориального аппарата соответствующей отрасли теории профессионально-педагогического образования показал, что нередки попытки ввести в оборот тер-

мин «дидактическое образование», который отражает теоретическое укрупнение, повышение статуса, возрастание значимости дидактической подготовки в современных условиях. Однако целям развития, систематизации, «вторичной интеграции» (А.А. Уман [3]) теории дидактической подготовки более соответствовал бы ее поворот в русло обоснования процесса развития дидактической культуры педагога.

В обозначении процесса дидактической подготовки прослеживается разнообразие терминологии. Отдельные авторы используют лексему «общедидактическая», следуя распространенному в педагогике делению дидактики на общую и частную. Некоторые исследователи, подчеркивая необходимость интеграции с другими направлениями профессиональной подготовки, применяют термины «дидактико-методическая», «психолого-дидактическая», «информационно-дидактическая», «логико-дидактическая» и т. п. Употребляются термины «профессиональная дидактическая подготовка» и «теоретическая (практическая) дидактическая подготовка».

Понятие «дидактическая подготовка», являясь, на наш взгляд, достаточным, обозначает изучение общих основ обучения, профессиональную подготовку учителя к организации процесса обучения, его учебно-воспитательной работе в условиях дидактической системы школы, целенаправленный процесс формирования дидактической готовности специалиста, процесс овладения им обучающей деятельностью. Культуроориентированный же вектор анализа дидактической подготовки позволяет отразить, что дидактическая подготовка специалиста в системе непрерывного педагогического образования представляет собой преемственный педагогический процесс, направленный на развитие дидактической культуры и дидактической компетентности педагога, обеспечивающих овладение им дидактической деятельностью, готовность личности к продуктивному дидактическому взаимодействию и развитию процесса обучения.

Установлена слабость культурологических позиций в методологических основах проведенных исследований дидактической подготовки. Эта слабость и ведет к нереализованности потенциальных возможностей дидактической подготовки как фактора развития дидактической культуры педагога. Среди продуктивных методологических оснований обозначились культурологический, системный, компетентностный, личностный, аксиологический, деятельностный, технологический, контекстный подходы при ведущей роли культурологического. При этом важно не противопоставлять культурологический подход другим (например, компетентностному), а напротив, следует искать точки их соприкосновения и взаимного развития.

Анализ формулировок принципов дидактической подготовки указал на неоправданную слабость принципа культуросообразности. Принципы дидактической подготовки выступают малоизученным аспектом проблемы. Среди принципов «комплексности и системности, индивидуально-творческого подхода к дидактической подготовке студентов, профессионально-педагогической направленности вузовского обучения», «профильной и уровневой дифференциации», «связи профессионального обучения в институте с практикой организации учебного процесса в школе» и т. п. ведущую роль должен играть принцип культуросообразности. Он и должен дополнить, систематизировать, наполнить новым звучанием принципы связи теории и практики, последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания и условий дидактической деятельности педагога, активности личности в овладении ею, проблемности содержания дидактической подготовки и процесса его развертывания на занятиях в вузе, совместной деятельности и диалогичности дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса, единства обучения и воспитания будущих специалистов и др., выделяемые нами на основе концепции и технологии знаково-контекстного обучения. Данные принципы определят содержательное наполнение структурных элементов дидактической подготовки.

Установление структуры дидактической подготовки признается одним из основных условий эффективности ее комплексного исследования и совершенствования. При анализе структуры дидактической подготовки рядом авторов осуществлен системный подход. Справедли-

во акцентируется необходимое единство ее содержательного и процессуального (организационного) компонентов. Однако нередко структура дидактической подготовки сводится к структуре дидактической готовности. Наиболее распространенным, но ошибочным подходом является редукция ее компонентов к элементам содержания. Сведение структуры дидактической подготовки к этапам обучающей деятельности также представляется неперспективным. Дидактическая культура не описывается авторами при исследовании структуры дидактической подготовки педагога. Структура дидактической подготовки по-прежнему нуждается в обосновании. Моделирование исследуемого процесса мы предлагаем осуществлять с учетом того, что основными структурными элементами дидактической подготовки, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты, наполнение которых определяется целью развития дидактической культуры и спецификой формируемой дидактической деятельности.

Анализ психолого-педагогических представлений о содержательном наполнении структурных элементов дидактической подготовки показал, что комплексные постановка и решение ее задач составляют редкое явление. Иерархия целей и задач соблюдена далеко не всеми авторами. В ряде работ содержание целевого компонента дидактической подготовки не раскрывается. Нередко приводятся формулировки цели и задач, препятствующие диагностике их достижения. Большинство авторов акцентирует необходимость формирования системы дидактических знаний и умений будущего педагога. Проблемы усвоения студентами опыта творческой дидактической деятельности и системы ценностно-эмоциональных отношений, обусловливающих ее эффективность, остаются слабо разработанными, хотя всеми авторами признается их актуальность. Исследователи в подавляющем большинстве не ориентированы на развитие дидактической культуры педагога. Исключение составляют лишь рекомендации Р.П. Скульского. Однако ориентирующая роль дидактической культуры лишь косвенно просматривается в работе этого автора. Некоторые исследователи связывают цели дидактической подготовки с профессионально-педагогической культурой, но акцентируют значение не дидактической культуры, а других ее видов.

Определение целей дидактической подготовки с учетом потребностей образовательной практики и перспектив ее развития по-прежнему является первоочередной задачей. Не отрицая необходимости формирования системы дидактических знаний, умений, навыков, ценностно-эмоциональных отношений, опыта творческой дидактической деятельности, дидактического мышления, мы считаем дидактическую культуру педагога стратегической целью, интегральным образованием, способным поднять все ее составляющие на качественно более высокий уровень. Система тактических задач дидактической подготовки должна выстраиваться в соответствии со структурой дидактической культуры. Ориентированность дидактической подготовки на формирование и развитие дидактической культуры является принципиальным отличием нашего исследования от аналогичных, проводившихся ранее.

Выявлению сущности дидактической подготовки препятствует отсутствие четких представлений о ее функциях. Функциональное назначение дидактической подготовки также описано авторами вне нацеленности на развитие дидактической культуры. Выявлена полифункциональность дидактической подготовки, выражающаяся во взаимозависимости и взаимообусловленности ее образовательной, воспитательной, развивающей, координирующей и интегрирующей функций. При этом общепринятое в педагогике звучание образовательной, воспитательной и развивающей функций должно быть наполнено ориентиром на развитие дидактической культуры. Интегрирующая функция дидактической подготовки как фактора развития дидактической культуры состоит, в частности, на наш взгляд, в том, что относительно разрозненные дидактические знания, умения, навыки, ценностно-эмоциональные отношения, дидактические способности, инновационное дидактическое мышление, компоненты опыта творческой дидактической деятельности объединяются (интегрируются) в качественно новое образование – дидактическую культуру, поднимающую каждый свой компонент на качественно новый, более высокий продуктивный уровень разви-

тия. Координирующая функция дидактической подготовки как фактора развития дидактической культуры, среди прочего, заключается в том, что развивающаяся дидактическая культура закладывает основу в виде дидактических знаний для развития дидактических умений и навыков, которые, в свою очередь, выступают базой формирования опыта творческой дидактической деятельности и инновационного дидактического мышления, а также дидактических способностей и ценностно-эмоциональных отношений.

Исследователи единодушны в стремлении определить требования к содержанию дидактической подготовки. Установлено нормативное единство содержательного и процессуального аспектов дидактической подготовки. Но по-прежнему актуальна задача определения современной системы дидактических знаний, умений и навыков, обеспечивающих специалисту способность к продуктивному дидактическому взаимодействию. Необходим анализ структуры содержания дидактической подготовки и механизмов включения в него наряду с дидактическими знаниями и умениями опыта творческой дидактической деятельности и ценностно-эмоциональных отношений к дидактике, дидактической деятельности и процессу дидактической подготовки к ней. Проектирование содержания дидактической подготовки ведется авторами в соответствии с предметом дидактики, структурой дидактической деятельности, требованиями потребителей и практики. В качестве механизма осуществления системного подхода в дидактической подготовке рассматривается интеграция. Содержательный компонент дидактической подготовки предстает как относительно самостоятельная область содержания педагогического образования, усвоение которого создает условия для овладения личностью дидактическими аспектами педагогической деятельности. Содержанием дидактической подготовки в самом общем виде выступает педагогически адаптированная система дидактических знаний, способов дидактической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений, усвоение которой будущим специалистом обеспечивает развитие дидактической культуры.

Изменение целей и содержания дидактической подготовки требует модернизации действующих принципов и используемых форм, методов и средств обучения студентов, инициирует поиск новых педагогических технологий, обеспечивающих воссоздание в учебном процессе предметного и социального содержания предстоящей студенту профессиональной деятельности. Технологический компонент дидактической подготовки составляет синтез используемых преподавателем педагогических технологий, регламентирующих формы организации, методы и средства обучения и воспитания будущих специалистов. Технологический компонент дидактической подготовки учителя является достаточным изученным аспектом проблемы ее совершенствования, но формулируемые авторами цели дидактической подготовки уводят ее технологию от решаемых нами задач развития дидактической культуры. Проектирование технологического компонента потребует определения как этапов процесса развития дидактической культуры в целом, так и этапов ее формирования в учебных заведениях разных звеньев системы непрерывного педагогического образования, а также будет предполагать выбор соответствующих форм деятельности обучающихся и их трансформацию. В педагогическом вузе этот процесс может быть представлен последовательностью пропедевтического, ориентационно-теоретического, формирующего и преобразующего этапов, каждый из которых сопровождается целесообразным воздействием на мотивационно-потребностную сферу личности будущего специалиста. Достаточно разработанным аспектом проблемы являются условия совершенствования дидактической подготовки педагога.

В целом, исследования дидактической подготовки содержат необходимые теоретико-методологические предпосылки для ее анализа в качестве фактора развития дидактической культуры субъектов образовательного процесса в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, однако теоретические основы дидактической подготовки нуждаются в дальнейшем своем развитии, отвечающем современным социокультурным тенденциям.

**Список литературы**

1. Гринев, В. И. Формирование дидактической культуры будущего учителя / В. И. Гринев: дис. … канд. пед. наук. – Харьков, 2003. – 179 с.
2. Повышение эффективности дидактической подготовки будущего учителя / сост. Р. П. Скульский. – Киев: Вища школа, 1987. – 33 с.
3. Уман, А. И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя / А. И. Уман : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1996. – 32 с.

***Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, профессор***
*Северо-Кавказский федеральный университет*
*г. Ставрополь, Россия*
***Е.Н. Карпанина, канд. пед. наук, доцент***
*Кубанский государственный технологический университет*
*г. Краснодар, Россия*
***А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доцент***
*Дагестанский государственный педагогический университет*
*г. Махачкала, Россия*

## Модель воспитания для современного педагогического университета

## Model of Education for a Modern Pedagogical University

***Аннотация:*** содержание статьи отражает результаты научного поиска и разработки социально-педагогического проекта модели воспитания для современного университета, адекватной потребностям государства, общества, личности. Материалы статьи развивают философско-антропологические основания современной теории воспитания. Биоэтика рассматривается как новая экофилософия, положенная в основу создания воспитательной системы университета. Расширена трактовка понятия «биоэтика» и дано авторское определение понятию «биоэтическое воспитание».

***Ключевые слова:*** модель воспитания, миссия университета, культура, биоэтика, биоэтическое воспитание.

Разработка проблемы миссии высшего образования, его эволюции и институциализации была и продолжает быть предметом активного интереса исследователей в разных странах [4; 5; 8; 9; 12; 13; 17; 18]. Данный интерес детерминирован стремлением ученых создать общую концепцию высшего и, в первую очередь, высшего педагогического образования, выявить механизм его взаимодействия с государством и личностью в различные исторические эпохи [8; 13; 17; 18]. Цель, которую ставит перед собой автор статьи, состоит в том, чтобы акцентировать внимание на воспитательной миссии современного педагогического университета, на осмыслении методологических подходов к развитию воспитательного потенциала высшего педагогического образования.

Важно отметить, что университеты как мировые образовательные системы прошли многовековой путь исторического развития, в течение которого они изменялись. С одной стороны, они оказывали значительное влияние на накопление, сохранение и прогресс культуры и общества в целом и, с другой стороны, на себе ощущали многообразие кардинальных перемен, происходивших в социуме, науке и культуре всех стран и народов.

Считается, что концептуальные основы университетского образования были сформулированы и воплощены в жизнь Берлинского университета В. Гумбольдтом [3]. Далее эту тему развивали Дж. Г. Ньюмен, Ортега-и-Гассет, Н.И. Пирогов, К. Ясперс и др. В представлениях философов миссия университета виделась по-разному. Дискуссию о миссии или идее университета начал в 1873 году Дж. Ньюмен, который считал, что университет – это место, где обучают универсальному знанию, включая теологическое, и задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача – формирование интеллекта [8].

Ортега-и-Гассет видел первичную функцию университета в овладении фундаментальными с точки зрения культуры дисциплинами. По его мнению, главный факультет идеального университета – это факультет культуры. Мыслитель считал, что обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом и совсем не обязательно для него быть ученым, поэтому научные исследования Ортега-и-Гассет не относил к основной функции университета [18, с. 59].

Напротив, К. Ясперс, как и В. Гумбольдт, подчеркивал исследовательскую функцию университета. Он писал, что исследования являются первейшей задачей университета. Вторая его задача – обучение, так как знание истины нужно передавать. Исследование и обучение обеспечат развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, по К. Ясперсу, университет решает тройственную задачу: ведет исследование, передает знания (обучает) и воссоздает культуру [17, с. 10-14].

В представленных высказываниях зарубежных мыслителей сконцентрированы три важнейших подхода к идее университета: либеральное течение в университетском образовании в его специфическом британском, точнее ирландском, понимании (Дж. Ньюмен); испанское просветительское толкование университета (Ортега-и-Гассет) и немецкая традиция, трактующая триединую – научную, учебную и культурную – миссию университета (К. Ясперс, В. Гумбольдт).

В России Н.И. Пирогов предложил свое видение миссии университета. Он считал университет барометром состояния общества. Важно, что известный педагог, помимо исследования и обучения, делает акцент на воспитании нравственности через учение. С точки зрения ученого, учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то иное. Он считал, что университет должен воспитать личность, способную оказывать позитивное влияние на развитие общества [9, с. 346-372].

Если обобщить высказывания классиков, то можно сделать несколько предварительных замечаний по поводу миссии университета:

– воспитательная функция университета – одна из главных, а научное знание, открывающее путь к истине, имеет исключительное развивающее и воспитательное значение. Университетское образование и воспитание должно быть направлено на раскрытие внутренних сил человека, на духовно-нравственное развитие личности;

– преподавателю вуза отводится важная роль в воспитании личности студента, он помощник студента на пути поиска истины. Студент в учебно-воспитательном процессе – активный участник, субъект;

– необходимым условием воспитания личности в университете является свобода мысли, которая должна подкрепляться автономным положением университета по отношению к государству;

– в процессе воспитания в университетской среде профессионалов нужно избегать излишней специализации, которая не отвечает сути университета и ограничивает целостность и широту восприятия жизни;

– университет несет нравственную ответственность перед обществом за интеллектуальный продукт и в то же время влияет на развитие общества, ему отводится роль социально-преобразующего фактора.

Из сказанного следует, что ориентация современного педагогического вуза на высокие нравственные идеалы, а высшего педагогического образования на общекультурное развитие обучающихся – будущих учителей исторически является одной из его приоритетных позиций.

Содержание, изложенное в данной статье, получено авторами из многообразных источников и обработано с использованием контент-анализа, который осуществлялся в следующей логике: 1) изучение различных источников (научная литература, нормативно-правовые акты), содержащих сведения о состоянии исследуемого вопроса; 2) качественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации полученных данных; 3) рефлексия субъективного научного, педагогического и управленческого опы-

та авторов; 4) преобразование многообразного текстового и мыслительного материала в содержание текста статьи (формулировка понятий, описание проблем и противоречий, обоснование модели воспитания для современного университета).

Осуществленный анализ показал, что происходящие в данный момент с российскими педагогическими вузами трансформации приводят, прежде всего, к рассогласованию между культурой и образованием. Педагогическое образование, выступавшее первоначально как процесс и результат воспитания и целенаправленного освоения культуры, все более модернизируясь, постепенно приобрело черты изолированной самодостаточности. Выпускник современного педагогического вуза ничем не отличается от выпускников других вузов: это человек (и, следовательно, специалист) клипового сознания, зачастую знающий, но не осознающий, морализирующий, но безнравственный, информированный, но не культурный [4; 5; 11].

Заметим, что психолого-педагогическими науками разрабатываются общие вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе, и его роль – один из предметов научного дискурса. Но дело в том, что практически во всех публикациях, посвященных анализу современных проблем и перспектив развития высшего образования, отмечается, что важнейшей задачей, стоящей перед отечественными вузами в ближайшей перспективе, является преодоление наметившегося разрыва между образованностью и культурой человека с высшим образованием, повышение культурного статуса вуза в обществе [2; 11; 14].

Решение этой проблемы для современных педагогических вузов России исследователи видят в обеспечении культуроцентричности высшего образования, что еще более актуализирует культурологический подход, выдвигает его в число наиболее значимых методологических концептов образовательной деятельности университетов. Другими словами, формирование культуры всех субъектов образовательного процесса является общей задачей для всей системы российского высшего образования.

На это нацеливает «Великая хартия университетов» – Magna Charta Universitatum, которая была принята в Болонском университете на съезде европейских ректоров вузов по случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы 18 сентября 1988 г. В. Хартии подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, знания и исследований. Один из её основных принципов – автономность университетов, выполняющих функцию критического осмысления действительности для целей распространения культуры путем преподавания и научных исследований [12; 19].

Об этом говорят и ученые, так, по мнению Е.В. Бондаревской, с которой авторы солидарны, важно сделать в педагогике переход от «просветительской парадигмы к культуротворческой (от «человека образованного» к «человеку культуры»), реализуемой в рамках профессионального личностноориентированного образования, где основным методом его проектирования должен стать культурологический подход, предписывающий поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию» [2, с. 87].

По существу, воспитание с центром в университете «выращивает людей будущего, которые, благодаря своему этосу, своему видению и жизни, решают затем вопрос, для чего утверждает себя государство и с его помощью – народ» [4]. Если же государство растеряло себя на случайные сиюминутные цели в высшем образовании, размышляет только над непосредственно дающими о себе знать видимыми материальными эффектами, т. е. занято обучением «квалифицированных кадров», обладающих определенными компетенциями и выполняющих профессиональные функции во все большем количестве, то в рамках налаживания обучения государство приводит вуз к потере его собственных задач и себя самого. «Данное государство распоряжается в собственных целях средствами немыслимого ранее размаха. Но сравнительно скудные средства, выделяемые для свободного от всяких целей изыскания истины, для образования и воспитания способа мышления и в особенности для истори-

ческих и гуманитарных наук, оказываются еще и растраченными на пустое школьное производство, убивающее дух» [17, с. 10-39].

Множественность и разнообразие точек зрения на современный педагогический университет и его миссию указывают на то, что концептуальная модель такого вуза как социообразующего и культуросозидающего феномена не сформирована, и ролевые функции преподавателей, студентов, менеджеров не вполне ясны, что позволяет, с одной стороны, исследователям высказывать идеи разработки такой модели вуза и стратегии его развития, а, с другой стороны, придает проводимому нами исследованию воспитательной миссии современного университета признаки еще большей актуальности, научной новизны, теоретической и практической значимости.

На интересную мысль наводят слова бывшего генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора, высказавшегося о том, что важнейшим фактором решения мировых экологических проблем должно стать «глобальное воспитание» [1, с. 163], которое предусматривает постановку экологических вопросов в центр всех образовательных программ, начиная с детских дошкольных учреждений и заканчивая вузами, подготовкой педагогов и управленческого аппарата. Развивая данную мысль, добавим, что, с нашей точки зрения, ядром глобального воспитания должны стать экологическое знание и биоэтическое воспитание, посредством которых может быть сформировано ценностное отношение ко всем представителям живой природы, ко всем проявлениям жизни.

Наши размышления о модели воспитания для педагогического университета связаны с поиском ключевой идеи, которая должна быть положена в основу такой модели. По нашему мнению, такой идеей может и должна стать биоэтика, рассматриваемая как новая экофилософия. При этом мы не имеем в виду введение в образовательную профессиональную программу еще одной учебной дисциплины, которая, кстати, в очень усеченном виде преподается в некоторых вузах, а имеем в виду построение воспитательно-образовательной системы [6; 14; 15], направленной на формирование у субъектов университетского педагогического образования биоэтических ценностных ориентаций и соответствующего им биоэтического мировоззрения и поведения.

Напомним, что термин «биоэтика» включает два корня – «био» и «этика», что указывает о его происхождении из двух областей знания – науки о жизни и науки о морали, т. е. биоэтика – это этика жизни или учение о моральном, ценностном отношении к жизни. В.Р. Поттер, предложивший термин «биоэтика», связал ее с будущим цивилизации, поскольку считал, что господство в обществе биоэтической философии способно обеспечить выживание человечества в условиях дальнейшего научно-технического прогресса. Автор термина понимал под биоэтикой область исследований, призванную соединить биологические науки с этикой во имя решения в длительной перспективе выживания человека как биологического вида при обеспечении достойного качества жизни [10, с. 267]. По мнению ученого, которое близко нам, необходимо понимать биоэтику как новое этическое учение, объединяющее смирение, ответственность и компетентность, как науку, которая по своей сути является междисциплинарной, которая объединяет все культуры и значительно обогащает значение слова «гуманность».

В нашей авторской интерпретации, биоэтика – это и метапредметная область различных наук, и учебный предмет, и мировоззрение, и нравственная культура, и новый вид человеческой мудрости, основанные на использовании научного знания для обеспечения социального благополучия. Объект биоэтики – жизнь как особый феномен, а ее предмет – изучение системы условий, при которых возможно сохранение и развитие всех форм жизни на Земле (включая человека). Ее философская (этическая) основа – благоговение перед жизнью, взятая в самом широком контексте [6; 10; 14]. Добавим, что в онтологических основаниях биоэтики самым тесным образом переплетаются гносеологические, методологические, ценностные и праксиологические элементы философского знания. Специфическим для биоэтики, в отличие от этики вообще, является то:

– что оценке в биоэтике подлежит именно и только отношение, выраженное в практической деятельности, в поступке или в бездействии;

– в биоэтике рассматриваются новые, в настоящий момент возникающие в жизни проблемные ситуации, связи, отношения, не получившие до сих пор должного нравственного осмысления, или такие, в которых понимание зла и добра неоднозначно;

– значимые объекты, явления и связи соотносятся с миром живой материи, под которой следует понимать всю биоту, человека и социум, а также небиотические активные системы трансформирующего типа.

Таким образом, главное в биоэтике и биоэтическом воспитании – отношение. По В.Н. Мясищеву [7], отношение – это объективная, реально существующая связь между человеком и определенным объектом и одновременно как субъективная реальность, отражаемая человеческим сознанием. Данная характеристика отношения важна для нашего исследования, так как имеют большое значение при организации практической педагогической деятельности по биоэтическому воспитанию, тем более что отношения человека могут изменяться тем или иным образом под воздействием объективных изменений в его жизни.

Осуществленное исследование и интерпретация данных контент-анализа позволили выделить биоэтическое воспитание в качестве нравственного приоритета вузовской педагогики, что оправдано влиянием происходящих социально-педагогических процессов. В основу такого воспитания положена универсальная этика, которая расширяет рамки философии и дополняет круг лиц (объектов), по отношению к которым человек должен чувствовать ответственность.

Биоэтическое воспитание – это не только (не столько) процесс формирования гармонически развитой и профессионально компетентной в сфере биоэтики личности, а становление личности педагога, руководствующейся в своих действиях биоэтической (биоцентрической) моралью, оценивающей потребности каждого живого существа по справедливости и учитывающей их в своей деятельности.

Предлагаемая модель воспитания для современного российского университета позволит целенаправленно корректировать биоэтические ценностные ориентации всех субъектов образовательного процесса в педагогическом вузе и осуществить переход от профессионально-моральной модели российского высшего педагогического образования, основанной на традиционной этике патернализма, к новой модели, в основе которой лежат принципы и нормы биологической этики.

**Список литературы**

1. Апресян, Р. Г. Совещание ЮНЕСКО по проблемам преподавания этики и биоэтики / Р. Г. Апресян, И. А. Шамов // Вопросы философии. – 2005. – № 7. – С. 163.

2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 218 с.

3. Гумбольдт, В. О пределах государственной деятельности / В. Гумбольдт. – Челябинск: Социум, 2009. – 287 с.

4. Козминski, А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов / А. Козминski // Высшее образование в Европе. Т. XXVII. – 2002. – № 4. – С. 25–32.

5. Кузьминов, Я. И. Наши университеты / Я. И. Кузьминов // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 3. – С. 15-25.

6. Магомедова, А. Н. Биоэтический тезаурус / А. Н. Магомедова, Л. Н. Харченко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. – 36 с.

7. Мясищев, В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. – Москва. – Воронеж, 1995. – 324 с.

8. Ньюмен Дж. Идея университета / Дж. Ньюмен. / пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.

9. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – Москва : Наука, 1985. – С. 346–372.

10. Поттер, В. Р. Биоэтика: мост в будущее / В. Р. Поттер. – Киев, 2002. – 216 с.

11. Факторович, А. А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования / А. А. Факторович: дис. … докт. пед. наук. – Москва, 2012. – 401 с.
12. Харченко, Л. Н. Инновационная деятельность в современном университете: нормативно-правовые документы / Л. Н. Харченко, И. Е. Панова, С. Г. Кочергин. – Ставрополь : Сервисшкола, 2008. – 236 с.
13. Харченко, Л. Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза / Л. Н. Харченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 7 (82). – С. 53–57.
14. Харченко, Л. Н. Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности / Л. Н. Харченко, А. Н. Магомедова. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. – 190 с.
15. Харченко, Л. Н. Обоснование педагогической категории «Биоэтическое воспитание личности в системе образования» / Л. Н. Харченко, А. Н. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 92–98.
16. Харченко, Л. Н. Инновации в образовании и российские синдромы / Л. Н. Харченко, И. Е. Панова // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. 2016. – № 2 (62). – С. 93–98.
17. Jaspers, K. Die Idee der Universität / K. Jaspers. – Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1961. – S. 10–39.
18. Ortega y Gasset, J. Mission of the University / J. Ortega y Gasset. – Norton. New-York, 1966. – 59 p.
19. The Magna Charta of University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bologna-berlin2003 (дата обращения: 01.11.2017).

***В.А. Худик***
*Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П.Павлова*
*г. Санкт-Петербург, Россия*
***И.В. Тельнюк***
*Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П.Павлова*
*г. Санкт-Петербург, Россия*

## Повышение квалификации врачей-педагогов в условиях образовательной среды медицинского вуза

## Advanced Training of the Doctor-Teachers in Educational Environment of the Medical Higher School

***Аннотация:*** в статье рассматриваются актуальные вопросы повышения квалификации врачей-педагогов в условиях развития образовательной среды медицинского вуза за счет использования новых информационно-коммуникационных технологий и обеспечения реальной связи в процессе освоения теоретических курсов с диагностической практикой, лечебной и реабилитационной работой. Авторы акцентируют внимание на том, что сегодня информационно-коммуникационные технологии являются важным средством, дополняющим педагогический процесс формирования профессиональных компетенций врачей-педагогов, связанных с их применением в лечебной и педагогической деятельности в условиях образовательной среды медицинского вуза.
***Ключевые слова:*** образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, врач-педагог, медицинский вуз, повышение квалификации.

Развитие образовательных компьютерных технологий и их применение в учебном процессе значительно изменяют уходящую в прошлое парадигму образовательной среды на всех ступенях образования, начиная со школы и заканчивая вузом. Новая парадигма образования, очевидно, связана с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, с проектированием информационно-образовательной среды и пред-

метно-профессионального пространства с учетом специфики высшего профессионального образования [1-7], в том числе и медицинского [2].

Образовательная среда [1; 4-7] в настоящее время немыслима без внедрения высокотехнологических продуктов в процесс обучения. Большие объемы информации, применение технических средств, различных методов и приемов подачи учебного материала ставит перед педагогами особые задачи: овладение техническими средствами в контексте интерактивных отношений, посредником которых выступает тот или иной высокотехнологический продукт. Обучающиеся при этом выступают наряду с педагогом равноценными субъектами образовательной среды с той лишь только разницей, что первые обучаются процессу освоения знаниями, умением их добывать и систематизировать, тогда, как вторые (педагоги) осуществляют процесс интегрированного психолого-педагогического воздействия [8-10].

При этом вопросы информатизации в сфере высшего и непрерывного медицинского образования приобретают наибольшую актуальность и в связи с внесением в мае 2017 г. в Госдуму РФ законопроекта об использовании телемедицинских технологий в российской системе здравоохранения. Новый виток развития получают и новые отрасли медицины, например, телемедицина. Телемедицина – это оказание медицинской помощи на расстоянии с помощью современных средств телекоммуникации; это умение врача-специалиста определенного профиля оценить на удаленном расстоянии объективную и конкретную медицинскую информации: диагностических изображений (МРТ, КТ, УЗИ и т. п.), гистологических срезов, различных физиологических тестов (ЭКГ, ЭЭГ и т. п.) и, что самое важное, – обратная отправка официального врачебного заключения и, соответственно, принятие юридической ответственности за диагноз и лечение. Поэтому современному медицинскому вузу необходимо предъявлять высокие современные требования в подготовке субъектов лечебно-образовательной среды и к формированию информационно-коммуникационной компетентности современного специалиста, в частности, врача-специалиста к использованию информационно-телекоммуникационных технологий в образовательном и лечебном процессе [2, с. 10].

Высшее медицинское образование имеет свою специфику, заключающуюся в том, что информационные технологии не могут в полной мере заместить собой учителя-педагога и профессионала врачебной деятельности. И здесь речь идет о том, насколько возможно сохранить то лучшее, что несла в себе прежняя система профессионального медицинского образования, и привнести в условия образовательной среды вуза новые проектирующие и моделирующие специфику лечебной деятельности педагогические технологии. При этом преподаватель медицинского вуза должен уметь обеспечивать слушателей в условиях новой образовательной среды не только необходимым массивом информации, но и уметь его структурировать в соответствии с целями и задачами учебной дисциплины, уметь определять удельный вес необходимых знаний и умений по изучаемой дисциплине [9].

Особое место в профессионализации педагогической деятельности преподавателей медицинского вуза отводится повышению их квалификации, что обеспечивает дальнейшее эффективное развитие образовательной среды. На факультете последипломного образования СПбГМУ им. академика И.П. Павлова с 2009 года проводится повышение квалификации научно-преподавательского состава по курсу «Преподаватель высшей школы» с применением системного подхода в обучении. Курс состоит из шести модулей, в каждом из которых обучающиеся осваивают ключевые категории профессиональной педагогики, рассматривают особенности применения психолого-педагогических знаний применительно к работе преподавателя со студентами медицинского вуза. Использование методов дистанционного обучения и информационно-коммуникационных технологий рассматривается нами как вариант организации индивидуального образовательного маршрута слушателя для изучения теоретической части модулей курса в образовательной среде [10].

Практический опыт показал, что, несмотря на высокую занятость и обучение без отрыва от основной деятельности, врачи-педагоги относятся к занятиям ответственно и с интересом (коэффициент групповой посещаемости 66%). Живое общение в рамках занятий врачи-

педагоги считают необходимым для решения задач прикладного характера, а именно: с помощью каких методов можно добиться успешности в обучении, воспитании, коррекции, развитии личности с учетом специфики болезни и ее прогноза (около 76% опрошенных). Самообразовательный маршрут включает в себя овладение поисковыми системами в сфере информационных технологий (44,8%), навыками систематизации знаний в области обучения и воспитания (52%), открытый доступ к обмену опытом в сфере лечебной педагогики среди врачей (58%).

Модуль «Информационные технологии в образовании» является актуальной, постоянной обновляемой основой для развития курса «Преподаватель высшей школы» и соответственно для содержания повышения квалификации врачей-педагогов в условиях образовательной среды медицинского вуза. Как правило, этот модуль посвящен рассмотрению вопросов внедрения новых компьютерных технологий как в медицинскую практику, так и в образовательный процесс медицинского вуза. Содержит следующие вопросы: анализ и использование Интернет-ресурсов в образовании, написание электронных учебников, разработка электронной балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, применение мультимедийных технологий в образовательном процессе (создание учебных фильмов, анимационных продуктов, организация вебинаров, использование социальных сетей для создания научно-профессионального круга общения и электронного ресурса по профилю кафедры, создание профилактических программ для инклюзивного образования (глухие и слабослышащие люди, незрячие и слабовидящие и др.).

Анализ результатов педагогической деятельности показал, что в целях оптимизации образовательного процесса при организации процесса повышения квалификации врачей по педагогике и психологии необходимо учитывать мотивационно-когнитивные установки слушателей и все чаще внедрять в практику работы с ними индивидуальные (самостоятельные) образовательные маршруты с разработкой и обеспечением рекомендаций по дистанционному методическому сопровождению особенностей педагогического самообразования в условиях дальнейшей профессионализации личности врача.

Изучение уровня информированности преподавателей факультета последипломного образования (ФПО) СПбГМУ им. И.П. Павлова о дистанционной форме обучения показывает, что внедрение дистанционной формы обучения в медицинском университете в рамках последипломного образования требует проведения предварительного обучения профессорско-преподавательского состава дидактическим основам дистанционного обучения. Большинство преподавателей считают целесообразным внедрение дистанционного обучения в повседневную педагогическую практику.

**Список литературы**

1. Каракозов, С. Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С.236–239.

2. Каракозов, С. Д. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова // Преподаватель 21 век. – 2016. – № 4. – Т. 1. – С. 15–27.

3. Каракозов, С. Д. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 7–19.

4. Королева, Н. Ю. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы всероссийской научно-практической конференции» [отв. ред. М. В. Худжина]. – Нижневартовск: НВГУ, 2015. – С. 77–79.

5. Королева, Н. Ю. Принципы взаимодействия образовательных сред в условиях виртуализации учебного процесса (на примере подготовки учителей биологии и информатики) / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, Е. Г. Митина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – С. 159–163.

6. Лопаткин, В. М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В. М. Лопаткин, С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, Е. М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 121–125.
7. Тельнюк, И. В. Актуальность и приоритетные направления развития образовательной среды профессиональной подготовки преподавателей-медиков в условиях информатизации / И. В. Тельнюк // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы всероссийской научно-практической конференции [отв. ред. М.В. Худжина]. – Нижневартовск: НВГУ, 2015. – С. 89–92.
8. Тельнюк, И. В. Роль педагогики в повышении квалификации врачей на этапе постдипломного обучения / И. В. Тельнюк // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 63–65.
9. Тельнюк, И. В. Вопросы психологии и педагогики учебного процесса в медицинском вузе : учебное пособие для преподавателей медицинского вуза / И. В. Тельнюк, В. А. Худик.– Санкт-Петербург : Изд-во СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, 2011. – 108 с.
10. Тельнюк, И. В. Формирование готовности к применению педагогических технологий в лечебно-педагогической деятельности у аспирантов медицинского вуза / И. В. Тельнюк, В. А. Худик // Преподаватель 21 век. – 2016. – № 4. – Т.1. – С. 220–228.

## Раздел 6. Историко-педагогические проблемы развития профессионально-педагогического образования

***В.П. Бикбулатова, канд. пед. наук, доцент***
*Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского*
*г. Москва, Россия*
***Р.С. Рабаданова, канд. пед. наук, доцент***
*Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского*
*г. Москва, Россия*
***Р.Р. Соколов***
*Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского*
*г. Москва, Россия*

### Значимость и роль преподавателя в современном обществе

### The Importance and the Role of the Teacher in the Modern Society

***Аннотация:*** в статье рассмотрен вопрос значения преподавателя в современном обществе. Проанализированы такие понятия, как «педагог» и «образование», проведено сравнение профессии педагога и других профессий, выявлена и обоснована ценность данной профессии.
***Ключевые слова:*** педагог, преподаватель, современное общество, образование, поколение.

Перевод образования на современный интенсивный путь конструктивно ориентирует не столько на усвоение знаний, сколько на способы усвоения, на «научение способам мышления», на развитие познавательных, творческих сил личности. Эти преобразования обусловлены тем, что российское общество ориентировано на вхождение в мировое образовательное пространство, что повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Происходит смена приоритетов в образовании, становится возможным усиление его личностно-ориентированного, культурологического, компетентностного и других подходов [1; 7; 8; 9].

Форма, качество и содержание образования стали определяться не только государственным заказом, но и спросом, возникающим в разных социальных группах, каждая из которых отличается собственным пониманием «смысла жизни» [13] и своими финансовыми возможностями для его выполнения [2; 4; 6].

Наряду с традиционными формами и методами работы в передовой педагогической практике апробируются и внедряются инновационные подходы, современные психолого-педагогические технологии, к которым можно отнести:

- личностно-ориентированные технологии;
- здоровьесберегающие технологии;
- технологии на основе компетентного подхода;
- информационно-коммуникационные технологии;
- игровые технологии [2; 5].

Ведущее место в образовательном процессе Института социально-гуманитарных технологий «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)» занимают личностно-ориентированные технологии. Ценно то, что преподавательский коллектив в течение последних лет усиленно работает над решением данной проблемы. В результате накоплен определённый опыт, который помогает не только осмыслить концептуальные основы, но и сущность личностно-ориентированной технологии. Всё это позволяет многие идеи реализовать на практике [1; 3; 4; 6; 8].

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости введения компетентностного подхода в образовании. Идеи данного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и определений этих требований, которые проявляются по отношению к работнику [3; 4; 6; 7; 8].

Перевод образования на современный путь конструктивно ориентирует молодёжь не только на способы усвоения знаний, но и на развитие познавательных и творческих сил формирующейся личности. Компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования.

Профессия педагога являлась неоценимо важной для общества во все времена. В древней Греции люди с упоением следовали за своим «учителем» и внимали каждому его слову. В древнем Риме юноши ежедневно проводили долгие часы в «классах» на улице в целях узнать от своего преподавателя что-то новое. Несмотря на то, что учителя тех времен были немногочисленны, за ними следовали многие люди.

Образование как социальный институт имеет практически основное значение в судьбах общества. В процессе образования ученику передаются знания, накопленные долгими годами человеческой истории и культурный опыт; у учащегося развивается личность, формируются идеалы и ценности; у него устанавливается личная позиция по отношению к окружающему миру. И важную роль во всем этом процессе играет педагог, который и передает те самые знания.

Кто же такой педагог? Педагог – лицо, ведущее практическую работу в области воспитания и обучения (учитель школы, воспитатель дошкольного учреждения или детского дома, преподаватель лицея, колледжа, техникума, вуза и т. д.) или разрабатывающее проблемы педагогики как науки. Безусловно, нельзя недооценивать их вклад и в будущее всего общества, так как именно с ними дети проводят по 6-7 часов в день и у них, как у своих наставников перенимают любовь к предмету, но только если эта самая любовь может быть передана ученику.

Многие преподаватели не до конца осознают, насколько их дело значимо и как ответственно нужно подходить к своей работе. И в таких ситуациях, даже если у ученика есть предрасположенность к данному предмету, он уже не будет получать удовольствие от процесса обучения и начнет делать все «для галочки». Самое важное – ответственно выполнять задачу преподавания и передачи знаний. Иначе подобные факторы могут попросту погасить в ребенке весь присущий ему талант в данном предмете.

Возвращаясь к вопросу об актуальности профессии педагога, следует заметить, что общество в наши дни активно преодолевает постиндустриальную ступень и все больше углубляется в прогрессивную среду. Сейчас многие профессии заменяются роботами. И речь идет не о примитивных конвейерах, с которыми нас познакомил когда-то Генри Форд. Сейчас роботы способны продавать, рекламировать и даже доставлять. Тем самым количество нужных

работников сокращается до минимума и многие профессии теряют свою значимость. Но эта ситуация вряд ли сможет коснуться профессии преподавателя в ближайшие десятилетия, так как всегда присутствует человеческий фактор в данной системе взаимоотношений. К каждому ребенку нужен свой подход, к ним нужно проявлять эмоции и сочувствие, что неподвластно роботам и подобным программам.

Главные изменения должны произойти в роли, которую играет преподаватель.

Поэтому целью применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является не полная замена традиционного обучения. Как показывают наши исследования, 78,9% студентов придают значимость аудиторным занятиям в обучении, где в живом, непосредственном общении с педагогом можно узнать его точку зрения, взгляд на разные теоретические положения и научные концепции, что способствует повышению познавательной активности обучающихся.

На наш взгляд, решения проблемы творчества преподавателя в условиях информатизации и технологизации образования заключается в целенаправленном взаимодействии преподавателя и студентов, получающих удовлетворение от познания и успешной самореализации.

Педагогическое творчество возможно на основе реализации принципа единства учебно-воспитательной и научной работы; информационного взаимодействия; принципа тезаурса (словарь), т. е. обеспечения одинакового смыслового толкования терминов; принципа фисцинации (привлекательности); принципа майевтики (творческой деятельности обучающихся под руководством преподавателя, сотворчества педагога и учащихся).

В современных условиях преподаватель должен избавиться от комплекса «главного звена» в передаче знаний. Деятельность преподавателя, прежде всего, направлена на развитие ценностных ориентаций личности, её целей и мотивов, на творческое применение накопленных знаний, способностей и т. д.

Формируются компетенции, если:

- обучение носит деятельностный характер;
- идёт ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности личности за результаты своей деятельности;
- создаются условия для приобретения опыта и достижения цели;
- применяются такие технологии преподавания, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность преподавателя за результаты своих студентов;
- имеет место усиление практической направленности вузовского образования;
- преподаватель умело управляет обучением и деятельностью студента.

Ещё Ф. А. Дистервег говорил, что плохой учитель преподносит истину, хороший – учит её находить[5], для этого он (Хороший учитель) должен сам обладать педагогической компетентностью.

На вопрос о том, каким видят студенты современного педагога, они называют такие его качества, как эрудированность, коммуникабельность, духовность, высокие моральные и этические качества, креативность, самостоятельность, способность видеть и решать проблемы автономно и в группах, предприимчивость, ответственность, готовность и способность постоянно учиться новому, работать в команде, владеть методиками диагностики своего предмета и психологического развития личности, быть культурным и привлекательным.

Но важно не забывать о том, какая сила таится в работе преподавателя. Ведь именно то, как он относится к своей работе, будет отражаться в будущем всего поколения.

**Список литературы**

1. Актуальные проблемы организации самостоятельной работы студентов высшей школы : коллективная монография / под редакцией С. Е. Шишова – Москва : Типография «Ваш формат», 2015. – 316 с.

2. Артемьева, С. И. К содержанию подготовки бакалавра: методологический аспект / С. И. Артемьева // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2012. – № 1 (1). – С. 49–52.

3. Бикбулатова, В. П. Компетентностно-деятельностное направление в образовательном процессе высшей школы [Электронный ресурс] / В. П. Бикбулатова, Р. С. Рабаданова, Г. Н. Юлина // Технологии XXI века в пищевой, перерабатывающей и легкой промышленности. – Электронный журнал. – Москва, 2015. – № 9. – Режим доступа: http://www.mgutm.ru/jurnal/tehnologii_21veka/eni9_chat1/section5/2.pdf (дата обращения: 01.04.2017).
4. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики / Г. Б. Корнетов. – Москва : Феникс, 1994. – 335 с.
5. Кутеева, В. П. Личность в истории психологии и педагогики от античности до наших дней / В. П. Кутеева, Р. С. Рабаданова, Г. Н. Юлина // Библиографическая хрестоматия для педагогов и психологов. – Москва : Издательство Спутник+, 2012. – 368 с.
6. Рабаданов, З. Р. К проблеме ценности человеческой жизни в постиндустриальной России / З. Р. Рабаданов // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2012. – № 1 (1). – С. 55–58.
7. Рабаданова, Р. С. Функции опережающего образования / Р. С. Рабаданова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2012. – № 1 (1). – С. 4–6.
8. Ромашина, С. Я. Пути и средства индивидуализации развития педагога в образовании / С. Я. Ромашина, Р. С. Рабаданова, А. А. Майер, И. И. Субботина // Вестник РМАТ. – 2015. – № 4. – С. 21–34.
9. Сколько в России школ [Электронный ресурс] // Менделеевск. Информационный портал. – Режим доступа: http://www.mendeleevsk.info/luboznalka-detail537.html (дата обращения: 01.04.2017).

***К.И. Султанбаева, канд. пед. наук, доцент***
*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова*
*г. Абакан, Россия*

## Вклад российских ученых дореволюционного периода в исследование сибирских народностей

## The Contribution of Russian Scientists of the Pre-Revolutionary Period in the Research of Siberian Nationalities

***Аннотация:*** в статье раскрыта и показана научно-исследовательская и просветительская деятельность выдающихся отечественных ученых-востоковедов В.В. Радлова, Н.Ф. Катанова на рубеже 19-20 вв.; внимание акцентировано на их вкладе в исследование сибирских коренных народов в рассматриваемый период.
***Ключевые слова:*** ученый-исследователь, историко-педагогические знание, тюркология, сибирские народности.

Модернизационные процессы, охватившие современную систему отечественного образования на всех ее ступенях, проявляются в разного рода противоречиях между внешними социокультурными требованиями и внутренними возможностями вузов динамично перестраиваться с учетом динамики рынка труда. Так, в системе педагогического образования по ФГОС 3+ для бакалавриата в учебных планах значительно сокращены часы на изучение теоретических педагогических дисциплин, например, истории педагогики, что объясняется практической ориентированностью уровня подготовки бакалавра, которому необходимы, в первую очередь, практические компетенции. С другой стороны, как показывает многолетний опыт подготовки педагогов, недостаточная их теоретическая подготовка приводит к отсутствию самостоятельного критического мышления, неумению объективно оценивать значимость текущих исторических событий и недостаточному аналитико-критическому осмыслению собственной практической деятельности. Эти навыки приобретаются в результате изучения теоретических курсов и в процессе исследовательской работы.

Нам представляется, что историко-педагогическое знание мотивирует студента к развитию самостоятельного рефлексивного мышления и способности прогностически мыслить, что крайне важно профессиональному педагогу. Исходя из сказанного, цель настоящей ста-

тьи автором определяется следующим образом: способствовать расширению профессионального кругозора педагогов, опираясь на знания о вкладе российских исследователей второй половины XIX – начала XX веков в изучение и просвещение коренных сибирских народов на примере В.В. Радлова, Н.Ф. Катанова и других.

Для сибирских тюрков (алтайцев, хакасов, шорцев и др.) имя Василия Васильевича Радлова непременно вызывает уважительное почтение и неизменный интерес. Дело в том, что в научно-творческом наследии этого выдающегося ученого с мировым именем и его соратников, просветителей прошлого (В.И. Вербицкий, М. Глухарев, Н.Ф. Катанов, Д.А. Клеменц, Н.М. Мартьянов, Н.Г. Потанин, Н.М. Ядринцев, А.А. Ярилов и др.) можно обнаружить сведения, имеющие актуальность для современников. Как историко-педагогическое знание они необходимы нам для переосмысления возникающих проблем образования и культурного развития коренных народов России, в первую очередь, сибирских.

В.В. Радлов (Фридрих Вильгельм, 1837–1918), немец по происхождению, – всемирно известный ученый-исследователь тюркских языков и основатель российской тюркологии как научной отрасли востоковедения, путешественник, просветитель-педагог, музеевед, организатор и руководитель Музея антропологии и этнографии при Кунсткамере Санкт-Петербурга. В.В. Радлов исследовал живые и мертвые тюркские языки в сравнительно-сопоставительном плане, изучал культуру тюркских народов Сибири, Средней Азии и Поволжья, также лингвистические памятники древности (уйгурскую, орхонскую и енисейскую руническую письменность), внес значительный вклад в отечественную археологию, этнографию.

Конец XIX – первое десятилетие XX веков в истории российской науки назван «радловской» эпохой, когда зародились сравнительно-сопоставительное языкознание, сопоставительная тюркология, включающая фонетику, грамматику и морфологию, новая методика археологических изысканий и организации музейного дела, произошло открытие и дешифровка древнетюркских рунических петроглифов, найденных на Енисее в Сибири и на реке Орхон Северной Монголии. Благодаря энтузиазму ученого были открыты новые страницы истории древней Сибири, приоткрыта историческая завеса происхождения тюркских народов, что имеет большое значение в современной геополитике. Так, доказана историческая общность тюркских народов, их языков и культур, приобретающих определенные различия в результате сложных этногенетических процессов.

Бесценны материалы ученого по этнографии, археологии восточных народов, составившие уникальные коллекции музеев в Петербурге. Однако самое главное его наследие видится в воспитании выдающихся учеников и соратников: П.М. Мелиоранского, Н.Ф. Катанова, Д.А. Клеменца, А.Н. Самойловича, С.Е. Малова, Л.Я. Штернберга, В.В. Бартольда, С.Ф. Ольденбурга, Э.К. Пекарского и др.

Как показывает анализ источников [6; 7; 9], в период начальных сибирских экспедиционных путешествий В.В. Радлов впервые применил комплексный исследовательский метод сбора, сохранения и анализа историко-этнографических, лингвистических, культурных и археологических сведений о разных племенах. «Объекты» исследования изучались в естественных условиях быта в процессе непосредственного взаимодействия исследователя с разными информаторами. Его первым учителем по алтайскому языку был местный житель Яков Тонжан, сопровождавший исследователя в восточных экспедициях.

В 1860 г. на обратном пути из путешествия на восток Радлов встретился с известным алтайским миссионером В.И. Вербицким в с. Улала (ныне г. Горно-Алтайск). Встреча с ярким представителем сибирского миссионерского сообщества привлекла внимание ученого к вопросам просвещения и образования [7]. В свою очередь, Василий Иванович Вербицкий (1827-1890), следуя миссионерским задачам, изучал алтайский язык, языки местных племен, имел уже опыт издания первых трудов по истории, языковым диалектам, этнографии и бытовой культуре алтайцев [1]. Миссионерской просветительской деятельности хорошо содействовал небезызвестный Николай Иванович Ильминский (1822-1891), основатель миссионерской педагогической системы для «инородцев» в России.

Появлением первых очагов русскоязычного образования и культуры на Алтае история обязана миссионерам М. Глухареву и В.И. Вербицкому. Впоследствии В.В. Радлов высоко оценивал труды Вербицкого, ссылался на них и даже рецензировал. Здесь же он познакомился с грамотным телеутом Михаилом Чевалковым, которого пригласил для собственного обучения телеутскому языку в Барнаул. На следующий год в 1861 г. в Радловской экспедиции участвовал и Чевалков, который оказывал весомую помощь в организационно-практической части и для вхождения в контакты с местными инородцами [7].

В 1862 г. В.В. Радлову удалось совершить путешествия по долине реки Или и оз. Иссык-куль и осуществить впервые историко-географическое и этнографическое описание этих местностей, казахов, киргизов и других народов. А в 1863 г. проведенная по Восточному Алтаю и Минусинскому краю экспедиция Радлова дала богатые материалы по языкам местных инородцев (совр. – хакасов), их быту, культуре и археологическим раскопкам памятников древности, множество которых имеется до сих пор в Хакасско-Минусинской котловине. По оценкам современных археологов, первые раскопки, произведенные В.В. Радловым и привлеченными местными краеведами Н.М. Мартьяновым и Д.А. Клеменцем, дали основание новому историко-культурному пониманию развития цивилизации в Саяно-Алтайском регионе. Характерно, что ученый обработкой своих записей занимался почти сразу, не откладывая надолго, и печатал их преимущественно на немецком языке в «Ученых записках» Императорского Русского географического общества, Петербургского университета и заграничных научных изданиях [7; 9].

В течение 1865–1867 гг. В. Радлов с экспедициями путешествовал по Алтаю и западной части Сибири, исследуя язык, этнографию и культуру тюркских народов. В 1868 г. он совершил научные путешествия из Сибири в Среднюю Азию (Чимкент, Самарканд, долина Зеравшана), через год повторно посетил киргизов на оз. Иссык-куль, был на р. Чу, съездил к границам Джунгарии, в 1870г. – в район Кобдо [7].

Результатом насыщенных экспедиций Радлова по тюркским народностям Востока явилось создание четырехтомного издания «Образцы народной литературы тюркских племен» (Санкт-Петербург, 1866–1907). Всего их 10, первые 7 томов собраны самим Радловым, а последние – И. Куношем, Н. Катановым, В. Мошковым. А.Н. Самойлович назвал их «первой серией капитальных трудов Радлова по возведению фундамента тюркологии», с чем нельзя не согласиться [9].

Историческую ценность результатов этих экспедиций рассматриваем с точки зрения изучения ученым мировоззрения и психологии тюркских народов, далеко отстоявших от европейской цивилизации. С одной стороны, миссионеры Алтайской духовной миссии, такие как М. Глухарев и В.И. Вербицкий, прилагали неимоверные усилия для приобщения местных язычников к основам православия, русскому языку и грамоте, искренне полагая, что это есть единственный путь их спасения [1]. С другой стороны, русские крестьяне-переселенцы приучали местных инородцев к водке и доводили их до полного разорения, лишали земельных угодий при попустительстве местных властей. Социально-экономическое положение местных племен трудно было назвать благоприятным, число грамотных людей исчислялось единицами. В.В. Радлов как исследователь, несомненно, видел бедственное положение кочующих племен Сибири. Не касаясь идеологической и политической стороны жизни инородцев Сибири и Востока, он фиксировал в дневнике путешествий этнографические и лингвистические материалы, отражающие образ мышления и нравственно-духовные представления «шаманствующих» народов.

Радловские традиции комплексного изучения коренных народов, принятые в теории и практике российского востоковедения, были продолжены его последователем Николаем Федоровичем Катановым (1862-1922), первым хакасским ученым-востоковедом, тюркологом, исследователем коренных народов Сибири, Поволжья, Средней Азии. В отличие от своего наставника Н.Ф. Катанов был коренным сибиряком и носителем этнической культуры, что помогало ему скоро овладеть родственными тюркскими языками и проникать в самую суть культурно-языковых феноменов разных этносов. Всего он был знаком и владел 114 языками

и их диалектами [2; 4; 5]. Н.Ф. Катанов приобрел универсальную компетентность в тюркологии, обогатив ее новыми открытиями как ученый, сумел передать своим ученикам-тюркологам исследовательский и педагогический опыт. Более подробное рассмотрение научно-творческого наследия ученого с использованием архивных материалов и опубликованных трудов представлено в специальных трудах автора [3; 8].

Отметим, что в год 155-летнего юбилея Н.Ф. Катанова хакасская научная общественность, педагоги и жители Хакасии и Казани широко отмечают знаменательную дату, подчеркивая непреходящую ценность его исследовательских трудов, благодаря которым в современной тюркологии сохранился языковой материал, позволяющий проникнуть не только в прошлое наших предков, но и оценить эволюционное развитие тюркских языков и этническую культуру их носителей. Профессиональная культура современного педагога невозможна без знания своих истоков, родной культуры и истории своего края.

**Список литературы**


1. Алтайские инородцы : сборник этнографических статей и исследований алтайского миссионера, протоиерея В. И. Вербицкого / [отв. ред. А. А. Ивановский]. – Москва, 1893. – 221 с.
2. Иванов, С. Н. Очерк жизни и деятельности. / С. Н. Иванов, Н. Ф. Катанов. – Москва : Наука, 1973. – 113 с.
3. Катанов, Н. Ф. Избранные научные труды. Тексты хакасского фольклора и этнографии / Н. Ф. Катанов. – Анкара, 2000. – 544 с.
4. Кокова, И. Ф. Н. Ф. Катанов. / И. Ф. Кокова. – Абакан, 1993. – 128 с.
5. Николай, Ф. К. Автобиография и библиография : труды Хакасской археологической экспедиции / Ф. К. Николай; сост. И. Л. Кызласов. – Москва – Абакан, 2001. – 70 с.
6. Радлов, В. В. Образцы народной литературы тюркских племен / В. В. Радлов. – Санкт-Петербург, 1872.
7. Радлов, В. В. Из Сибири: страницы из дневника / В. В. Радлов ; под ред. С. И. Вайнштейна. – Москва : Наука, 1989. – 749 с.
8. Султанбаева, К. И. Педагогическая система Николая Федоровича Катанова : монография / К. И. Султанбаева. – Казань, 2006. – 118 с.
9. Юсупов, Ф. Ю. В. В. Радлов – яркий представитель Казанской лингвистической школы [Электронный ресурс] / Ф. Ю. Юсупов // В.В. Радлов и духовная культура тюркских народов : сборник трудов международной интернет-конференции. – Казань, 2012. – Режим доступа: http://kpfu.ru/portal/docs/F28527623/Sbornik..mezhdunar..Internet.konfer..V.-V..Radlov.i.duhovnaya.kultura.tjurkskih.narodov.2012.pdf (дата обращения: 20.04.2016).


## Раздел 7. Акмеологические основы развития системы профессионально-педагогического образования


***Ю.В. Алеева, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*


### Организационные особенности формирования направленности личности студента

### Organizational Features of Formation of the Student's Personality Orientation


**Аннотация:** представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной направленности личности студентов. В статье рассматривается предмет профессиональной направленности и профессиональной мотивации. В работе отмечено, что качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях возможно осуществить и обеспечить путем создания специальной модели формирования профессиональной направленности личности студентов.



**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, направленность, профессиональная направленность, профессиональная мотивация.

В современный период предъявляются повышенные требования к личности педагогов, в том числе и к студентам, обучающимся в Алтайском государственном педагогическом университете. Существенно возросли требования к формированию личности в процессе профессиональной подготовки. Постиндустриальное общество с его ценностями обуславливает необходимость перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Одним из наиболее важных компонентов, определяющих качество образования, является уровень профессиональной компетентности преподавателей во время проведения занятий. В работах исследователей выявлен ряд проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением компетентностного подхода [1].

На наш взгляд, качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях возможно осуществить через усиление акцента на формировании профессиональной направленности личности будущих специалистов.

Мы разделяем взгляды тех ученых, которые под направленностью понимают сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности [2].

Применительно к личности будущего специалиста профессиональная направленность может быть определена как устойчивая готовность к мотивированному выполнению ими своих трудовых обязанностей с высоким сознанием общественного долга.

Теоретический анализ современного состояния проблемы формирования профессиональной направленности личности студентов, проведенный на основе социально-психологических, педагогических и специальных исследований, показал, что существует многообразие подходов и направлений в определении и решении этой проблемы. Раскрываются эти вопросы с позиции системного подхода, выявляются социально-педагогические проблемы, психолого-педагогические характеристики.

В работах ученых рассматриваются средства стимулирования познавательной активности студентов, раскрываются организационные особенности, обосновывается педагогическая система развития познавательной активности студентов, состоящая из пяти элементов: мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного [3].

Принципиально важным для решения задач исследования представляется правильное понимание влияния мотивации на процесс формирования и развития личности. Научные данные показывают, что, с одной стороны, благодаря развитию мотивации, сознательному усвоению воспитательных требований, внутренней работе по перестройке потребностей, влечений, норм поведения, происходит изменение отношений личности с действительностью. Вместе с тем в процессе формирования личности действует и другой процесс – изменение мотивации под влиянием сферы и условий деятельности.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебного процесса. Все методы и технологии ориентированы на повышение эффективности обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых учащийся может занять активную личностную позицию и проявить себя в учебной деятельности.

Качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях возможно осуществить и обеспечить через усиление акцента и путем создания специальной модели формирования профессиональной направленности личности студентов.

Созданная нами модель формирования профессиональной направленности у будущих специалистов включает основные свойства системы; она является целостной, т. к. предполагает единство и взаимосвязь всех компонентов системы, что обеспечивает ей устойчивое функционирование.

Предлагаемая модель формирования профессиональной направленности будущих специалистов представляет собой органическую упорядоченность цели, содержания и технологии профессиональной подготовки. Интегративная модель состоит из шести блоков.

Опытно-экспериментальная работа показала, что превращение знания в побудитель, вызывающий проявления волевой активности, возможно лишь при его подкреплении чувством. При рассмотрении этих явлений с преподавателями и сотрудниками университета на диагностическом и корректирующем этапах формирования выяснилось, что развитие субъектности как высшего проявления профессиональной направленности, ее действенности происходит поэтапно и каждый из этапов характеризуется разной степенью готовности.

**Список литературы**

1. Алеева, Ю. В. Педагогическая технология как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров конструирования и моделирования одежды / Ю. В. Алеева, Н. В. Чижикова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – Т. 61. – № 6. – С. 107–112.
2. Попова, Н. В. Социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов / Н. В. Попова // Форум молодых ученых. – 2016. – № 3 (3). – С. 297–210.
3. Попова, Н. В., Баянкина, Д. Е. Организационные особенности самостоятельной работы студентов в процессе стимулирования познавательной активности / Н. В. Попова, Д. Е. Баянкина // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – Т. 61. – № 6. – С. 126–129.

***Н.В. Волкова, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина*
*г. Бийск, Россия*

## Проектирование образовательных событий в подготовке студентов к педагогической деятельности

## Projection of Educational Events in the Process of Students' Preparation to the Pedagogical Activity

***Аннотация*:** цель статьи – обосновать и раскрыть сущность проектирования образовательных событий в подготовке студентов к педагогической деятельности. Представлена технология проектирования образовательных событий, которая рассматривается как процесс последовательных действий обоснованного выбора стратегий совместной деятельности, педагогической коммуникации, рефлексии и компонентов образовательной деятельности, изменяющий характер образовательного взаимодействия и, тем самым, устанавливающий значимость происходящего для его участников и порождающий реальные преобразования действительности. При этом основным условием, обеспечивающим реализацию образовательного события, выступает вовлечённость участников в его проектирование.

***Ключевые слова*:** проектирование, образовательное событие, технология, подготовка студентов, педагогическая деятельность.

Потребности развития личности, общества, государства определяют необходимость модернизации и внутренние закономерности развития педагогического образования, содержание и цели которого нормативно закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, 2009 г.), высшего образования (ФГОС ВО, 2013 г.) и в Концепции поддержки развития педагогического образования (2014 г.). Цель декларируемой модернизации – создание условий, необходимых «для приведения системы профессиональной педагогической подготовки в соответствие с новейшими достижениями педагогической теории и практики, становления основ профессиональной компетентности педагогов в процессе педагогического образования» [11].

Решение проблемы «основ профессиональной компетентности педагогов» мы предлагаем посредством моделирования и проектирования образовательных событий в подготовке студентов к педагогической деятельности [2].

Среди множества педагогических технологий, необходимых для формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, выделяются технологии педаго-

гического проектирования. В.Е. Радионов в монографии «Нетрадиционное педагогическое проектирование» определяет данное проектирование как полифункциональную деятельность, закономерно возникающую в связи с необходимостью изменений в образовании и выстраивающуюся как интеллектуальное и ценностное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов. В педагогическом проектировании постоянно присутствуют и диалогически увязываются технологическая и ценностная стороны, что возможно только при специальном отношении к форме и методам взаимодействия субъектов как проектного процесса, так и порождаемых им реальных преобразований [10, с. 85]. «Педагогическое проектирование является гуманитарным по цели, содержанию и технологическим средствам реализации этих целей» [10, с. 76]. Резюмируя соотношение проектирования и технологии, ученый отмечает, что «возможна рефлексия над проектированием как деятельностью, и ее результаты могут быть представлены в виде современной технологии; технологии конкретных деятельностей могут служить объектами проектирования» [10, с. 42].

Наша работа посвящена *проектированию образовательных событий.* Категория «событие» рассматривается многими учеными.

Современные философы выделяют следующие признаки, характеризующие событие: актуальная организации субъективности, выстраивание смысла (А.А. Грякалов [6]); смысл, значение (Л.П. Киященко, П.Д. Тищенко [8]); пространство – время, взаимодействие субъектов, действие – деятельность, качественные изменения субъекта, предметное и ценностное изменение бытия, влияние на культуру (Д.Е. Муза [9]); со-бытие; прибыльность и прирост в бытии; становление; участно-действенное переживание; диалогичность (Т.В. Щитцова [14]).

Психологи к признакам события относят становление, развитие, преобразование; разрыв непрерывности; смысловые связи и отношения (В.А. Барабанщиков [1]); со-бытие, ценности и смыслы, субъективность, развитие, полноту связей и отношений (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [12]). Б.Д. Эльконин, понимающий событие как действие, разграничивает такие его этапы, как становление субъекта, переход, переживание [15].

Социолог А.А. Еникеев выделяет в событии период становления, взаимодействия, виртуального единства актуального и потенциального [7].

В лингвистике событие рассматривается во взаимосвязи с текстом, и в этом контексте В.Я. Шабес выделяет в нем деятеля – действие и изменение – переход [13].

Проблеме события уделяется внимание и в отдельных педагогических исследованиях. О.И. Генисаретский, например, к характеристикам события относит коммуникацию и встречу [4]; а Л.В. Горюнова указывает на его личностно-смысловую значимость и новую возможность профессионального движения [5].

Анализ литературы позволяет в общем виде определить событие как такое образование в пространстве и времени, содержание которого характеризуется смыслами и ценностями; его организация определяется действием; основной функцией являются качественные изменения.

*Событийное проектирование отражает новый тип отношений участников образовательного процесса – их совместную деятельность*. Включаясь в проектирование образовательных событий, будущий педагог начинает относиться к себе не как к «транслятору» каких-либо знаний, а как к исследователю, организатору, руководителю и соучастнику свободной образовательной деятельности детей, который открыт для общения, готов к сотрудничеству, способен направлять в нужное русло познавательный процесс, расширяя свой собственный опыт и опыт своих учеников.

Самостоятельная работа студентов по событийному проектированию осуществляется в следующей логике:

– замысел проекта как коммуникации (совместной деятельности) в событийных формах;

– проектирование как способ решения поставленных задач, сформулированных в ходе коммуникации;

– рефлексия образовательной деятельности участников событийного проекта.

Технология проектирования образовательных событий апробировалась в течение восьми лет (2006–2014 гг.) в Гуманитарной школе при Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В.М. Шукшина (АГГПУ), в образовательном процессе вуза при организации самостоятельной работы студентов и в различных образовательных организациях г. Бийска. За всё время работы Школы в ней приняли участие: 190 студентов (1-5 курсы филологического, педагогического факультетов); 220 школьников образовательных учреждений г. Бийска (5-10 кл.); преподаватели педагогического вуза, учителя образовательных учреждений г. Бийска.

Эффективность технологии определялась с помощью контент-анализа текстов-описаний, метода «кейс-стади», экспертных оценок событийных проектов.

*Образовательное событие* в контексте нашей работы понимается как определенным образом организованное участие (вовлеченность) студентов в совместной с учениками деятельности, открывающее личностные смыслы в образовании, порождающее ценностно-смысловые отношения и рефлексию педагогической деятельности [3]. Эмпирическим путем нами были выделены характеристики образовательного события: открытие (то, что человек открывает для себя); порождение (результат личного действия); участие в создании «нового» (новых связей, отношений и опыта). Эти характеристики можно рассматривать как образовательные эффекты – изменения, которые происходят с человеком благодаря актуальности переживаемого образовательного события.

*Технология проектирования образовательных событий* рассматривается в исследовании как процесс последовательных действий обоснованного выбора стратегий совместной деятельности, педагогической коммуникации, рефлексии и компонентов образовательной деятельности, изменяющий характер образовательного взаимодействия, и тем самым, устанавливающий значимость происходящего для его участников и порождающий реальные преобразования действительности. При этом основным условием, обеспечивающим реализацию образовательного события, выступает вовлечённость участников в его проектирование.

Технология проектирования образовательных событий, исходя из сформулированного понятия, представляет собой *основу для совместной деятельности и сам процесс совместной деятельности*. Следовательно, состоит из *содержательного и процессуального компонентов. В содержательном* компоненте выделяют *концептуальную* составляющую, представляющую собой систему знаний о сущности и способах организации совместной деятельности; коммуникации и рефлексии как средствах осуществления совместной деятельности. Концептуальная («знаниевая») составляющая – это система знаний о сущности совместной деятельности, о методах, приемах и средствах ее организации, а также о коммуникации, способах ее выстраивания и последующей рефлексии состоявшегося события.

*Диагностическая* составляющая *содержательного компонента* включает в себя выявление возрастных и индивидуальных особенностей, уровня подготовленности участников к осуществлению совместной деятельности. *Дидактическая* составляющая содержательного компонента технологии проектирования образовательных событий представляет оптимальное сочетание содержания, методов, форм и средств проектирования образовательных событий с ориентацией на возрастные особенности и исходный уровень актуальных знаний и умений участников. Дидактическая составляющая непосредственно обеспечивает достижений целей образовательного события и является основой организации совместной деятельности и управления организацией образовательного события.

*Процессуальный компонент* – это воплощение на практике заранее спроектированной модели образовательного события в ходе совместной деятельности и вовлечённости в эту деятельность всех участников образовательного события.

Таким образом, технология проектирования образовательных событий состоит из двух взаимосвязанных частей: теоретической разработки проектных заданий на практических и лабораторных аудиторных занятиях и практической их реализации в образовательных организациях. Этапы технологии проектирования образовательных событий представлены в таблице.

Таблица

Этапы технологии проектирования образовательных событий

| Название этапа | Описание этапа | Результат |
|---|---|---|
| Предпроектный | 1. Диагностика ситуации (ответы на вопросы участников образовательного процесса) | Определен объект проектирования |
| | 2. Проблематизация (ценностное самоопределение в проблемном поле проекта):<br>– выстраивание проблемного поля;<br>– выбор проблемы для проектной деятельности | Выделен предмет проектирования |
| | 3. Концептуализация:<br>– формулирование идеи и замысла проекта;<br>– выдвижение цели проектной деятельности;<br>– определение задач проектной деятельности | Обозначены идеи, цель, задачи |
| | 4. Выбор формата проекта | Установлен формат проекта |
| Разработка проекта | 1. Оформление текста проекта в форме таблицы взаимодействия будущего педагога и его воспитанника<br>2. Защита разработанных проектов с использованием информационно-коммуникационных технологий | Представлен сценарий проекта.<br><br>Проведена мультимедийная презентация проекта |
| Реализация проекта в образовательных организациях города | Совместная деятельность педагогов (студентов) и школьников | В зависимости от формата проекта: «игра-квест», образовательное путешествие, волонтерская акция, учебно-исследовательский проект и т. п. |
| Рефлексия | 1. Рефлексия на выходе из проекта – обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с позиции приобретенного опыта совместной деятельности<br>2. Гуманитарная экспертиза: разработка экспертной карты, самоэкспертиза, «перекрестная» экспертиза событийных проектов творческих групп студентов | Кейсы личной включенности студента в проектирование; эссе и сочинения-рассуждения школьников о личном участии в событийном проекте.<br>Экспертный анализ, самооценка участия студентов в событийном проекте |
| Послепроектная деятельность | Выстраивание перспектив совместной деятельности будущих педагогов и школьников | Педагогический прогноз |

Результаты исследования позволяют утверждать, что вовлечённость студентов в проектирование образовательных событий способствует становлению педагогической деятельности будущих учителей. Наш опыт преподавания показывает, что для формирования проектной компетентности у будущего педагога целесообразно введение модуля «Технология проектирования образовательных событий» в учебную дисциплину базового блока «Проектная компетентность педагога» (направление подготовки «Педагогическое образование»). Вовлеченность будущих педагогов в совместную деятельность со школьниками по разработке и реализации образовательных проектов способна превратить рутинные школьные мероприятия в образовательные события, создать реальные условия для повышения качества подготовки к педагогической деятельности у студентов педагогического вуза.

**Список литературы**

1. Барабанщиков, В. А. Восприятие и событие / В. А. Барабанщиков. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2002. – 512 с.
2. Волкова, Н. В. Образовательная событийность инновационного опыта Гуманитарной школы / Н. В. Волкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. И.А. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 17–26.
3. Волкова, Н. В. Разработка и реализация модели становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов / Н. В. Волкова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6. – С. 151–153.
4. Генисаретский, О. И. Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://prome-ta.ru/olegen/publications/152 (дата обращения: 19.10.2017).
5. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. … док-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 374 с.
6. Грякалов, А. А. Письмо и событие. Эстетическая топография современности / А. А. Грякалов. – Санкт-Петербург : Наука, 2004. – 340 с.
7. Еникеев, А. А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания : автореф. … канд. философ. наук. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
8. Киященко, Л. П. Событие и смысл (синергетический опыт языка) / Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. – Москва : ИФ РАН, 1999. – 279 с.
9. Муза, Д. Е. Методологический анализ события в философии истории : дис... канд. филос. наук. – Донецк, 2002. – 256 с.
10. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В. Е. Радионов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный технический университет, 1996. – 140 с.
11. Сидоров, С. В. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: http://si-sv.com/news/2014-01-12-166 (дата обращения: 19.10.2017).
12. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
13. Шабес, В. Я. Событие и текст / В. Я. Шабес. – Москва : Высшая школа, 1989. – 175 с.
14. Щитцова, Т. В. Событие в философии Бахтина / Т. В. Щитцова. – Минск : ИП Логвинов, 2002. – 300 с.
15. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – Москва : Тривола, 1994. – 168 с.

***Ю.Б. Дроботенко, д-р пед. наук, доцент***
*Омский государственный педагогический университет*
*г. Омск, Россия*

## Тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования

## Trends of Changes in Professional Training of a Pedagogical University Students' in Conditions of Modernization of Teacher Education

***Аннотация:*** в статье представлен перспективный анализ изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, обусловленных процессом модернизации педагогического образования в Российской Федерации. Обосновываются тенденции изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (адаптационная, модернизационная, инновационная), которые включают характеристику направленности изменений, их интенсивности и продуктивности.

***Ключевые слова:*** модернизация педагогического образования, профессиональная подготовка студентов педагогического вуза, перспективный анализ, тенденции изменений.

Модернизация стала основной характеристикой процессов, происходящих во всех сферах российского общества на рубеже веков. Осуществление модернизации образования Российской Федерации является необходимым и важнейшим условием решения социокультурных и

социоэкономических проблем долгосрочного характера, стоящих перед российским обществом.

Взгляд на модернизацию педагогического образования как перманентный процесс, вызывающий изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, требует понимания того, какие изменения уже произошли, а какие следует ожидать в дальнейшем. На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяются следующие группы изменений: направляемые, которые можно подразделить на нормативно-направляемые и локально- или субъектно-направляемые; 2) ненаправляемые, которые делятся на позитивно-ненаправляемые и ненаправляемые негативные изменения (негативно – ненаправляемые) [3].

Нормативно-направляемые изменения являются следствием проводимых в рамках модернизации системы образования РФ преобразований и имеют соответствующее нормативно-правовое обеспечение. Целенаправленные действия по реализации данных изменений на федеральном и региональном уровнях привели к тому, что некоторые из них находятся уже на стадии институализации (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность профессиональной подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер); а некоторые на стадии инициации и реализации (вариативность, практикоориентированность подготовки).

Данные изменения привели к структурному и содержательному обновлению педагогического образования (трехуровневая модель профессиональной подготовки, дополнительные профили подготовки, компетентностно-ориентированное содержание подготовки). Сегодняшний этап модернизации направлен на ресурсное обновление (кадровое, информационное, технологическое, т. п.) профессиональной подготовки будущих педагогов. Модульная организация образовательного процесса в педагогическом вузе, вариативность содержания учебных дисциплин и практик, накопительные и рейтинговые системы оценки, и т. п. направлены на реализацию данной задачи [1; 2; 5].

Локально- или субъектно-направляемые изменения обусловлены совокупностью факторов, характерных для развития определенного региона страны, традициями научно-педагогической школы конкретного вуза; вызваны поддержкой со стороны руководителя или преподавателей вуза. К таким изменениям относятся индивидуализация подготовки (отражающаяся в возможности построения ИОМа, организации индивидуализированной среды занятий, практик, самостоятельной и внеаудиторной работы, учебных заданий, процесса оценивания); новая фундаментализация (характеризующаяся сдвигом с узконаправленной – предметной и методической подготовки в сторону широкой гуманитарной – психолого-педагогической подготовки); аксиологизация (проявляющаяся в усилении ценностной основы профессиональной компетентности будущих учителей); психологизация (характеризующаяся усилением психологической составляющей подготовки) [3].

Все ненаправляемые изменения (как позитивные, так и негативные) специально не организованы, часто носят стихийный характер, могут быть результатом взаимодействия самых разных и даже противоречивых тенденций. Ненаправляемые изменения отражают процесс приспособления конкретного вуза или человека к меняющимся внешним условиям.

Данные изменения показывают вариативные пути развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования:

– *позитивные* – технизация (посредством использования программного обеспечения, мобильных устройств, мультимедийного оборудования, выстраивания разного рода взаимодействий, контактов и т. п. происходит развитие «технологических» компетенций будущих педагогов), менеджеризация (посредством новых видов практик, образовательных программ вузовских центров неформального образования и т. п. происходит развитие «менеджерских» компетенций будущих педагогов), маркетизация подготовки (посредством участия в PR-проектах, реализации собственных проектов рекламной направленности и т. п. обеспечивается становление «презентационных» компетенций будущих педагогов);

– *негативные* – бюрократизация (отражающаяся в развитии системы показателей результативности деятельности вуза и ППС; запуск масштабных программ и проектов, демон-

стирующих достижение высоких результатов и т. п.); формализация подготовки (проявляющаяся в увеличении разного рода отчетности); прагматизация и демотивизация подготовки (выражающиеся в рациональном подходе студентов к своему будущему, их деловом отношении ко всему происходящему, ситуативном и выборочном интересе к процессу обучения и т. п.).

Модернизация педагогического образования нацелена на так называемую опережающую подготовку кадров, что требует исчерпывающих *знаний о настоящем и наличие проекта будущего*. В этом контексте программы модернизации и развития университетского образования имеют тем больше шансов быть успешными, чем шире горизонты прогнозирования, к которым они привязаны [6].

Тем не менее, основные решения, которые принимаются по модернизации системы образования, связаны с решением насущных вопросов или поиском более эффективных путей совершенствования существующей практики. Темп и интенсивность протекания процессов в обществе настолько высок, что требуется принципиально иной подход к преобразованию системы образования. Этот подход должен носить *проспективный характер* (*от англ.* prospective – направленный в будущее, относящийся к движению вперед, направляющий развитие), который обусловлен потребностями и запросами завтрашнего дня и предполагает такие действия, которые бы решали образовательные проблемы и меняли образовательную практику с учетом возможных перспектив ее развития. Одним из таких подходов является *перспективный анализ*, который может помочь в решении образовательных проблем с учетом возможных альтернатив и последствий совершаемых действий [4].

К *перспективному анализу* часто обращаются социологи и экономисты для изучения явлений и процессов с позиций будущего, определения перспектив развития этих явлений и процессов. Перспективный анализ способствует выявлению объективных закономерностей развития явлений и процессов, помогает описать возможные способы достижения определенных результатов в перспективе, оценить их реалистичность, обозначить необходимость принятия тех или иных решений для достижения намеченных результатов. Данный вид анализа требует тщательной работы с информацией о настоящем и прошлом изучаемого явления или процесса с целью последующего прогнозирования путей его развития, определения возможных барьеров, рисков и эффектов распространения данного явления или процесса.

Представим методику перспективного анализа процессов и явлений в образовании (на примере изучения изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ) [3]:

1. *Моделирование* текущей ситуации развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, отражающей основные ее изменения в условиях модернизации педагогического образования РФ.
2. *Сценирование перспектив* развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: описание адаптационной, модернизационной и инновационной тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ.
3. *Проспективная оценка*: выявление рисков, педагогических и социальных эффектов изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ.

На основе перспективного анализа можно выделить следующие тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые являются перспективными направлениями ее развития в условиях модернизации педагогического образования РФ: адаптационную, модернизационную и инновационную.

Тенденции включают описание характера, направленности изменений, их интенсивности; продуктивности, которая проявляется в решении определенных задач профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

*Адаптационная* тенденция характеризуется изменениями, отражающими ситуацию приспособления конкретного вуза к условиям модернизации педагогического образования. Эти

изменения возникают как побочные вследствие целенаправленных преобразований или как непредвиденные вследствие противоречия этих преобразований сложившимся традициям подготовки педагогических кадров в регионе или вузе. Адаптационные изменения достаточно интенсивны, так как отражают действия вуза по «выживанию» и развитию в новых условиях, а также действия студентов по обеспечению своей конкурентоспособности на рынке труда. Технизация, менеджеризация и маркетизация подготовки – наиболее выраженные изменения в рамках данной тенденции, которые привели к появлению в педвузах центров неформального образования. Такие центры создают условия для получения студентами дополнительных компетенций, обеспечивающих альтернативные традиционным варианты трудоустройства (менеджеры, организаторы досуговой деятельности, специалисты по работе с персоналом и др.). Складывающаяся ситуация способствует развитию у студентов более прагматичного, рационального взгляда на процесс профессиональной подготовки в вузе, выражающегося в выборе ими тех видов образовательной деятельности, которые направлены на формирования компетенций, обеспечивающих их успешность после окончания вуза. Социальные эффекты распространения тенденции: выбор выпускниками педвузов профессиональных траекторий, не всегда связанных с педагогической деятельностью; распространение взглядов на профессионально-педагогическую деятельность как предпринимательскую, позволяющую коммерциализировать результаты своего труда; позиционирование педагогического вуза на рынке образовательных услуг как социально-гуманитарного, осуществляющего широкую подготовку специалистов для социальной сферы и др. Риски распространения тенденции: отказ от понимания профессионально-педагогической деятельности как призвания; утрата педагогическим вузом традиционных ценностей подготовки педагогических кадров и др.

*Модернизационная* тенденция отражается в изменениях, целенаправленно осуществляемых в процессе модернизации педагогического образования и предполагающих появление и закрепление новых норм и правил подготовки будущих педагогов в вузе (вариативность, практикоориентированность). Модернизационная тенденция характеризуется изменениями, которые являются следствием ранее начатых преобразований (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер). Изменения в рамках данной тенденции носят достаточно устойчивый характер, но умерены по степени интенсивности и продуктивности, так как поддерживаются не всегда и не всеми субъектами подготовки. Такая ситуация с локально- и субъектно поддерживаемыми изменениями приводит как к позитивным (индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация подготовки), так и негативным последствиям (бюрократизация, формализация подготовки). Направленность модернизационных изменений обусловлена задачей подготовки педагогов, готовых и способных работать в условиях многоконтекстности современной профессионально-педагогической деятельности (поликультурности, инклюзии, разновозрастности и др.), что обеспечивается новыми формами профессиональной подготовки (сетевыми, распределенными, интегрированными и др.), получающими распространение посредством создания педвузами профессионально-педагогических кластеров, консорциумов, объединений. Социальные эффекты распространения тенденции: дальнейшая диверсификация профессионально-педагогической деятельности; нелинейное построение профессионального пути педагога; более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию; доступность профессии для людей, не имеющих педагогического образования; увеличение числа профессионально-педагогических сообществ (ассоциаций, объединений и т. п.) и др. Риски распространения тенденции: потеря традиционной фундаментальности предметной подготовки педагогов в вузе; чрезмерная субъективизация профессионально-педагогической деятельности, что ведет к изменению традиций учительства и др.

*Инновационная* тенденция определяется изменениями, кардинально меняющими существующую практику подготовки студентов в педагогическом вузе, что требует иного понимания ее развития в условиях открытости и динамичности системы высшего образования (социопреобразующая функция современных педвузов), ее осуществления (сетевой, распреде-

ленный, контекстуально-обусловленный характер) и новой идеологии управления данным процессом (управление изменениями). Изменения в рамках данной тенденции отражают повышение социальной ответственности педвузов за развитие креативной среды города, региона и формирование их интеллектуального пространства, что происходит за счет реализации педвузами масштабных инновационных проектов (развитие учительских сообществ города и региона, сопровождение семейного и домашнего воспитания, гражданское воспитание подрастающего поколения, разработка квалификационных рамок и др.). Изменения в рамках данной тенденции характеризуются высокой степенью интенсивности и продуктивности, что обеспечивается новыми механизмами управления профессиональной подготовкой (наличие команды лидеров, агентов и проводников изменений, распределенное сетевое управление и др.), предполагающими согласование направленности действий «сверху» и поддержки преобразований «снизу», а также вовлеченность в управление изменениями всех субъектов профессиональной подготовки (ППС, работодателей, студентов). Условием реализации таких изменений становится качественное ресурсное обеспечение профессиональной подготовки (кадровое, технологическое, информационное, научно-методическое и др.), что является основанием для реализации ее основных принципов – вариативности и индивидуализации.

Прогнозирование перспектив развития профессиональной подготовки в условиях модернизации педагогического образования становится проспективным фактором влияния на характер современной профессионально-педагогической деятельности, позволяет определить стратегические ориентиры развития отечественной системы образования, которые отражаются в планируемых инновационных проектах.

**Список литературы**

1. Болотов, В. А. К вопросам о реформе педагогического образования / В. А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40.
2. Болотов, В. А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Проект модернизации педагогического образования. – Режим доступа: http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14 (дата обращения 03.09.2017).
3. Дроботенко, Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ: дисс. … докт. пед. наук : 13.00.08 : Омск, 2017. – 519 с.
4. Матюшкина, М. Д. Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования : монография / М. Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2013. – 273 с.
5. Радионова, Н. Ф. Современные ориентиры обновления педагогического образования и Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения / Н. Ф. Радионова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 10. – С. 50–55.
6. Тряпицына, А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования / А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2012. – № 3. – С. 4–10.

***И.С. Зайцев, канд. пед. наук, доцент***
*Государственное учреждение образования*
*«Академия последипломного образования»*
*г. Минск, Республика Беларусь*

## Некоторые вопросы непрерывного образования в педагогической науке

## Some Questions of Continuing Education in Pedagogical Science

***Аннотация:*** статья представляет лишь некоторые актуальные, по мнению автора, вопросы непрерывного образования на современном этапе развития педагогической мысли.

***Ключевые слова:*** педагогическое образование, образовательная деятельность, личностное развитие.

Непрерывное педагогическое образование есть процесс с целым рядом деятельностно ориентированных специфических характеристик, основанных на наличии у слушателей сформированных устойчивых подходов в сфере своей профессиональной деятельности. В первую очередь – это учет имеющегося знаниевого потенциала и практического опыта, что обусловливает не организацию процесса формирования знаниевого багажа, а его качественное совершенствование, то есть организацию образовательного процесса с учетом наличия основы для приобретения нового в профессии. Отмеченная позиция и является основой в системе непрерывного образования кадров педагогической сферы. Актуальной представляется организация педагогической помощи уже готовым специалистам, ориентированная на решение вопроса обеспечения образовательной системы профессионалами, способными к качественному переосмыслению имеющегося в профессии опыта и адекватному восприятию и пониманию качественно нового.

Исходя из сказанного, интерес представляет единство аксиологического и акмеологического подходов в непрерывном педагогическом образовании, что предполагает понимание ценности изучаемого материала не только для привнесения нового в образовательную деятельность, но и учет постоянного личностного совершенствования. В современных реалиях педагогу необходимо не просто владение материалом из номинированной сферы, но и готовность сформировать из учеников активных участников социальной среды, что актуализирует значимость аксиологической составляющей. В данном аспекте ценно единение максимально возможного раскрытия профессионального багажа со способностью оценить этот багаж с позиции актуальности личностного развития. В процессе непрерывного образования педагогических кадров следует так организовать процесс, чтобы слушатели понимали и общечеловеческую ценность подаваемых позиций и принимали эти позиции как истинно значимые для себя. Подобную организацию нужно принимать как переосмысление своего опыта с позиции активации его общечеловеческой сущности. На данном этапе отмечается перманентное пополнение теоретико-практического багажа работников педагогической отрасли, что обусловлено необходимостью постоянного совершенствования профессионального мастерства. Однако не следует принимать внушительный количественный объем знаний в профессии за высокое профессиональное мастерство, поскольку владение большим знаниевым потенциалом еще не есть готовность к качественной передаче его другим. Следует очертить именно тот образовательный объем, который действительно важен, осознать эту важность для себя и быть способным обосновать таковую для других участников педагогического процесса, а также увязать отобранный на рассмотрение материал с его доказанной пользой и для профессионального, и личностного совершенствования.

Непременное условие оправданного нахождения в профессии – не только владение основополагающей знаниевой составляющей, но и способность грамотно реализовать такую составляющую в соответствии с требованиями времени и личным профессиональным потенциалом, что обеспечит качественное совершенствование педагогической деятельности. Здесь, несомненно, важны и такие позиции, как стаж работы, учет контингента детей, место работы и т. п. В ходе непрерывного педагогического образования необходимо все это учитывать. В настоящем же приходится ориентироваться на довольно-таки сомнительные усредненные показатели в данных номинациях вследствие ограниченного количества времени в рамках дополнительного образования, что обусловливает нереальность полноценного учета индивидуальности слушателей.

В системе непрерывного образования надо учитывать, что взрослым обучающимся свойственна акцентированная ориентация на практическую составляющую приобретаемых знаний. Большее же количество времени уходит на обсуждение именно того, что делать, а не как делать, что вполне естественно, т. к. теоретическая часть педагогической науки постоянно совершенствуется, все более значительно опережая практическую сторону. Следовательно, актуален вопрос рационального распределения долевого соотношения необходимого теоретического и практического материала в течение времени, отводимого на курсы. Однако количество этого времени не позволяет оправданно с позиции практической составляющей

сбалансировать означенное соотношение. Результат: пробелы в воспринятом материале, его недопонимание, а это актуализирует проблему совершенствования профессиональной компетентности, подразумевающей хорошую осведомленность в круге специально значимых для педагога вопросов [1].

Отмечены лишь некоторые позиции, характерные для состояния непрерывного образования представителей педагогической отрасли в современных условиях социума. Представлен исключительно авторский взгляд.

**Список литературы**

1. Сенашенко, В. С. Компетенции в образовании / В. С. Сенашенко // Обучение в течение жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ : материалы I Межвузовской научно-практической конференции. – Москва : РУДН, 2013. – С. 38–46.

***Т.С. Купавцев, канд. пед. наук, доцент***
*Барнаульский юридический институт МВД России*
*г. Барнаул, Россия*

## Формирование пространства самосовершенствования в деятельности преподавателя вуза МВД России

## Creating of an Environment for Self-Improvement in Activities of a University Teacher of the MIA of Russia

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению вопросов формирования пространства самосовершенствования как одного из условий развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей в вузе МВД России.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая компетентность, педагогические средства, методы подготовки, обучение, воспитание, развитие личности.

Современная экономическая обстановка в российском обществе, изменение социально-политического устройства и изменение векторов движения мировых политических и экономических процессов, изменение качественного состава правонарушений и преступлений, оказали существенное влияние на условия деятельности сотрудников МВД России, к которым предъявляются требования высокой готовности к осуществлению правоохранительной практики, к выполнению профессиональных задач в сложных, экстремальных и опасных условиях [1].

Модернизация системы профессионального образования в МВД России, происходящая в рамках широкомасштабного реформирования правоохранительных органов в Российской Федерации на первом этапе (2011-2016 годы), позволила укрепить кадровый состав образовательных организаций МВД России, обеспечить прикладную направленность содержания и форм образования, снизить удельный вес сотрудников с непрофильным образованием в ведущих службах территориальных органов МВД России, в целом повысить профессионализм сотрудников [2].

Однако наряду с позитивными изменениями в вопросах развития профессионализма сотрудников МВД России вне поля преобразований осталась проблема качественного состава преподавателей ведомственных вузов. Очевидная кореляционная связь уровня квалификации преподавателя и профессионализма выпускника не нуждается в доказательствах. Речь идет о квалификации и уровне образования преподавательского состава. Ведомственные нормативные документы [5; 6] устанавливают требования к квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. К примеру, для сотрудников, осуществляющих деятельность по расследованию уголовных дел, рассмотрению дел об административных правонарушениях, проведению антикоррупционных и правовых экспертиз, определено обязательное наличие высшего юридического образования, что совершенно обоснованно и продиктовано

простой логической формулой: юриспруденцией должны заниматься юристы. Сотрудники, проходящие службу в образовательных организациях МВД России, имеют специальные звания сотрудников полиции и на них распространяются требования Закона [6]. Однако при выполнении педагогических функций требований по обязательному наличию педагогического образования для них не существует, т. е. теоретически преподавателем в вузе МВД России может быль любой сотрудник, имеющий высшее образование, соответствующее профилю кафедры. Например, сотрудники с высшим историческим образованием могут стать преподавателями истории, или сотрудник с высшим экономическим образованием может успешно трудиться на кафедре социально-экономических дисциплин.

Налицо противоречие между спецификой педагогического труда и требованиями законодательства к уровню образования и квалификации преподавательского состава.

Безусловно, сотрудники, претендующие на должности профессорско-преподавательского состава, проходят серьезный отбор, обследование психологов, прохождение тестирований на полиграфе, конкурсные процедуры, работает институт личного поручительства и т. д. В настоящее время безусловный приоритет отдается сотрудникам, имеющим ученые степени и звания, большой практический опыт и склонности к педагогической деятельности. Однако проблема профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава, в особенности начинающих преподавателей, по-прежнему является весьма актуальной. Для сотрудника, занимающегося преподавательской деятельностью, необходимо быть профессионалом своего дела, в совершенстве знать все тонкости и нюансы профессии. Но этого недостаточно. Нужно обладать специальными педагогическими познаниями, уметь заинтересовать обучающихся, грамотным языком излагать материал, подкреплять его сведениями из практики, опираться на научные данные и требования законодательства, определять последовательность и дозированность учебного материала, уметь пользоваться техническими средствами обучения, работать одновременно с большим количеством обучающихся или индивидуально с каждым. Эти и другие умения, навыки, профессионально-педагогические личностные качества у сотрудника, не имеющего педагогического образования, могут быть успешно сформированы в процессе организованной систематической профессионально-педагогической подготовки в сочетании с систематической работой по самосовершенствованию.

Вопросам развития профессионально-педагогической компетентности педагогического состава образовательных организаций посвящено достаточно много исследований, в которых авторы дают конкретные практические рекомендации организации данного процесса в практической деятельности [4; 7].

При рассмотрении проблемы развития профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава вуза МВД России исходным является положение, согласно которому под профессионально-педагогической компетентностью преподавательского состава вуза МВД России необходимо понимать способность субъекта деятельности (преподавателя) на достаточно высоком уровне выполнять профессиональные функции в рамках преподаваемой дисциплины по формированию и развитию у обучающихся общепрофессиональных и профессионально-прикладных знаний, умений и навыков, физических и личностных качеств, технических способностей, мышления, психологических качеств, профессионально направленных способов деятельности в сочетании с формированием правовых знаний и соответствующими адекватными действиями, в результате которого достигается длительный положительный эффект профессиональной подготовленности, проявляющийся в способности сотрудника правомерно и эффективно применять сформированные компетенции при решении оперативно-служебных задач [2].

В решение задачи повышения профессионально-педагогической компетентности преподавательского состава вузов МВД России, безусловно, основной вклад вносят занятия в системе профессиональной служебной и физической подготовки. Кроме этого, большой вклад в развитие педагогических компетенций вносят обучение в «Школе начинающего преподавателя», подготовка в «Школе педагогического мастерства», прохождение стажировок в терри-

ториальных органах МВД Росси и образовательных организациях других министерств и ведомств, повышение квалификации по различным программам. Однако наибольшим организационным потенциалом развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей обладает педагогическая система самосовершенствования сотрудников [3]. При этом под пространством самосовершенствования понимается особым образом выстроенное взаимодействие членов административного персонала, педагогического коллектива и коллектива обучающихся, при котором создаются условия для свободного, открытого полного проявления личностного и профессионального потенциала сотрудника в процессе творческой личностноориентированной педагогической деятельности. В результате такого взаимодействия происходит обогащение преподавателей, принятие и присвоение ими норм и традиций учебного заведения, стимулирование к выходу на новый, более высокий уровень профессионализма в педагогической деятельности. Пространство самосовершенствования как социальный феномен в профессионально-педагогической среде открывает новые горизонты развития профессионала, определяет целевые ориентиры и дает инструментарий развития профессионально-педагогической компетентности.

Таким образом, формирование пространства самосовершенствования в вузе МВД России является одним из эффективных средств развития профессионально-педагогической компетентности преподавательского состава, обеспечивающим связь предметной подготовки с педагогической деятельностью, а также непрерывным личностным и профессиональным развитием преподавателя.

**Список литературы**

1. Андрианов, А. С. Условия, влияющие на развитие профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в процессе служебной деятельности / А. С. Андрианов // Государство и право в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической конференции (Барнаул, 29 июня 2017 г.). – Барнаул : БЮИ МВД России, 2017. – С. 312–313.

2. Купавцев, Т. С. Повышение профессионально-педагогической компетентности и управленческой культуры субъектов управления образованием как условие самосовершенствования сотрудников органов внутренних дел / Т. С. Купавцев // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 57–63.

3. Купавцев, Т. С. Сущность, содержание и специфика самосовершенствования сотрудников МВД России в системе профессионального образования / Т. С. Купавцев // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 2(9). – С. 129–139.

4. Лазукин, А. Д. Актуальные вопросы профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов к реализации функций развивающего и воспитывающего обучения / А. Д. Лазукин // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 3 (63). – С. 154–163.

5. О квалификационных требованиях к должностям рядового состава, младшего, среднего и старшего начальствующего состава органов внутренних дел Российской Федерации : Приказ МВД России от 18 мая 2012 г. № 521 [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/7019-8742/paragraph/1:4 http:www.garant.ru (дата обращения: 09.09.2017).

6. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал : [сайт]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/1219-2456/paragraph/4:1 (дата обращения: 09.09.2017).

7. Платонова, С. Ю. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки кадров в образовательных учреждениях МВД России / С. Ю. Платонова. – Москва : Спутник+, 2006. – 196 с.

8. Сведения о достижении значений показателей (индикаторов) государственной программы Российской Федерации «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://мвд.рф/upload/site1/document_file/protivodeystvie_prestupnosti.pdf (дата обращения: 09.09.2017).

***А.А. Давыденко***
*Кузбасский региональный институт*
*повышения квалификации и переподготовки работников образования*
*г. Кемерово, Россия*

## Участие школы-социокультурного центра в социализации обучающихся

## Participation of the School-Socio-Cultural Center in the Socialization of Students

***Аннотация:*** в статье рассматривается роль общеобразовательных организаций в создании социокультурного пространства, показан пример интеграции ресурсов образовательной организации и социальных партнёров в целях социализации обучающихся.
***Ключевые слова:*** школа как социокультурный центр, социальное партнерство, социализация.

В настоящее время одной из форм общественной самоорганизации детского и взрослого населения становится социокультурный центр. Культурное пространство обеспечивают различные социальные институты: культурно-просветительские организации; концертно-театральные организации; образовательные организации. При этом роль общеобразовательных организаций в создании социокультурного пространства не всегда осознается в полной мере, так как их функции видятся в области образования. Однако не менее важными являются культурно-просветительская и воспитательная функции, реализуемые общеобразовательными организациями как опосредованно, так и напрямую [2].

В целях создания благоприятной среды для социализации обучающихся требуется участие в этом процессе органов государственной власти и местного самоуправления, учреждений социальной сферы и других организаций. При этом необходимо вовлечение родителей обучающихся, социальных партнеров и членов местного сообщества в активную деятельность для решения задач местного социализации обучающихся. Следовательно, для того, чтобы снизить нагрузку на общеобразовательные организации по выполнению деятельности, традиционно отводимой организациям другой отрасли (помимо своих привычных функций), необходимо интегрировать их ресурсы рамках социального партнерства [1].

В качестве примера остановимся на деятельности МБОУ «Красулинская ООШ» Новокузнецкого муниципального района. С 2013 по 2016 год количество обучающихся, состоящих на учете в полиции подразделении по делам несовершеннолетних, выросло в 2,6 раза, с 6 до 16 человек. Анализ сложившейся ситуации показал, что на развитие неблагоприятной обстановки оказали влияние районы проживания обучающихся в отдаленных поселках и отсутствие инфраструктуры для организации их досуга. Отметим, что все правонарушения, за которые учащиеся были поставлены на учет, были совершены во внеучебное время (каникулы, выходные, вечернее время). Недостаточное участие родителей в организации досуга детей также рассматривается нами как негативный фактор. Одной из важнейших причин роста количества обучающихся, оказавшихся на учете в отделе полиции по делам несовершеннолетних, является резкое увеличение количества учащихся из многодетных семей, отличающихся недостатком необходимого контроля за детьми, попустительским стилем воспитания.

В связи с этим на базе МБОУ «Красулинская ООШ» Новокузнецкого муниципального района был разработан проект создания социокультурного центра «Перспектива», ориентированный на решение задач разработки и апробации нормативно-правовых основ функционирования социокультурного центра, интеграции ресурсов образовательной организации и социальных партнёров, определения направлений работы центра через изучение и анализ внутренней и внешней среды образовательного учреждения, расширения возможностей самореализации личности обучающихся.

Для решения поставленных задач были привлечены ресурсы организаций из ближайшего окружения. Деятельность реализовывалась по четырем направлениям, в основу каждого из которых были положены идеи духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся. На этапе разработки проекта были проанализированы необходимые для

реализации проекта ресурсы, предусмотрены риски и способы их снижения, определены ожидаемые результаты и эффекты.

На сегодняшний день проект находится на этапе пилотной реализации. Определена инициативная группа педагогов – руководителей направлений работы центра. Разработаны нормативные документы, регламентирующие работу социокультурного центра. Достигнуты договоренности с социальными партнерами. Разработан план работы, включающий в себя предусмотренное проектом взаимодействие с другими организациями.

На базе школы функционирует военно-патриотический музей, в котором собраны уникальные материалы о героях Великой Отечественной войны села Красулинское. Художественную школу стабильно посещают 82 обучающихся. Совершенствуется взаимодействие с библиотекой села. Сотрудники библиотеки выезжают в общеобразовательную организацию с мобильным книжным фондом. Проводятся совместные мероприятия с организациями дополнительного образования. На базе школы работала секция греко-римской борьбы. С сентября 2016 года МБОУ «Красулинская ООШ» сотрудничает с частным тренажерным залом. В рамках спортивного направления проекта поддержку оказывает угольная компания «Промугольсервис», которая оказывает помощь при оплате абонементов на посещение занятий в тренажерном зале для обучающихся.

Совместно с отделом молодежной политики и спорта на базе МБОУ «Красулинская ООШ» организована работа волонтерского отряда, был восстановлен пришкольный участок. Социальный партнер школы ОАО «Вперед» (бывший колхоз) на безвозмездной основе выделил участок земли. Примечательно, что жители села не остаются безучастными. Так, летом на пришкольном участке вместе со школьниками работали на общественных началах и родители обучающихся.

С марта 2016 года ведется совместная работа с Центром занятости населения г. Новокузнецка, который предоставил возможность официально трудоустраивать обучающихся на двухчасовой труд, что позволяет улучшить их материальное положение. Кроме того, проводятся мероприятия с привлечением специалистов управления молодежной политики и спорта Новокузнецкого муниципального района, ГИБДД и службы пожарной охраны.

В феврале 2016 года МБОУ «Красулинская ООШ» предоставила отчет о деятельности на заседании комиссии по делам несовершеннолетних Администрации Новокузнецкого муниципального района. По итогам реализации проекта деятельности школы как социокультурного центра за год было вовлечено в постоянную творческую, спортивную, социально активную деятельность 135 обучающихся, что составляет 65% от их общего числа и 99% от числа обучающихся 5-9 классов. Произошло значительное снижение числа обучающихся, состоящих на учете в ПДН до шести человек.

Таким образом, социокультурный центр интегрирует усилия всех субъектов образовательной деятельности и заинтересованных служб для решения проблем обучающихся общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях. Следует отметить сложность включения обучающихся данных организаций в систему новых общественных отношений в связи с особенностями их территориального расположения и материально-технического обеспечения, а также недостаточной заинтересованностью социальных партнеров в сотрудничестве.

**Список литературы**

1. Карелина, Е. К. Учебное заведение как социокультурный центр города / Е. К. Карелина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 217–221.

2. Юдина, А. И. Социальный менеджмент : учебное пособие / А. И. Юдина. – Кемерово : КемГУКИ, 2013. – 231 с.

***В.К. Елисеев, д-р пед. наук, профессор***
***И.М. Елисеева, канд. пед. наук, доцент***
***Ю.В. Романова, канд. пед. наук, доцент***
*Липецкий государственный педагогический университет*
*им. П.П. Семенова-Тян-Шанского,*
*г. Липецк, Россия*

# О связи когнитивных и личностных компонентов в педагогических стратегиях будущих учителей

## About the Relation of Cognitive and Personality Components in the Pedagogical Strategies of Future Teachers

***Аннотация:*** в статье рассматриваются вопросы взаимосвязи когнитивных и личностных компонентов в педагогических стратегиях будущих учителей. По результатам исследования в эффективных педагогических стратегиях наблюдается относительный паритет присутствия когнитивных и личностных компонентов в оценке ситуации. Педагогические стратегии, основанные либо на личностной, либо только на когнитивной оценке ситуации, в большинстве случаев неэффективны.

***Ключевые слова:*** педагогическая стратегия, когнитивные и личностные компоненты педагогических стратегий, имульсивность, эмоциональная нестабильность, полезависимость, поленезависимость.

Основной идеей настоящего исследования служило предположение, основанное на работах Л.Л. Гуровой [1; 2] о том, что в эффективных педагогических стратегиях учителей наблюдается относительный паритет когнитивных и личностных компонентов в оценке ситуации. Педагогические стратегии, основанные либо на личностной, либо только на когнитивной оценке ситуации в большинстве случаев неэффективны.

Предварительный анализ результатов динамики развития личностной оценки педагогической стратегии у студентов 1–4 курсов показывает, что включенность личностных структур в стратегии решения профессионально-педагогических ситуаций приблизительно одинаков и незначительно уменьшается на старших курсах за счет большего включения в оценочную деятельность когнитивных компонентов.

Следует отметить, что у студентов младших курсов достаточно высока включенность именно личностных компонентов в педагогические стратегии. Это выражается в том, что студенты сначала дают глубоко личностную оценку ситуации, принимают решение, исходя из индивидуальных особенностей, примеряя ситуацию «на себя». Обратим внимание, что данный тип стратегии решения пристрастен, субъективен, что часто способствует необдуманному (импульсивному) решению педагогической ситуации.

В качестве примера приведем следующую ситуацию. Молодой педагог, недавно окончивший институт, объясняет ученикам материал следующим образом: каждый урок диктует школьникам конспекты лекций, которые читались во время обучения будущего учителя в высшем учебном заведении, заставляя учеников весь урок записывать все, что он говорит. Наступает такой момент, когда дети отказываются записывать сложный для понимания школьника материал. Вопрос: «Какова должна быть реакция учителя в данной ситуации?». Например, один из первокурсников, выбирая педагогическую стратегию, сразу подчеркивает враждебное отношение к нему детей одной из групп: «Нужно постараться изменить это отношение, иначе в будущем данная ситуация будет способствовать снижению моего авторитета в классном коллективе». Далее он пытается проанализировать данную ситуацию следующим образом: «Нужно попробовать спокойно обсудить данную ситуацию со школьниками, понять, почему это произошло: возможно, ученики не воспринимают сложные лекционные конспекты; им нужно более доступно преподносить материал». Тем не менее, испытуемый считает, что «необходимо строго поговорить с детьми в данной ситуации», стараясь своей строгостью повлиять на них.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что основные сложности у студентов младших курсов заключаются в том, что часть из них не может осознать важность процесса включения когнитивной оценки проблемной стуциаи, другая ее часть, наоборот, находится во власти формальной логики и анализа, игнорируя личностную интерпретацию ситуации.

Часть испытуемых младших курсов считают, что в данной ситуации все-таки важнее проявлять жесткость и радикализм, другие проявляют в данной ситуации ригидность и импульсивность.

При анализе представленной выше ситуации некоторые из испытуемых выявляют наиболее важные детали, анализируют ее, при этом пытаясь войти в положение ученика, проявляя в стратегии поленезависимость, рефлексивность, чувствительность. Испытуемый подчеркивает: «На данный момент я могу только догадываться о наиболее важных подробностях: какое положение ученик занимает в классе, семье, имеются ли у него психологические проблемы, так он себя ведет только на уроке данного учителя либо в практике работы этот факт уже имел место».

Полученные нами данные свидетельствуют о существенных различиях в выборе типа педагогической стратегии при решении профессионально-педагогических ситуаций на разных этапах обучения в вузе. Педагогические стратегии студентов младших курсов опираются преимущественно на личностную оценку (радикализм, жесткость, эмоциональную нестабильность). В процессе принятия решений они проявляют повышенную тревожность, стремятся применить радикальные меры при поиске выхода из сложных ситуаций, жесткость в отношении сложившейся ситуации и ее субъектов. Данные личностные компоненты вступают в активное взаимодействие с такими когнитивными компонентами, как полезависимость, ригидность, импульсивность. Тем не менее, первокурсники иногда демонстрируют достаточно эффективные стратегии решения, проявляя гибкость, эмоциональную стабильность.

Педагогические стратегии студентов-второкурсников также опираются преимущественно на личностные компоненты. Они основаны на жесткости, радикальности, нестабильности. Задействованные в них когнитивные компоненты (ригидность, полезависимость, импульсивность) не способствуют эффективности разрешения ситуации.

Стратегии студентов-третьекурсников включают такие когнитивные компоненты, лежащие в основе эффективных стратегий, как рефлексивность, полезависимость. Данные когнитивные структуры находятся в активной взаимосвязи с личностными структурами – чувствительностью и эмоциональной стабильностью. Вместе с тем в стратегии решения профессионально-педагогических ситуаций включаются ригидность и жесткость; импульсивность и радикализм; ригидность и консерватизм; импульсивность и чувствительность.

Студенты-выпускники демонстрируют все большее число эффективных педагогических стратегий, основанных на полезависимости, рефлексивности и гибкости – когнитивных компонентах, обеспечивающих глубокий анализ ситуации и ее всестороннее осмысление. Эти стратегии опираются на такие личностные компоненты, как чувствительность, консерватизм, эмоциональную стабильность.

К концу обучения у выпускников значительно повышается число эффективных педагогических стратегий, основанных на взаимосвязи позитивных когнитивных и личностных компонентов. Будущие учителя проявляют в своих стратегиях все больше рефлексивности, эмоциональной стабильности и поленезависимости. Они спокойны в сложной ситуации, чувствительны в отношении учеников, а также проявляют консерватизм во взглядах. Они также склонны выделять существенные детали ситуации, понимать сущность проблемы и воспринимать ее в разных ракурсах. В процессе принятия решения данные испытуемые сохраняют спокойствие, чувствительны к происходящему, консервативны во взглядах.

Приведем пример педагогической стратегии поведения будущих учителей на разных этапах обучения в педагогическом вузе. «Учитель ходит по классу и замечает, что один из учеников пишет черной ручкой. Учитель делает ему замечание, на что ученик возражает и заявляет, что будет писать так, как считает нужным. Какова реакция учителя при этом?».

Первокурсник считает, что единственное и, как ему кажется, правильное решение в данной ситуации – вызвать ребенка к доске и поставить ему плохую оценку. При этом будущий учитель строго разговаривает с ребенком, как будто хочет доказать, кто из них важнее и авторитетнее. В данном случае проявляется совокупность таких когнитивных и личностных составляющих педагогической стратегии, как ригидность и жесткость. Будущий педагог с трудом сдерживает свои эмоции, он возмущен данной ситуацией. В данной ситуации в педагогической стратегии явно проявляется эмоциональная нестабильность.

Третьекурсники решают данную профессионально-педагогическую ситуацию следующим образом: вначале они, как и на младших курсах, находят единственное, на их взгляд, правильное решение в виде строгого разговора с ребенком. Впоследствии там, где первокурсник проявил бы эмоциональную нестабильность, третьекурсник руководствуется рефлексией и чувствительностью: пытается проанализировать сложившуюся ситуацию – понять, почему ребенок так поступает, войти в положение ребенка, почувствовать его настроение. Для студентов выпускного курса более характерна следующая стратегия: будущий учитель понимает, что ребенок проявляет демонстративность, когда идет вразрез с требованиями учителя. Будущий учитель пытается детально проанализировать ситуацию, войти в положение ребенка. В данном случае в педагогическую стратегию включаются поленезависимость, чувствительность, рефлексивность.

Результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что формирование личностных компонентов педагогической стратегии связано с эффективностью развития данной составляющей в образовательном процессе вуза. На экспериментальном материале, охватывающем значительный возрастной период, нами установлено, что в основе личностных компонентов педагогических стратегий лежат стабильность (консерватизм); способность сохранять спокойствие в непредвиденных обстоятельствах (эмоциональная стабильность); понимание других людей (в данном случае – учащихся), способность сопереживать (чувствительность). Данные личностные качества более выражены в оценке ситуации студентов младших курсов, которые стремятся прочувствовать состояние учеников, действовать и принимать решения спокойно, а также руководствоваться принятыми и известными в педагогической науке нормами и правилами и прийти к адекватному решению.

Задействование в педагогических стратегиях когнитивных компонентов оказывает заметное влияние на адекватность решения проблемных педагогических ситуаций. При этом центральные компоненты педагогических стратегий образуют прямые корреляционные связи с такими личностными качествами, как чувствительность, эмоциональная стабильность, консерватизм и обратные связи с эмоциональной нестабильностью, радикализмом, жесткостью, что говорит о характере структурной взаимосвязи данных компонентов и раскрывает определенные внутренние механизмы педагогических стратегий.

**Список литературы**

1. Гурова, Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–21.

2. Гурова, Л. Л. Психология мышления / Л. Л. Гурова. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.

***В.И. Матис, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный институт культуры*
*г. Барнаул, Россия*

## Полипарадигмальный подход как методологическая основа создания современной школы

## Multiparadigm Approach as a Methodological Basis for the Creation of a Modern School

***Аннотация:*** в статье дается анализ перспектив применения в образовании новых педагогических парадигм и подходов, новых моделей школ и системы адаптивного планирования и организации педагогической деятельности. Показана роль личностноориентированной, когнитивно-информационной, компетентностной и культурологической парадигм как частей поликультурного

подхода, применение которых способствует достижению отдельных образовательных эффектов в условиях вариативного образования с сохранением единого образовательного пространства. На основе теоретического моделирования предлагается новое измерение развития образования – гуманитарно-антропологическое. Другой подход, который также является частью поликультурного подхода, – антропологический в сфере гуманитарного знания, в подготовке педагогических кадров.

***Ключевые слова:*** личностно-ориентированная, компетентностная, культурологическая, когнитивно-информационная парадигма, профессионализм личности педагога, поликультурная парадигма в образовании, поликультурный подход в образовании, поликультурное общество, поликультурная модель школы, эффективно-прогрессивная многообразно-единая модель образования.

Формирование поликультурной личности в современном мире актуализируется необходимостью подготовки современного молодого человека к постоянно меняющемуся миру и упрочением интеграционных процессов в мировом сообществе. Пока эта задача только начинает решаться и не может не привлекать внимание исследователей и практиков образования в различных точках мира. Свои теоретические представления об основных направлениях формирования поликультурной личности и некоторые фрагменты поликультурного образования изложены в работах многих авторов (Ш.А. Амонашвили, З.А. Малькова, В.И. Матис и др.).

Для того, чтобы разрозненные структурные и содержательные элементы были сведены в целостную функционирующую систему, необходимо изучить имеющийся опыт, определить недостающие звенья, соотнести их значимость, отметить интегративные способности и место каждого элемента в системе, а затем создавать единое образовательное пространство, основанное на инновационной системе образования. Это означает, что в современных условиях необходимо новое понимание цели и задач школы и системы образования, основанное не на традиционном, консервативном представлении о национальной культуре, а учитывающее современные процессы и современные тенденции в обществе. Разработкой моделей новой школы занимаются как ученые-педагоги, так и практики образования (В. Виноградов, Г. Корнетов, В. Макаев, З. Малькова, В. Матис, Г. Разумовская и др.).

Современная методология образования предполагает многоаспектное рассмотрение существующих методологических традиций и порождение новых методов познания и качественного изменения всей гуманитарной ситуации. Поэтому в педагогической теории началось обсуждение перспектив применения в образовании новых педагогических парадигм и подходов, новых моделей школ и системы адаптивного планирования и организации педагогической деятельности.

В связи с этим следует помнить об основных парадигмах в образовании. Парадигма в инновационной модели образования представляет собой приоритетные направления организации, функционирования и развития системы для достижения конечной цели. Если сравнивать основные парадигмы систем образования, используемые в современной российской школе (традиционные и инновационные), то явно обнаруживаются существенные различия в характеристиках этих парадигм и этих систем [5, с. 231-233].

В современных системах образования популярны личностная, аксиологическая, компетентностная, культурологическая, когнитивно-информационная парадигма, применение которых способствует достижению отдельных образовательных эффектов в условиях вариативного образования с сохранением единого образовательного пространства. Однако в рамках современного образования все более актуальной становится задача не просто повышения качества получаемых знаний, а совершенно новый уровень как их объема, так и технологии усвоения. Эти требования современной жизни отражены и периодически обновляются в различных нормативных документах. Таким новым уровнем может стать гуманитарно-техническое образование, предполагающее высокую степень сформированности социальной зрелости личности при наличии мировоззренческой, профессиональной и нравственной ее культуры. Это в свою очередь предполагает использование различных подходов в современном образовании: антропологического, акмеологического, культурологического объединенных в общую поликультурную парадигму.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Думаем, что не ошибемся в своем позиционном утверждении, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего инновационное образование, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое его измерение – гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Такой подход хоть и с трудом, но все более укореняется в гуманитарных науках и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека и по выражению многих мыслителей, человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

Достижение цели и решение поставленных задач, формирование заданных качеств личности (социальной зрелости) возможны при структурировании необходимых для этого предметов по соответствующим уровням знаний. А для этого необходимо начинать учебно-воспитательный процесс еще в дошкольных образовательных учреждениях, где основной является первая – личностноориентированная – парадигма. Суть этой парадигмы в том, что в ребенке не знания должны накапливаться, а развиваться личность. Личностноориентированной парадигме посвящены многие работы (Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Дик, Е.А. Ямбург и др.).

Не следует, однако, увлекаться всем педагогам этим направлением развития. На Западе только 9% работают в рамках личностной парадигмы. В этих школах нет фиксированных программ. Каждый раз коллектив-команда учителей, исходя из психосоматических особенностей ребенка, придумывает для каждого возраста совершенно конкретные программы. Там нет предметов – это размытые области знания. Там нет отметок и оценок деятельности. Ребенок не сравнивается с соседом по парте – он сравнивается лишь с собой. Был таким, а стал таким. При изучении биологии и географии, например, дети, изучают конкретные темы, а потом на летних каникулах отправляются в путешествие куда-нибудь на Бермудские острова, чтобы воочию убедиться в качестве полученных знаний. В результате складывается благоприятная психосберегающая ситуация, дети растут здоровыми, ненадорванными и мотивированными на получение новых знаний.

Однако такая «добрая», личностноориентированная парадигма, представляющая собой антропологический подход в образовании, дезадаптивна с точки зрения жизни в социуме. Представьте себе: мы так замечательно этого ребенка растим, а потом он не поступает в институт, идет в армию, попадает в горячую точку, оказывается в других экстремальных условиях, и выясняется, что он часто не готов к преодолению трудностей.

Антропологический подход в образовании реализует выполнение важнейшей задачи формирования в личности современной этнокартины мира, становления национального самосознания и является фундаментом, на котором основывается мировоззренческая зрелость. Именно такой акцент просматривается в современных концепциях воспитания. Воспитание авторами понимается как педагогически рациональное управление процессом развития человека как индивида и субъекта, как личности и индивидуальности.

Вторая – когнитивно-информационная – знаниевая парадигма образования. В основе этой парадигмы – передача знаний, умений и навыков, формирование профессионализма личности или акмеологический подход в образовании.

Под профессионализмом личности в акмеологии понимают «качественную характеристику субъекта труда, которая включает высокий уровень профессионально важных или лично-

стно-деловых качеств, креативность, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие человека» [1, с. 227].

Несмотря на то, что такая парадигма тоже дезадаптивна с точки здоровья человека, поскольку не учитывает ни индивидуальные психические особенности, ни особенности физического здоровья ребенка. В дореволюционной и в современной России 90-95% учителей работает именно в рамках этой парадигмы, как бы мы ни ориентировали учителей на любовь к ребенку. Это не случайно, поскольку в основной школе необходима и такая работа: передача знаний, умение их понять, усвоить, закрепить. Более того, на наш взгляд, абсолютное отрицание принуждения в образовании есть отрицание культуры. Невозможно создать богатую национальную культуру без принуждения. Необязательно принуждение ассоциировать с такими примерами, как жизненный опыт господина Ойстраха: пока его не стали бить по пальцам, он не научился играть на скрипке. Однако еще раз повторюсь: умение научить самостоятельно, добывать знания не исключает и использование принуждения.

Акмеологическая составляющая в образовании направлена на формирование современной естественнонаучной картины мира и профессиональной зрелости личности. Если современный человек не знает иностранных языков, не водит машину, не имеет интересной профессии и не способен заниматься самообразованием, он социально немобилен. Это напоминает американские доктрины «воспитание для выживания» и «непосредственных потребностей», довольно популярных в середине прошлого, XX века. Современная школа должна перестать быть местом, где учат только считать, писать и читать. Это средневековая точка зрения.

Но чрезмерное увлечение предпрофильной подготовкой и профильным обучением – это другая крайность в современной образовательной стратегии. Бросаясь из крайности в крайность, мы качественно новых результатов не получим. Этому и способствует третья – компетентностная парадигма, предполагающая не замену знаний, умений и навыков (ЗУНов) на ключевые компетенции, а их развитие до уровня компетенций, которые необходимы обществу и государству. Набор предметов в рамках компетентностной парадигмы может меняться в зависимости от объективных и субъективных обстоятельств, варьироваться и определяться как потребностями общества, так и собственно выбранной образовательной траекторией. Однако, так или иначе, он всегда будет представлять собой определенную схему, по которой может происходить выбор избранной траектории и решаться задачи. Компетентностная парадигма представляет в современной школе тот же акмеологический подход в образовании. Компетентность и профессионализм рассматриваются как «устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность деятельности, ее гуманистическую направленность». В русле этого подхода Н.М. Таланчук, например, приходит к выводу, что воспитание должно быть системно-ролевым, так как каждый человек объективно принадлежит тому социуму, где он живет, и тут же выполняет социальные роли [1, с. 135-137]. Социальная роль – это миссия человека, его предназначение, это реальная деятельность личности в обществе. Воспитание, с этой точки зрения, должно готовить человека к выполнению социальной роли: в семье – сына, дочери, отца, матери; в коллективе – трудовой, организаторской экономической, педагогической коммуникативной; в обществе – патриотической, политической, правовой и т. д.; в мире – интерсоциальной, геосоциальной; в «Я» – сфере – учебной, самовоспитательной, творческой и др. Социально-ролевой подход Н.М. Таланчука [9] можно отнести к акмеологическому подходу в образовании, поскольку он не только ориентирует на получение профессиональных знаний для выполнения социальных ролей, но и предполагает постоянный профессиональный рост и повышение квалификации.

Четвертая – культурологическая парадигма – самая немодная в современном образовании. Ее смысл заключается в том, что главной задачей образования является передача всех ценностей и смыслов культуры. Непопулярность этой парадигмы в том, что, с точки зрения многих сегодняшних реформаторов, она антипрагматична, поскольку ни мифы Древней Греции, ни искусство Древнего Рима, ни произведения Ф.М. Достоевского или Л.Н. Толстого не помогают практически ориентированному ребенку, а посему считается, что все это избыточная информация. Борьба с такими стереотипами в рамках культурологического подхода пред-

ставлена, например, концепциями воспитания Е.В. Бондаревской (воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности; воспитание как необходимое условие социализации личности, выполняющей в обществе прогрессирующие и стабилизирующие функции: сохранения воспроизводства, развития культуры) и Н.Б. Крыловой, акцентирующей внимание образования на культурологическом аспекте [2]. Происходит смена образовательных формаций, актуализируется культурологическая парадигма, которая в своей основе ориентирована не на знания, а на освоение элементов культуры в процессе воспитания и обучения, познания и общения, игры и трудовой деятельности. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов, необходимых человеку для жизни и деятельности, постоянно расширяется, в него добавляются и владение основами физической, эстетической, экологической, экономической, правовой культур.

Возникновение и использование перечисленных парадигм является ответом на новый социальный заказ на образование в постиндустриальном обществе, вступившем, по мнению многих ученых, в конце XX века в очередную глобальную научную революцию.

На основе различных парадигм (акмеологической, антропологической и культурологической) в образовании для его целостного восприятия и использования в практике подготовки людей, способных выживать в сложных меняющихся социокультурных условиях XXI века, разрабатывается поликультурная парадигма в образовании, создающая поликультурную гуманистическую демократическую школу [3; 6; 7].

Поликультурный подход в образовании связан с тем, что интеграция людей в глобальную целостность, в поликультурное сообщество – главная тенденция современности. Поскольку в условиях взаимосвязей и взаимозависимостей различных культур человек должен быть подготовлен к жизни в поликультурном обществе с помощью адекватной системы образования (обучения и воспитания) – поликультурной модели школы, наше внимание в большей степени посвящено характеристике поликультурной модели школы [4; 5; 7; 8].

Характеристика поликультурного общества как новой целостности, на наш взгляд, может иметь различные основания, но в основе своей все они так или иначе будут затрагивать взаимоотношения между культурами (этническими, конфессиональными, межпоколенными, социальными, поселенческими и др.), перспективы взаимодействия и взаимосвязей между представителями этих культур. «Если эти индикаторы взять за основу, то типологизация может выглядеть как несколько моделей поликультурного общества» [5, с. 135-136]. Однако нас в данном случае интересует только первая модель – многообразно-единая. Это перспективная целостность, использующая стратегию демократического объединения народов и их культур для прогрессивного продвижения общества к более высшим формам. Образное представление такой модели может ассоциироваться с многоцветной гармонией красок в единой цельной картине.

Структурная сложность поликультурного подхода в образовании заключается в том, что в нем находят практическое соединение антропологическая составляющая, учитывающая индивидуальные биосоциальные качества человека и необходимость их развития – акмеологическая составляющая, направленная на формирование умений самостоятельно добывать знания для профессионального роста и культурологическая составляющая, осуществляющая становление нравственной зрелости личности на основе приобщения к достижениями мировой и отечественной культуры.

Поликультурный подход или поликультурная парадигма в образовании способствует достижению вершин профессионализма, проявляющегося не только в высокой результативности деятельности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности посредством отдельных учебных предметов; в выборе педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей учащихся; в подготовке обучающихся к следующим этапам труда и включению и общественную жизнь. Выявляя уровни и ступени получения образования, формирования зрелости личности, поликультурный подход называет основные критерии, включающие мировоззренческий, профессиональный и нравственный. Вместе с тем поликультурный подход определяет: а) направления формирования социальной зрелости

(мировоззренческой, профессиональной и нравственной культуры); б) траекторию, индивидуально выбранную молодым человеком для получения образования и дельнейшей социализации; в) пути достижения профессионализма и преодоления профессиональных и духовных деформаций личности (эмоционального «выгорания» и «профессионального насыщения» и «истощения»), использование возможностей приобщения к сокровищницам мировой и отечественной культуры.

Поликультурная модель школы, способная снять накопившиеся противоречия, предполагает сосуществование государственных институтов образования, которые принимаются всем обществом, специфических структур, через которые культуры различных этносов, конфессиональных, социальных и демографических групп сохраняются в живом и активном состоянии, а также дополнительных образовательных и общественных институтов, восполняющих недоработки официальных образовательных структур (клубов, молодежных организаций, центров, родительских комитетов, общественных и управляющих советов и т. д.).

Поскольку более перспективной и прогрессивной для формирования поликультурного гражданского общества нам представляется эффективно-прогрессивная многообразно-единая модель, направленная на социальный прогресс и на стратегию формирования активного творца и строителя новой жизни, постольку содержание образования (обучение и воспитание), исходит из того, что включает следующие уровни: всеобщее (глобальное), общее (государственное), частное (региональное, национальное, местное), единичное образование.

Таким образом, инновационная, поликультурная модель школы представляет собой систему, целью которой является формирование не просто знаний, умений и навыков, необходимых в жизни для выполнения каких-то социальных ролей (акмеологическая парадигма), а и самого человека как саморазвивающейся психологической системы с индивидуальными особенностями, наклонностями и направленностью (антропологическая парадигма); воспитание культуры общения, где носитель гуманистических черт своей культуры по достоинству может оценить особенности представителя другой, знает историю, искусство, язык, литературу, художественные традиции своего народа, сочетает чувство национальной гордости с уважением к другому человеку, готов передавать и перенимать все лучшее, что создано другими, непримиримо относится к любым проявлениям «своего» или «чужого» национализма (культурологическая парадигма).

Общая цель, связанная с развитием личности, ее сознания и самосознания, требует конкретизации с учетом тех трудностей, которые переживает молодое поколение в современных условиях, и может быть декомпозирована в задачи:

– философско-мировоззренческая подготовка, которая поможет молодежи определить смысл жизни, выработать ценностное отношение к ней, сформировать потребность проектировать свое будущее и реализовать его;

– приобщение учащихся к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, культуры своего отечества, народа, формирование потребности в духовных ценностях и их дальнейшем обогащении;

– выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка, реализация их в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения;

– формирование общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, терпения по отношению к людям), интеллигентности, культуры общения;

– развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, способности к рефлексии;

– развитие социальной и гражданской ответственности как важнейшей черты личности, забота о сохранении человеческой цивилизации;

– воспитание положительно отношения к труду как высшей ценности жизни, развитие потребности в творческом труде, воспитание предприимчивости, деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях;

– развитие потребности в здоровом образе жизни, способности быть хорошим семьянином, жить счастливой жизнью.

Акцент в поликультурном подходе при обучении переносится с приобретения практических навыков на соединение их с теорией, а для этого необходимо иметь адекватную базу. Такой концептуальный подход к поликультурной модели школы в России ориентируется на гуманистическое философско-педагогическое наследие М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, И.А. Ильина, И.В. Киреевского, А.Ф. Лосева, В.С. Соловьева, А.С. Хомякова.

При поликультурном подходе в образовании наиболее значимыми являются знания истории, дающие возможность изучить свои корни, выяснить место своего народа, семьи в региональном, государственном и мировом сообществе. Далее следуют знания культуры. Третьим наиболее важным звеном являются знания языков как части общей национальной культуры, в которой осуществляются процессы взаимодействия и взаимосотрудничества.

Проявления перечисленных парадигм в современном образовании различны, но суть их одна: разрозненные воспитательные влияния постепенно переходят к целостным, что обеспечивает становление и развитие саморегулирующегося социального организма, называемого школой.

Современные парадигмы, основанные на гуманизме, способны воспитать свободного человека. Практика доказывает жизнеспособность таких систем, в основу которых положены идеи гуманной творческой педагогики как современной идеологии воспитания.

Сравнительный анализ основных парадигм позволяет в общем виде сформулировать вывод о том, что если мы хотим грамотной стратегии развития школы, то в системе образования должны быть представлены все части целого, то есть все парадигмы образования. Особенностью данного сравнительного анализа является стремление больше к объяснительному, нежели описательному характеру, с тем, чтобы включить каждое конкретное исследование парадигм (иногда неполное, региональное или секторальное) в более широкий контекст формирования концепции поликультурной модели образования. Такое «зональное» сравнение, на наш взгляд, обеспечит более глубокое проникновение в сущность предмета изучения. Среди этих парадигм нет ни плохих, ни хороших, – каждая из них фиксирует какую-то часть действительности и готовит к ней человека. Самая большая беда, когда часть становится целым. Наша страна с ее маятниковыми качаниями, когда вначале строили казарму с шеренгами, а потом, полюбив всех, распустили институты и людей, приносит беду в том и другом случае. Сложная задача в этом смысле лежит на каждой школе, которая выбирает свой особенный путь.

Осмыслить проблемы бытия современного человека в контексте быстроменяющегося мира – означает найти верные пути образования личности.

При всех отмеченных характеристиках поликультурного подхода необходимо еще раз констатировать: в большинстве случаев деятельность отдельного человека или группы людей строится на основе не одного, а нескольких подходов. Дополняя друг друга, вместе они предопределяют стратегию деятельности и детерминируют тактику действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени. При эффективной и качественной реализации поликультурного подхода в образовании, основанного на полипарадигмальных составляющих, есть все основания говорить об успешном формировании социально зрелой поликультурной, свободной, автономной, внутренне ориентированной личности.

**Список литературы**

1. Деркач, А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Москва, 2002. – 650 с.
2. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Макаев, В. В. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / В. В. Макаев, З. А. Малькова. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 1999. – С. 7-8.
4. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 5-10.

5. Матис, В. И. Поликультурное образование в современном обществе : монография / В. И. Матис. – Барнаул : Изд-во АГИК, 2016. – 307 с.
6. Матис, В. И. Стратегия развития поликультурного образования / В. И. Матис // Перспективы развития межрегионального образовательного пространства на базе гуманитарных кафедр российских университетов : сборник матер. всерос. научн.-практ. симп. [отв. ред. В. В. Невинский]. – Барнаул : Изд-во АГУ, 2003.
7. Матис, В. И. Школа глобальной ориентации (поликультурный подход в образовании и культурной сфере) : монография / В. И. Матис. – Барнаул : АЗБУКА, 2014. – 248 с.
8. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3. С. 77-81.
9. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н. М. Таланчук. – Казань : Изд-во КГУ, 1993.

***М.Н. Фроловская, д-р пед. наук, профессор***
*Алтайский государственный университет,*
*г. Барнаул, Россия*

## Смыслообразование в становлении педагогической позиции

## Sense Creation in Formation of Teaching Position

***Аннотация:*** Педагогическая позиция проявляется в авторстве учителя и рассматривается в контексте гуманитарной парадигмы образования как универсалия культуры, целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, его непосредственным участникам. Приводится описание опыта акмеологической практики образования будущих педагогов в диалоге с текстами культуры.
***Ключевые слова*:** гуманитарная парадигма образования, авторская позиция педагога, диалог, текст культуры, понимание, смысл.

Смысл педагогического образования в контексте акмеологии – развивающийся человек, задающий себе самому вопросы. Содержанием высшего образования должен стать процесс осуществления гуманитарной практики взаимодействия «Преподаватель-Студент», в котором образование выступает как становление будущего педагога, возможность *быть*, *становиться* (М.К. Мамардашвили), *образ*овываться – стремиться к созданию собственного *образа мира*.

Возникает необходимость смещения акцента с узкопрофессиональной подготовки учителя-специалиста – на образование человека культуры, становление его авторской педагогической позиции.

В первом приближении авторскую педагогическую позицию можно рассматривать как универсалию педагогической культуры, целостное отношение к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающую аксиологические основания (ценности и смыслы), онтологическую компоненту (взаимодействие структурных составляющих педагогического процесса), методологию (принципы стиля педагогического мышления) [6].

Эти основания одновременно выполняют, по меньшей мере, три взаимосвязанных функции в педагогической деятельности. Они создают целостное представление педагога о самом себе, своей деятельности, обеспечивают классификацию многообразного социального опыта, выступают как базисная структура, определяющая стиль педагогического мышления. Это означает, что в основаниях наряду с уровнем всеобщего существует еще и уровень индивидуального, который эмоционально наполнен, уникален, поскольку авторская позиция принадлежит конкретному педагогу, его создавшему. И представления о педагогическом процессе, его участниках и самом себе субъективируются.

При рассмотрении проблемы становления педагогической позиции мы исходим из того, что она строится педагогом в реальной жизни, во всем взаимодействии разных видов деятельности. Собственная авторская позиция не позволяет педагогу быть сторонним наблюда-

телем. Конкретным смыслом для него наполняется тезис М.М. Бахтина: чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, – с ними можно только диалогично общаться. Думать о них значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачиваются к нам своей объективной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объектные образы. Поэтому педагог «по умолчанию» включен в саму педагогическую ситуацию.

В ней он создает не только условия для усвоения учащимися стандарта образования, но и помогает им обнаружить смысл совместной деятельности. Для него образование сопряжено с обращением к «значимому Другому». Отношения в таком случае развиваются от социальных к смысловым.

Всякая образовательная ситуация – проблема, текст, из которого необходимо «вычерпать» смыслы, сформулировав педагогическую задачу [4]. Чтобы это произошло, педагогу необходимо «выйти» за пределы ситуации, а сама ситуация приобретает характер «текста» становления педагога: его нахождение в ситуации, выход за пределы этой ситуации в сознании преподавателя и его действии.

«Выход человека за свои пределы» является мотивом жизнедеятельности педагога, его собственным смыслом, обращением прежде всего к Другому. Именно в пятом квазиизмерении, в смысловом поле, открывается педагогу объективный мир. Этот «выход» всегда носит трансцендентный характер. «Вненаходимость» образа, по Л.С. Выготскому, организует поведение педагога в будущей деятельности, выступает установкой, которая может быть никогда и не будет осуществлена, но она позволяет педагогу стремиться поверх жизни к тому, что лежит за ней. Педагог непроизвольно извлекает из реальности свои собственные образы, смыслы, позволяющие ему развиваться.

«Смыслочувственное поле» объединяет все реалии педагогического бытия, которое представлено в текстах обращений участников педагогического процесса друг к другу. Педагог, осознающий, что он живет в поиске смыслов, способен осуществить такую деятельность уже не по предписанным кем-то образовательным канонам в соответствии с научной картиной мира образования. Он руководствуется, в первую очередь, своей педагогической позицией, конкретизацией которой могут быть самые различные умения, включая и технологические [5]. И становление осмысленной педагогической позиции есть фундаментальное основание подлинного образования самого педагога, его взаимодействия с Другим.

Смысл (как и образ) нельзя «передать» Другому, так как при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. Смысл должен быть найден.

Задача профессионально-педагогического образования состоит не только в том, что чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способности, которые дают возможность участникам педагогического процесса находить универсальные смыслы собственной профессиональной деятельности в диалоге с текстами культуры.

Педагогический процесс в высшей школе наполнен текстами. Это не только проекты содержания образования, но и тексты, которые создаются непосредственно во взаимодействии «Преподаватель – Студент». Культура – это и предпосылка, и процесс, и результат творения людьми жизненно необходимых им обращений друг к другу и к самим себе за со-чувствием, со-мыслием, со-действием [3, с. 226]. Особенностью профессионально-педагогического образования является то, что в этом процессе студенту приходится осваивать не только теоретическое содержание предмета, но и способы организации понимания на основе диалога. Ведь диалог – своеобразное пространство, где каждый проявляет свою индивидуальность, где реализуются процессы самоосуществления, происходит личностное развитие.

В процессе понимания предметного содержания рождается понимание Другого, самого себя. Это движение разворачивается в круге: «Понимание того, что содержится в тексте, заключается в разработке предварительного наброска, который подвергается постоянному пересмотру и углублению в смысл текста» [2, с. 318]. Для организации диалогических отношений необходима установка на поиск и решение задач, интересных для преподавателя и сту-

дента, важно понимание смысла собственной деятельности, умение слышать «голоса»и откликаться на них.

Так, при обсуждении текста Я. Корчака студенты высказывают позиции относительно ценностей и смыслов педагогической деятельности автора:

*«Воспитатель, работая над пониманием человека – ребенка и над пониманием общества – группы детей, дорастает до постижения важных и ценных истин; пренебрегая неусыпным трудом над собой, опускается. Ребенок обогащает меня опытом, влияет на мои взгляды, на мир моих чувств… Ребенок для воспитателя – книга природы: читая ее, он созревает. Путь к самовоспитанию и самоопределению ты найдешь сам и в себе, молодой воспитатель…»* [3, с. 187-189].

В ключевых словах текста открываются гуманитарные смыслы: домината на Другого, эмоциональное отношение к нему, понимание человека, установка на самовоспитание и самоопределение. В первую очередь, каждый студент называет концепты, ценностные для него самого. Определяется сущность метафоры, представленной в тексте («ребенок – книга природы»), оценивает, насколько особенности этого взаимодействия близки ему. Осуществляется «достройка» заголовка, высказываются предположения по возможному названию текста. Как правило, «пред-мнения» студентов близки к наличной ситуации: Я. Корчак назвал свою статью «Воспитание воспитателя ребенком».

При пересечении культуры преподавателя и культуры студента, текста «ставшей» культуры возникает акт интерактивного общения, рождается собственный, «встречный» текст. Например, студенты вступают в диалог с авторами статей Г.С. Батищевым «За воспитание, но другодоминантное!» и Ф.Т. Михайловым «Что скрывает разум под слово воспитание?», понимают особенности их позиции. Авторская позиции будущего учителя особенно проявляется, если тексты вызывают противоречивое отношение, разные суждения:

– *Прочитав статьи Г.С. Батищева и Ф.Т. Михайлова, я была приятно удивлена: как статьи такого «бунтарского» характера включены в курс педагогики классического вуза? Это же замечательно! Наконец-то сознание студентов «будоражат» и «трезвят» такими статьями (Анжела Н.)*

– *Хорошо, что есть такие статьи, которые вызывают поток рассуждений. Пусть даже не со всем я согласна, но это даже лучше. Ведь развивается человек только тогда, когда ему приходится решать новую задачу, а не, когда все вписывается только в рамки его сегодняшнего образа мира (Татьяна Ч.)*

Герменевтическая работа с текстами культуры, построенная как гуманитарная практика, рождает осмысление своей педагогической позиции через «вопрошание»:

– *По каким правилам и законам жить до тех пор, пока человек не обретет свои индивидуальные ценности? (Полина Д.)*

– *Без чего невозможно воспитание и все, что с ним связано? (Ирина Ф.)*

– *Кто кого воспитывает: мы – детей, они – нас, каждый сам себя? (Анна К.)*

– *В чем, если не в саморазвитии взрослого, смысл воспитания? (Дмитрий К.)*

В диалоге с текстами культуры перед студентами и преподавателем высвечиваются новые перспективы отношений к истории, обществу, собственному бытию. Аккумулируется опыт, исходя из которого, педагог оценивает, переживает, осмысляет мир и себя в нем, сводит в целое свои представления о педагогической действительности и создает ее, поэтому вхождение в педагогическую культуру оказывается более действенными.

**Список литературы**

1. Корчак, Я. Воспитание воспитателя ребенком : антология гуманной педагогики / Я. Корчак. – Москва : Издательский дом Ш. Амонашвили, 1988. – С. 187–189.

2. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981.

3. Михайлов, Ф. Т. Избранное / Ф. Т. Михайлов. – Москва : Индрик, 2001.

4. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – Москва : Академия, 2002.

5. Сенько, Ю. В. Образование: обращенность в будущее / Ю. В. Сенько // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 3. – С. 3–10.
6. Фроловская, М. Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете / М. Н. Фроловская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 82–92.

## Раздел 8. Проектирование и реализация международных и межрегиональных сетевых образовательных программ

***Р.П. Абдина, канд. филол. наук***
*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова*
*г. Абакан, Россия*
***О.В. Елистратова***
*МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад «Калинка»,*
*г. Абакан, Россия*

# Педагогическое проектирование организации этнокультурной деятельности детей в ДОУ

# Pedagogical Design of Organization of Ethnocultural Activity of Children in Nursery School

***Аннотация:*** в статье рассмотрена структура педагогического проектирования по организации этнокультурной деятельности дошкольников, включающая три основных этапа; доказано, что взаимосвязь элементов педагогического проектирования способствует обеспечению эффективной организации процесса.
***Ключевые слова:*** педагогическое проектирование, дети дошкольного возраста, педагогические технологии, традиционная культура, этнокультурная деятельность.

Дошкольное образование является первым фундаментальным звеном в формировании личности ребенка, поэтому проблема развития детей дошкольного возраста всегда волновала как психологов, так и педагогов дошкольных образовательных учреждений, а также и родителей, которым небезразлична судьба их детей. Особенно эта проблема стала актуальной в современное время, которое характеризуется глобализацией и информатизацией общества. Мы считаем, что современное требование времени – использование и развитие компьютерных технологий не всегда и не во всем положительно сказывается на личности ребенка, так как чрезмерное использование ребенком современных информационных технологий ведет к снижению его сенсорных способностей. А любая способность, как доказала эволюция человека, а вслед за ней и наука, развивается только в процессе деятельности. Поэтому, какими бы задатками ребенок не обладал от природы, его способности могут развиваться только в процессе труда, где необходимо творить, преодолевать некоторые препятствия, создавать нечто осязаемое, напрягать внимание, запоминать последовательность тех или иных операций.

Как известно, в период дошкольного возраста в процессе воспитания педагог создает необходимые условия, вооружает детей знаниями и практическими умениями, организует работу по их освоению и руководит ею. Любая организация деятельности педагога требует педагогического проектирования (ПП), под которым понимается предварительная разработка педагогом основных элементов предстоящей совместной деятельности с учащимися. Педагогическое проектирование позволяет систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, а также интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике [2]. ПП в настоящее время является функцией любого педагога, планирующего организацию любой деятельности с детьми, в том числе и этнокультурную, которая направлена на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к культуре родного края с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Педагогическое проектирование этнокультурной деятельности рассматривается

как один из видов проектирования, состоящего в научно-обоснованной разработке перспектив, сохранения и развития традиционной народной культуры с целью более эффективной реализации ее педагогического потенциала в этнокультурном образовании и воспитании граждан РФ [1].

В современных условиях, когда национальные промыслы уходят в прошлое, этнокультурная деятельность с детьми является одной из немногих возможностей познакомить их с традиционной культурой своего края. Одной из составляющих традиционной культуры является народное декоративно-прикладное искусство, которое имеет огромное познавательное и развивающее значение в формировании личности ребенка и вполне может выступить в качестве средства развития детей. Организация этнокультурной деятельности с детьми зависит от многих факторов, и в первую очередь от степени художественной образованности воспитателя, понимания и знания им народного искусства, его умения руководить нравственным и художественно-эстетическим развитием каждого ребенка. Рассмотрим педагогическое проектирование этнокультурной деятельности детей на материале народного орнамента.

ПП – это сложная многоэтапная деятельность, включающая основные этапы: педагогическое моделирование, создание проекта, педагогическое конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуации и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений [3].

На первом этапе педагогического проектирования организации этнокультурной деятельности детей после определения и задач выделяем следующие элементы:

– изучение теоретических вопросов и ознакомление со спецификой народных образцов орнамента в искусстве изучаемого региона и других народов России. На этом этапе необходимо опираться на принцип интегративности. В основе этого принципа лежит идея единства мировой художественной культуры и своеобразия этнонациональных культур, основанием которой выступают идеи целостности и многообразия мира (В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев), синкретичности народного искусства (М.А. Некрасова), идея интегральной, целостной личности (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов). Необходимость опоры на этот принцип обусловлена пониманием того, что в рамках конкретного исторического периода все традиционные культуры различных этносов находятся в постоянной взаимосвязи, находя выражение в культуре конкретного этноса [4];

– отбор материала по орнаментальному искусству конкретного народа, исходя из дидактического принципа систематичности, последовательности и постепенности**:** от легкого к более трудному, от известного к неизвестному, что предполагает ознакомление дошкольников с наиболее близким искусством своего народа, затем других этносов, проживающих в данном регионе, затем можно и расширить область такого изучения.

На втором этапе ПП организации этнокультурной деятельности решаем следующие задачи:

– овладение воспитателем практическими умениями в создании орнаментальных композиций (самая доступная техника для воспитателя и детей – техника аппликации);

– подготовка наглядности для проведения занятий с детьми.

На третьем этапе выделяем следующие составляющие:

– определение последовательности проведения занятий по ознакомлению с образцами народного творчества и по отображению народных орнаментов в аппликациях;

– выбор путей применения полученных компетенций в других видах и формах деятельности.

На первом этапе ПП этнокультурной деятельности начать работу следует с изучения воспитателем декоративно-прикладного искусства того или иного этноса, ознакомления с осо-

бенностями украшения изделий, формой и материалами, из которых они изготавливаются. Важно выделить виды орнаментов, рассмотреть их взаимосвязь с природными условиями и национальными традициями, композиционным строем и цветовым решением, а также обратить внимание на то, как народные мастера используют приемы варьирования элементов украшения в зависимости от материала и формы украшаемого предмета.

На этапе создания проекта при подготовке наглядности для ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством народа воспитатель ставит и решает задачи: как можно подробно и разнообразнее отобразить специфические черты народного искусства, показать многообразие орнаментальных схем и вариантов композиционного решения узоров. Как показывает практика, порой бывает трудно подобрать необходимые изделия, украшенные традиционным орнаментом. В связи с чем на занятиях можно использовать презентации с грамотно выполненными и четкими изделиями. На этом же этапе педагог занимается практическим освоением составления орнамента, дополнительно можно сделать эскизы наиболее характерных для этноса предметов быта и орнаментов на них.

Основной деятельностью педагога на третьем этапе педагогического проектирования организации этнокультурной деятельности детей является разработка педагогических технологий. Представим некоторые технологии, которые мы используем в работе с детьми.

**Игровые педагогические технологии** (основные технологии в ДОУ): игры-упражнения, игры-соревнования игры-путешествия. Игры-упражнения способствуют познавательным способностям детей, закреплению материала, развивают умение применять его в новых условиях. Ими можно начинать или заканчивать занятия. При ознакомлении с орнаментальным искусством игры-упражнения можно разделить на нахождение частей целого и составление какого-либо изображения: *дорисуй вторую половинку и получи симметричный элемент. Как он называется? Найди элемент «чахайах хоозы» и раскрась. (Чахайах хоозы – элемент в хакасском орнаменте в форме цветка (букв. чахайаях – цветок). С какой стороны художник недорисовал «иргек»? Дорисуй. (Иргек – мотив в хакасском орнаменте в форме веерообразного листа с нечетным количеством элементов).*

Игры-соревнования носят групповой характер. Группа делится на команды. Выигрывает та команда, которая ответила на большее количество вопросов. Каждой команде раздаются вопросы, сколько человек в группе. Дети предварительно могут обсудить ответы. Воспитатель тем временем записывает количество групп и начинает проводить игру, спрашивая по очереди каждую команду. Если группа не ответила на вопрос или ответила неправильно, то другая команда получает возможность на него ответить и заработать баллы. Игра заканчивается подсчетом баллов. Например:

1. Столица нашей республики: Москва, Абакан, Шира, Аскиз.

2. В традиционной одежде девушки предпочитают цвет: холодных оттенков, теплых оттенков, черный, белый.

3. Какого цвета нет на флаге Хакасии; зеленного, белого, синего, красного, фиолетового.

Игры-путешествия. Эти игры способствуют осмыслению и закреплению изучаемого материала. Предполагается рассказ воспитателя о той или иной культуре с презентационным сопровождением. При этом обогащается жизненный опыт ребенка, он узнает новые, неизвестные ему ранее сведения.

**Технологии уровневой дифференциации.** Необходимость дифференциации возникает в силу имеющихся у детей разных способностей и разной степени обучаемости. Кто-то быстро усваивает новый материал, кому-то нужно гораздо больше времени, большее число повторений для закрепления его; для одних предпочтительнее слуховое восприятие информации, для других зрительное. Дифференцированный подход или технология позволяет организовать процесс с учетом индивидуальных особенностей личности. Самой распространенной формой дифференциации и самой простой для организации является выполнение детьми заданий различного уровня сложности. Например, первый уровень сложности: 1) «*Обведи и раскрась орнамент одним цветом»* (для одной группы детей); 2) *«Обведи и раскрась несколькими цветами, соблюдая симметрию»* (для тех, кто работает быстрее). Второй уровень сложности

«*Объедини элементы в общий узор*» или «*Составь узор при помощи знакомых тебе элементов*»; *«Вспомни названия элементов хакасского орнамента».* В данных заданиях для детей, работающих медленно, педагог использует меньше элементов орнамента.

**Технология «портфолио»,** или папка индивидуальных достижений, используется в работе педагогами на разных ступенях непрерывного образования – детский сад – школа – вуз – уже достаточно давно и имеет среди них большую популярность. Как таковая в ДОУ эта технология не несет развивающей, образовательной и воспитательной функции, поскольку преимущественно является папкой, в которой собраны детские работы и достижения.

Таким образом, перечисленные выше этапы педагогического проектирования представляют собой целостную систему, их взаимосвязь способствует обеспечению эффективной организации процесса этнокультурной деятельности детей в ДОУ.

На основе анализа структуры педагогического проектирования этнокультурной деятельности дошкольников доказано, что взаимосвязь элементов педагогического проектирования способствует обеспечению эффективной организации процесса.

**Список литературы**

1. Королева, Г. М. Этнокультурная деятельность в регионах: педагогическое проектирование и реализация / Г. М. Королева: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2011. – 393 с.
2. Кудрявцева, А. И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / А. И. Кудрявцева, Е. Л. Горлевская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы международной научной конференции. – Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 80–84.
3. Педагогическое моделирование и проектирование [Электронный ресурс] // В помощь учителю и менеджеру школы. Информационно-образовательный портал. – Режим доступа: http://www.pedsovet.pro/ (дата обращения: 03.08.2017).
4. Полынская, И. Н. Научные принципы в содержании обучения изобразительному искусству в школе с учетом национально-регионального компонента / И. Н. Полынская // Наука и школа. – 2009. – № 6. – С. 20–23.

***В.К. Терзиев, академик ММАШ, член-корр. РАЕ, профессор, д-р экон. наук, д-р военных наук***
*Национальный военный университет Василия Левского*
*г. Велико Тырново, Болгария*
***Е.Д. Арабска, академик ММАШ, д-р экон. наук, канд. социол. наук, доцент***
*Академия Инноваций и устойчивости*
*г. Пловдив, Болгария*
***О.Ю. Латышев, академик МАЕ, МАС, МОО АД ЮТК, член-корр МАПН, п.д.н., канд. филол. наук, профессор РАЕ, засл. деятель науки, техники и образования***
*Международная Мариинская Академия им. М. Д. Шаповаленко*
*г. Москва, Россия*

## Болгарско-российское сотрудничество в области проектирования и реализации международных сетевых образовательных программ

## Bulgarian-Russian Cooperation in the Design and Implementation of the International Networked Educational Programs

***Аннотация:*** проектирование и реализация международных сетевых образовательных программ для студентов педагогических вузов рассматривается в статье как одно из важнейших направлений Болгарско-Российского научного сотрудничества; такие программы всегда строятся на позициях диалога и взаимопроникновения культур, укрепления творческих связей научно-педагогической общественности обеих стран.

***Ключевые слова:*** педагог, вуз, программа, сотрудничество, диалог культур, межкультурные коммуникации.

Обучение студентов педагогических вузов в пространстве межкультурного диалога представляет особую важность при формировании современного педагогического мышления. Это касается не только языка, но и социального, и культурного взаимопонимания в отношении личного опыта и предшествующих знаний студентов. Значимость программ, ориентированных на студентов педагогических вузов, способствующих принципиальному росту разнообразия областей их компетентности, проявляется в организации успешных студенческих обменов, а также в процессе реализации образования на протяжении всей жизни, в их понимании и признании различий и личной, социальной и профессиональной и гражданской самореализации [6].

Формирование межкультурной коммуникации предусматривает посещение студентами музеев, выставочных центров, дворцово-парковых ансамблей, национальных парков и особо охраняемых природных территорий различного типа в стране обучения вместе со студентами и профессорами из этой страны. Наряду с этим представляется целесообразным совместное посещение коллективом студентов и преподавателей концертов народной музыки, этнографических фестивалей, театров наций и национальностей, а также различных объектов религиозных культов в принимающей стране. Даже если студенты прибывают в другую страну для изучения дисциплин естественно-математического цикла, учатся работать на синхрофазотронах, электронных телескопах и коллайдерах, их обучение и свободное время не должны ограничиваться этим в любом случае. Студент, которому посчастливилось жить в другой стране, должен изучить особенности национальной одежды, выразительные детали и аксессуары, используемые в ней. Это позволит ему / ей правильно понять социальное положение иностранного собеседника, особые обстоятельства жизни (брак, траур и другие), которые требуют от студента выразить определенные соответствующие чувства и эмоции, адресованные собеседнику. Если студенты участвуют в программе обмена военных высших учебных заведениий, им необходимо заранее изучить знаки отличия, характерные для представителей иностранных вооруженных сил, особенности парадного и повседневного обмундирования, чтобы правильно понять, как вести себя в конкретных обстоятельствах. Кроме того, есть также много других необходимых деталей, которые следует учитывать в процессе межкультурного общения со студентами педагогических вузов.

Миссия высшего педагогического образования не только в обучении отдельных лиц, но и в удовлетворении потребностей социального и экономического развития сообщества. Её цель может быть достигнута, когда университеты позволят людям и обществу достичь результатов в условиях глобализации, характеризующихся высокой конкуренцией и динамизмом [2]. Роль университетского консультирования и ориентации в содействии доступу к рынку труда и навыкам развития карьеры также связана с процессом социализации. Это способствует преодолению «беспокойства» в отношении будущего, в ходе которого персональная карьера студента педагогического вуза рассматривается сообразно ее глобальному характеру и когнитивным, аффективным, мотивационным, ценностным отношениям [5].

Действительно, роль педагогического университета в формировании карьеры студента не может быть переоценена. Даже если предположить, что во время предстоящей работы выпускник педуниверситета будет иметь добросовестного, опытного, заинтересованного преподавателя, маловероятно, что у него будет время и силы, чтобы компенсировать упущения, которые имели место во время студенческой жизни. Многочисленные полезные навыки позволяют студенту педагогического вуза отвечать высоким и бескомпромиссным требованиям мирового рынка труда. Студент педагогического вуза должен понимать направление динамики изменений на рынке труда, общественные ожидания и потребности конкретных образовательных учреждений, иметь возможность своевременно применять знания, получаемые им в результате непрерывного повышения педагогической квалификации, а также своевременно и регулярно получать последующую профессиональную переподготовку. Повсеместная автоматизация производства существенно снижает возможности традиционной профессиональной самореализации. Поэтому студент обязан найти новые ниши для социально-

экономического самоопределения в тех областях педагогических знаний, которые либо не подлежат автоматизации с последующим сокращением штатов, либо этот процесс будет охватывать их еще много лет.

Роль педагогических университетов имеет решающее значение для развития независимости при принятии решений и управлении карьерой. Создание центров карьерного роста в педагогических университетах является стимулом для преодоления барьеров на пути общения между профессорами, студентами и их потенциальными работодателями. Среди их ключевых функций [1; 3; 4] – профессиональное руководство и мотивация, индивидуальное и групповое взаимодействие, развитие навыков управления карьерой и компетенцией, независимой и обоснованной оценки и принятия решений о своих личных возможностях и карьере, то есть предпосылках и драйверах личной и профессиональной самоидентификации и социализация.

Каждый педагогический университет должен учитывать необходимость социальной и экономической социализации студентов на фоне единства и надлежащего баланса когнитивных и некогнитивных навыков, достигнутых в процессе учёбы в вузе. В будущем именно эта позиция должна занимать ключевое место в функциях педагогического университета. В свою очередь, это будет напрямую зависеть от качества государственного финансирования университета, его включения в престижные и перспективные научные программы мирового уровня, позиции в ведущих рейтингах.

Дискуссии о ключевой роли педагогического университета в социализации студентов, рассматриваемые в разных, но взаимосвязанных аспектах – университете и реальной жизни, описывают некоторые основные предпосылки и возможности для улучшения процесса обучения и пребывания в академической среде. Прежде всего, необходимо учитывать важность коммуникации (профессиональной, социальной и межкультурной), которая также связана с развитием навыков. Среди социальных и эмоциональных навыков, которые напрямую связаны со студенческой социализацией, немало навыков, вырабатываемых в университете и реальной жизни с точки зрения проактивности и инициативы, принятия решений и получения конкурентных преимуществ.

**Список литературы**

1. Adamoniene, R. Peculiarities of entrepreneurial socialization expression / R. Adamoniene, A. Astromskiene // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 213. – P. 890 – 895.

2. Barna, I. Psycho-pedagogical Counselling. An important stage in students' teaching career orientation / I. Barna, D. Mircea // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 180. – P. 1044 – 1049.

3. Devecioglu, S. Examination of socialization levels of university students engaging in individual and team sports / S. Devecioglu, H. Sahan, M. Yildiz, M. Tekin, H. Sim // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – № 46. – P. 326 – 330.

4 Endes, Y. Z. Overseas education process of outgoing students within The Erasmus Exchange Programme / Y. Z. Endes // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2015. – № 174. – P. 1408 – 1414.

5. Richițeanu-Năstase, E.-R. The impact of career factors on students` professional insertion. What measures to be taken by the university? / E.-R. Richițeanu-Năstase, C. Stăiculescu, // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 180. – P. 1102 – 1108.

6. Shopova, I. Organizing successful foreign students exchange / I. Shopova, E. Arabska // Peace, Memory & Education Research : V International Congress of Education Research. – Canakkale, Turkey. – 2013. – P. 4–2; P. 11 – 29.

***А.Н. Свиридов, канд. пед. наук, доцент***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

# Проектирование и реализация сетевых программ педагогической миграции на базе гимназии № 85 г. Барнаула

# Designing and Implementing Networked Pedagogical Migration Programs on the Basis of Gymnasium No. 85 in Barnaul

***Аннотация:*** в статье рассмотрен опыт гимназии № 85 г. Барнаула по участию в реализации программы Федеральной стажировочной площадки по теме «Достижение нового качества общего образования через развитие инновационной инфраструктуры Алтайского края»; представлены механизмы конструирования образовательной программы школы на основе социального партнерства и сетевых технологий.

***Ключевые слова:*** образовательная и педагогическая миграция, сетевое взаимодействие, стажировочная площадка, проектирование программ.

Алтайский край в 2015 году победил в конкурсном отборе региональных программ развития образования в целях предоставления бюджетам субъектов Российской Федерации субсидий на поддержку реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования по направлению «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В крае была организована федеральная стажировочная площадка проекта по теме «Достижение нового качества общего образования через развитие инновационной инфраструктуры Алтайского края».

Педагогический коллектив гимназии № 85 г. Барнаула был приглашен в проект в качестве федеральной стажировочной площадки. Этому имелись существенные основания:

– в период 1997-2010 годов усилиями коллектива была построена эстетико-образовательная среда, во моногом предвосхитившая постулаты ФГОС НОО и ФГОС ООО;

– в 2010-2015 годах гимназия успешно работала в качестве базовой площадки Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по теме: «Развитие информационно-развивающей среды для формирования и развития ИКТ-компетентности субъектов образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС»;

– в коллективе сложились многолетние традиции, широко известные педагогической общественности Барнаула: декада «Красивый учитель – красивый урок», фестивали мультимедийных интерактивных уроков, внедрение современных образовательных технологий при организации урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС (НОО, ООО) и др.;

– гимназия является базовой организацией школьного округа, имеет договоры сотрудничества с общеобразовательными учреждениями, входящими в округ, и учреждениями дополнительного образования, проводит научно-практические конференции педагогов и учащихся по предметам углубленного изучения.

Планы гимназии содержат стажерские практики, организуемые в рамках федеральной стажировочной площадки, ряд методических мероприятий, включающий работу окружных методических объединений учителей, организацию семинаров для учителей по подготовке к итоговой аттестации.

Достижения гимназии № 85 г. Барнаула позволили ее педагогическому коллективу творчески подойти к реализации программ педагогической миграции по обеспечению стажировок учителей Сибирского федерального округа.

В проектировании программ стажировок рабочая группа исходила из того, что понятие «педагогическая миграция» шире, чем «учебная миграция» [3], так как охватывает как по-

ездки, связанные с удовлетворением потребности в получении образования и повышении уровня квалификации, так и разнообразные стажировки, дополнительное образование, курсы и другие формы повышения квалификации. Согласно С.В. Рязанцеву, данный тип миграции «следует отнести к социальному, поскольку он не связан с извлечением материальной выгоды от перемещения, в отличие от экономической миграции (трудовой, деловой, коммерческой)» [4].

Другой вид – «образовательная миграция» как понятие отражает совокупность перемещений людей с целью получения образования различного уровня и на различные сроки. Она охватывает как внутренние, так и внешние перемещения и всегда направлена на получение новых профессиональных или научных компетенций.

Структуру и образовательной, и педагогической миграции составляют ведущие потоки перемещений [2]:

– учебная иммиграция, охватывающая перемещения с целью получения среднего, среднеспециального и первого высшего образования, а также различные каникулярные программы;

– иммиграция с целью получения второго высшего и последующих ступеней образования, ученой степени, прохождения научной стажировки;

– иммиграция с целью профессионального развития (обучение на языковых курсах, семинарах, тренингах, программах переподготовки или сертификации, получение бизнес-образования и степени MBA).

Для стажировочной площадки в гимназии был модернизирован Медиацентр как одна из точек роста развития учреждения, который позволил вести занятия со стажерами в интерактивной форме. Необходимо отметить, что педагогическая миграция в рамках стажировочных площадок является эффективной формой диссеминации передового педагогического опыта.

**Список литературы**

1. Выхованец, О. Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России // О. Д. Выхованец : доклад на заседании Научного совета ФМС России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/about/science/science_session/forth/vih.pdf (дата обращения: 01.07.2017).

2. Выхованец, О. Д. Управление миграционными процессами / О. Д. Выхованец // Миграция и развитие. – 2007. – С. 31.

3. Митин, Д. Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения / Д. Н. Митин // Вестник РУДН. – 2010. – № 3. – С. 123–134.

4. Рязанцев, С. В. Трудовая миграция в странах СНГ и Балтии: тенденции, последствия, регулирование. / С. В. Рязанцев – Москва : Формула права, 2007. – 321 с.

## Раздел 9. Развитие инклюзивного образования в педагогических вузах

***Е.Ю. Конюхова, канд. пед. наук***
*Уральский государственный педагогический университет*
*г. Екатеринбург, Россия*

### Некоторые рекомендации по созданию специальных условий для обучения незрячих в педагогических вузах

### Some Recommendations for the Creation of Special Conditions for Education of the Blind in Teacher's Training Higher Education Institutions

***Аннотаци:*** в статье содержатся ссылки на действующие федеральные нормативные правовые акты, регламентирующие создание специальных условий для обучения лиц с глубокими нарушениями зрения. Автор предлагает перечень рекомендаций по созданию вышеуказанных условий. Подчеркивается необходимость обеспечения физической доступности зданий образовательных организаций высшего образования и информационной доступности образовательного процесса.

***Ключевые слова:*** специальные условия для обучения незрячих, инклюзивное образование, высшее образование незрячих, студенты-инвалиды.

В настоящее время в нашей стране накоплен достаточно богатый опыт профессиональной подготовки лиц с глубокими нарушениями зрения (незрячих) к педагогической деятельности. При этом следует подчеркнуть, что незрячие, получившие педагогическое образование, наделены гораздо большими возможностями для трудоустройства среди лиц с глубокими нарушениями зрения, прошедших обучение по каким-либо другим профессиям интеллектуального труда. Незрячие педагоги трудоустраиваются и успешно осуществляют педагогическую деятельность как в школах для детей с нарушениями зрения, так и в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Безусловно, накопленный опыт обучения незрячих в педагогических вузах полезен и его нельзя не использовать в практике обучения данной категории лиц с ограниченными возможностями. Однако до принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» к образовательным организациям не предъявлялись требования по созданию специальных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и незрячих.

Вышеуказанный нормативный правовой акт определяет специальные условия образования: использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3].

Прежде чем перейти к рассмотрению перечня специальных условий для обучения незрячих в образовательных организациях высшего образования, важно определить, какие именно категории лиц с нарушениями зрения относятся к незрячим.

По мнению В.З. Денискиной, к незрячим (слепым) относятся:

- незрячие со светоощущением;
- незрячие со светоощущением и цветоощущением;
- незрячие, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009);
- незрячие с форменным (предметным) остаточным зрением, в этой группе слепых острота зрения варьируется в пределах 0,01–0,04 (на лучше видящем глазу с коррекцией очками).

К незрячим относят и лиц с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т. е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации [1].

Кроме того, безусловно, категория незрячих включает и лиц с полным отсутствием зрительных ощущений.

При создании специальных условий для обучения лиц с глубокими нарушениями зрения в вузах, прежде всего, необходимо в соответствии с федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995г. № 181-ФЗ обеспечить физическую доступность образовательных организаций высшего образования и информационную доступность образовательного процесса [2].

Физическая доступность зданий образовательных организаций и прилегающей территории для лиц с глубокими нарушениями зрения достигается путем оснащения этих объектов системой тактильных, звуковых и цветовых ориентиров (направляющие поручни; таблички, выполненные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля; тактильная плитка; ограничители контрастного цвета и др.). Значительно облегчило бы ориентировку незрячих как в здании вуза, так и на прилегающей территории интерактивная тактильно-звуковая карта, которая может быть расположена в фойе образовательной организации.

Для обеспечения информационной доступности образовательного процесса требуется соблюдение целого комплекса рекомендаций:

1. Создание в образовательных организациях высшего образования, например, в библиотеках, мест, оборудованных компьютерной тифлотехникой и компьютером со специальным программным обеспечением для незрячих пользователей, и информирование студентов с проблемами зрения о наличии и расположении таких мест в университете.
2. Предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего студентам с нарушениями зрения необходимую техническую помощь при работе с учебной литературой и в процессе литературно-технического оформления печатных работ (рефератов, курсовых, выпускных квалификационных и др).
3. Использование профессорско-преподавательским составом образовательных организаций при проведении аудиторных занятий в учебных группах, в которых обучаются студенты с нарушениями функций зрительного анализатора, только аудиальных методов обучения, т.е. недопустимо использование мультимедийных презентаций. В том случае если преподаватель использует визуальную информацию, он должен подготовить и предоставить незрячим обучающимся материал мультимедийной презентации в специальных форматах, доступных для восприятия при нарушении зрения. При этом следует подчеркнуть, что незрячие не могут использовать документы, выполненные в формате PDF. Все материалы нужно предоставлять выполненными в текстовом редакторе.
4. Включение профессорско-преподавательским составом в учебно-методические комплексы перечня заданий и учебных материалов, адаптированных для использования незрячими студентами. Незрячие практически не могут самостоятельно справляться с написанием и оформлением печатных работ и мультимедийных презентаций, поэтому данной категории обучающихся лучше давать задания, которые они смогут сдать педагогам в устной форме.
5. Организация бесплатной электронной доставки документов (копий статей из периодических изданий и фрагментов книг) студентам с глубокими нарушениями зрения из фондов библиотек образовательных организаций высшего образования.
6. Обеспечение библиотек образовательных организаций высшего образования литературой, изданной в специальных форматах для незрячих (рельефно-точечным шрифтом, на аудионосителях, крупным шрифтом) из фондов специальных библиотек для слепых через систему межбиблиотечного абонемента.
7. Адаптация учебных порталов и официальных сайтов образовательных организаций высшего образования для использования представленной на них информации людьми с проблемами зрения [4].

Подводя итог, можно резюмировать, что на сегодняшний день, несмотря на нормы действующего законодательства, организация процесса обучения лиц с глубокими нарушениями зрения нуждается в совершенствовании, причем, в первоочередном порядке необходимо обеспечить информационную доступность образовательного процесса для людей с проблемами зрения. Именно этот вид доступности наиболее необходим для успешного освоения незрячими основных образовательных программ. Рекомендации по обеспечению информационной доступности выполнимы путем организации процесса обучения в соответствии с требованиями действующего законодательства.

**Список литературы**

1. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56–64.
2. Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – Москва : Инфра, 2006. – 40 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» 2015 года № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] // Сайт поддержки малого бизнеса. – Режим доступа: http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2 (дата обращения: 01.03.2017).

4. Конюхова, Е. Ю. Самостоятельная работа незрячих студентов с учебной информацией: проблемы и рекомендации по их решению / Е. Ю. Конюхова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С.42–46.

***З.И. Лаврентьева, д-р пед. наук, доцент***
*Новосибирский государственный педагогический университет*
*г. Новосибирск, Россия*

## Дифференцированный подход к организации практики обучения бакалавров гуманитарных специальностей в инклюзивном образовании

## A Differentiated Approach to the Organization of Bachelors' Training Practices of Humanities in Inclusive Education

***Аннотация:*** в статье раскрываются особенности обучения бакалавров гуманитарных специальностей в условиях инклюзивного образования; выявляется специфика обучения студентов с инвалидностью в контексте компетентностного подхода; доказывается целесообразность дифференциации подходов к организации практики обучения студентов с особыми образовательными потребностями; дается развернутая характеристика концептуального, системного, инновационного и ситуативного уровней практики обучения студентов с инвалидностью.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, студенты с особыми образовательными потребностями, практика обучения студентов, бакалавры, гуманитарное образование.

Рост количества студентов с особыми образовательными потребностями, связанный с принятием Закона «О социальной защите инвалидов в РФ» и развитием образовательной инклюзии, объективно влечет за собой необходимость изменений в организации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Особые образовательные потребности студентов с тем или иным видом инвалидности требуют дополнительных условий организации обучения и индивидуального сопровождения. Апробация специфических условий и инновационных способов обучения студентов с инвалидностью, которая в той или иной степени активности осуществляется российскими вузами последние двадцать пять лет, актуализирует проблему отбора наиболее оптимальных и эффективных практик инклюзивного образования, позволяющих дифференцировать включение вуза в инклюзивный образовательный процесс.

В психолого-педагогической литературе убедительно доказано, что обучение студентов с особыми образовательными потребностями требует не только и даже не столько особого стиля обучения, сколько комплексного сопровождения всего процесса жизнедеятельности студентов в образовательной организации [1; 2; 6]. Поэтому востребованной становится выявление оптимальных и эффективных практик как обучения, так и психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих особые образовательные потребности. Комплексный подход позволяет определять уровень практики инклюзии, который может быть осуществлен в конкретном вузе.

Учитывая, что студенты с инвалидностью выбирают самые разные вузы, направления и специальности, чаще всего оказываются в учебных аудиториях наряду с нормативно развивающимися сверстниками и зачастую бывают единственными в академической группе, в процесс создания нового опыта обучения и сопровождения вовлекается большое количество работников высшей школы. Потребность в обмене опыта с целью снижения рисков преодоления трудностей обучения и повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием становится все более значимой. В знаниях о лучших практиках подготовки специалистов с особыми образовательными потребностями в высшей школе нуждается и тот профессорско-преподавательский состав, который уже столкнулся со студентами, имеющими проблемы со зрением, и тот, который допускает и ожидает встречу с такой категорией обучающихся. Уровень готовности профессорско-преподавательского состава к принятию прак-

тики инклюзии играет важнейшую роль в отборе уровня организации образовательного процесса со студентами, имеющими инвалидность.

Особую значимость лучшие практики обучения и индивидуального сопровождения студентов в ситуации инклюзии приобретают в связи с переходом вузов на образовательные стандарты нового поколения, требующие не только усвоение знаний, но и формирование способностей использовать их для решения профессиональных задач. Компетентностный подход ориентирует высшую школу на развитие общекультурных и профессиональных способностей, позволяющих действовать критически, креативно, инновационно. Для студентов с особыми образовательными потребностями переход на компетентностную модель образования ставит новые преграды успешности обучения. Передовой педагогический опыт на новом витке модернизации высшего образования может сыграть существенную роль в успешности подготовки современных специалистов. В данном случае необходимо обратить внимание на отдельные инновационные приемы обучения и на создание новой парадигмы инклюзивного образования бакалавров.

Обращение к практикам обучения и индивидуального сопровождения по программам бакалавриата гуманитарного профиля тоже не случайно. При пятилетнем обучении по программам специалитета у вуза была возможность долговременной адаптации студента в новом образовательном пространстве. Бакалавриат увеличивает интенсивность обучения, повышает нагрузку на студента уже в первом семестре. Поэтому так важно определиться с характеристикой практики включения студентов с инвалидностью в ускоренный образовательный процесс.

Отбор практики инклюзивного образования в процессе подготовки специалистов гуманитарного профиля, к которым относится психолого-педагогическое образование, тоже имеет принципиально важное значение. Может показаться, что гуманитарное образование для студентов с инвалидностью не имеет специфических особенностей в силу возможности усвоения учебного материала. Нет в гуманитарных дисциплинах сложных лабораторных занятий, требующих обязательное использование современных технических средств. Научно-исследовательская деятельность по гуманитарным направлениям тоже не всегда предполагает сложных технических экспериментов. Однако практика показывает, что это далеко не так: в гуманитарном знании большое значение придается смыслу информации. Смысл, в свою очередь, связан с рядом наглядных образов, раскрывающих суть отвлеченных понятий. В гуманитарных знаниях важно владеть сложным методологическим и теоретическим аппаратом, выстаивать ассоциативный ряд явлений, для описания которых не всегда хватает слов, понятных людям с особыми образовательными потребностями.

В результате возникают противоречия между:

– сложившимся опытом обучения студентов с инвалидностью в отдельных вузах и низким уровнем потребностей в выявлении оптимальных и лучших практик, соответствующих современным требования образовательных стандартов;

– ставшими традиционными способами обучения и индивидуального сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в системе специалитета и недостаточным опытом обучения особых студентов в системе бакалавриата;

– кажущейся легкостью обучения бакалавров с инвалидностью гуманитарным дисциплинам и слабым учетом специфики формирования профессиональных компетентностей для современного рынка труда.

Выявленные противоречия актуализируют потребность в дифференцированном подходе к отбору наиболее оптимальных для конкретного вуза практик инклюзивного образования.

В качестве ведущих понятий анализа дифференциации нами будут использоваться термины «опыт» и «практики».

Под опытом мы будем понимать попытки осуществить что-либо, пробы действий. В нашем случае – это пробы особой организации учебной деятельности в группах студентов, где учатся студенты с инвалидностью; это попытки особым образом организовать процесс взаи-

модействия со студентами в образовательном пространстве вуза; это новшества в сопровождении процесса обучения и его методическом обеспечении.

Практики – это определенным образом систематизированный и упорядоченный опыт, формализация уникального успешного опыта. Это положительно оцененные и принятые профессиональным сообществом вуза действия, решающие конкретную задачу образования студентов с особыми образовательными потребностями. Это оптимальный практический способ достижения цели.

Обращение к опыту, как началу формирования практики, необходимо для того, чтобы использовать его в создании или совершенствовании собственных практик. Более того, частный опыт, который легче, чем отработанную практику можно перенести из одного вуза в другой, может стать отправной точкой кардинальных перемен в организации образовательного процесса инклюзивного вуза.

Лучшей практикой может быть признана практика, обладающая, по крайней мере, тремя признаками:

– оптимальностью, т. е. наличием способов достижения результатов с меньшими затратами и в более короткие сроки;

– повторимостью, т. е. возможностью переноса из одного образовательного пространства в другое;

– доступностью, т. е. не обремененную уникальными и специфическими способами и условиями повторения.

Соотношение опыта и условий его апробации в более широких масштабах позволяют сделать вывод, что практики могут быть разными по уровню их сложности.

Анализ литературы по проблеме инклюзивного образования студентов, знакомство с методическим материалами преподавателей, ведущих занятия с данной категорией обучающихся, экспертные оценки специалистов и отклики студентов [3; 4; 5; 7] позволяет нам выделить следующие уровни практик обучения и сопровождения студентов с инвалидностью:

– *концептуальный*, характерный для высших учебных заведений, в которых сложились устойчивые команды единомышленников и пропагандистов равных прав на обучение студентов с особыми образовательными потребностями. Практики в этих вузах создаются на основе определенных научных идей, многократно повторяются и постоянно совершенствуются. Они носят комплексный характер и ими владеют значительное количество сотрудников вуза. Такие практики имеют существенное влияние на организацию всего образовательного процесса вуза. Они подтверждаются научными исследованиями и представлены открытому научному сообществу. Для концептуального уровня практики инклюзивного образования характерны: *коллективная деятельность* в ее общественном смысле слова, т.е. деятельность, обеспечивающую решение социально значимых целей, в данном случае, подготовку конкурентно способных и равных по уровню компетенций специалистов с высшим образованием вне зависимости от состояния здоровья; такими коллективами становятся учебная группа, коллектив студентов и преподавателей, коллектив самого университета, в образовательном пространстве вуза формируется атмосфера общей заботы о качестве образования всех студентов, атмосфера взаимной ответственности и поддержки; *единство деятельности и общения*, особенно важным представляется данное единство в обучении студентов гуманитарных дисциплин, с целью развития у студентов общекультурных и коммуникативных компетенций на учебных занятиях существенное значение придается устному общению; в образовательные программы бакалавров введены курсы по выбору, способствующие развитию коммуникативных навыков; в программы учебных дисциплин вводятся тренинговые упражнения на взаимодействие и взаимопонимание; принципиально важным является организация совместной деятельности и общения во внеурочной деятельности; *рефлексивный характер всего образовательного процесса,* позволяющий интегрировать когнитивные и эмоциональные процессы восприятия учебного материала.

– *системный*, представляющий наличие нескольких четко зафиксированных, устойчивых и целостных блоков, характеризующих практику обучения и сопровождения студентов с

особыми потребностями. Такие практики возникают в вузах, в которых постоянно или систематически обучаются студенты, имеющие инвалидность. Они встроены в общую систему образовательной организации, обладают административным ресурсом и имеют управленческие решения. Системные практики чаще всего обобщены и описаны с точки зрения психолого-педагогического сопровождения. Ключевой задачей службы сопровождения является создание условий для взаимной интеграции студентов с инвалидностью и здоровых студентов с целью расширения у обоих групп опыта общения, взаимодействия, сотрудничества в учебной и внеучебной деятельности. Поэтому специалисты службы работают с группой (микрогруппой) студентов. Содержание деятельности службы должно быть направлено на проектирование и создание условий для реализации такой совместной деятельности, которая продвигала бы студентов с ограничениями по зрению к профессиональному развитию и расширению получаемых профессиональных компетенций. Специалисты службы сопровождения должны хорошо знать и ориентироваться на профессиональный стандарт тех специальностей, по которым получает образование студент. Индивидуальная работа со студентами должна быть ориентирована на поиск дополнительных внутренних ресурсов, связанных со способностью действовать в команде и прежде всего, в команде профессионалов. Специалисты службы сопровождения инициируют и поддерживают стремление студентов личностному и профессиональному развитию, как основе мотивированного обучения. Деятельность службы сопровождения должна быть вплетена в жизнедеятельность студента, помогать ему в процессе обучения, общения и деятельности; специализированные занятия и консультации могут проводиться только по желанию студентов, большую часть упражнений на общение и взаимодействие можно проводить в рамках психолого-педагогических дисциплин, которые являются обязательными в учебных планах бакалавров гуманитарного направления.

– *инновационный* уровень означает, что практика обеспечивает решение актуальной задачи или определенной проблемы. Инновационные практики, как правило, появляются в ситуации неопределенности или резкой смены событий и обстоятельств. Они могут обнаружиться внутри концептуальных или системных практик, а могут возникнуть как самостоятельные педагогические явления. Инновационность им придают нетрадиционные решения или инсайтовские открытия в процессе организации образования. Ценность данного уровня практик заключается в том, чтобы обогатить, переструктуировать или найти дополнительный ресурс обучения и сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями.

– *ситуативной* лучшая практика может быть названа в том случае, если она помогает внедрять отдельные приемы организации обучения и сопровождения студентов, нуждающихся в специфических условиях образования. Вычленять такие приемы бывает непросто. Еще сложнее их описывать: в общем потоке идей они могут показаться эпизодическими, незначительными. Но, как известно, из удачного педагогического приема может возникнуть особый стиль педагогического взаимодействия, может стимулироваться весь процесс обучения. Немаловажную роль ситуативная практика имеет в повышении эмоционального климата образовательной деятельности.

Таким образом, уровень организации практики инклюзивного образования в вузе в значительной мере зависит от готовности профессорско-преподавательского состава к внедрению существующего в стране опыта. Вуз может выбрать одну из стратегий реализации практики обучения студентов с особыми образовательными потребностями или использовать разные уровни практики в зависимости от потребностей студентов и возможностей вуза.

**Список литературы**

1. Андронникова, О. О. Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы / О. О. Андронникова // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 1 (33). – С. 48–57.

2. Банч, Г. О. Инклюзия в действии: размышления и решения / Г. Банч ; сокращенный пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой, Я. Кирсанова. – Новосибирск : НГПУ, 2015. – 64 с.

3. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : материалы II Международной научно-практической конференции / редкол.: С. В. Алёхина и др. – Москва : МГППУ, 2013. – 186 с.
4. Мартынова, Е. А. Инклюзивное обучение как условие повышения качества образования студентов-инвалидов / Е. А. Мартынова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013, Том 5. – № 1. – С. 83–87.
5. Михальчи, Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России [Электронный ресурс] / Е. В. Михальчи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа: http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=12445 (дата обращения: 13.07.2017).
6. Ряписов, Н. А. Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования / Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова, Т. Л. Чепель // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (16). – С. 5–18.
7. Ряписова, А. Г. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики / А. Г. Ряписова, Т. Л. Чепель // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 226–232.

***Ю.В. Мельник, канд. пед. наук***
*Московский государственный психолого-педагогический университет*
*г. Москва, Россия*

## Социально-педагогические стратегии расширения социальной партисипации нетипичного учащегося в инклюзивной группе

## Social and Pedagogical Strategies for Empowerment of Exceptional Learner's Social Participation into Activities in an Inclusive Group

***Аннотация:*** в статье рассматривается понятие социальной партисипации и ее роль в ходе формирования инклюзивной образовательной среды. Дано авторское определение понятия «нетипичность»; представлена проективно-операциональная интерпретация расширения уровня социальной партисипации лица с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной деятельности. Разработаны авторские педагогические стратегии развития социальной партисипации особенного индивида в коллективе сверстников при его обучении и социализации.
***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, социальная партисипация, нетипичный учащийся, педагогические стратегии, особые образовательные потребности.

На современном этапе социального развития инклюзивное образование представляет собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого лица вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернальных либо интернальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм нетипичности (психофизиологические особенности развития, одаренность, принадлежность к этническим, лингвистическим, культурным, религиозным меньшинствам и т. д.) в образовательном процессе выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического и социального базиса учебного процесса. В этом контексте инклюзивное образование – релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех лиц, позволяющая модифицировать возможные отрицательные формы социальной перцепции определенных отклонений от общепринятых норм и создать гармоничные, адаптивные стартовые условия для всестороннего раскрытия латентного потенциала каждого учащегося к реализации продуктивных форм социальной партисипации и коммуникации в инклюзивной группе как на академическом, так и на внутриличностном, социально-поведенческом и психологическом уровнях.

Характеристика технологического процесса активизации партисипативных интенций у нетипичных учащихся в рамках инклюзивного образовательного процесса отличается своей комплексностью и семантической вариативностью, вбирающей в себя совокупность техник, методик и приемов создания адаптивной социально-учебной среды, способной максимально удовлетворить особые образовательные потребности нестандартного индивида при восприятии им определенной гносеологической базы и развитии навыков коммуникации в коллективе сверстников.

Теоретико-понятийная дескрипция социальной партисипации интерпретирует ее как одновременный процесс и результат целенаправленной апробации ряда социально-педагогических стратегий, увеличивающих возможность индивидов с особыми образовательными потребностями принимать активное участие в вариативных формах учебно-воспитательной и общественной деятельности. Описывая педагогический спектр стратегий учителя инклюзивной группы, В. Джонс и Т. Смит раскрывают первичную функциональную роль и сущностное содержание проективно-операциональной тактики ролевой инверсии при работе педагога с учащимися, имеющими различный уровень развития гносеологических навыков и социального праксиса. По мнению данных исследователей, релевантность, своевременность и качество интервенции указанного стратегического направления дает возможность системно ликвидировать имеющиеся познавательные лакуны, социальные фобии коммуникации, а также устранить негативные последствия психосоматического дизонтогенеза [1; 2].

На наш взгляд, рассмотренная точка зрения отличается выраженной модуляционной рациональностью, поскольку внедрение в систему педагогической практики стратегии академического, бихевиорального, перцептивного проектирования дает возможность всем участникам инклюзивной образовательной деятельности в полной мере интенсифицировать свои способности к установлению паритетного диалога с партнером по взаимодействию, а также расширить познавательную базу, необходимую для успешной реализации адаптивных свойств личности. Одновременно с этим мы полагаем необходимым выделить ряд более широких функциональных стратегий иной направленности, которые более генерализированы по своему содержанию и затрагивают как проективные, так и психосоциальные, коннотативные, эмоциональные, поведенческие аспекты возможного воздействия учителя инклюзивной группы на стремление каждого учащегося проявлять выраженный уровень учебной и межличностной партисипации. К ним относятся:

1. Стратегия мультицентричной диффузии. Состоит в грамотном распределении преподавателем индивидуальных возможностей и способностей всех учащихся инклюзивной группы. Мультицентричность понимается в данном контексте как выраженная педагогическая тактика опоры на разноуровневые способы интериоризации учебного материала каждым индивидом. Особое значение при этом уделяется демонстрации активной академической и жизненной позиции самого нетипичного учащегося как инициатора по своевременной элиминации возникающих социально-педагогических проблем.

2. Стратегия пересекающихся образовательных программ. Заключается в оперировании педагогом комбинаторными эффектами подачи учебного материала. Применение принципов комбинаторно-гуманистической педагогики дает возможность расширить уровень индивидуального познания, а также общей жизненной экзистенции у каждого нетипичного лица, что непосредственным образом формирует необходимые внутриличностные и экстернальные фоновые условия для проявления выраженной социальной партисипации как в тактической, так и в стратегической перспективе.

3. Компенсаторная стратегия работы в инклюзивной группе. Определяется сформированностью педагогического умения преподавателя выделять опорные латентные точки роста и развития у лиц, имеющих особые образовательные потребности. Апробация совокупности определенных техник и методик по активизации потенциальных возможностей особенных учащихся в рамках инклюзивной образовательной деятельности является основой для качественной корректировки дизонтогенетических проявлений личности нестандартного обу-

чающегося в социальном, поведенческом и психологическом отношениях. Релевантное применение основ компенсаторной педагогики в рамках учебно-воспитательной деятельности детерминирует появление и системное развитие необходимых предпосылок для успешности социального участия особенного субъекта образовательного процесса в ряде воспитательных и непосредственно учебных инициатив.

4. Модуляционная стратегия разработки и трансляции учебного материала. При развитии вариативных дидактических компонентов профессиональной деятельности в рамках инклюзивной группы педагогу следует тесным образом опираться на логическое построение академического контента и его ситуативную адаптацию в соответствии с особыми образовательными потребностями нестандартных лиц. При формировании модуляционной структуры занятий необходимо осуществлять целенаправленную корреляцию собственных стратегий действий с возможными дефицитарными особенностями развития индивида, имеющего органические или психосоциальные патологии. Постоянная ориентация на механизм модуляции выступает необходимым социально-педагогическим условием для становления персонального уровня активизации всех участников образовательной деятельности и расширения потенциальных возможностей апробации их социальной партисипации.

5. Проблемно-ориентированная стратегия реализации учебной деятельности. Заключается в профессиональной способности учителя развивать рефлексивно-критический стиль мышления всех лиц, включая нетипичных индивидов. Подобный подход служит базовым инструментарием для налаживания способности нестандартных учащихся к адекватной интерактивности и реализации партисипативных проявлений не только в контексте устойчивой микросоциальной среды сверстников, но и в русле более широких макросоциальных отношений.

6. Сензитивная стратегия работы в инклюзивной образовательной среде. Определяется через возможности педагога ориентироваться на холизматический рост и индивидуальное развитие особенных лиц при их вовлечении в требуемые академические и социальные инициативы. Сензитивность в этом случае выступает определяющим фактором становления способности личности обучающегося эффективно осваивать требуемые социально-педагогические формы деятельности, сознательно развивать имеющийся познавательный потенциал и интенции к реализации различных видов социальной активности и субъектности нетипичного обучающегося в условиях плюралистической среды обучения и воспитания.

Таким образом, релевантная апробация вариативных социально-педагогических стратегий обучения и воспитания в условиях инклюзивной образовательной среды представляет собой совокупный результат суггестии ряда экстернальных и интернальных факторов, среди которых приоритетную роль занимают социально-средовые диспозиции, а также индивидуально-темпоральные личностные характеристики педагога и его профессиональная компетентность. Когезийное единство перечисленных факторных детерминант, в свою очередь, определяет успешность реализации стратегических педагогических направлений деятельности, которые создают благоприятную фоновую базу как для развития академических навыков нетипичного учащегося, так и для становления его интерактивности совместно с социальным праксисом, дающим возможность интенсифицировать, а также качественно обогатить позитивные партисипативно-бихевиоральные тактики действий лица с особыми образовательными потребностями.

**Список литературы**

1. Jones, V. Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems / V. Jones, L. Jones. – Boston: Pearson Education, Inc., 2007. – 480 p.

2. Smith, T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings / T. E. Smith, et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

***Т.И. Обухова, канд. пед. наук, доцент***
*Академия последипломного образования*
*г. Минск, Республика Беларусь*

## Использование информационно-коммуникативных технологий в формировании профессиональной готовности педагога к включению ребенка с особенностями психофизического развития в образовательную интеграцию

## The Use of Information and Communication Technologies in the Formation of a Teacher's Professional Preparedness to Include a Child with Psychophysical Development Peculiarities into Educational Integration

***Аннотация:*** в статье представлена информация о значимости использования в профессиональном становлении учителя-дефектолога инновационных педагогических технологий; описаны как условия овладения ими педагогами, так и условия их внедрения; перечисляются элементы ИКТ и их содержательная сторона; приведены конкретные примеры внедрения в учебный процесс ИКТ.

***Ключевые слова:*** инновационные педагогические технологии, информационно-коммуникативные технологии, учитель-дефектолог, элементы ИКТ, интерактивная доска, электронные образовательные ресурсы, презентация, видеометод.

В профессиональной подготовке специалиста для работы с детьми с особенностями психофизического развития накоплен большой и разноаспектный опыт, что является свидетельством того, что педагогическое образование базируется как на фундаментальных основах науки, так и направлено на реализацию современных запросов теории и практики обучения и воспитания ребенка. Педагогическое образование – явление подвижное. Это относится и к сфере специального образования. В профессиональном становлении учителя-дефектолога большое значение имеет наряду с овладением им традиционными методами обучения воспитание у специалиста инновационной культуры. Использование инновационных педагогических технологий предполагает не только изучение самого новшества, базы его использования, но и процесс выстраивания, изменения того, какие конкретные черты будет приобретать новшество в реальном образовательном процессе. Поэтому специалисту в процессе профессиональной педагогической подготовки или ее повышения необходимо овладеть знаниями об особенностях инновационных технологий, условиях их внедрения, результатах использования, возможных модификациях и т. д. Самое главное в этом процессе – умение педагогом произвести отбор таких методов и средств обучения, которые способствовали бы активному включению детей в образовательный процесс, пониманию информации с ее глубоким анализом и установлением взаимосвязей.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию информации, ее обработку и информационные обмены (передачу, раскрытие). Эти технологии в образовательном процессе становятся одним из главных посредников в формировании нового типа личности, готовой воспринимать и понимать аудиовизуальный язык. ИКТ отвечает как нуждам педагогики в развитии личности, так и расширяет спектр методов и форм проведения занятий со слушателями системы переподготовки и повышения квалификации, а также и студентов. ИКТ позволяет реализовывать и научно-исследовательские задачи через включение аудитории в поиск, конструирование и оценку информации. Положительной стороной информационно-коммуникативной технологии является и ее высокая информационная емкость, убедительность образного восприятия, доминирование продуктивных возможностей над репродуктивными, скорость и широта трансляции и тиражирования, повышение мотивации и интереса к предмету и т. д.

В учебном процессе могут быть использованы самые разнообразные элементы ИКТ. Например, содержанием занятий с использованием компьютерной презентации может быть объяснение нового материала в диалоговом режиме и лекция, защита проектов, научная конференция, презентация для самостоятельного изучения, практические и лабораторные

занятия и т. д. Большим разнообразием характеризуются электронные образовательные ресурсы. Например, ресурсы для интерактивных досок (по типу среды использования), электронные лабораторные работы (по виду содержащейся информации), лекционные и практические ресурсы, ресурсы-тренажеры (по составляющим модулям), мультимедиа-ресурсы и презентационные ресурсы системы обучения (по реализационному принципу). Работа с электронными мультимедийными пособиями дает возможность разнообразить формы занятий за счет одновременного использования иллюстративного, статического, методического, а также аудио- и видеоматериала. Такая работа может осуществляться на разных этапах занятия:

- как форма проверки знаний;
- как способ создания проблемной ситуации;
- как способ объяснения нового материала;
- как форма закрепления пройденного материала.

В качестве примера приводим разработанный нами один из видов электронных образовательных ресурсов, целью которого является формирование профессиональной готовности педагогического коллектива учреждений общего среднего образования к работе с учащимися с нарушением слуха в условиях образовательной интеграции и инклюзии. Пособие содержит материал для самостоятельной работы и направлен на создание у слушателей готовности к восприятию лекционного материала и к выполнению заданий на практических занятиях в рамках ограниченного аудиторного времени. Содержание пособия включает несколько тем. Первая тема «Классификация детей по состоянию слуха и речи» направлена на создание готовности у слушателей к восприятию лекционного материала на тему «Методика педагогического изучения ребенка с целью определения слухового, речевого и социального портрета на данном этапе развития ребенка». Материал содержит подробную характеристику каждой группы детей по состоянию слуха и речи в соответствии с Международной классификацией: потеря слуха в децибелах, восприятие речи разной интенсивности на уровне ее разборчивости, состояние развития речи. Сделанное заключение по данной теме подводит, во-первых, как к пониманию необходимости дифференцированного подхода к детям с нарушением слуха, так и, во-вторых, к необходимости учитывать реальные слуховые и речевые возможности ребенка на данном этапе его развития с целью определения стратегии обучения. Сделанные выводы подводят слушателей к восприятию лекционной информации о методах как тонального исследования слуха, так и педагогического, а также о методике изучению состояния речи и социального развития ребенка.

Вторая тема пособия «Характеристика актуального и ближайшего уровня развития ребенка с нарушением слуха» направлена на создание у слушателей готовности к выполнению заданий на практических занятиях на тему «Оценка работы учителя-дефектолога, учителя и воспитателя класса в реализации коррекционно-образовательных задач в процессе обучения и воспитания ребенка с нарушением слуха». Материалы данной темы пособия включают наиболее важные вопросы, которые четко ориентируют на реализацию коррекционных задач в образовательном процессе с учащимися с нарушением слуха. К таким вопросам относится развернутая информация о характере затруднений, которые испытывают дети с нарушением в условиях образовательной интеграции, а также их потребности. Наиболее значимые из них: определенные затруднения в сфере физического развития (более замедленный темп действий. переключаемость с одного действия на другое, нарушено взаимодействие «глаз-рука». трудности ориентировки в пространстве и др.); сниженный объем внимания, его переключаемость, устойчивость и т. д.; преобладание механического запоминания над осмыслением; преобладание образной памяти над словесной; недостаточное понимание обобщающего значения лексических средств; трудности в овладении обобщением на основе словообразовательных признаков; замедленный процесс усвоения информации; зависимость развития словесно-логического мышления от уровня развития речи; трудности в установлении логических связей на материале ряда учебных предметов, трудности в налаживании контактов и отношений со слышащими сверстниками, приоритетное общение с учителем; трудности в

понимании эмоциональных проявлений окружающих; наличие комплекса негативных состояний и т. д. Выделены и те образовательные потребности, которые проявляются у учащихся с нарушением слуха в условиях образовательной интеграции: более совершенное овладение устной речью на уровне ее восприятия и воспроизведения; развитие письменной речи на уровне ее понимания и аналитического чтения; развитие связной речи как средство общения; совершенствование слухо-зрительного восприятия; развитие неречевого и речевого слуха и его использование в различных коммуникативных и других ситуациях. Программное содержание коррекционно-образовательной работы по разным направлениям представлено в электронной библиотеке учебного учреждения и используется слушателями для сопоставительного анализа задач и содержания учебной и воспитательной работы с учетом особенностей детей, развивающихся в условиях слуховой депривации.

Большое значение в эффективности коррекционно-образовательного процесса имеет правильный отбор наглядных средств, которые способствовали бы глубокому пониманию материала, усвоению системы знаний и умений. Использование современных информационных технологий позволяет расширить перечень наглядных средств. Среди таких методов, внедренных в практику образовательного процесса, является метод экранной информации – видеометод. Основа этого метода – наглядное восприятие информации в различном оформлении: учебный видеофильм и видеосеминар, учебная видеолекция, мультимедийная презентация, видеопрактические и видеолабораторные занятия. Все это в комплексе можно рассматривать как дидактическую систему, с помощью которой можно решать различные коррекционно-образовательные задачи: например, при изложении нового материала или при объяснении тех или иных явлений, правил выполнения заданий и т. д. Видеометод позволяет создавать на экране различные образовательные ситуации, направленные на оптимизацию процесса обучения: например, экранное воссоздание целой серии тренировочных упражнений, моделирование тех или иных фрагментов урока, занятия, перечень тестов и т. д. Видеометод достаточно продуктивно используется при изучении методик преподавания тех или иных учебных дисциплин. Так, например, при изложении вопросов, касающихся изучения такой учебной дисциплины, как «Человек и мир», можно продемонстрировать самую разнообразную вариативность использования видеометода как эффективного наглядного средства для формирования у учащихся системы знаний, обобщений, ассоциаций и т. д. через схемы, модули, интерактивную доску и т. д.

**Список литературы**

1. Авраменко, В. В. Педагогическая рефлексия как основа инновационной культуры учителя / В. В. Авраменко : Использование инновационных технологий в учреждениях образовании: материалы международной научно-практической конференции. – Минск : АПО, 2008. – С. 14–16.
2. Использование инновационных технологий в учреждениях образования : материалы международной научно-практической конференции [отв. ред. Г. И. Николаенко]. – Минск, 2008. – 45 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2001. – 267 с.

***Ф.М. Сулейманова, канд. пед. наук, доцент***
***Р.И. Гафарова***
*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета*
*г. Стерлитамак, Россия*

## Состояние инклюзивного образования в системе высшего педагогического образования в России

## The State of Inclusive Education in the System of Higher Pedagogical Education in Russia

***Аннотация:*** в статье дана общая характеристика развития инклюзивного образования в системе высшего педагогического образования в Российской Федерации с точки зрения доступности для лю-

дей с ОВЗ в рамках нормативно-правовых, системных и педагогические аспектов общего и специального образования; определено влияние нормативно-правовой базы высшего образования людей с ОВЗ на реализацию механизмов инклюзивного образования.

***Ключевые слова***: высшее педагогическое образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, нормативно-правовая база.

Педагогическое образование в реалиях современного общества становится все более гуманистически ориентированным. Подобный подход требует рассмотрения всех образовательных технологий, методов и форм в контексте одной из наиболее актуальных задач высшего образования – обеспечения наиболее благоприятных условий для саморазвития и адаптации студентов с ограниченными возможностями. Вместе с тем, особый путь развития инклюзивного образования, заключающийся в объединении традиционной и специальной систем образования, сопровождается преодолением определенных трудностей организаторского характера, что в конечном итоге приводит к возникновению ситуации, в которой большая часть молодых людей с психофизическими отклонениями не охвачена высшим образованием. Так, согласно статистическим данным, на сегодняшний день в высших педагогических учебных заведениях РФ обучаются около 4% студентов из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [3]. Именно поэтому особую актуальность на данный момент имеет составление общей характеристики развития инклюзивного образования в системе высшего образования в Российской Федерации с точки зрения доступности для людей с ОВЗ в рамках нормативно-правовых, системных и педагогические аспектов общего и специального образования.

Для определения современного состояния инклюзивного образования в системе высшего педагогического образования на территории РФ обратимся к основному закону, регулирующему образовательное пространство в РФ – Закону «Об образовании в Российской Федерации»: в пункте 27 статьи 2 инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2]. Также в пункте 3 статьи 79 закона разъясняется, что понимается под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Из всего вышеприведенного можно заключить, что нормативно-правовая база, согласно положениям которой осуществляется регулирование правоотношений в сфере высшего инклюзивного образования, в РФ развита в достаточной степени. Тем не менее, нельзя сделать заключение о полном соответствии реализации механизмов инклюзивного образования тем положениям, что указаны в законах. Так, несмотря на то, что действие программы «Доступная среда» (2011–2020 годы) положительно повлияло на обеспечение доступности и комфорта для лиц с ОВЗ и инвалидностью, способствовало привлечению студентов с нарушениями физического развития в учебные заведения и их обучению наравне со всеми, в ходе реализации этой программы выявлены следующие недостатки: многие вузы создали подходящие условия только в одном из своих корпусов, часто в главном здании, притом, что инвалиды вынуждены посещать учебные занятия в разных корпусах; некоторые учебные заведения до сих пор не приспособили условия и не организовали учебный процесс; помимо этого, часто затруднен доступ в учреждения, куда учащиеся могут обращаться в ходе научно-исследовательской работы, то есть в научные библиотеки, научно-исследовательские институты, архивы, музеи [1].

Подводя итог, можно сказать, что несмотря на наличие документов в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями, конкретизирующих сферу реализации механизмов высшего инклюзивного образования и способы внедрения инклюзивного образования в вузах педагогической направленности, на практике все еще необходимо финансирование для осуществления изменений образовательных условий в учреждениях, в частности требуется проектировать и переустраивать здания с учетом мобильных потребностей студентов с различными нарушениями (пандусы, лифты, расширение дверных проемов и т. д.), использовать специальные технические средства организации учебного процесса (мультимедийные устройства, слуховые аппараты, учебники на языке Брайля и др.).

**Список литературы**

1. Воеводина, Е. В. Стигматизация студентов-инвалидов и адаптационные стратегии российских вузов / Е. В. Воеводина // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. – 2012. – № 6. – С. 1–59.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» 2015 года № 273 ФЗ был принят 21.12.2012 г. (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/ (дата обращения: 12.09.2017).

3. Статистические данные [Электронный ресурс] // Федеральной службы государственной статистики. – Режим доступа: www.gks.ru (дата обращения: 13.09.2017).

***М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доцент***
***Н.А. Чуешева, канд. психол. наук, доцент***
***Н.В. Мжельская, ст. преподаватель***
*Алтайский государственный педагогический университет*
*г. Барнаул, Россия*

## Разработка структурно-содержательной модели комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в сельской школе

## Development of a Structured-content Model of Integrated Escort for Children with Special Educational Needs in a Rural School

***Аннотация:*** научным коллективом кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» проводится исследование по изучению актуальных образовательных потребностей и определению спектра образовательных услуг обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, проживающим в отдаленных районах Алтайского края. За первый год реализации проекта было обследовано 200 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста из 8 отдаленных районов Алтайского. Результатом проведенного исследования стала разработка структурно-содержательной модели комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде. Работа проводится при финансовой поддержке РГНФ за счет средств гранта №16-16-22012.

***Ключевые слова:*** сопровождение, инклюзивное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, психолого-медико-педагогический консилиум.

В нашей стране, начиная с 90-х годов XX столетия, пропагандируется идея интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Методологические основы педагогической интеграции определены в работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Г.Д. Глейзер, В.С. Леднёва, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, С.М. Гапеенкова, Г.Ф. Федорец и др. Теоретически обоснованной и практически реализованной, на наш взгляд, в настоящий момент является система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы, разработанная Л.М. Кобриной.

Проведенное психолого-педагогическое исследование детей, проживающих в отдаленных районах Алтайского края, позволило выявить основные трудности, обусловленные спецификой того или иного нарушения.

Дети с выявленными нарушениями когнитивных функций затрудняются в счетных операциях («На сколько больше/меньше»), в выделении обобщающих понятий, предметно-пространственных, временных отношениях, также отмечаются нарушения обработки, хранения и воспроизведения информации, трудности удержания инструкции. Обучающимся постоянно требуется эмоциональное подкрепление в ходе выполнения диагностических заданий. У некоторых детей к концу старшего дошкольного возраста не сформированы сенсорные эталоны.

Среди речевых нарушений подавляющее большинство занимают нарушения звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, фонематических процессов, сужение словарного запаса до обиходного, связной речи, нарушения грамматического строя речи, у младших школьников преобладают смешанные формы дисграфии, дислексии.

Для детей с эмоциональными нарушениями характерны: высокий уровень тревожности, навязчивые состояния; эмоциональная возбудимость, двигательная расторможенность или заторможенность; слабость волевого усилия; быстрая утомляемость; агрессия как форма защиты и др.

Зачастую выявленные нарушения объясняются имеющимися неврологическими проблемами ребенка, хотя документально это и не подтверждено, т. к. дети не «стоят» на диспансерном учете у невролога (детских неврологов в районах нет) и родители не видят в большинстве случаев проблем в психическом развитии своего ребенка. Многие из них приходят на консультации по настоянию педагогов, лишь 8% руководствовались своими собственными интересами и замечали, что в развитии их ребенка имеются определенные проблемы.

На основании беседы с педагогическим коллективом образовательных организаций можно определить основную проблему, по которой не могут быть удовлетворены образовательные потребности детей: острая нехватка, а в некоторых районах и полное отсутствие специалистов дефектологического профиля.

В связи с имеющимися трудностями, которые испытывают педагоги образовательных организаций при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, нами была разработана модель комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде, которая включает в себя совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Каждый из блоков модели имеет свои функции, специфическое содержание и методические особенности и призван решать определенную часть общей педагогической задачи – комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной среде.

***Целевой блок.*** В качестве цели в модели мы рассматриваем обеспечение оптимального развития ребенка и его успешную интеграцию в социум посредством организации комплексного сопровождения в образовательных организациях отдаленных районов Алтайского края.

Задачи комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной среде:

– предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

– помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;

– психологическое обеспечение образовательных программ;

– развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) и дефектологической грамотности учащихся, родителей, педагогов.

***Теоретико-методологический блок*** отражает методологические подходы к осуществлению процесса сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации. Теоретико-методологической основой при разработке предлагаемой модели комплексного сопровождения являются работы, посвященные проблеме развития системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ (Б.С. Братусь, В.В. Мудрик, М.М. Семаго, М.Р. Битянова, Л.М. Шипицына, С.В. Алехина и др.) [1; 2; 3; 5; 6].

Основополагающим стало положение Е.И. Казаковой, согласно которому «сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это слож-

ный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка»[3].

Поэтому на основе теоретико-методологических подходов выбраны и обоснованы следующие принципы сопровождения: системности и мультидисциплинарности; позитивно-ресурсной диагностики; опоры на «обучаемость» ребенка; рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; комплексный подход; стремление к автономизации.

***Организационно-содержательный блок*** представлен тремя разделами: нормативно-правовой базой, уровнями образования и спецификой взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

***Нормативно-правовой раздел.*** Нормативно-правовое обеспечение является основополагающим в составе организационно-содержательного блока модели комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательной среде.

Нормативно-правовая база представлена следующими основными уровнями: международным, федеральным, региональным, муниципальным и локальным.

Каждый из уровней является базой для разработки последующего.

Анализ данных нормативно-правовых актов позволяет утверждать, что в Алтайском крае имеются все предпосылки для организации качественного комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с представленной моделью.

***Уровни образования***

В соответствии с 10 статьей второй главы «Закона об образовании в Российской Федерации» образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение, также выделяются следующие уровни общего образования: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование.

Несмотря на то, что на разных уровнях общего образования задачи психолого-педагогического сопровождения различны, следует все же отметить их общность для обучающихся с ОВЗ. Так как задачи формулируются не в зависимости от возраста обучающегося, а в зависимости от его особых потребностей и необходимости создания специальных условий, обозначенных в заключении ПМПк.

С первого сентября 2016 года на уровне начального общего образования с первого класса реализуются два основных стандарта, регламентирующих образование обучающихся с ОВЗ. Это ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Образование обучающихся с ОВЗ вторых – одиннадцатых классов регламентирует ФГОС ОО с ориентацией на обозначенные выше стандарты.

Задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от уровня образования различны.

Так, на уровне дошкольного образования основной задачей сопровождения детей с ОВЗ выступает совместная, скоординированная деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленная на выявление проблем в развитии детей и оказание им помощи в преодолении трудностей, которые в дальнейшем могут препятствовать овладению образовательной программой на этапе школьного обучения. Сопровождение осуществляется с учетом возраста и возможностей детей.

На уровне начального общего образования основной задачей комплексного сопровождения становится обеспечение адаптации к школе, развитие учебной и познавательной мотивации, своевременное реагирование службы сопровождения на актуальные проблемы ребенка в процессе получения образования.

В основной школе – это сопровождение адаптационного этапа при переходе на следующий уровень образования и решение специфических эмоционально-личностных и социально-педагогических проблем.

Основными задачами сопровождения при получении среднего общего образования являются: оказание помощи в профориентации, профессиональном самоопределении, а также

развитие навыков самоорганизации, обеспечивающих достаточный уровень самоорганизации, профилактика деликвентного и аддиктивного поведения.

*Дополнительное образование* сегодня структурно вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в сферу образовательно-культурного досуга, сближает и дополняет эти системы. По отношению к общей системе образования, дополнительное образование является подсистемой, но одновременно оно может рассматриваться как самостоятельная образовательная система, так как обладает качествами системы – целостностью и единством составляющих ее элементов, которые имеют определенную связь друг с другом.

Под дополнительным образованием детей допустимо понимать образование, обеспечивающее:

– удовлетворение образовательных запросов детей, обусловленных определённой ситуацией, и значимых для них потребностей в оценке достигнутых успехов;

– создание условий для использования свободного время в позитивных для развития личности целях, прибавления новых достижений к уже имеющимся;

– исполнение заказов детей и заполнение имеющихся у них дефицитов (информации, знаний, ресурсов и т. д.) за счёт наполнения их жизни новыми возможностями;

– разрешение противоречий и расширение представлений детей о себе и окружающем мире;

– оптимизацию процесса получения и продуктивного использования новой (дополнительной) информации;

– параллельное освоение разных учебных материалов, учебных курсов, образовательных программ.

Согласно концепции развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, необходима разработка и внедрение адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей.

Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей – инвалидов на участие в программах дополнительного образования является одной из важнейших задач государственной образовательной политики.

**Взаимодействие между субъектами образовательного процесса.** Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) – это практически значимая организационная форма работы команды специалистов по сопровождению обучающихся с ОВЗ в едином образовательном пространстве, предполагающая, в том числе сетевое взаимодействие [4].

Независимо от уровня реализации общего образования (дошкольного, начального, основного или среднего) консилиум образовательной организации – это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив разнопрофильных специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения обучающегося.

Основной целью ПМПк является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, исходя из реальных возможностей образовательной организации и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся.

Задачи ПМПк:

– своевременное выявление детей, нуждающихся в создании специальных образовательных условиях (СОУ);

– создание СОУ;

– разработка и реализация для обучающихся с ОВЗ индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения;

– оценка эффективности реализации программы сопровождения;

– подготовка рекомендаций по необходимому изменению СОУ и программы сопровождения;

– подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его развития, уровень достигнутых образовательных компетенций, эффективность коррекционно-педагогической деятельности;

– консультативная и просветительская работа с родителями;

– координация деятельности по сопровождению детей с ОВЗ с другими образовательными и иными организациями;

– организационно-методическая поддержка педагогического состава в отношении образования и социальной адаптации сопровождаемых.

В контексте организации комплексного сопровождения в соответствии с предлагаемой моделью рассмотрим основные направления деятельности ПМПк.

1. Педагогическое направление деятельности консилиума определяет работу по формированию общей культуры личности, преодолению трудностей в обучении и адаптации ребенка с ОВЗ. Данное направление находит свое отражение в разработке адаптированной образовательной программы в соответствии с рекомендациями ПМПк.

2. Психолого-педагогическое направление деятельности консилиума регламентирует работу с обучающимися с ОВЗ по коррекции нарушений в развитии, сохранению соматического здоровья, созданию условий для обеспечения раскрытия возможностей путем включения ребенка в успешную самостоятельную деятельность.

3. Социально-педагогическое направление деятельности консилиума способствует максимально эффективной социализации ребенка с ОВЗ, повышению и развитию потенциальных возможностей в совместных видах деятельности со сверстниками и развитию взаимодействия с семьей.

4. Медико-педагогическое направление деятельности консилиума обеспечивает сохранение и развитие здоровья детей, а также профилактику перегрузок, формирование ресурсов и предусматривает реабилитационные, оздоровительные и профилактические мероприятия.

**Этапы работы ПМПк**

**Первый** – проведение скринигового обследования с целью выявления детей, нуждающихся в СОУ, индивидуальной программе и /или обучения по образовательной программе, рекомендованной ПМПк. По результатам проводится коллегиальное обсуждение, далее принимается предварительное решение. При необходимости проводится углубленное обследование с целью уточнения и конкретизаций рекомендации ПМПк.

Родителям, дети которых, по мнению специалистов, нуждаются в организации СОУ и не имеют заключения ПМПк о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения, рекомендуется пройти территориальную ПМПк для уточнения образовательной траектории и образовательного маршрута. В случае несогласия родителей (законных представителей) с решением консилиума о необходимости пройти ПМПк, родители выражают свое мнение письменно в соответствующем разделе протокола ПМПк, и, таким образом, дальнейшее обучение и воспитание ребенка будет осуществляться по образовательной программе, которая реализуется в данной образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом.

Первый этап заканчивается составлением индивидуальных заключений всеми специалистами, входящими в состав консилиума. После обсуждения результатов выносится коллегиальное решение. Итогом является заключение, в котором конкретизируется пакет СОУ, программа индивидуального сопровождения ребенка на определенный период реализации образовательной программы, рекомендованной ПМПк.

Все решения, принимаемые специалистами, входящими в состав консилиума носят рекомендательный характер. Обследование ребенка осуществляется с письменного согласия родителей (законных представителей) на проведение диагностической и коррекционной работы с ребенком. ПМПк назначает ведущего специалиста, который отслеживает своевременность и правильность оказания ребенку психолого-педагогической и медико-социальной помощи, ее динамику и эффективность.

**Второй** – реализация психолого-педагогического сопровождения силами специалистов образовательной организации. Таким образом, деятельность специалистов на данном этапе – это реализация решений консилиума образовательной организации.

**Третий** – динамическое/итоговое обследование ребенка (оценка состояния ребенка после цикла мероприятий в системе сопровождения). Осуществляется оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения, эффективности сопровождения других субъектов сопровождения (родителей, педагогов и др.). При необходимости вносятся изменения в индивидуальную образовательную программу. Таким образом, изменение условий реализации индивидуального образовательного маршрута в рамках возможностей, имеющихся в данной образовательной организации, осуществляется по решению ПМПк и с согласия родителей.

Если эффективность реализации образовательной программы, рекомендованной ПМПК, и эффективность деятельности специалистов ПМПк в системе психолого-педагогического сопровождения минимальны, результаты динамического обследования свидетельствуют об ухудшении состояния обучающегося, консилиумом может быть принято решение о необходимости повторного прохождения территориального ПМПк с целью уточнения пакета специальных образовательных условий.

**Оценочно-результативный блок**

Отражает эффективность процесса комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде, характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленными целями. Данный блок включает показатели и критерии оценки результативности внедрения модели сопровождения.

На данном этапе происходит подведение итогов и анализ достижений. Администрация школы, классный руководитель, педагоги, специалисты психолого-педагогического профиля анализируют результаты совместной деятельности и планируют дальнейшую работу, направленную на развитие инклюзивной практики в образовательном учреждении.

Результатом внедрения модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ может выступать:

- создание устойчивой, эффективно действующей системы сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде с учетом специфики деятельности образовательных организаций отдаленных районов Алтайского края;
- активизация межсетевого взаимодействия образовательных организаций, учреждений здравоохранения и социальной защиты;
- активизация взаимодействия всех субъектов сопровождения и образования;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по вопросам организации сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде.

**Список литературы**

1. Алехина, С. В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. В. Алехина. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2015/09/Alehina.pdf (дата обращения: 09.11.2016).
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Кобрина, Л. М. Проблема интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной сельской школы / Л. М. Кобрина // Логопедия. – 2005. – № 2. – С. 63–66.
4. Козина, Г. П. Практика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования / Г. П. Козина, Ю. В. Кобазова // Педагогические технологии. – 2014. – № 3. – С. 67–72.
5. Семаго, М. М. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, И. Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – Москва, 2011. – № 3. – С. 50–58.
6. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова и др. / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 240 с.

## Сведения об авторах

Абросимов Василий Васильевич, канд. техн. наук, доцент, профессор кафедры дистанционных образовательных технологий Московского государственного университета геодезии и картографии, г. Москва, Россия

Алеева Юлия Вениаминовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Абдина Раиса Петровна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Алябышева Юлия Анатольевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры информатики Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия

Ананин Денис Павлович, канд. пед. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Ананьева Евгения Викторовна, аспирант, арт-директор Миланской ассоциации культуры «Арт Спэйс», г. Милан, Италия

Арабска Екатерина Димитрова, д-р экон. наук, канд. социол. наук, доцент, академик-секретарь отраслевого отделения № 1 «Общественные науки» Международной Мариинской Академии им. М.Д. Шаповаленко, г. Пловдив, Болгария

Арпентьева Мариям Равильевна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета, г. Калуга, Россия

Афонина Раиса Николаевна, канд. с-х. наук, доцент, доцент кафедры философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Ахмерова Нурия Миниярovна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры технологий и социальной работы Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

Баженов Руслан Иванович, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем, математики и методик обучения Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, Россия

Бакланова Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Баранова Ирина Вячеславовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры английского языка Санкт-Петербургского Гуманитарного Университета Профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Березина Ирина Андреевна, магистрант Мурманского арктического государственного университета, г. Мурманск, Россия

Бикбулатова Валентина Петровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Россия

Бордовский Геннадий Алексеевич, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАО, президент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Боровик Александр (Borovik Alexandre), канд. физ.-мат. наук, PhD in Mathematics, Professor of Pure Mathematics, Манчестерский университет, г. Манчестер, Великобритания

Буравцова Валентина Николаевна, учитель истории МБОУ «Лицей «Сигма», г. Барнаул, Россия

Ваганова Наталья Октревна, канд. пед. наук, докторант, заместитель директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта – структурного подразделения Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, Россия

Вакаев Владислав Александрович, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Веряев Анатолий Алексеевич, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры информационных технологий, заведующий учебной научно-исследовательской лабораторией «Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования» Алтайского государственного педагогического университета**,** г. Барнаул, Россия

Волкова Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Гаджиева Патимат Дайитбеговна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методки обучения праву Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, Россия

Гайдукевич Светлана Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Гафарова Рената Ильдаровна, студент Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Гиенко Любовь Николаевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Гришанин Никита Владимирович, канд. культурологии, доцент, доцент кафедры социальных технологий Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Санкт-Петербург, Россия

Грохольская Ольга Глебовна, д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО, проректор по научной работе Университета Российской академии образования, г. Москва, Россия

Давыденко Анастасия Александровна, методист Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово, Россия

Дроботенко Юлия Борисовна, д-р пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, г. Омск, Россия

Дудина Галина Олеговна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения, г. Санкт-Петербург, Россия

Дудышева Елена Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой математики, физики, информатики Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Елистратова Ольга Владимировна, воспитатель МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад «Калинка», г. Абакан, Россия

Елисеев Владимир Константинович, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

Елисеева Ирина Михайловна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

Ермишкина Елена Николаевна, старший преподаватель Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, Россия

Ефанова Вероника Алексеевна, преподаватель Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, Россия

Зайцев Игорь Станиславович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь

Зенталя Гжегож, канд. филол. наук, старший преподаватель Института иностранных языков Высшей профессиональной государственной школы, г. Новы Сонч, Польша

Каракозов Сергей Дмитриевич, д-р пед. наук, профессор, проректор Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Карпанина Елена Николаевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры строительных конструкций Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, Россия

Карякин Юрий Васильевич, канд. техн. наук, г. Томск, Россия

Козлова Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры химии и химической технологии Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, Россия

Конюхова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры технологий социальной работы института социального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

Корнеева Анжелика Николаевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования Луганского национального университета им. Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская народная республика

Королева Наталья Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и вычислительной техники филиала Мурманского арктического государственного университета, г. Мурманск, Россия

Кригер Евгения Эвальдовна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры проектирующей психологии Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия

Куликова Людмила Геннадьевна, канд. пед. наук, докторант, доцент кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Купавцев Тимофей Сергеевич, канд. пед. наук, доцент, начальник кафедры огневой и технической подготовки Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, Россия

Кьюд Мишель (Cude Michelle)**,** канд. наук PhD, Университет штата Вирджиния, г. Шарлоттсвилль, США

Леган Марина Валерьевна, канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры безопасности труда Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, Россия

Лазаренко Ирина Рудольфовна, д-р пед. наук, профессор, ректор Алтайского государственного педагогического университета**,** г. Барнаул, Россия

Лаврентьева Зоя Ивановна, д-р пед. наук, доцент, профессор педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия

Латыговская Ольга Викторовна, магистр пед. наук, аспирант Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Латышев Олег Юрьевич, канд. филол. наук, профессор РАЕ, член-корр. МАПН, президент Международной Мариинской Академии им. М.Д. Шаповаленко, г. Москва, Россия

Лерер Штефани (Lehrer Stephanie), аспирант Университета им. Мартина Лютера Галле-Виттенберг, г. Галле, Германия

Литвиненко Мария Васильевна, д-р пед. наук, канд. техн. наук, доцент, заведующий кафедрой дистанционных образовательных технологий Московского государственного университета геодезии и картографии, г. Москва, Россия

Лопаткин Владимир Михайлович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры физики и методики обучения физике, заведующий учебной научно-исследовательской лабораторией «Исследование космического пространства» Алтайского государственного педагогического университета**,** г. Барнаул, Россия

Лука Канторе Д'Аморе, магистр, лектор Миланского Политехнического университета, Университет Салерно, г. Милан, Италия

Лукьянова Наталья Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Магомедова Аида Насрутдиновна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, Россия

Манузина Елена Борисовна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Маланичева Анна Владимировна, канд. пед. наук, преподаватель Барнаульского государственного педагогического колледжа, г. Барнаул, Россия

Малюгина Анна Владимировна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России, г. Воронеж, Россия

Матис Владимир Иванович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры социально-культурной деятельности Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

Мельник Юлия Владимировна, канд. пед. наук, начальник отдела экспертно-аналитического сопровождения Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия

Мельникова Алла Александровна, д-р культурологии, профессор, профессор кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Мерзлякова Ольга Павловна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

Мещерякова Елена Ивановна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры гражданско-правовых и экономических дисципли Воронежского института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Воронеж, Россия

Мижиддорж Ариунцэнгэл, преподаватель кафедры английского языка Монгольского государственного университета образования, г. Улан-Батор, Монголия

Мирошниченко Влада Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Мокрецова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор, ректор Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Мжельская Наталья Васильевна, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Никитина Любовь Андреевна, д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета**,** г. Барнаул, Россия

Новиков Сергей Геннадьевич, д-р пед. наук, канд. ист. наук, доцент**,** профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия

Нуттунен Елена Александровна, преподаватель Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж «Звездный», г. Санкт-Петербург, Россия

Обухова Тамара Исааковна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии Академии последипломного образования, г. Минск, Республика Беларусь

Панченко Татьяна Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Мурманского арктического государственного университета, г. Мурманск, Россия

Панферкина Ирина Сергеевна, канд. пед. наук, капитан полиции, старший преподаватель кафедры административного права Воронежского института МВД России, г. Воронеж, Россия

Петровская Екатерина Дмитриевна, канд. биол. наук, доцент**,** доцент кафедры физики и методики обучения физике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Печеневская Мария Анатольевна, канд. пед. наук, доцент, декан факультета среднего специального и дополнительного образования Института безопасности жизнедеятельности Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, Россия

Позднякова Татьяна Валерьевна, канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры экономики предпринимательства Бийского технологического института АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Бийск, Россия

Попова Наталья Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Рабаданова Разият Сулайбановна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Россия

Редлих Сергей Михайлович, д-р пед. наук, профессор, руководитель отделения кафедры ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена при Кемеровском государственном институте культуры, г. Кемерово, Россия

Роговая Ольга Геннадьевна, канд. хим. наук, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой химического и экологического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Романова Юлия Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

Роппель Любовь Марковна, доцент кафедры иностранных и русского языков Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, Россия

Ротмистрова Ольга Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальных технологий Военной академии материально-технического обеспечения, г. Санкт-Петербург, Россия

Рыжова Наталья Ивановна, д-р пед. наук, профессор, вед. науч. сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике Института стратегии развития образования РАО, г. Москва, Россия

Сенько Юрий Васильевич, д-р пед. наук, профессор, акад. РАО, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия

Соколов Роман Романович, студент Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Россия

Сотникова Светлана Анатольевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия

Сохраняева Татьяна Вилевна, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Свиридов Александр Николаевич, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Свиридова Галина Федоровна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Скибицкий Эдуард Григорьевич, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой философии, педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск, Россия

Султанбаева Клавдия Ивановна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики ипсихологии профессионального образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова г. Абакан, Россия

Сулейманова Фания Мурзабаевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики начального образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Сурнина Марина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Суханова Наталья Петровна, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарных наук Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ», г. Новосибирск, Россия

Сычев Игорь Анатольевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры информатизации образования Западно-Сибирского межрегионального образовательного центра, г. Бийск, Россия

Таженова Гульнара Батырбаевна, старший преподаватель кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан

Тельнюк Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург, Россия

Терзиев Венелин Кръстев, д-р экон. наук, д-р военных наук, профессор, академик ММАШ, член-корр. РАЕ, Национальный военный университет Василия Левского, г. Велико Тырново, Болгария

Тимошенко Алена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Токарева Марина Александровна, ассистент кафедры дошкольного и дополнительного образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Толетова Марина Константиновна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры химического и экологического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Толеубаева Гульжан Толеугазыевна, магистр, средняя общеобразовательная школа № 29, г. Семей, Республика Казахстан

Трофимчук Александр Григорьевич, канд. пед. наук, доцент, г. Новочеркасск, Россия

Турунен Наталья, канд. философ. наук (PhD), доцент, Университет Ювяскюля, г. Ювяскюля, Финляндия

Тырина Марина Петровна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Углев Виктор Александрович, канд. техн. наук, доцент, доцент межинститутской базовой кафедры прикладной физики и космических технологий Сибирского федерального университета, г. Железногорск, Россия

Фроловская Марина Николаевна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия

Харченко Леонид Николаевич, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры биологии и биоразнообразия Института живых систем Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, Россия

Харченкова Людмила Ивановна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Худик Владимир Александрович, д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург, Россия

Чайка Виктория Николаевна, канд. юрид. наук, доцент, кафедры экономики и права Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, Россия

Чемпинский Леонид Андреевич, канд. техн. наук, профессор, профессор кафедры технологий производства двигателей Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва, г. Самара, Россия

Черниченко Борис Алексеевич, канд. социол. наук, Заслуженный учитель Российской Федерации, первый проректор Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Чуешева Наталья Алексеевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.
Материалы конференции размещены на сайте конференции и открыты для свободного доступа в Интернет https://conference.altspu.ru/event/1/, сборник выставлен на платформе наукометрической базы данных РИНЦ.

*Научное издание*

**Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт**

**Modernization of the professional pedagogical education: trends, strategy, foreign experience**

Материалы международной научной конференции
г. Барнаул, 18–20 октября 2017 года

Под научной редакцией
Марины Петровны Тыриной
Людмилы Геннадьевны Куликовой

*При финансовой поддержке*
*Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-16-22505 г(р) и Министерства образования и науки Алтайского края (договор № 132-17 от 15.06.2017)*

Верстка – М.П. Тырина
Корректура – М.П. Тырина, Л.Г. Куликова

Подписано в печать 28.11.2017 г.
Объем 39,5 изд.л. Формат 60х84/18. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Тираж 350 экз. Заказ № 64.

Отпечатано на ризографе ИП Зимодра Л.С.
Свидетельство № 15287
выдано 08.04.2003
Администрацией Железнодорожного р-на г. Барнаула.
656052 г. Барнаул, ул. Восточная, д.70
тел. (385-2)36-20-59.
e-mail: zimodr@bk.ru