

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Председатель
Д. БАДАРЧ, д-р наук, проф.,
директор сектора «Образование» ЮНЕСКО
(Франция)

Члены

И. А. ДАНИЛОВА, д-р филол. наук, Гетеборгский университет, Гетеборг (Швеция),
М. ДЕНН, д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, Бордо (Франция),
Л. В. ЗАЙЦЕВА, д-р пед. наук, проф., Рижский государственный университет (Латвия),
С. А. ИВАЩЕНКО, д-р техн. наук, проф., БНТУ, Минск (Белоруссия),
Е. В. КОВАЛЕНКО, д-р пед. наук, проф., ХИПА, Харьков (Украина),
Я. ЛАУКИА, д-р наук, директор НААГА-HELIA, Университет прикладных наук, Хельсинки (Финляндия),
Д. Д. ШАРИПОВА, д-р пед. наук, проф., ТашГПУ, Ташкент (Узбекистан),
М. ЧОШАНОВ, д-р пед. наук, проф. Техасского университета в Эль Пасо, Техас (США)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень)
В. А. ФЕДОРОВ, зам. гл. редактора, д-р пед. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург)
А. Г. АСМОЛОВ, академик РАО, д-р психол. наук, проф. (г. Москва)
В.А.БОЛОТОВ, академик РАО, д-р пед. наук, проф., МГУ (г. Москва)
Э. Ф. ЗЕЕР, член-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург)
А. Н. ЛЕЙБОВИЧ, член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (г. Москва)
С. Е. МАТУШКИН, член-кор. РАО, д-р пед./наук, проф., ЧГУ (г. Челябинск)
Г. М. РОМАНЦЕВ, академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург)
А. И. ТАТАРКИН, академик РАН, д-р экон. наук, проф. (г. Екатеринбург)
А. В. УСОВА, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ЧГПУ (г. Челябинск)
Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙН, академик РАО, д-р психол. наук, проф. (г. Москва)
В. А. ЧЕРЕШНЕВ, академик РАН, д-р мед. наук, проф., председатель комитета по науке и наукоемким технологиям ГД РФ (г. Москва)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель
Е. М. ДОРОЖКИН, д-р пед. наук, проф.,
ректор РГППУ (г. Екатеринбург)

Члены

В. П. БЕЗДУХОВ, член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., СГПУ (г. Самара),
В. А. БЕНИН, д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа),
В. И. БЛИНОВ, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (г. Москва),
З. М. БОЛЬШАКОВА, д-р пед. наук, проф., ЧГПУ (г. Челябинск),
В. А. ГАПОНЦЕВ, д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург),
В. В. ГУДКОВ, д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург),
А. Ф. ЗАКИРОВА, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень),
И. Г. ЗАХАРОВА, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень),
П. Ф. КУБРУШКО, член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., МГАУ им. В. П. Горячкина (г. Москва),
А. И. ЛУРЬЕ, д-р пед. наук, проф., ПГПУ (г. Пермь),
О. Н. ОЛЕЙНИКОВА, д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва),
И. А. ПАУЖНИК, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень),
В. А. САВИНЫХ, д-р пед. наук, проф., КГУ (г. Курган),
Б. А. САЗОНОВ, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (г. Москва)
Э. Э. СЫМАНЮК, д-р психол. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург),
Е. К. ХЕННЕР, член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (г. Пермь),
Н. К. ЧАПАЕВ, д-р пед. наук, проф., РГППУ (г. Екатеринбург),
Ю. А. ШИХОВ, д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (г. Ижевск)

Рукописи представляются в редакцию в электронном виде (по электронной почте: **editor@edscience.ru**)

Редакция в обязательном порядке осуществляет экспертную оценку (рецензирование, научное и стилистическое редактирование) всех материалов, публикуемых в журнале

Более подробно об условиях публикации см: **<http://www.edscience.ru>**

Мнение редакции и членов редколлегии может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций
Письменное согласие редакции при перепечатке, а также ссылки при цитировании на журнал «Образование и наука» обязательны

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 1(120)

Январь, 2015

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

Издание перерегистрировано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области:
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012

**Периодичность издания – 10 номеров
в год**

**Учредитель:
Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**при поддержке Федерального
института развития образования
Минобрнауки РФ**

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем в сфере
образования

Журнал входит в Перечень периодиче-
ских научных изданий, рекомендуемых
ВАК для публикации основных результа-
тов диссертаций на соискание ученой
степени кандидата и доктора наук

Журнал включен в систему Российского
индекса научного цитирования (РИНЦ)

Журнал распространяется только
по подписке.

Подписной индекс **20462**
в объединенном каталоге «Роспечать»

Journal founded in 1999

The periodical is reregistered by the Fed-
eral Service for Communication, Informa-
tion Technologies and Media Control
in Sverdlovsk region:
ПИ № ТУ66-00857, February 03, 2012

**Publication frequency – 10 issues
per year**

**Founder:
Russian State Vocational Pedagogical
University**

**The journal is oriented towards scientific
discussions of present-day topics
in the sphere of education**

The journal is included into the list of peri-
odicals publishing doctoral research out-
comes and recommended by the Higher
Attestation Commission

The journal is included into the System
of Russian Science Citation Index

The journal is distributed only
by subscription, index **20462**
in the *Rospechat* consolidated catalogue

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 1(120)

January, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования

№ 1 (120) 2015

Подписка в редакции по
тел./факс: (343) 350 48 34

Отв. секретарь редакции
(зам. гл. редактора) –

Н. Н. Давыдова

Выпускающий редактор –

В. А. Мамина

Редактор –

О. В. Новоселова

Корректор –

О. А. Виноградова

Переводчик –

А. С. Соловьева

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а, оф. 203

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

http://www.edscience.ru

Подписано в печать

29.01.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГППУ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ 7

Искрин Н. С., Чичканова Т. А. Менеджмент в образовании: системный подход 7

Шеметова Н. К. Маркетинговая стратегия высшего учебного заведения: формирование и оценка эффективности реализации 21

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 33

Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория 33

Леутина А. А. Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей 43

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ 56

Емельянова И. Н. Формирование и оценка качества профессионального образования в контексте компетентностной модели обучения 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 68

Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах 68

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 80

Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности 80

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 93

Гаджиева И. Ш. Осведомленность о нормативно-правовой основе миграции как условие адаптации мигрантов к новой социальной среде и принятия их коренными жителями 93

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ 103

Котлярова И. О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий 103

Glukhova I. V. Techniques and factors contributing to developing critical thinking skills 114

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 123

Острижная С. Г. Педагогическая технология на основе информационно-коммуникативных карт: опыт разработки и применения на уроках истории 123

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 137

Матвеева Т. В., Машкова Н. В., Ткачева О. Н., Сафина О. Г. Проблемы профессионально-общественной аккредитации программ дополнительного профессионального образования и перспективы ее внедрения 137

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ 151

Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом 151

КОНСУЛЬТАЦИИ 166

Эльяш Н. Н. Модель контекстного обучения при выполнении практикума по общетехническим дисциплинам 166

CONTENTS

MANAGEMENT OF EDUCATION	7
Iskrin N. S., Chichkanova T. A. The Systematic Approach to Management in Education.....	7
Shemetova N. K. Marketing Strategy of the University: Formation and its Effectiveness Evaluation Realization	21
GENERAL EDUCATION	33
Lobanov V. V. Educational Event as the Pedagogical Category	33
Leutina A. L. Social and Pedagogical Forecasting in the Process of Children's Socialization.....	43
QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION	56
Emelyanova I. N. Professional Education Quality Development and its Assessment in Competence-Based Model of Learning.....	56
VOCATIONAL EDUCATION	68
Zhukova N. M., Kubrushko P. F., Shingareva M. V. Mechanism for Designing Competence-oriented Tasks in Various Academic Subjects and Requirements for its Implementation in Higher Educational Establishments	68
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	80
Symanyuk E. E., Deviatovskaja I. V. Life-long Education as a Resource to Overcome the Psychological Barriers in the Process of Professional Development of the Individual	80
SOCIAL PEDAGOGY	93
Gadzhieva I. Sh. Actual Knowledge of a Standard and Legal Basis of Migration as a Condition of Migrants' Successful Adaptation to the New Social Environment and Their Adoption by Aboriginal Inhabitants	93
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	103
Kotlyarova I. O. University Teachers' Readiness to Apply the Modern Educational Technologies.....	103
Glukhova I. V. Techniques and Factors Contributing to Developing Critical Thinking Skills	114
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....	123
Ostrizhnyaya S. G. Pedagogical Technology on the Basis of Informative-Communicative Maps: Experience of Development and Use at the Lessons of History.....	123
FURTHER EDUCATION.....	137
Matveeva T. V., Mashkova N. V., Tkacheva O. N., Safina O. G. The problems of Professional Public Accreditation of Additional Professional Education Programs and the Prospects of its Implementation	137
EDUCATION ABROAD.....	151
Tolstoguzov S. N. Career Guidance Experience Abroad....	151
CONSULTATIONS	166
Jel'jash N. N. Contextual Training Model in the Practical Course of General Technical Disciplines	166

EDUCATION AND SCIENCE

Journal of theoretical and applied research in the field of education

№ 1 (120) 2015

Subscription in editorial office tel/fax: (343) 350-48-34

Executive Editor (Deputy Chief Editor) - **N. N. Davydova**

Managing Editor - **V. A. Mamina**

Editor - **O. V. Novoselova**

Corrector - **O. A. Vinogradova**

Translator - **A. S. Solovyeva**

DTP - **N. A. Ushtnina**

Editorial address:

85a Lunacharskogo str., office
203, Yekaterinburg 620075

tel.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 29.12.2014

Format - 70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House
RARITET

© RSVPU

К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ИЛЬИЧА ЗАГВЯЗИНСКОГО

4 января 2015 года исполнилось **85 лет Владимиру Ильичу Загвязинскому** – академику Российской академии образования, доктору педагогических наук, профессору, Заслуженному деятелю науки Российской Федерации, Заслуженному профессору Тюменского государственного университета, научному руководителю Тюменского научного Центра РАО, бессменному главному редактору журнала «Образование и наука».

Юбilar – личность без преувеличения планетарная: крупный научный деятель, ученый с мировым именем, талантливый педагог, создатель известной в России научно-педагогической школы, патриарх тюменской педагогики и общественный деятель, подвижник и миссионер, истинный гражданин и патриот, равнодушный ко всему, что происходит в мире и стране в самых разных сферах: образовании, политике, культуре. В. И. Загвязинский – ведущий в России ученый-методолог в сфере образования, возглавляющий рейтинг отечественных ученых. О многом говорят наукометрические показатели его профессиональной деятельности в базе E-library: индекс цитирования – более 3600; индекс Хирша – 27 – наивысший среди более чем 23 тысяч российских исследователей в области образования.

Масштаб деятельности Владимира Ильича Загвязинского поражает воображение: им написано свыше 450 трудов, некоторые монографии и учебные пособия получили широкую известность и были многократно переизданы в центральных издательствах. Он подготовил 22 доктора и более 100 кандидатов педагогических наук – целую плеяду ученых, которые известны своими достижениями не только в Тюменской области, но и во всей России. Они достойно продолжают эстафету подлинно научного педагогического творчества.

Как председатель действующего с 1996 г. при Тюменском госуниверситете специализированного Совета по защите диссертаций по педагогике, Владимир Ильич Загвязинский поддержал на пути в науку многих начинающих и уже зрелых ученых. В возглавляемом им диссертационном Совете исследователями из разных регионов России успешно защищены 232 диссертаций (201 на соискание ученой степени кандидата и 31 на соискание ученой степени доктора педагогических наук). Примечательно, что каждый из защитившихся искренне благодарен председателю не только за высокую научную квалификацию и профессионализм, принципиальную требовательность и скрупулезность в экспертизе и оценке научного труда, но и за человеческую щедрость, мудрость и отеческое уча-

ствие, простоту в общении, тонкое чувство юмора и уникальное умение поддержать дух настоящего научного братства. Этот особый дух высокого служения и преданности науке, вечного поиска и творческих дерзаний отличает и единственную в России академическую кафедру методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ, которую Владимир Ильич Загвязинский возглавляет со дня ее основания.

В. И. Загвязинский является лидером научно-педагогической школы, пользующейся заслуженным признанием в образовательном сообществе России. Основное научное направление школы – методология, теория и практика инновационного развития образования. Под его руководством успешно разрабатываются наиболее значимые и перспективные направления современной педагогики: методология социально-педагогических исследований, педагогическая инноватика; личностно-ориентированное образование; педагогическая культурология; педагогическая герменевтика; информатизация образования; социальная реабилитация подростков с отклоняющимся поведением; комплексный мониторинг процесса образования.

По инициативе В. И. Загвязинского в Тюменском госуниверситете на базе академической кафедры работает постоянно действующий Межрегиональный методологический семинар для молодых ученых, аспирантов, докторантов, соискателей и научных руководителей (с 2003 г. проведено 23 сессии, в том числе и выездные; более 1500 педагогов-исследователей из разных регионов Сибири и Урала повысили свою методологическую компетентность).

Большой путь под мудрым руководством Владимира Ильича прошел журнал «Образование и наука», основанный в 1999 г. и публикующий теоретические и прикладные результаты исследований по разным направлениям развития образования. Сегодня это хорошо известное и уважаемое в стране и за рубежом издание, входящее в десятку лучших журналов педагогической направленности РФ. Осенью 2014 г. журнал удостоен медали 27-й Московской международной книжной выставки, проходившей на ВДНХ.

Огромный авторитет в научных кругах и широкой педагогической среде, талант ученого, руководителя, организатора и вдохновителя уникальных исследовательских программ и инновационных проектов регионального и федерального уровней отличают Владимира Ильича Загвязинского. Его пытливая, всепроникающая мысль устремлена в безбрежные научные дали и охватывает практические сферы бытия. Мышление ученого по-гегелевски диалектично, гибко и пластично; панорамно-эпическое, стратегическое по своей природе, оно всегда точно и метко улавливает суть явлений, не упуская деталей, нюансов, подтекста. Поле научных интересов Владимира Ильича составляют как вопросы методологии педагогики и инновационного развития системы образования, так и дидактика высшей и средней школы. Его заботой являются не только сложней-

шие научные реалии, но и будни школы, условия работы учителя, здоровье ученика. Автор социально-личностной концепции образования, методолог высочайшего уровня, Владимир Ильич всегда остается верным лучшим отечественным традициям практико-ориентированной педагогики. Неизменно, со свойственной ему принципиальностью, он с самых высоких трибун отстаивает идеи гуманистического развития личности, гармонизации стратегии, политики и практики реформирования образования, которое должно иметь, по убеждению ученого, опережающий характер по отношению к запросам социального заказа и экономики России. О таких представителях человечества сказано: «Это лучшие люди, двигатели двигателей, соль соли земли».

Заслуги Владимира Ильича Загвязинского высоко оценены государством и педагогической общественностью: он награжден орденом Трудового Красного Знамени, орденом Почета, медалью К. Д. Ушинского, золотой медалью РАО «За достижения в науке» и др. И мы уверены, бесконечное уважение, любовь и признательность коллег, друзей, учеников наполняют дорогого Владимира Ильича силами, жизненной и творческой энергией, желанием открывать новое.

Доброго здоровья Вам, Владимир Ильич, новых научных свершений, воплощения творческих замыслов и семейного благополучия!

Коллеги

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.01

Искрин Никита Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Самара (РФ).

E-mail: iskrin_ns@mail.ru

Чичканова Татьяна Анатольевна

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара (РФ).

E-mail: t.a.chichkanova@mail.ru

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Цель работы – исследование возможностей системного подхода в управлении отдельными образовательными учреждениями и системой образования в целом.

Методика и методология. При проведении исследования использовались анализ теории и практики применения системного подхода к управленческим задачам; положения общей теории систем; синергетический подход как «механизм оптимального управления сложноорганизованными системами»; адаптация для сферы образования управленческих технологий, ранее реализуемых преимущественно в экономике; анкетирование работников системы образования разных уровней.

Результаты. Обоснована необходимость формирования системного мышления у менеджеров, специализация которых – спектр оказания образовательных услуг. Обозначены характеристики процесса управления образовательным учреждением. На основе анализа историографии и обобщения результатов анкетирования предложен вариант обучения «менеджеров образования».

Научная новизна. Определены теоретические блоки содержания программы переподготовки и переориентации на новые установки функционирования работников образования. Базой данной программы стал системный подход к управлению деятельностью организации.

Практическая значимость. Разработанный на основе результатов исследования и апробированный курс «Системный подход в практике образовательного учреждения: технологии и вопросы управления» помогает преодолению мышления и стереотипов, порождающих проблемы в развитии системы образования; способствует пониманию способов управления в соответствии

с принципами системного мышления; формирует способности выявления взаимосвязей между внешними и внутренними по отношению к системе процессами и явлениями; вырабатывает умение прогнозировать будущее поведение систем и готовность менять структуру системы, связи между ее элементами и их функционал.

Ключевые слова: менеджер образования, системный подход, повышение квалификации педагогических кадров.

Iskrin Nikita S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara Regional Institute of Further Training and Re-Training of Educators, Samara (RF).

E-mail: iskrin_ns@mail.ru

Chichkanova Tatyana A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Pre-school Education, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (RF).

E-mail: t.a.chichkanova@mail.ru

THE SYSTEMATIC APPROACH TO MANAGEMENT IN EDUCATION

Abstract. *The purpose* of this article is to study the potential of a systematic approach as the basic element of the course content in system training of managers in education.

Methods. *Methods* involve analysis of the theory and practice of application of the system approach to management challenges in education; positions of the general systems' theory; synergetic approach as «the optimum control mechanism of complex systems»; adaptation of administrative technologies for an education sphere, implemented before and mainly in economy; questioning of educators of an education system of different levels.

Results. *The authors* have proved the necessity of formation of managers' systems thinking, with the specialization – a variety of educational services rendering. Managerial process characteristics of educational institution are defined. The course as training variant «Education of Managers» is proposed on the basis of the analysis of a historiography and summary results of questioning.

Scientific novelty. *Theoretical blocks* of retraining and reorientation program to new paradigms of educators' service or activities of are specified. The systematic approach to activity operations management has become the basis of the proposed program.

Practical significance. *Developed* on the basis of results of research and approved course « Systematic approach in educational institution practice: technologies and management issues» helps get over some thinking and the stereotypes that generate the problems in education system development; promotes understanding of management methods in accordance with principles of systematic thinking; realizes and sets the abilities of interrelations revealing between external and internal processes and phenomena in relation to the system; develops an

ability to predict the future systems behaviour and readiness to change structure of system, cohesion between its elements and functions.

Keywords: manager in education, systematic approach, professional development of pedagogic personnel.

XXI в. обострил серьезную проблему, суть которой – поиск способов взвешенного, обдуманного и адекватного управления постоянно усложняющимися системами, в том числе и системой образования. Применение эффективных управленческих технологий, реализуемых ранее преимущественно в экономической сфере, – распространенная практика в современном образовательном пространстве. И их востребованность растет, о чем свидетельствуют социологические опросы, мониторинги популярных курсов повышения квалификации, запросов образовательных учреждений на профессиональные умения и качества специалистов. Появился даже соответствующий термин – «менеджер образования».

Согласно распространенному представлению, «менеджер образования» – профессионал нового поколения, «способный творчески осуществлять профессиональную управленческо-педагогическую деятельность, непрерывно развиваясь и самореализовываясь в ней как индивидуальность», это организатор «на уровне высокого искусства» [20]. По мнению Н. Н. Щербиновой, в область деятельности менеджера образования входят четыре блока: 1) административный; 2) педагогический; 3) коммуникативный; 4) исследовательский [Там же].

В свободной интерпретации роль менеджмента и менеджера образования определяется постановкой ряда вопросов (которые М. В. Евдокимова называет непростыми, а переживаемое время – трудным, но и интересным [5]): «Кто поможет руководителю образовательного учреждения (директору школы, ректору вуза) разработать и реализовать успешную PR-компанию образовательных программ?», «Кто сможет в школе (техникуме, колледже, вузе) собрать команду одаренных единомышленников, заинтересованных в результате, способных генерировать идеи для заявок на международные гранты, готовить для них соответствующую документацию и выигрывать, тем самым повышая конкурентоспособность образовательного учреждения?», «Кто поможет в разработке концепции политики территориального органа управления образованием?», «Кто организует поиск способов привлечения молодых педагогов в образовательные учреждения в городе, в сельской местности с учетом региональных особенностей?», «Кто способен оценить потребности в корпоративном обучении и целенаправленном развитии персонала?» и т. д.

Образовательное учреждение как часть образовательного пространства и как элемент социальной системы является целостной динамической социально-педагогической системой [19, с. 17]. При определении системы многие авторы указывают на трактовку П. Эткинса, соглашаясь с ним, что это обособленная часть, фрагмент мира, вселенной, обладающий особым качеством – эмерджентностью, относительной самодостаточ-

ностью [21]. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин под системой понимают «целеустремленную целостность взаимосвязанных элементов, имеющую новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них», и динамически связанную с внешней средой [12, с. 197].

При высокой степени интеграции общественных процессов, когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда и сами обозначенные проблемы приобретают комплексный характер, требуется адекватная методологическая основа для изучения и описания «любых видов систем вне зависимости от их природы, форм существования, степени сложности, особенностей функционирования» [17, с. 568]. Такой уверенной «базой» становится общая теория систем, синергетика.

Синергетика (гр. – совместное кооперативное действие) возникла в 80-х гг. прошлого века (напомним, что за создание теории самоорганизации материи ее автор И. Пригожин был удостоен Нобелевской премии; Г. Хакен дал имя новому научному направлению – синергетика). Ее особенность – интегрирующий характер. Синергетику определяют как науку о самоорганизации физических, биологических и социальных систем, науку о неустойчивых состояниях, предшествующих катастрофе, и их дальнейшей эволюции (теория катастроф), науку об универсальных законах эволюции природы [18, с. 2]. Б. А. Мукушев, называя синергетику «методологией познания и механизмом оптимального управления сложно-организованными системами живой и неживой природы» [15, с. 9], констатирует, что сегодня она воспринимается как наука, дающая человечеству шанс на выживание, это своеобразный «предупредительный вызов» окружающей действительности и мировому сообществу [14, с. 105].

Синергетическая педагогика – система взаимодействия субъектов, обладающая эффектом нового качественного повышения потенциала системы [11, с. 8–18]. Под «педагогической системой» понимается социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на формирование и развитие личности [19, с. 21]. Синергетика, не являясь застывшей и жестко ориентированной совокупностью методологических принципов и понятий, выступает в качестве «системной рефлексии» и опирается на характерный для системы набор свойств: нелинейность, целостность, устойчивость структуры, диссипативность.

На сегодняшний день можно констатировать наличие нескольких направлений в исследовании функционирования образовательного учреждения с позиций системного подхода. Один из них – его анализ как системы уже существующей, в «готовом виде», но в контексте новой терминологии. Еще один путь – сопоставление идеальной модели с реальной, выявление «белых пятен» и формулировка проблемы для определения задач дальнейшего развития системы. Некоторые публикации свидетельствуют о прямом переносе авторами идей синергетики в область педагогики, без «установления изоморфизмов и гоморфизмов, которые служат базовыми отношениями при моделировании»: многие педагоги-синергисты,

констатирует В. И. Жилин, отождествляют цели и результаты, считая и те, и другие «аттракторами», называют «бифуркациями» процедуру сознательного выбора теми или иными субъектами образовательного процесса и т. п., «не видя различий между кибернетическими и синергетическими системами» [6, с. 104]. Применение системного подхода в педагогике будет оправданным лишь в том случае, убеждена В. А. Игнатова, если он станет действенным инструментом познания педагогических явлений, свидетельством чего может выступить более глубокое толкование педагогических понятий, разработка новых моделей содержания образовательного процесса, поиск и понимание его скрытых закономерностей, эффективность в решении проблем моделирования, прогнозирования и управления образовательными системами [9, с. 3–16].

Есть ученые, которые уверены, что прямое использование аппарата синергетики в области изучения педагогических явлений на сегодняшний день невозможно, так как формирование ее собственных моделей находится на начальном этапе. Стратегически верным они считают максимальную приверженность традициям, т. е. отказ от исторически оправдавших себя подходов в образовании возможен лишь в крайних случаях, и призывают избегать поспешного применения новых научных идей в педагогической практике, но приветствуют их обсуждение в рамках научной дискуссии [2, с. 100–101]. В любом случае в основе каждого научного и методического «шага» в сторону синергетики в контексте педагогики должна лежать мысль о необходимости учета специфики образовательной области. Для «ликвидации существующих издержек и недостатков исследовательской деятельности в сфере педагогики» как следствия «неоправданного методологического плюрализма» В. И. Загвязинский предлагает организовать «методологический ликбез» [7, с. 28].

Особенностью образовательного учреждения как системного объекта является его тесная связь с внешней средой. В ее рамках выделяются подсистемы: общественно-политическая, производственно-экономическая, социально-бытовая, природно-экологическая, культурная и духовно-нравственная. Отношения со средой выстраиваются несколькими способами: приспособление к среде с изменением своих процессов без разрушения целостности, активное влияние на среду и ее приспособление к своим целям. Выбор пути определяется уровнем «стойкости», организованности системы образовательного учреждения, его «индивидуальности» и определенной самодостаточности.

Открытость педагогической системы, как ее естественное свойство, обеспечивает постоянный информационный обмен: в условиях изменчивости факторов внешней среды происходят изменения во внутреннем состоянии системы, увеличение ее многообразия. Следствием этого становится формирование ряда внутренних противоречий:

- между устойчивостью и изменчивостью, что вызвано сочетанием консерватизма (традиционная функция трансляции культурных образов) и способности к преобразованиям под влиянием изменений социума;

- между единством и многообразием – следствие поддержки (и внедрения) новаций и сохранения общих требований к содержанию и результатам образовательного процесса;

- между индивидуализацией и унификацией процесса образования как результата сосуществования задачи создания каждому обучающемуся условий для личностного развития («индивидуальной траектории развития») и необходимости соблюдения унифицированных (единых) требований к успешности обучения (обеспечивающихся, например, системой контрольно-измерительных материалов, фондами оценочных средств, школьной оценочной системой).

Образование как открытая система нелинейно. Пользуясь высказыванием С. П. Фирсовой, «многообразие потенциальных состояний выражает неопределенность будущего, благодаря чему система образования имеет несколько вариантов своего изменения и открыта не только настоящему, но и будущему обществу» [17, с. 569].

Естественно, в контексте образовательного пространства функции менеджера корректируются. Области, где требуется активная позиция менеджеров, расположены скорее не в рамках самой организации (или не только в них), а на границе между организацией и внешней средой. И это важно при решении вопроса, куда должны быть направлены усилия менеджера. Управленцу постоянно приходится сталкиваться с таким разнообразием проблем, которое вполне может конкурировать по набору видов и типов с академическими. И уровень ответственности за «продукт» необыкновенно высок. По мнению А. И. Пригожина, последствия управленческих нововведений гораздо менее предсказуемы, чем последствия технологических нововведений» как результат вечного противостояния идеала и повседневности [4].

Традиционно главным признаком профессиональной пригодности менеджера считается управленческая прибыль, которая понимается как соотношение ценностей от принятых управленческих решений к затратам, которые были привлечены для обеспечения этих решений. Это понятие ввел В. Ш. Раппопорт [4, 8], указывавший на возможность повышения эффективности (в том числе и экономической) не только за счет внедрения иной бухгалтерской схемы, инноваций в области финансов или технологий, но и управленческих нововведений – за счет организации соответствующей совместной деятельности управляющих и работников компании. Зависимость увеличения эффективности деятельности от изменения работы сотрудников подчеркивает и Х. Райзингер. Поколением *М* (поколением миллениалов, «сетевым поколением», рожденным в 1980–2000 гг.) он называет тех, кто придет в ближайшем будущем на смену прежнему составу работников. Они обладают характеристиками, необходимыми для управленческого «рывка» во всех областях жизнедеятельности: «с огромными сетями связей, где каждый помогает другому решить все проблемы», они «умны, и это действительно первое поколение, которое

по-настоящему способно работать в группе», они мобильны, способны искать и находить творческие и простые решения для сложных задач [16, с. 8].

Для выбора управленческого действия, определения его содержания, характера, цели и для его осуществления менеджеру необходимо видеть в системе части, блоки, подсистемы, структурообразующие элементы. Основа аналитической деятельности руководителя – учет взаимосвязей всех подструктур, явлений и процессов. К системообразующим относятся, как правило, все связи управления: субординационные (по вертикали), координационные (по горизонтали), преемственные и т. д. На них и делается акцент. Отдельное место отводится причинно-следственным связям, но при условии отказа от принятия за аксиому первичности причины. Привычное мышление представлено в терминах либо причины, либо следствия, во времени же и пространстве следствие идет сразу за причиной. При системном подходе объяснением не может служить какая-либо отдельная причина, нужно учитывать структуру системы и отношения факторов внутри нее. А если ограничить поиски причин областью, в которой проявляется следствие, то тоже можно сделать неверные выводы. Особое внимание к ситуации необходимо, когда происходит повтор ситуаций – «паттерн» событий.

Основополагающими при характеристике процесса управления образовательным учреждением являются

- *системно-структурный аспект*, определенный заданным качеством;
- *системно-функциональный аспект* – цель выступает одним из системообразующих факторов и требует средств и действий для ее достижения, которые определяют ее функционал;
- *исторический аспект* – наличие внутренних противоречий системы;
- *коммуникативный аспект*, который реализует образовательное учреждение как открытая система;
- *информационный аспект* – взаимодействие с внешней средой;
- *управленческий аспект* определяется различием между перспективным (желаемым) состоянием системы (т. е. целью) и существующим [19, с. 22–23].

К основным интегративным результатам эффективной системы управления образовательным учреждением относят:

- получение интегративных критериев качества;
- обеспечение целенаправленности, конкурентоспособности системы управления во внешней (маркетинговой) среде;
- создание единой информационной базы для управленческих воздействий на качество образовательного процесса [12, с. 197–202].

Для выяснения запросов работников системы образования – директоров образовательных учреждений, заместителей директоров по воспитательной работе, организаторов, учителей, классных руководителей, руководителей детских и подростковых объединений и т. д. – мы провели анкетирование. По результатам анализа 400 анкет был разработан курс «Системный подход в практике образовательного учреждения: технологии и вопросы управления».

Задачами курса стали

- повышение профессиональной компетентности педагогов в области моделирования деятельности, анализа и выбора эффективного решения профессиональных задач на основе системного мышления;
- совершенствование навыков решения управленческих проблем и вопросов в области образования с точки зрения системного подхода;
- приобретение навыков использования системных технологий управления для решения различных практических задач в современном образовательном учреждении.

Курс был разбит на три раздела.

1. *Системное мышление: понятие, преимущества, профессиональное качество. Актуальность системного подхода для практики образовательного учреждения.* В разделе рассматриваются особенности использования системного мышления в образовательном пространстве; теория систем (понятие системы, ее особенности); возникновение системных свойств; простые и сложные системы; стабильность систем и принцип «рычага»; поиск оптимальных точек воздействия.

2. *Системное мышление: методы, моделирование.* Содержание раздела: моделирование; самообучающиеся организации; интеллектуальные модели как система; пути преодоления мысленных ограничений; заблуждения логического мышления; роль интеллекта и эмоциональных состояний в системном мышлении; внешняя и внутренняя территория человека; методы системного мышления в практике образовательного учреждения.

3. *Системное мышление: методика управления.* Раздел знакомит с системными архетипами как инструментами решения текущих и стратегических проблем; методами анализа структуры системы; теорией ограничений; законами системного мышления и особенностями их преломления в практике образовательного учреждения; представлением объекта как системы: сущностью, особенностями процесса, условиями в контексте решения задач развития образовательного пространства.

Курс прошел апробацию в нескольких городах: Калуге, Костроме, Мончегорске и Самаре. Его слушателями стали руководители общеобразовательных учреждений (преимущественно директора школ и их заместители), проректоры вузов, в должностные обязанности которых входит организация системы качества, представители производственной и социальной сферы, профессиональные управленцы (административные кадры районного, городского и областного уровней), педагоги вузов и учителя школ. Если выстраивать «кривую» осведомленности слушателей о системном подходе в управлении (как с теоретических позиций, так и с точки зрения практического применения), то на ее верхней точке будут те, кто знает, применяет данный подход и убежден в эффективности системного мышления. Таких оказалось около 80% из состава слушателей, представляющих производственную сферу (в общем числе обучающихся «произ-

водственников» было всего 5%). Следующая ступень – те, кто слышал о системном подходе, имеет к нему положительное отношение, но не применял его в своей практике. Это 3,5% от общего числа слушателей, составивших группу руководителей образовательных учреждений (примечательно, что заинтересованность в обучении системному мышлению в решении управленческих задач была тем выше, чем «ниже» управленческая функция слушателя). Среди «рядовых» педагогов и учителей (25% от общего числа слушателей) информированных оказалось еще меньше – единицы. Большинство слушателей отметили распространенность в практике такого явления, как «руководство организацией на точечной основе, исходя из течения тех событий, которые происходят здесь и сейчас» [10, с. 20].

Анкетирование слушателей позволило выявить круг проблем, которые стали «спутниками» курсовой подготовки менеджеров образования в контексте системного подхода. При любых качественных характеристиках состава слушателей необходима опора как на фундаментальную, так и прикладную составляющие курса, особенно на практическую часть как способ выработки определенных навыков поведения. Менеджеру необходимо «знать и понимать всю схему» действий, тогда «для него не будет проблемой ее правильно выстроить» [1, с. 11]. При этом акцентировалась его способность к прогнозированию: важно понимать качественные характеристики состояния системы, что позволит определить потребность в управленческих решениях (или их противопоказание).

Менеджер должен отдавать себе отчет о неоднозначности последствий принятия решений о каком-либо нововведении и процессе его реализации. Управленческие решения не требуют затрат, сравнимых с техническими, и часто являются более эффективными, но они связаны с изменением корпоративной культуры, поведенческих привычек членов организации, и поэтому их воплощение бывает трудным, не совпадающим на 100% с запланированным первоначально, нередко и случаи инверсии. Менеджеру образования следует помнить еще об одном «подводном камне»: когда принято решение о нововведении и стартовал процесс его реализации, обязательно «взлету» предшествует период дезорганизации, нестабильности, который при отсутствии должного контроля может превысить по силе последствий запланированные «плюсы».

В качестве основного объекта приложения усилий менеджера преобладающее большинство слушателей назвало два направления: разработку стратегии организации и изменение организационной структуры (реструктуризацию, сокращение или увеличение штатного состава, ротацию кадров и т. п.).

Однако анализ разработки стратегии на разных уровнях (от управления организацией до индивидуального планирования профессиональной образовательной деятельности) вызвал затруднения уже на этапе понимания сущности и формулировки ее содержания. Под стратегией образовательной организации слушатели часто понимали долгосрочное планирование.

Второе направление востребовано из-за распространенного среди управленцев убеждения в необходимости искать причину стагнации деятельности учреждения преимущественно в его организационной структуре (так ответили около 76% респондентов). В процессе освоения материала курсов большинство из них скорректировали свои представления о «всемогуществе» оргструктуры и направили усилия на пересмотр служебных обязанностей каждого «элемента системы».

Большинство успешных образовательных структур лидерского типа (авторских общеобразовательных школ, профильных лицеев для одаренных детей и т. п.) держится на авторитете руководителя, обладающего нестандартным мышлением, особой харизмой, способностью убеждать и вести за собой. Если на его место приходит другой управленец, в большинстве случаев оригинальное заведение теряет свой статус. Но если была подготовлена соответствующая «почва», то педагогическая идея продолжает жить в первоначально задуманном авторском варианте при смене первого лица – «любая система обыграет талант» [3, с. 29].

Освоение менеджмента позволяет преодолеть стереотип структурного мышления, предполагающий единственно верным вариант вертикальной командно-административной системы управления, и переключиться на горизонтальную, профессиональную систему сотрудничества (корпоративный стиль управления с учетом индивидуальных интересов). Согласно системному мышлению, структура есть способ взаимосвязи элементов системы. Акцент при таком понимании «перемещается» на взаимодействие, на взаимосвязи элементов.

Обязательной составляющей курса «Системный подход в практике образовательного учреждения: технологии и вопросы управления» является проектная деятельность слушателей во временной целевой группе, участники которой на практике приобретают навыки оценивать и учитывать особенности каждого из членов команды (генераторов идей, их разработчиков, «реализаторов» (по А. И. Пригожину)), распределять обязанности, формулировать общие цели и текущие задачи деятельности, видеть преимущества командной работы и пользоваться ими и т. д. Эта часть программы, наряду с выпускной работой, создает условия для апробации получаемых слушателями знаний в квазипрофессиональной деятельности.

В процессе обучения приходит понимание, что сложно осуществить, например, самоорганизацию в отдельно взятой подсистеме, не затрагивая иерархии всей педагогической системы или образовательной структуры (школы, вуза) [14, с. 107–108]. Поэтому последовало предложение директоров школ (94% из общего состава управленцев этого звена) обучать системному мышлению через «погружение» в него всего коллектива на базе конкретного учебного заведения – и целенаправленно и комплексно передавать «маленькие секреты, которые при масштабировании дают большие преимущества» [10, с. 13].

Таким образом, системный подход и системное мышление в сфере управления образованием служат

- для преодоления мышления, порождающего проблемы;
- выявления и разрушения обыденных стереотипов;
- понимания способов управления в соответствии с принципами системного мышления;
- развития способности понимать функционирование составных частей систем по отдельности и в совокупности;
- адекватного устанавливания взаимосвязей между внешними и внутренними по отношению к системе процессами и явлениями;
- выработке умений задавать вопросы «что, если...?» и анализировать будущее поведение систем;
- приобретению готовности менять структуру системы, связи между ее элементами и их функционал.

А. Эйнштейн утверждал, что люди не могут решить проблемы, оставаясь на том же уровне мышления, на котором они породили эти проблемы: если нынешнее положение вещей не устраивает, тогда необходим новый способ мышления или хотя бы способность посмотреть на проблему с другой точки зрения. Для менеджера образования это личностное и профессиональное качество является принципиальным.

Статья рекомендована к публикации директором научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования, д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым

Литература

1. Андрюхин С. Если руководитель ставит задачи и сам начинает выполнять работу за своих подчиненных – грош ему цена [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 20 (312). С. 11–21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?313>.
2. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А., Федоров В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2008. № 9 (57). С. 100–109. Режим доступа: <http://edscience.ru/sites/default/files/2008/2008-9.pdf>.
3. Гарбуз А. Нельзя поручать лягушкам осушение болота [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 20 (312). С. 25–29. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?313>.
4. Дружинин Е. С. Управленческие нововведения: неопознанные ресурсы – интервью с А. И. Пригожиным [Электрон. ресурс] // Интернет-портал HRM.RU. Режим доступа: <http://hrm.ru/db/hrm/17CA90AC16230253C3256AAB00414694/category.html>.
5. Евдокимова М. В. Портрет менеджера образования [Электрон. ресурс] // Совместный Европейский проект Темпус IV «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента». Режим доступа: <http://tempus.novsu.ru/mod/resource/view.php?id=38>.

6. Жилин В. И. О методологической обоснованности синергетизации педагогики [Электрон. ресурс] // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. Серия «Философия. Социология. Культурология». Вып. 18. № 20 (201). С. 104–109. Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/201/019.pdf>.
7. Загвязинский В. И. Как прорваться в современность? [Электрон. ресурс] // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 27–30. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/24350564.pdf>.
8. Золотов В. И. Проблемы управленческого консалтинга в России [Электрон. ресурс] // Образование и наука в третьем тысячелетии: сборник трудов 3-й Международной научно-теоретической конференции. Сайт Алтайского экономико-юридического института. Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/zolotov.html>.
9. Игнатова В. А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2013. № 10 (109). С. 3–16. Режим доступа: <http://edscience.ru/ru/article/v-ignatova-1>.
10. Круглова В. Эффективность достигается «маленькими шажками»... [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 21 (313). С. 13–21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>.
11. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Синергетика и учебный процесс. Москва: РАГС, 1999. С. 8–18.
12. Любченко О. И., Карпова С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиции системного подхода [Электрон. ресурс] // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 7 (111). С. 197–203. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/90257546.pdf>.
13. Мелик-Гайказян И. В. Методология моделирования структур элитного образования [Электрон. ресурс] // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 57–75. Режим доступа: http://www.ipr-tomsk.narod.ru/melik_N11-06_57-75.pdf.
14. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2008. № 3 (51). С. 105–122. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/95498025.pdf>.
15. Мукушев Б. А. Синергетика как новая методология модернизации современного образования [Электрон. ресурс] // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы десятой юбилейной Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. / науч. ред. А. Н. Крутский, О. С. Косихи. Барнаул, 2014. С. 9–10. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/60312936.pdf>.
16. Райзингер Х. Поколение М – рабочая сила завтрашнего дня? [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. 2014. № 21 (313). С. 5–11. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>.
17. Фирсова С. П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства [Электрон. ресурс] // Фундаментальные исследования. 2011. № 8, ч. 3. С. 568–571. Режим доступа: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7981151.
18. Хадарцев А. А., Васин С. А., Троицкий А. С. Эстетика синергетики в современных педагогических технологиях [Электрон. ресурс] // Современ-

ные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 1–8. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/102-5877>.

19. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: учеб пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамоной. Москва: ВЛАДОС, 2002. 320 с.

20. Щербинова Н. Н. Модель менеджера образования [Электрон. ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2012/05/12/model-menedzhera-obrazovaniya>.

21. Эткинс П. Порядок и беспорядок в природе. Москва: Мир, 1987. 224 с.

References

1. Andryuhin S. Esli rukovoditel stavit zadachi i sam nachinaet vyi-polnyat rabotu za svoih podchinennyih – grosh emu tsena. [If the head puts problems and starts to perform work for the subordinates – he is worthless]. *Upravlenie personalom. [Personnel Management]*. 2014. № 20 (312). P. 11–21. Available at: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?313>. (In Russian)

2. Gapontseva M. G., Gapontsev V. L., Fedorov V. A. Sinergetika v pedagogike: tselesoobraznost perenosa. [Synergetics in pedagogics: expediency of carrying over]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2008. № 9 (57). P. 100–109. Available at: <http://edscience.ru/sites/default/files/2008/2008-9.pdf>. (In Russian)

3. Garbuz A. Nelzya poruchat lyagushkam osushenie bolota. [It is impossible to charge to frogs to bog drainage]. *Upravlenie personalom. [Personnel Management]*. 2014. № 20 (312). P. 25–29. Available at: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?313>

4. Druzhinin E. S. Upravlencheskie novovvedeniya: neopoznannyye resursy – intervyyu s A. I. Prigozhnyim. [Administrative innovations: the unidentified resources – interview with A. I. Prigozhin]. Available at: <http://hrm.ru/db/hrm/17CA90AC16230253C3256AAB00414694/category.html> (In Russian)

5. Evdokimova M. V. Portret menedzhera obrazovaniya. [Portrait of the manager of education]. Sovmestnyiy Evropeyskiy proekt Tempus IV «Setevoye vzaimodeystvie universitetov-partnerov v realizatsii mnogourovnevnoy sistemy podgotovki i povysheniya kvalifikatsii spetsialistov v oblasti obrazovatel'nogo menedzhmenta». [Joint European project Tempus IV «Network interaction of universities-partners in realisation of multilevel system of preparation and improvement of professional experts skill in the field of educational management»]. Available at: <http://tempus.novsu.ru/mod/resource/view.php?id=38> (In Russian)

6. Zhilin V. I. O metodologicheskoy obosnovannosti sinergetizatsii pedagogiki. [Concerning methodological validity synergetization of pedagogics]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Kulturologiya. [Bulletin of Chelyabinsk State University. Series: Philosophy. Sociology. Cultural science]*. 2010. Vol. 18. № 20 (201). P. 104–109. Available at: <http://www.lib.csu.ru/vch/201/019.pdf> (In Russian)

7. Zagvyazinskiy V. I. Kak prorvatsya v sovremennost? [How to Burst into Contemporaneity?]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2012. № 7. P. 27–30.

Available at: http://edscience.ru/sites/default/files/2012/8_zagvyazisnkiy_7.12.pdf (In Russian)

8. Zolotov V. I. Problemyi upravlencheskogo konsaltinga v Rossii. [Problems of administrative consulting in Russia]. *Obrazovanie i nauka v tretem tyisyachetii: Sbornik trudov tretey mezhdunarodnoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii. [Science and education in the third millennium: the collection of works of 3rd International Research and Practical Conference]*. Available at: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/zolotov.html> (In Russian)

9. Ignatova V. A. Problemyi ispolzovaniya sistemno- sinergeticheskogo podhoda v pedagogike. [The Problem of Implementing the Systematic Synergetic Approach in Pedagogy]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. № 10 (109). P. 3–16. Available at: <http://edscience.ru/ru/article/v-ignatova-1> (In Russian)

10. Kruglova V. Effektivnost dostigaetsya «malenkimi shazhkami»... [Efficiency is reached by «small short steps»...]. *Upravlenie personalom. [Personnel Management]*. 2014. № 21 (313). P. 13–21 Available at: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314> (In Russian)

11. Kurdyumov S. P., Knyazeva E. N. Sinergetika i novyye podhody k protsessu obucheniya. [Synergetics and new approaches to training process]. *Sinergetika i uchebnyy protsess. [Synergetics and educational process]*. Moscow: Publishing House RAGS, 1999. P. 8–18. (In Russian)

12. Lyubchenko O. I., Karpova S. I. Modelirovanie sistemnykh upravleniya sovremennoy obsheobrazovatelnoy shkoly s pozitsii sistemnogo podhoda. [Modeling of a control system by a modern comprehensive school from a position of the system approach]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. [Bulletin of Tambov State University. Series: Humanities]*. 2012. № 7 (111). P. 197–203. Available at: <http://elibrary.ru/download/90257546.pdf>. (In Russian)

13. Melik-Gaykazyan I. V. Metodologiya modelirovaniya struktur elitnogo obrazovaniya. [Methodology of modeling of structures of elite education]. *Vyisshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2006. № 11. P. 57–75. Available at: http://www.ipr-tomsk.narod.ru/melik_N11-06_57-75.pdf. (In Russian)

14. Mukushev B. A. Sinergetika v sisteme obrazovaniya. [Synergetics in an education system]. Diskussiya na stranitsah zhurnala «Obrazovanie i nauka». [Discussion on the pages of the scientific periodical «Education and Science»]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2008. № 3 (51). P. 105–122. Available at: <http://elibrary.ru/download/95498025.pdf>. (In Russian)

15. Mukushev B. A. Sinergetika kak novaya metodologiya modernizatsii sovremennogo obrazovaniya. [Synergetics as a new methodology of modernization of modern education]. *Psikhodidaktika vysshego i srednego obrazovaniya: Materialy desyatoy yubileynoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Psychodidactics of the higher and secondary education: materials of the 10th anniversary International Research and Practical Conference]*. 2014. Barnaul. P. 9–10. Available at: <http://elibrary.ru/download/60312936.pdf>. (In Russian)

16. Rayzinger H. Pokolenie M – rabochaya sila zavtrashnego dnya? [M generation – a labour of tomorrow?]. *Upravlenie personalom. [Personnel Management]*.

2014. № 21 (313). P. 5–11. Available at: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>. (In Russian)

17. Firsova S. P. Sinergeticheskiy podhod k izucheniyu i modelirovaniyu obrazovatel'nogo prostranstva. [Synergetic approach to studying and modelling of educational process]. *Fundamentalnyie issledovaniya*. [Basic sciences]. 2011. № 8. P. 568–571. Available at: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7981151. (In Russian)

18. Hadartsev A. A., Vasin S. A., Troitskiy A. S. Estetika sinergetiki v sovremennykh pedagogicheskikh tehnologiyah. [Synergetics of aesthetics in modern pedagogical technologies]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern Problems of Science and Education]. 2012. № 2. P. 1–8. Available at: <http://www.science-education.ru/102-5877>. (In Russian)

19. Shamova T. I., Tretyakov P. I., Kapustin N. P. Upravlenie obrazovatel'nyimi sistemami. [Management of educational systems]. Moscow: Publishing House VLADOS, 2002. 320 p. (In Russian)

20. Scherbinova N. N. Model menedzhera obrazovaniya. [Model of the manager in education]. *Sotsialnaya set rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru*. [The Social network service of educators nsportal.ru]. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/administirovanie-shkoly/library/2012/05/12/model-menedzhera-obrazovaniya>. (In Russian)

21. Etkins P. Poryadok i besporyadok v prirode. [Order and disorder in environment]. Moscow: Publishing House World, 1987. 224 p. (In Russian)

УДК 378

Шеметова Наталья Константиновна

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры экономики и управления Уральского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Екатеринбург (РФ).

E-mail: natalia.shemetova@uara.ru

МАРКЕТИНГОВАЯ СТРАТЕГИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Целью изложенного в статье исследования является поиск алгоритма формирования маркетинговой стратегии вуза и разработка методики оценки эффективности ее реализации. Этим вопросам в научной литературе, несмотря на рост конкуренции на рынке образовательных услуг и переход высших учебных заведений на самофинансирование, до сих пор уделяется мало внимания.

Методика и методы. В работе использовались метод общей теории систем и комплекс специализированных маркетинговых инструментов: PEST-, SNW- и SWOT-анализ.

Результаты. Предложены вариант алгоритма выбора маркетинговой стратегии вуза и методика оценки ее эффективности по пяти направлениям: экономическому, информационному, социальному, интеграционному и степени востребованности. Для каждого направления сформирована система критериев измерения эффективности. Выведены формулы для определения общего показателя состоятельности маркетинговой стратегии вуза.

Научная новизна. Продемонстрирована перспективность применения авторского алгоритма выработки и системы мониторинга эффективности маркетинговой стратегии вуза, апробированных в Уральском институте – филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Практическая значимость. Результаты проведенного исследования могут быть полезны специалистам в области управления высшей школой, а также в качестве учебных материалов при подготовке маркетологов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, маркетинговая стратегия вуза, образовательные услуги, эффективность.

Shemetova Natalia K.

Candidate of Economic Sciences, Senior Lecturer of Economics and Management Department, Ural Institute of Management, Ural Affiliate of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Yekaterinburg (RF).

E-mail: natalia.shemetova@uapa.ru

MARKETING STRATEGY OF THE UNIVERSITY: FORMATION AND ITS EFFECTIVENESS EVALUATION REALIZATION

Abstract. The study is aimed at developing an algorithm of formation of university's marketing strategy and the development of evaluating methods of its effectiveness realization. Despite the competitive expansion of the educational services market and the transition to a system of university self-financing, researchers have not paid due attention to the process of developing the marketing strategy of the university and the evaluation of its effectiveness yet.

Methods. The applied methods include the method of general systems theory, and the complex of specialized marketing tools (PEST-, SNW- and SWOT-analysis).

Results. The algorithm of university's marketing strategy formation and methodology for its effectiveness assessing is given in five fields: economic, informational, social, integration, and demand stage. The set of criteria is worked out for every field listed above. The author has developed a formula for determining the total indicator or general index of the effectiveness of university's marketing strategy.

Scientific novelty. The prospects of using the algorithm of formation of university's marketing strategy and the system of monitoring and evaluating the effectiveness of marketing in higher vocational education was proved and evaluated by the author in the Ural Institute of Management of RANEPA.

Practical significance. The research results can be used by the experts in the field of management of the higher educational institutions, and also as teaching materials while preparing the experts in marketing.

Keywords: higher educational establishment (university), university's marketing strategy, educational services, effectiveness.

Реформирование системы высшего профессионального образования, сопровождающееся появлением коммерческих вузов, постепенным переходом образовательных учреждений на самофинансирование, уменьшением числа абитуриентов, ставит перед вузами новые задачи, касающиеся обеспечения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг [3]. Необходимым условием успешного функционирования современных высших учебных заведений становится активное внедрение в управление маркетинговых технологий, направленных на обеспечение постоянного притока потребителей, что позволит вузам сохранить финансовую самостоятельность [15].

Использование маркетинга в управлении вузом: проведение маркетинговых исследований рынка, разработка и реализация маркетинговых стратегий – превращается в одну из ведущих современных тенденций на рынке образовательных услуг [13]. Нами был разработан алгоритм формирования маркетинговой политики в сфере высшего профессионального образования (рисунок).

Первым этапом работы (этапы на рисунке пронумерованы римскими цифрами) является постановка целей маркетингового анализа.

Для того чтобы определить основные направления развития вуза, необходимо провести комплексное исследование внешней и внутренней среды. Поэтому на *втором этапе* предлагаются следующие мероприятия.

1. Анализ внешней среды, включающий в себя PEST-анализ и анализ рынка конкурентов.

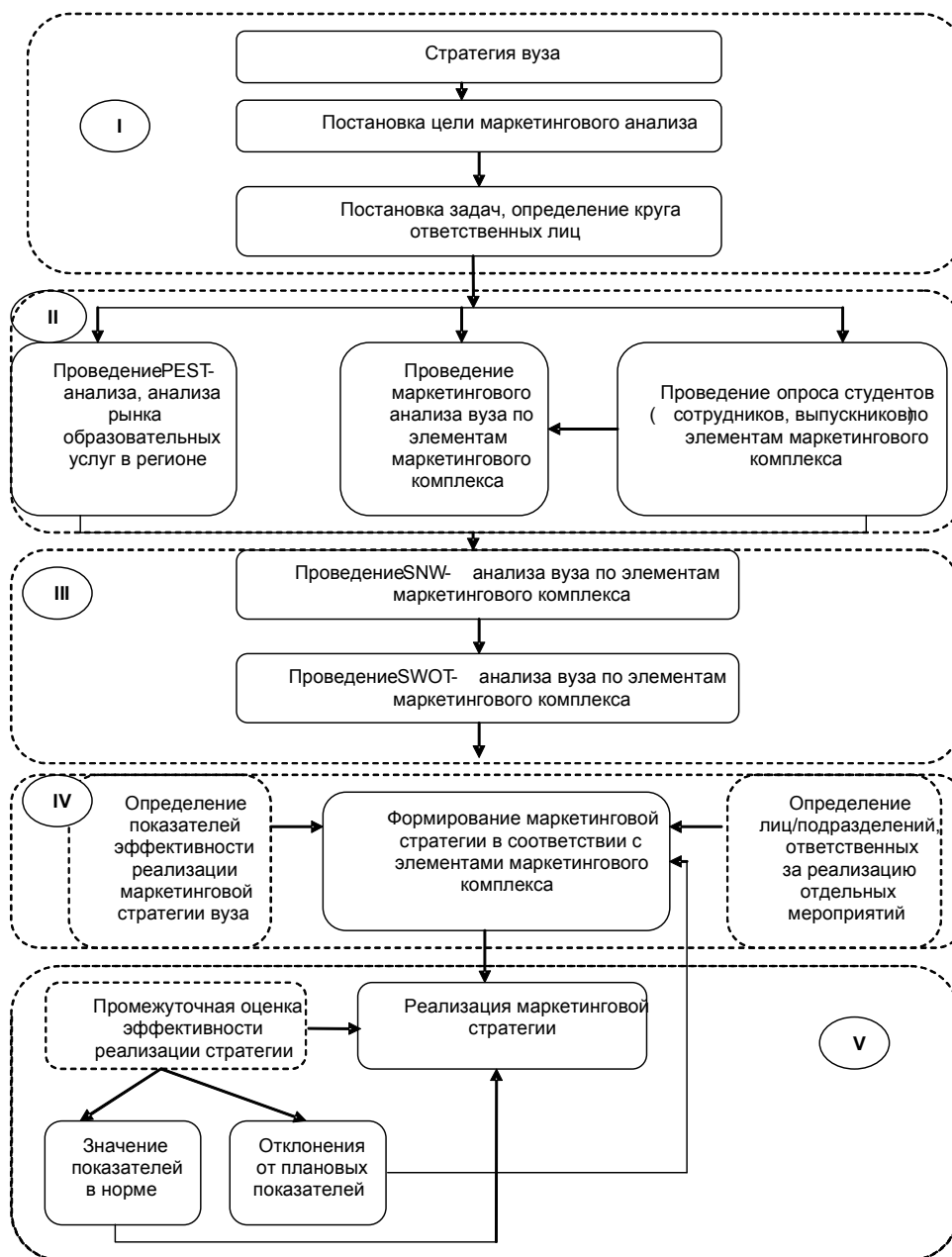
PEST-анализ – маркетинговый инструмент, позволяющий получить представление о влиянии на деятельность организации внешних факторов: политических (political), экономических (economic), социальных (social) и технологических (technological). Недостатком модели PEST-анализа является то, что она не учитывает ряд важных детерминант, влияющих на работу организации, в частности географических, культурных, инфраструктурных, этнических и других факторов. Источники информации для PEST-анализа – содержание действующих законодательных актов и проводимая политика России в области образования, публикации территориальных органов статистики, тексты аналитических обзоров рынка и др.

Изучение рынка конкурентов необходимо для определения преимуществ вуза на нем и основных слабых сторон его деятельности по всем основным элементам маркетингового комплекса [8]. С целью повышения эффективности работы вуза возможно использование технологии бенчмаркинга [5].

2. Социологические опросы студентов, сотрудников, выпускников вуза.

При опросе студентов выясняется уровень их удовлетворенности образовательными услугами, основные проблемные зоны качества этих услуг и внутреннего маркетинга [6].

Ответы сотрудников показывают уровень корпоративной культуры и дают ориентиры для направлений совершенствования внутреннего маркетинга [7].



Авторский алгоритм формирования маркетинга в сфере высшего профессионального образования

Опросы выпускников вуза – источник информации о их востребованности на рынке труда, основных проблемах, возникающих при трудоустройстве, степени удовлетворенности полученными знаниями и практической применимости в трудовой деятельности этих знаний, а также приобретенных во время учебы навыков и умений [1]. Однако результаты данного опросов могут скорее повлиять на введение дополнительных курсов или преобразование существующих либо планирование специальных курсов в рамках образовательных программ, но не на процесс оказания образовательной услуги в целом.

Дополнительно полезно организовать и анкетирование (опрос) работодателей, который поможет обнаружить определенные «пробелы» в образовательных программах.

3. Выявление главных конкурентных преимуществ вуза и проблемных зон его маркетинговой политики осуществляется также на основе данных различных подразделений и отдельных характеристик учреждения (например, профессорско-преподавательского состава, уровня технической оснащенности вуза и др.) [14]. Результатом данного этапа должен стать объективный «снимок» существующей ситуации.

На *третьем этапе* с целью обобщения собранного материала задействуются методики SNW- и SWOT-анализа [9]. Источником информации служат внутренняя документация вуза – годовые отчеты отдельных подразделений и вуза в целом за несколько лет, утверждаемые ученым советом. Посредством SNW-анализа определяются факторы состояния внутренней среды учреждения; при помощи SWOT-анализа – возможные угрозы и перспективы развития. По сути, в рамках последнего уже намечаются направления маркетингового развития организации, иначе говоря – результаты SWOT-анализа являются базой маркетингового целеполагания, отправным пунктом для формирования дерева маркетинговых целей вуза.

На *четвертом этапе* разрабатывается собственно маркетинговая стратегия учреждения. Прежде всего, необходимо четко определить лиц/подразделения, ответственных за осуществление стратегии. В зависимости от структуры вуза центрами ее реализации и контроля могут быть маркетинговый отдел, центр качества обучения и др. [2]. Для осуществления промежуточного и итогового контроля претворения в жизнь маркетинговой стратегии необходимо обозначить показатели ее эффективности и их пороговые значения.

Маркетинговая стратегия вуза должна быть согласована и взаимосвязана с общей стратегией развития вуза (если таковая имеется).

После разработки и принятия маркетинговой стратегии начинается *пятый этап* – ее реализация. Здесь особую значимость приобретает промежуточный контроль, позволяющий вовремя скорректировать план маркетинговых мероприятий [10]. Опираясь на общую систему показателей деятельности вузов, мы вывели систему показателей для промежуточного и итогового контроля осуществления маркетинговой стратегии вуза. По-

сколько звеньями цепочки оказания образовательной услуги являются «абитуриент», «студент», «выпускник», то предлагаемые показатели так или иначе будут связаны с указанными категориями [11].

На наш взгляд, оценивать эффективность маркетинга образовательных услуг в высшей школе целесообразно по пяти направлениям:

- экономическому;
- информационному;
- социальному (или потребительскому);
- интеграционному;
- востребованности.

Каждое из направлений включает в себя ряд конкретных показателей, с помощью которых измеряется достижение поставленных целей и очерчиваются существующие «проблемные зоны». Показатели мониторинга эффективности маркетинга вуза представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные показатели мониторинга эффективности маркетинга высшего учебного заведения

Показатели	Методика расчета
1	2
<i>Экономическое направление (D₁)</i>	
Доля рынка	$K_{рд} = Q_{п} / Q_{пр}$, где $Q_{п}$ – объем продаж организации; $Q_{пр}$ – общий объем продаж продукта на рынке
Доход от платных образовательных услуг	Доход = $(P_1 * Q_1) + (P_2 * Q_2) + \dots + (P_n * Q_n)$, где P_1 – стоимость обучения по направлению 1; Q_1 – количество студентов, обучающихся по направлению 1; P_2 – стоимость обучения по направлению 2; Q_2 – количество студентов, обучающихся по направлению 2
<i>Информационное направление (D₂)</i>	
Число обращений в определенный период времени	$O = Ч_о / T$, где $Ч_о$ – число обращений за информацией; T – период времени
Посещаемость сайта в определенный период времени	$Пс = N / T$, где N – количество просмотров; T – период времени (год, месяц, неделя, день)
Число упоминаний в СМИ	Количественный подсчет
Посещаемость мероприятий (например, День открытых дверей)	Количественный подсчет

1	2
<i>Социальное (потребительское) направление (D₃)</i>	
Численность студентов (слушателей), в т.ч. по формам обучения	$Q = \sum Q_1 + \sum Q_2 + \dots + \sum Q_n$, где Q_1 – количество студентов, обучающихся по направлению 1; Q_2 – количество студентов, обучающихся по направлению 2
Среднее количество человек на место при поступлении на программы высшего профессионального образования	$K = K_3 / M$, где K_3 = Количество поданных заявлений; M = количество мест по соответствующей программе подготовке
Уровень образования абитуриентов	Качественный анализ информации
Доля иностранных студентов в общей численности студентов	$U_{ис} = (Ч_{ис} / Q_c) \cdot 100\%$, где $Ч_{ис}$ – численность иностранных студентов; Q_c – общая численность студентов вуза
Удовлетворенность потребителей и готовность давать рекомендации	Результаты опроса
Средний проходной балл ЕГЭ при поступлении	$A = \sum b / Q_a$, где $\sum b$ – сумма баллов ЕГЭ всех абитуриентов; Q_a – количество абитуриентов
Удовлетворенность потребителей и готовность давать рекомендации	Результаты опроса
Число слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки служащих	$Q = \sum Q_{п1} + \sum Q_{п2} + \dots + \sum Q_{пn}$, где $Q_{п1}$ – количество студентов, обучающихся по направлению 1; $Q_{п2}$ – количество студентов, обучающихся по направлению 2
<i>Интеграционное направление (D₄)</i>	
Количество договоров сотрудничества с вузами России и вузами других стран	Количественный подсчет
Доля преподавателей, прошедших стажировку	$U_{п} = Ч_{и} / Ч_{п} \cdot 100\%$, где $Ч_{и}$ – число преподавателей, прошедших стажировку или имеющих опыт работы в ведущих вузах

1	2
или имеющих опыт работы в ведущих вузах мира в общей численности преподавателей	мира; $Ч_{п}$ – общая численность преподавателей вуза
<i>Направление «Востребованность» (D_5)</i>	
Количество договоров сотрудничества с организациями и учреждениями, выступающими в качестве работодателей [4]	Количественный подсчет
Доля выпускников (очной формы обучения), трудоустроившихся по специальности в течение 1 года после выпуска	Количественный подсчет
Удовлетворенность работодателей [12]	Опрос

В связи с тем, что показатели имеют разную систему измерения, мы предлагаем следующий вариант расчета общего показателя эффективности маркетинга. На этапе разработки маркетинговой стратегии вуза определяются исходные значения выбранных показателей. В нашем исследовании показатель обозначен как M (англ. «mark» – показатель, оценка). Выбор тех или иных индикаторов эффективности будет зависеть от стратегических приоритетов вуза: из каждого направления руководство может выбрать несколько показателей либо отказаться от оценки какого-либо из направлений вообще.

Далее находятся плановые значения выбранных показателей (M_1), т. е. промежуточные (месячные, квартальные, годовые) и конечные значения (если вуз разрабатывает долгосрочную маркетинговую стратегию). По окончании выбранного периода вычисляется отклонение фактического значения показателя от планового значения по формуле:

$$M_{\text{en}} = \frac{M_{e1}}{M_{e0}} \cdot 100\% , \quad (1)$$

где M_{en} – эффективности реализации маркетинговой стратегии вуза по показателю M_n ;
 M_{e1} – фактическое значение показателя M_n ;
 M_{e0} – плановое значение показателя M_n .

Затем рассчитывается средняя эффективность по каждому направлению оценки маркетинга высшего учебного заведения:

$$\bar{D}_{ne} = \frac{M_{e1} + M_{e2} + \dots + M_{en}}{n}, \quad (2)$$

где $\bar{D}_{ne}$ – среднее значение эффективности маркетинга по конкретному направлению оценки, %;

M_{e1} – показатель, отражающий эффективность реализации маркетинговой стратегии вуза по показателю M_1 ;

M_{en} – показатель, отражающий эффективность реализации маркетинговой стратегии вуза по показателю M_n ;

n – количество выбранных показателей.

При максимально успешной реализации маркетинговой стратегии значение показателя эффективности направления будет стремиться к 100%.

Общий показатель реализации маркетинговой стратегии вуза E_m (от marketing effectiveness – эффективность маркетинга) будет оцениваться как среднее значение эффективности всех направлений:

$$E_m = \frac{\bar{D}_{1e} + \bar{D}_{2e} + \dots + \bar{D}_{ne}}{N}, \quad (3)$$

где E_m – общий показатель эффективности маркетинговой стратегии высшего учебного заведения;

D – направление оценки эффективности маркетинговой стратегии.

N – число выбранных направлений для оценки эффективности реализации маркетинговой стратегии вуза.

При успешности реализации маркетинговой стратегии значение общего показателя эффективности E_m должно приближаться к 100%.

В табл. 2 представлена шкала оценки эффективности проименования маркетинговой стратегии высшего учебного заведения.

Таблица 2

Оценка эффективности реализации маркетинговой стратегии
(или отдельных ее этапов)

Значение показателя E_m	Оценка эффективности
1	2
$E_m > 100\%$	Возможны два объяснения превышения показателя 100%: ошибки при планировании (был недооценен потенциал вуза, не были учтены факторы маркетинговой макросреды и др.) либо резкое изменение факторов внешней и/или внутренней среды вуза
$80\% < E_m < 100\%$	Реализация стратегии (или отдельных ее этапов) может

1	2
	быть признана успешной. Чем ближе значение показателя к 100%, тем успешнее была реализована стратегия
$60\% < E_m < 80\%$	Реализация стратегии (или отдельных ее этапов) может быть признана практически успешной, однако необходимо обратить внимание на факторы, мешающие успешной реализации стратегии, принять соответствующие меры для их устранения
$40\% < E_m < 60\%$	Реализация стратегии может быть признана удовлетворительной. Требуется проведение анализа с целью выявления отклонений, разработка мер, направленных на повышение эффективности
$40\% < E_m$	Реализация стратегии признана неудовлетворительной. Требуется комплексный анализ всех этапов формирования маркетинговой стратегии, анализ выбранных маркетинговых инструментов, процесса реализации стратегии с целью корректировки стратегии на всех уровнях

При успешном осуществлении маркетинговой стратегии вуза значение показателей должно демонстрировать устойчивый рост. Следовательно, будет увеличиваться значение общего показателя эффективности маркетинга вуза.

Внедрение данного алгоритма действий в практику управления высшим учебным заведением позволяет сформировать его маркетинговую стратегию с учетом потребностей непосредственных и конечных потребителей и тем самым повысить конкурентоспособность учебного заведения на рынке образовательных услуг.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Е. М. Дорожкиным*

Литература

1. Латова Н. В. Опыт управления качеством высшего образования при помощи электронной системы обратной связи (анализ case-study) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.jeducation.ru/6_2010/22.html (Дата обращения 17.06.2014).
2. Москвичев Ю. А., Разумов С. В. Повышение эффективности деятельности вуза – комплексный подход // Образование в информационную эпоху. 2001. С. 59–65.
3. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: теория, методология, практика [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm> (Дата обращения 05.02.2011).
4. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 11–12.
5. Спирина Н. А. Брендинг образовательных услуг: понятие, особенности, основные элементы // Научный вестник Уральской академии государственной службы: политология, экономика, социология, право. 2009. № 7. С. 68–73.

6. Третьякова И. В. Конкурентоспособность современного образования // Образование в информационную эпоху: сборник научных статей. Ярославль, 2001. С. 83–89.
7. Шапошников В. А., Астратова Г. В. Методологические аспекты проведения маркетинговых исследований // Практический маркетинг. 2007. № 2 (120). С. 15–20.
8. Шеметова Н. К. Теоретические аспекты управления маркетингом в системе высшего образования // Вопросы управления. 2011. № 3 (16). С. 157–160.
9. Ackoff Russel L. Ackoff's best. His classic writings on management. New York: John Wiley & Sons, 1999.
10. Bateson J., Hoffman K. Managing services marketing. New York: The Dryden Press, 1999. 133 p.
11. Cheng Y. C. Three waves of teacher education and development: Paradigm shift in applying ICT «The Challenge of Integrating ICT in Teacher Education». June 2–4, 2004, Keynote Speech presented at The Scandinavian // Asian Pacific Conference on Jönköping Sweden. Available from: <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/2-4jun04.pdf>
12. Guidelines for the assessment of the quality of internationalization in Higher Professional Education (HBO) in the Netherlands / E. Bos, L. Van Colmjon, P. Van Dijk and others. Internationalization and quality assurance^ goals, strategies and instruments. Amsterdam: EAIE, 1996. 384 p.
13. Parvatiyar A., Sheth J. The Domain and Conceptual Foundations of Relationship Marketing // Hand Book of Relationship Marketing. CA: Sage Publications, 2000. P. 3–38.
14. Ranking web of world universities. Available at: http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=ru&offset=200. (Accessed 20 July 2014).
15. Shemetova N. Educational Services Marketing as a Tool of Increasing of Universities Competitiveness // North-East Asia Academic Forum. Publication of scientific articles. Harbin University of Commerce. P. 409–411.

References

1. Latova N. V. Opyt upravleniya kachestvom vysshego obrazovaniya pri pomoshhi jelektronnoj sistemy obratnoj svyazi (analiz case-study). [Experience in managing the quality of higher education through e-feedback system (analysis of case-study)]. Available at: URL: http://www.jeducation.ru/6_2010/22.html. (In Russian)
2. Moskvichev Y. A., Razumov S. V. Povyshenie jeffektivnosti dejatel'nosti vuza – kompleksnyj podhod. [Improving the efficiency of the university – an integrated approach]. Obrazovaniye v informatsionnuyu epokhu. [Education in information era]. 2001. P. 59–65. (In Russian)
3. Pankruhin A. P. Marketing obrazovatel'nyh uslug: teorija, metodologija, praktika. [Marketing of educational services: theory, methodology, practice]. Available at: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm>. (In Russian)
4. Petukhova T. P. Universitet i shkoly: obrazovatel'nyj klaster. [University and School: Education Cluster]. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. [Higher education in Russia]. 2010. № 7. P. 11–12. (In Russian)

5. Spirina N. A. Brjending obrazovatel'nyh uslug: ponjatie, osobennosti, osnovnye jelementy. [Branding of educational services: the concept, features, basic elements]. *Nauchnyj vestnik Uralskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby: politologija, jekonomika, sociologija, pravo*. [Bulletin of the Ural Academy of Public Administration: political science, economy, sociology, law]. 2009. № 7. P. 68–73. (In Russian)
6. Tretyakova I. V. Konkurentosposobnost' sovremennogo obrazovanija. [Competitiveness of modern education]. *Obrazovanie v informacionnuju jepohu: sbornik nauchnyh statej*. [Collection of scientific articles on Education in the Information Age]. Yaroslavl, 2001. P. 83–89. (In Russian)
7. Shaposhnikov V. A., Astratova G. V. Metodologicheskie aspekty provedenija marketingovyh issledovanij. [Methodological aspects of marketing research]. *Prakticheskij marketing*. [Practical marketing]. 2007. № 2 (120). P. 15–20. (In Russian)
8. Shemetova N. K. Teoreticheskie aspekty upravljenija marketingom v sisteme vysshego obrazovanija. [The classification of the factors affecting the formation of university marketing strategy]. *Voprosy upravljenija*. [Management Issues]. 2011. № 4 (16). P. 94–100. (In Russian)
9. Ackoff Russel L. Ackoff's best. His classic writings on management. John Wiley & Sons: New York, 1999. (Translated from English)
10. Bateson J., Hoffman K. Managing services marketing. NY: The Dryden Press, 1999. 133 p. (Translated from English)
11. Cheng Y. C. Three waves of teacher education and development: Paradigm shift in applying ICT «The Challenge of Integrating ICT in Teacher Education» June 2–4, 2004, Keynote Speech presented at The Scandinavian / Asian Pacific Conference on Jönköping Sweden. <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/2-4jun04.pdf>. (Translated from English)
12. Guidelines for the assessment of the quality of internationalization in Higher Professional Education (HBO) in the Netherlands / E. Bos, L. Van Colmjon, P. Van Dijk and others. Internationalization and quality assurance^ goals, strategies and instruments. Amsterdam: EAIE, 1996. 384 p. (Translated from English)
13. Parvatiyar A., Sheth J. The Domain and Conceptual Foundations of Relationship Marketing. *Hand Book of Relationship Marketing*. CA: Sage Publications, 2000. P. 3–38. (Translated from English)
14. Ranking web of world universities. Available at: http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=ru&offset=200. (Translated from English)
15. Shemetova N. Educational Services Marketing as a Tool of Increasing of Universities Competitiveness. *North-East Asia Academic Forum*. Publication of scientific articles. Harbin University of Commerce. P. 409–411. (Translated from English)

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Лобанов Виктор Викторович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии, докторант кафедры педагогики послевузовского образования Томского государственного педагогического университета, Томск (РФ).

E-mail: danwelur@rambler.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ¹

Аннотация. Цель статьи – выявление сущности образовательного события как педагогической категории. Необходимость описанного в публикации исследования обусловлена методологической «туманностью» данного термина, который вошел в широкий педагогический обиход, но не получил достаточно четкого смыслового наполнения.

Методы. В работе использовались теоретический анализ философской и педагогической литературы, категориальный анализ, опросы студентов и учителей.

Результаты. Сопоставлено содержание понятия «событие» в исторической науке и педагогике; «образовательное событие» рассмотрено в единстве с «образовательной ситуацией» и «образовательным процессом». При помощи опросов выяснено отношение студентов и работающих учителей к образовательным событиям, дифференцированы эмоциональные и рациональные реакции опрошенных, сгруппированы характеристики события в системе образования. Осуществлено разграничение целей педагогов и обучающихся как субъектов образовательных событий.

Научная новизна. Предложена авторская дефиниция образовательного события как специально организованного и уникального педагогического факта, ограниченного образовательной ситуацией, но жестко не детерминированного ею и меняющего образовательный процесс выходом за границы его обыденности. Приведенная формулировка – итог анализа взаимосвязи понятий «событие», «ситуация» и «процесс» в педагогическом дискурсе.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть востребованы при создании образовательных программ и проектов, а также при разработке вузовских курсов инновационной педагогики.

¹ Работа ведется в рамках проекта РФФИ 14-06-00440 «Разработка способов применения методов исследования нелинейной динамики для обнаружения аттракторов самоорганизации социальных систем».

Ключевые слова: методология педагогики, образовательное событие, образовательная ситуация, образовательный процесс.

Lobanov Victor V.

*PhD in Education, Assistant Professor of general pedagogy and psychology, doctoral student of postgraduate education pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (RF).
E-mail: danvelur@rambler.ru*

EDUCATIONAL EVENT AS THE PEDAGOGICAL CATEGORY

Abstract. *The aim of the investigation is to reveal the essence of the educational event as a pedagogical category. The reason to study the issue is the methodological generality of the term that came into pedagogical everyday life, but which semantic content is still not clear enough.*

Methods. *The methods involve a theoretical analysis of the philosophical and pedagogical literature on the study, the categorical analysis, surveys of students and teachers.*

Results. *The concept content of «event» is looked upon in both historical scholarship and pedagogy, «educational event» is analyzed in unity with the «educational situation» and «educational process». The attitude of students and teachers to educational events was clarified through the surveys; emotional and rational responses of the respondents were differentiated and the peculiarities of events organization in the education system were classified. While teachers and students are considered as subjects of educational events, their goals are delineated.*

Scientific novelty. *The author's own definition of is given. Educational event is defined as a specially organized and unique pedagogical fact limited, but not rigidly determined by the educational situation, and capable of changing the educational process going beyond the boundaries of its conformism. The formulation above is the result of analysis how the concepts of «event», «situation» and «process» may interact in pedagogical discourse.*

Practical significance. *The results can be used while designing the educational programs and projects, as well as in the development of academic courses of innovative pedagogy.*

Keywords: *methodology of pedagogy, educational event, educational situation, educational process.*

*Автор выражает благодарность
профессорам В. И. Ревякиной и С. Б. Куликову
за участие в предварительном обсуждении
отдельных тезисов данной статьи.*

Одна из важнейших проблем современной педагогики – неоднозначность терминологии. Известно, что постоянно трансформируются смыслы даже ключевых понятий «образование» и «воспитание», а категории, которые впервые вводятся в научный оборот, часто получают лишь номинальные названия, без определений и пояснений, и это порождает, по выражению академика В. И. Загвязинского, «понятийные манипуляции и околонучное словоблудие» [4, с. 24]. Дело осложняется и тем, что

смысловое наполнение педагогических категорий формируется не только учеными, но и чиновниками – ведь сфера образования активно регулируется государством. Так, нормативные документы превратили «учеников» и «учащихся» в «обучающихся», а недавно образовательные «учреждения» по воле власти внезапно стали «организациями».

Значимое влияние на понятийный аппарат педагогической науки оказывает и регулярная коррекция ее дискурса в соответствии с «модными» трендами. В науке о воспитании, как и в других гуманитарных дисциплинах, наблюдается определенная «сезонность»: в 1960–1980-е гг. активно изучались коллективные творческие дела (КТД), в 1990–2000-е гг. – проекты, а сегодня вниманием педагогов завладело «образовательное событие». Распространение последнего понятия на фоне его методологической «туманности» и обусловило появление настоящей статьи

Для выяснения, что такое образовательное событие как педагогическая категория, очертим круг вопросов: откуда понятие «событие» появилось в педагогике? В чем разница между событием и ситуацией? Каким образовательным потенциалом оно обладает и как должно быть организовано?

Прежде всего, напомним, что рассматриваемая категория, относительно новая для педагогики, традиционно занимает приоритетное и методологически прочное место в исторической науке. Это обусловлено тем, что история в значительной мере выросла из «хроники» и на протяжении веков была склонна описывать прошлое скорее всего *событийно* (т. е. фрагментарно), чем *процессуально*. Выявление тенденций и закономерностей исторического процесса, взламывающих течение времени, далеко не сразу стало для ученых задачей, равновеликой практике описания отдельных фактов. Для современной педагогики, напротив, главным является не событие (нечто единичное), а образовательный процесс, на что указывают как контент-анализ профессиональной лексики, так и глобальное распространение концепции «непрерывного образования». Кроме того, в научно-педагогическом аппарате термин «событие» еще не устоялся и не воспринимается однозначно, хотя его разработка активно ведется, в частности, коллективом, возглавляемым профессором Г. Н. Прокументовой.

Сопоставляя историю и педагогику, отметим, что даже специалист по истории педагогики всегда ориентирован на будущее – но далеко не все педагоги, в отличие от ученых-историков, ведут исследовательскую работу. Любой историк как представитель науки выявляет и интерпретирует факты, без анализа которых невозможно обнаружить тенденции, и на их основе описывает развитие человечества. Однако он не ставит задачу организовать новые события ради влияния на процесс, что остается прерогативой педагога.

Итак, история и педагогика преследуют разные цели: первая изучает изменения состояний, вторая стремится воздействовать на них. Как правило, историк пытается установить факты – фрагменты представлений о событиях прошлого [5], позволяющие более точно осветить истори-

ческий процесс на уровне тенденций, а педагог озабочен тем, какие события должны произойти, чтобы образовательный процесс стал более целесообразным, т. е. изменился. Таким образом, педагогика, в противовес истории, ориентирована на преобразование процесса, который мы, вслед за А. Н. Уайтхедом, рассматриваем как чередование стадий, результат каждой из которых есть условие перехода к следующей стадии [14, с. 298].

Последнее положение особенно важно в связи с тем, что в формировании личности ребенка (в широком смысле) задействована не только школа, но и семья, и улица, и иные факторы, и потому данный процесс продолжается вне зависимости от того, участвует в нем педагог или нет. Следовательно, «естественное течение жизни» [15], пользуясь словами Д. Б. Эльконина, не детерминируется образовательными событиями, но фрагментируется ими. Развивая далее данную мысль, предположим, что на субъектном уровне образовательный процесс проявляется в «странствии» субъекта от одного нетипичного и уникально переживаемого события к другому. При этом событие задает *границы* возможного изменения процесса: как писал А. Н. Уайтхед, «событие определяет свой собственный мир, в котором оно возникает» [14, с. 297], и после этого процесс становится иным. В свою очередь, новая стадия процесса означает появление новой *ситуации* – условий, в которых возникает и завершается следующее событие, а значит, в рамках ситуации событие и процесс находятся в диалектической связи.

Попробуем разграничить «событие» и «ситуацию» в педагогике. Со-бытие, в отличие от ситуации, предполагает со-причастность человека к происходящему, поэтому вне зависимости от того, является ли ситуация случайной или спланированной, в ее рамках педагогической эффективностью обладает не событие как таковое, а его преломление через призму личного опыта человека.

Событие, согласно Ю. М. Лотману, факт, который имел место, хотя и не должен был его иметь [8, с. 286], – он может одновременно находиться и внутри, и вне процесса. Вероятно, именно такая двойственная природа позволяет событию фрагментировать целостный процесс. В этой связи дискуссионным представляется мнение Н. В. Волковой о том, что событие является «качественным скачком», концентрацией изменений в течение короткого времени [2, с. 79]. Не вполне разделяя данное утверждение, мы полагаем, что продолжительностью события на фоне длительности процесса следует пренебречь: событие, обладающее временной протяженностью, сливается с процессом, становясь обыденным явлением и утрачивая самость. Потому следует считать завершенное событие, не имеющее времени внутри себя, своего рода педагогическим фактом, который А. С. Макаренко называл «объектом исследования со стороны научной педагогики» [9, с. 402]. Еще раз подчеркнем, что момент завершения события фиксирует переход процесса к новой стадии, определяя динамику ситуации – рамки, в которых это событие появилось.

Интересно семантическое различие, выявленное нами в ходе опросов студентов: «событие» они обычно связывали с положительными изменениями в жизни, а «попадание в ситуацию» – с неприятностями, хотя педагогическая наука вкладывает в «ситуацию» и положительные смыслы. В частности, профессор А. С. Белкин писал о ситуации успеха как целенаправленном сочетании условий, при которых создается возможность достичь значительных успехов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [1, с. 31]. Очевидно, заведомо позитивные результаты «попадания» в ситуацию успеха объясняются тем, что она специально формируется, а не возникает случайно. Однако целенаправленность ситуации, описываемой А. С. Белкиным в качестве продуманной, подготовленной стратегии учителя и семьи, по нашему мнению, не должна жестко подавлять динамику интенций ребенка – ибо интересы и способности детей различны. Увы, утилитаризм российских школ, уже давно ориентирующихся, как правило, на подготовку к ЕГЭ, существенно сузил возможности личного и событийного влияния детей на свое образование, и это, как считает Г. Н. Прокументова, редуцировало ценностно-смысловое содержание деятельности обучающихся [13, с. 171].

Что до успеха как такового, то несогласованность представлений ребенка и педагога может стать причиной переоценки важности школьных достижений во взрослом возрасте. Ведь формирование у детей способности хорошо учиться готовит их в основном не к практической деятельности, а к продолжению обучения. Поэтому нельзя воспринимать пребывание ребенка в образовательном учреждении только как учебу. Получение образования – не подготовка к жизни, а сама жизнь, которая не может протекать без конфликтов и преодоления трудностей. Система общего образования, построенная на гуманных принципах посильности и постепенности, создает для ребенка «рафинированные» условия, совершенно не похожие на те, что ждут его за порогом школы. Абсолютно толерантный ребенок, не умеющий отстаивать собственную точку зрения, вряд ли добьется успеха на профессиональном поприще. Преодолеть эту недоработку можно только через организацию «жизненно-ориентированных» событий в школах либо в системе дополнительного образования [3].

Если рассматривать событие как приложение к «стандартному» образованию, то можно уверенно констатировать неполноту и узость «базиса» в плане соответствия интересам обучающихся и педагогов. Значительный вклад в педагогику вносили те люди, которые либо возглавляли многопрофильные коллективы, либо руководили сразу несколькими направлениями. Такими специалистами были, например, О. О. Пирожков и В. С. Пируцкий [6–7]. Они с трудом «вписывались» в систему и имели собственные оригинальные представления по поводу образования. Мы считаем их неконформизм следствием ситуативных вызовов, на которые не смогла отреагировать консервативная массовая школа. Организацией событий эти педагоги дополняли, расширяли и корректировали от-

дельные направления «традиционного» образования и сами создавали то новое, что затем перенимало государство. Подобные «событийные» практики позволяют предположить, что событие, возникающее только в подходящих условиях, может рассматриваться как часть образовательного процесса.

Выше мы уже упоминали о предпринятом нами опросе, в ходе которого выяснилось, что обыденный процесс обучения в школе часто воспринимается как серый, безликий, а событие, напротив, как нечто оригинальное, нетрадиционное. В опросе участвовали студенты Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) и педагоги-практики – 23 магистранта 1-го курса (почти все – работающие учителя в возрасте 22–30 лет) и 14 руководителей детских коллективов. Респондентам предлагалось высказать суждения о сущности образовательного события, сформулировать собственное внутреннее отношение к данному явлению, а также постараться разграничить «событие» и «ситуацию».

Сначала – общее впечатление о результатах опроса. Некоторые студенты понимали любое «событие» как значимый момент в жизни, а в контексте образования – как достижение результата или яркое и интересное мероприятие. Дискуссионной оказалась точка зрения, что событие, будучи индивидуальным переживанием, должно «работать» на окружающих – ориентироваться если не на весь социум, то хотя бы на задействованных в нем лиц. Респонденты разграничивали события и коллективные творческие дела (КТД – понятие, введенное профессором И. П. Ивановым): событие, по их мнению, допускает и коллективную, и индивидуальную деятельность, а КТД – только коллективную. Магистранты высказали соображение, что в одном событии может разворачиваться несколько «под-событий», что нуждается, на наш взгляд, в дополнительном осмыслении.

В ответах были даны различные характеристики образовательного события, которые мы условно разделили на две группы:

1) *эмоциональные* признаки, выражающие личное отношение респондентов: «впечатления и эмоции», «хорошие отзывы», «чувственное и эстетическое наслаждение», «радость и активность», «исполнение мечты». Видно, что восприятие образовательных событий студентами и педагогами – положительное: они полагают событиями нечто новое, яркое, не характерное для массовой школы, «то, что делается впервые»;

2) *сущностно-содержательные* представления опрошенных о событии как педагогическом явлении: «жизненный опыт», «яркое дело», «неформальное общение», «формирование новых целей», «личное видение», «отсутствие диктата», «внимание к интересам детей», «общее решение проблемы», «поощрение самостоятельности», «свое решение», «творческая форма».

Событие рассматривалось респондентами как место личного присутствия педагога и детей, где в совместной детско-взрослой деятельности на всех уровнях (при ее планировании, подготовке, реализации и рефлексии) рождается новый жизненный опыт. Приведем некоторые

примеры интерпретаций образовательного события, предложенных студентами и педагогами:

- «добровольное и целенаправленное участие человека в деятельности на уровне конкретного мероприятия»;
- «способ преодоления личной неопределенности»;
- «совместная деятельность педагога и детей»;
- «порождение инновационного образовательного опыта»;
- «опыт реализации увлечения и интереса»;
- «осмысленное преодоление образовательной ситуации».

Многие студенты также называли участие в образовательном событии «стимулом к саморазвитию», эффективным для профессионального роста педагога.

Часто организация события отождествлялась с проектной деятельностью – «носит проектный характер либо является частью проекта». Однако если любое событие, в отличие от ситуации, – это проект, то не любой проект, как считают опрошенные, настоящее событие. Обращает на себя внимание то, что магистранты называли событийной только деятельность, в которой они решили участвовать сами и добровольно либо в рамках которой они способны самостоятельно преодолеть «функциональную неопределенность» («никто не командует»). Форма деятельности, по мысли студентов, значения не имела: это мог быть урок или внешкольное занятие. Все мероприятия, причисленные к «событийным», имели строгую этапность, включали планирование, подготовку, реализацию, рефлекссию.

Процесс организации события в школе респонденты описывали так: дети высказывают интерес, обращаются к администрации, получают разрешение, совместно с учителем планируют дело, исполняют его и рефлексировать. При этом некоторые студенты отмечали: если педагоги не допускают детей к планированию, то «событийный» характер мероприятия утрачивается. Было также высказано предположение, что этап рефлексии диагностирует успешность не только единичного события, но и образовательного процесса в целом.

Суждения магистрантов разделились следующим образом:

1) образовательное мероприятие является событием для того, кто непосредственно участвует в нем, и ситуацией для всех, кто вовлечен в него опосредованно;

2) событие – только то, что субъектно для всех участников.

Несколько иную позицию заняли руководители детских коллективов. Они сообщили, что видят ситуацию более управляемой по сравнению с событием или мероприятием. Ситуация определяется средой, пространством и условиями жизнедеятельности детей – поэтому ее проще «сложить», сформировать заранее.

Результаты опроса показали, что при организации события инициатива должна исходить «снизу», что это явление не только образовательное, но и социально-воспитательное, обладающее большим педагогическим

потенциалом. Смысл образовательного события для науки о воспитании заключается в целевом компоненте: являясь плодом совместных инициативных усилий детей и педагогов, оно позволяет им получать разные, но непротиворечивые результаты. Так, возможные цели, поставленные ребенком (компенсация осознаваемой недостаточности, саморазвитие, реализация интереса), не мешают педагогу использовать событие для влияния на образовательную ситуацию и учебный процесс в целом. Механизм совершения события, согласно И. В. Мелик-Гайказян, дает педагогу шанс вмешаться в ситуацию [11, с. 58].

Инициатива предполагает творчество, поэтому не предусмотренное стандартами событие всегда оригинально. Оно становится маркером перехода процесса на новую стадию, задающую рамки возможности, но отнюдь не обязательности возникновения в будущем какого-либо нового прогнозируемого события. В этой связи нам близка позиция И. В. Мелик-Гайказян: разворачивание процесса вариативно, нелинейно и необратимо во времени [10], что отражает взаимовлияние события и процесса.

Подведем итоги. Событие в педагогике есть явление нетипичное, жестко не обусловленное ситуацией, но возможное в ней. Как писал И. Р. Пригожин, «события не могут быть выведены из детерминистического закона... событие, как бы мы его ни трактовали, означает, что происходящее не обязательно должно происходить» [12, с. 47]. Образовательная ситуация как условие появления события может быть спонтанной или целенаправленно созданной. Спонтанная ситуация не содержит ни однозначных предпосылок, ни непреодолимых препятствий для свершения конкретного события, что оставляет пределы возможного достаточно широкими, в то время как целенаправленно созданная ситуация, например «ситуация успеха», все же сужает спектр вариантов события.

Резюмируя, мы предлагаем следующую дефиницию обсуждаемого понятия: образовательное событие – это специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. К. Чапаевым*

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 176 с.
2. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2010. Т. 7, № 1. С. 78–82.
3. Геворкян А. А., Ревякина В. И. Развитие детских и молодежных объединений как института воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (86). С. 54–58.

4. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // *Образование и наука*. 2008. № 2 (50). С. 24–29.
5. Киселева Н. А. Историческое событие – факт или феномен? // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2007. № 33. Т. 12. С. 115–118.
6. Лобанов В. В. Историко-педагогический анализ новаторских оздоровительно-воспитательных практик В. С. Пирусского в Томской губернии конца XIX – начала XX века // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 4 (132). С. 60–65.
7. Лобанов В. В. Роль труда в опытах физического воспитания В. С. Пирусского // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 9 (137). С. 181–187.
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва: Искусство, 1970. 384 с.
9. Макаренко А. С. Заявление в центральный институт организаторов народного просвещения // *Сочинения в 7 т.* Москва: АПН РСФСР, 1958. Т. 7. С. 399–402.
10. Мелик-Гайказян И. В. Интеллектуальный салон, идея процесса и проблема измерения // *Эпистемология и философия науки*. 2009. Т. 20, № 2. С. 127–141.
11. Мелик-Гайказян И. В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 3 (7). С. 54–76.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.
13. Прозументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // *Сибирский психологический журнал*. 2007. № 26. С. 170–174.
14. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. Москва: Прогресс, 1990. 718 с.
15. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва: Тривола, 1994. 168 с.

References

1. Belkin A. S. *Situaciya uspeha. Kak eyo sozdat': Kniga dlya uchitelya* [Situation for success. How to create it: Instructor's manual]. Moscow, 1991. 176 p. (In Russian)
2. Volkova N. V. *Obrazovatel'naja sobytijnost': priznaki i harakteristiki*. [Educational eventfulness: indications and characteristics]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova* [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov]. 2010. № 7. P. 78–82. (In Russian)
3. Gevorkian A. A., Revyakina V. I. Development of children's and youth associations as institute of education. [Razvitie detskih i molodezhnyh ob'edinenij kak instituta vospitaniya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. 2009. № 8 (86). P. 54–58. (In Russian)

4. Zagvyazinsky V. I. O kachestve dissertacionnyh rabot po pedagogike [About quality of pedagogical theses]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2008. № 2 (50). P. 24–29. (In Russian)
5. Kiseleva N. A. Istoricheskoe sobytie – fakt ili fenomen? [Historical event – the fact or the phenomenon?]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena [Proceedings of Herzen University Journal on Humanities and Sciences]*. 2007. № 33. vol. 12. P. 115–118. (In Russian)
6. Lobanov V. V. Istoriko-pedagogicheskij analiz novatorskih ozdorovitel'no-vospitatel'nyh praktik V. S. Pirusskogo v Tomskoj gubernii konca XIX – nachala XX veka. [The historical and pedagogical analysis of the innovative practices for recreation and upbringing by V. S. Pirussky in Tomsk province from the end of 19-th century till the beginning of 20-th century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2013. № 4 (132). P. 60–65. (In Russian)
7. Lobanov V. V. Rol' truda v opytah fizicheskogo vospitaniya V. S. Pirusskogo. [The role of craft in the physical education practices by V. S. Pirussky]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2013. № 9 (137). P. 181–187. (In Russian)
8. Lotman Ju. M. Struktura hudozhestvennogo teksta [Structure of literary text]. Moscow, 1970. 384 p. (In Russian)
9. Makarenko A. S. Zayavlenie v tsentral'nyi institut organizatorov narodnogo prosveshcheniya [The statement for central institute of public education organizers]. Collection works in 7 volumes. Vol. № 7. Moscow, 1958. P. 399–402. (In Russian)
10. Melik-Hajkazyan I. V. Intellektual'nyj salon, ideya processa i problema izmereniya. [Intellectual salon, idea of process and problem of measurement]. *Epistemologiya i filosofiya nauki [Epistemology & Philosophy of Science]*. 2009. Vol. 20. № 2. P. 127–141. (In Russian)
11. Melik-Hajkazyan I. V. «Sobytie-v-dejstvitel'nosti» i «sobytie-v-real'nosti». [«Occasion-in-actuality» and «occasion-in-reality»]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Bulletin]*. 2009. № 3 (7). P. 54–76. (In Russian)
12. Prigozhin I., Stengers I. Vremya, khaos, kvant. K resheniyu paradoksa vremeni [Time, chaos, quantum. For solution of clock paradox]. Moscow, 2003. 240 p. (In Russian)
13. Prosumentova G. N., Malkova I. Y. Problema sub'ekta sovmestnoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom proektirovanii. [The problem of cooperative activity subject in educational projecting]. *Sibirskiy psichologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*. 2007. no. 26. pp. 170–174. (In Russian)
14. Whitehead A. Izbrannye raboty po filosofii [Philosophical Selecta]. Moscow, 1990. 718 p. (In Russian)
15. El'konin B. D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L. S. Vygotskogo). [Introduction to developmental psychology (tradition of the cultural and historical theory of L. S. Vygotsky)]. Moscow, 1994. 168 p. (In Russian)

УДК 371

Леутина Антонина Леонидовна

кандидат педагогических наук, докторант Московского государственного университета культуры и искусств, Химки.

E-mail: tonya999@list.ru

СОЦИАЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В современном постиндустриальном обществе, экономика которого ориентирована, прежде всего, на человека и его личностные качества как главный производственный ресурс, в сфере образования существенно повышается значимость педагогического прогнозирования практического приложения интеллектуального и творческого потенциала обучающихся.

Целью настоящей статьи является поиск методологических схем социального и педагогического прогнозирования, способствующего успешной социализации детей.

Методы и методология. Контент-анализ результатов исследований, опубликованных в научно-педагогических журналах за 2006–2013 гг., показал, что в современной образовательной практике при осуществлении мер по социализации детей проективные технологии прогнозирования будущего учащихся используются крайне мало или не задействуются вовсе. Для определения перспектив социального и личностного развития ребенка предлагается социоконструкторский подход, снижающий многие риски педагогической деятельности.

Результаты. Показаны преимущества организации образовательного процесса, опирающейся на рефлекссию учителя достижений и способностей учащегося и пролонгированное прогнозирование на этой основе возможных траекторий дальнейшего развития личности этого учащегося.

Научная новизна. Базируясь на положениях концепции управления социотехническими системами, разработанной основателем Московского методологического кружка Г. П. Щедровицким, автор впервые выводит онтологическую схему процедур социализации как естественно-искусственной системы. Доказывается правомерность существования в сфере образования двух типов прогнозирования – «педагогического» и «социального».

Практическая значимость. Представленные в статье методы прогностической работы помогут педагогам-практикам более эффективно, рационально и качественно организовать свою работу.

Ключевые слова: социальное прогнозирование, педагогическое прогнозирование, педагогическая деятельность, социализация.

Leutina Antonina L.

Candidate of Pedagogic Sciences, person working for doctor's degree, Moscow State University of Culture and Art, Russia, Moscow region, Khimki (RF).

E-mail: tonya999@list.ru

SOCIAL AND PEDAGOGICAL FORECASTING IN THE PROCESS OF CHILDREN'S SOCIALIZATION

Abstract. An increase in the importance of prediction in pedagogic activity is related to modern postindustrial economic trends which are becoming oriented primarily toward an individual and his/her personal abilities as a basic manufacturing resource. The increase in personal resource value determines the application of socio-structural approach in pedagogy which contributes to the reduction of risks connected with the results of pedagogic activity and makes prediction of social and personal evolution of a child more prominent.

The aim of the present research is to provide an analysis of prevalence of predictive thinking in modern theoretic pedagogy as well as elaboration of methodological schemes of implementation of social and pedagogic prediction in pedagogic activity, the primary function of which is successful socialization of children.

Methods. The content-analysis of results of the researches published in scientific and pedagogical journals during 2006–2013, has shown that in modern educational practice while implementing the measures on children socialization, projective technologies of forecasting of the future of pupils are used precious little or are not used at all. The socio-constructive approach reducing many risks of pedagogical activity is given; as an effective toolkit of prospects determination of social and personal development of the child.

Results. The author draws readers' attention to the advantages of the organisation of the educational process based on a teacher's reflection of achievements and abilities of the pupil, and prolonged forecasting on the ground of possible ways of the further students' personality development.

Scientific novelty. The author is the first to introduce the ontological socialization scheme and the scheme of socialization process as a natural and artificial system based on positions of the concept of socio-technical systems management developed by the founder of the Moscow methodological coterie, G. P. Schedrovitskij. The necessity of using in pedagogy of two types of prediction – «pedagogic» and «social» is proved in the article on the grounds of the schemes presented by the author.

Practical significance. The methods of forecasting activity proposed in the research will help teachers-experts to organise their professional work in a more effective, rational and qualitative way.

Keywords: social forecasting, pedagogical forecasting, pedagogical activity, socialization.

Современный мир быстро меняется, темпы экономических, технических и социальных преобразований с каждым годом увеличиваются. Экономика постиндустриального общества ориентирована, прежде всего, на человека и его личностные способности как основной производственный ресурс, поэтому в сфере образования, основной целью которого яв-

ляется подготовка детей к успешной реализации себя в будущем, существенно повышается значимость педагогического прогнозирования. Каким будет это будущее, насколько оно будет отличаться от сегодняшнего дня, будут ли приемлемы в будущем социальные и культурные нормы, транслируемые педагогом сегодня? «Традиционно система обучения и воспитания построена на прошлом опыте тех, кто обучает, тех, кто отразил свой опыт жизни в книгах, учебниках, фильмах» [9, с. 5]. Насколько эффективны будут результаты традиционной системы образования через двадцать – тридцать лет? Как в воспитании детей может быть использовано знание о прошлом? Все эти и другие вопросы становятся важными для современной педагогики.

Несмотря на высокую социальную значимость педагогической прогностической деятельности, сегодня «около 80% учителей школ плохо или совершенно не знакомы с методами и приемами педагогического прогнозирования» [9, с. 11]. Однако проблема кроется не только в отсутствии у преподавателей-практиков навыков строить прогнозы, но и в неразвитости прогностического подхода в современной сфере образования в целом, в том числе и в теоретической педагогике.

Проведенное нами ранее исследование (контент-анализа статей в научно-педагогических журналах за 2006–2013 гг.) по выявлению основного парадигмального подхода к процессу воспитания детей в современной отечественной теоретической педагогике, показало, что проблема социализации авторами научных публикаций воспринимается как обращенная в прошлое с ориентацией на уже принятые нормы и модели поведения и рассматривается вне рамок социального прогнозирования.

Анализируемые в исследовании статьи были посвящены теории и практике воспитания. Общее количество статей составило 100 единиц. Общее количество слов – 165 124 единицы. В процессе работы были выделены 18 смысловых категорий и осуществлен их частотный анализ с последующим установлением корреляций между различными категориями. Полное описание методологии и результатов исследования опубликовано автором в журнале «Вопросы образования» [12]. Для данной статьи интерес представляют корреляции между категориями «социализация» и «будущее», а также «социализация» и «технологичность».

На рис. 1 размещен график корреляции между категориями «социализация» и «будущее». На горизонтальной оси отображены источники анализа (статьи, на вертикальной – частоты категорий. Визуальное сравнение показателей частот свидетельствует об отсутствии смысловой связи между этими категориями в анализируемых текстах. Средняя корреляционная зависимость для данных категорий имеет отрицательное значение – 0,03 (в пределах погрешности измерений).

При существующем положении дел обучение педагогов-практиков прогностическим методикам, повышение их квалификации в этой области представляется нам недостаточной мерой, так как и в массовом педа-

гогическом сообществе, и среди педагогов-теоретиков практически отсутствует установка на прогностическое мышление, являющееся ключевым условием развития прогнозирования.



Рис. 1. График корреляции категорий «социализация» и «будущее»

Непопулярность в современной педагогике прогностического подхода вызвана рядом социально-исторических причин:

- невысоким уровнем социальной динамики, характерным для XX в. по сравнению с темпами общественных изменений в XXI столетии, и достаточно высокой эффективностью еще в недавнем прошлом моделей социализации, построенных на основе традиций и исторического опыта;
- отсутствием в прошлом социальной потребности в разнообразии и диверсификации моделей социализации и возможностью выбора педагогом методик воспитания и обучения из уже существующего ограниченного набора;
- нереальностью точной оценки успешности деятельности по социализации конкретного субъекта, связанной с большой временной удаленностью результата и участием в процессе социализации ребенка большого количества людей;
- неопределенностью субъекта социализации и, как следствие, формированием установки на «естественность», нетехнологичность и неконструируемость процесса;
- нераспространенностью методов проектирования и конструирования процесса социализации и, как следствие, неразвитостью прогностического подхода.

Отсутствие проективного технологичного подхода к процессу социализации в современной педагогической мысли подтверждают резуль-

таты описанного выше контент-анализа научно-педагогических статей: категории «социализация» и «технологичность» в анализируемых текстах находились в отрицательной значимой корреляционной зависимости с коэффициентом $-0,16$ [12, с. 159].

Однако социально-экономические трансформации последних лет влияют на отношение к прогностической составляющей педагогики. Переход развитых стран от индустриального типа экономики с главенствующим принципом легкой взаимозаменяемости людей в производственных процессах к постиндустриальному типу, где основными производственными ресурсами становятся интеллектуальные, креативные, социальные и другие способности личности, кардинально меняет взгляд на организацию системы образования. Происходит стремление к минимизации образовательных рисков, повышается значимость успешной социализации каждого ребенка, распространяется проектный, социоконструкторский подходы к обучению и воспитанию, и в результате повышается значимость прогностической функции педагогической деятельности.

Рассмотрим прогнозирование как элемент педагогической деятельности в рамках социоконструкторского подхода. На рис. 2 изображена онтологическая схема процесса социализации: на ней социализация ребенка представлена как область пересечения двух составляющих: его личностной и социальной сферы.

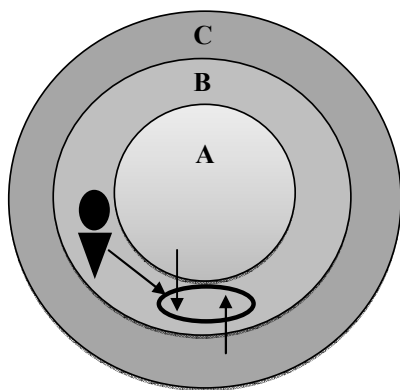


Рис. 2. Онтологическая схема социализации:

А – личностная сфера; В – область социализации; С – социальная сфера;  – субъект, находящийся в педагогической позиции

Характеристики процесса социализации зависят как от особенностей личностной сферы ребенка, так и от состояния социальной среды, в которую он погружен. Воздействия личностной и социальной сферы на процесс социализации (обозначены на рис. 2 вертикальными стрелками) в соответствии с концепцией движения естественно-искусственных систем, разработанной Г. П. Щедровицким, можно охарактеризовать как «ес-

тественные». В поле «В» изображен субъект социализации, в качестве которого выступает педагог или иной человек, занимающий педагогическую позицию по отношению к личности ребенка. Этот субъект оказывает влияние на процесс социализации ребенка, корректируя воздействия личностной и социальной сферы и внося таким образом «искусственную», конструкторскую составляющую.

Наличие естественной составляющей в управлении процессом социализации требует использования в педагогике такого метода, как прогнозирование, а так как воздействие происходит со стороны как личностной, так и социальной сферы, то необходимыми становятся два типа прогнозирования – «педагогическое» и «социальное».

Обратимся к истории становления прогнозирования как вида человеческой деятельности. Известно, что в первобытном мышлении на протяжении весьма продолжительного периода существовало только «настоящее время». Понятие будущего появилось значительно позже, чем представление о прошлом. Однако еще Сократ приветствовал мантику – комплекс ритуалов и техник, направленных на предсказание будущего: «Мантика – орудие человеческого успеха, а это оправдывает ее существование» [18, с. 773].

А. В. Константиновская выделяет четыре основных вида знаний о будущем, сформировавшихся на протяжении истории:

- *эзотерическое знание*: предсказания, откровения, предвидение, прорицания, гадания, предугадывания, предопределения, волхования, заклинания, просьбы-мольбы и пр.;
- *религиозное направление*: первобытная мифология, мировые индуистско-буддистско-джайнистские религии, мировые иудаистско-христианско-мусульманские религии;
- *астрологическое и «космобиологическое» направление*: составление прогнозов на основе расчетов положения созвездий, планет, Луны и астероидов относительно Земли (А. Зараев, А. Каменский, П. Глоба, А. Чижевский и др.);
- *научное прогнозирование* возникло в начале XX века [10].

Первая книга по футурологии в России была издана в 1918 г. П. А. Сорокиным. Среди отечественных ученых-прогнозистов этого же времени можно назвать Н. Кондратьева [8], В. А. Базарова [1, 8], Е. Слуцкого [17], Н. Четверикова [18], А. Вайнштейна [4] и др.

Активное развитие прогнозирования на Западе приходится на середину XX века. Большой вклад в его теорию и практику внесли ученые-футурологи Р. Дарендорф [21], Т. Гордон [22], Г. Кан [23], М. Маклюэн [24], Л. Мэмфорд [25], Я. Тинберген [26], А. Тоффлер [27] и др.

Высокая степень дифференциации науки, характерная для XX века, вызвала активное развитие отраслевого прогнозирования. Особенно эта тенденция отразилась в сфере социально-экономических и гуманитарных наук.

Как уже было сказано, для нас интерес представляет два направления научной прогностической деятельности – социальное и педагогическое.

В становлении социального прогнозирования как научного направления можно выделить следующие основные этапы:

- технологическое прогнозирование промышленных процессов и отраслей индустрии, основанное на социологических концепциях (В. А. Базаров [1,8], Д. Бернал [20], Р. Юнгк [19] и др.);
- социальное прогнозирование, направленное на предвидение изменений в общественно-экономической сфере (А. Тоффлер, И. В. Бестужев-Лада и др.).

И. В. Бестужев-Лада определяет социальное прогнозирование как «область социологических исследований (перспективы социальных явлений и процессов) и вместе с тем часть междисциплинарного комплекса исследований будущего» [3].

Актуализация проблемы прогнозирования в образовании связана со становлением и развитием деятельностного направления в педагогике, противоположного поведенческому и нормативно-регулятивному направлениям.

А. С. Макаренко, используя элементы деятельностной педагогики в своей практике, понимал прогнозирование обучения и воспитания как деятельность, опираясь на которую можно сформировать конкретную личность – инженера, педагога, артиста и т. д. [Цит. по: 14].

Б. С. Гершунский описывает педагогическое прогнозирование как оптимизацию содержания, средств, методов и организационных форм учебно-воспитательной деятельности [Там же].

М. Громкова представляла его как видение тех качеств учащихся и особенностей коллектива, которые могут быть сформированы за тот или иной промежуток времени. Здесь проявляется взаимосвязь процессов прогнозирования и целеполагания [Там же].

Элементы деятельностного подхода к прогнозированию отражены, например, в работах В. И. Загвязинского [7], Э. Г. Костяшкина [11], Л. А. Регуш [16], В. А. Сластенина [13], В. А. Якунина [5] и др.

Особенность педагогического прогнозирования состоит в его направленности на развитие личностных качеств воспитанника. Так, А. Ф. Присяжная определяет педагогическое прогнозирование как «целенаправленно сосредоточенное на личности и деятельности педагога определение наиболее вероятных тенденций развития субъектов и объектов образовательного процесса, проявляющееся как реализация педагогом профессиональной функции прогнозирования» [15, с. 3].

М. Е. Бершадский и В. В. Гузеев рассматривают педагогическое прогнозирование как предвидение будущих изменений в развитии личности и определение путей ее совершенствования [2].

Обратимся к концепции управления естественно-искусственными системами, разработанной лидером и основателем Московского методологического кружка Г. П. Щедровицким. В своей работе «Естественное» и «искусственное» в социотехнических системах» он пишет: «...наши объекты – это Е/И-системы (естественно/искусственные системы. – Прим.

авт.), поскольку они имеют, во-первых, естественный компонент жизни, во-вторых, искусственный компонент в результате того, что они всегда охвачены и ассимилированы другими системами деятельности, и, в-третьих, некую равнодействующую, по которой, собственно, идет и должно идти движение» [6, с. 442].

Представим социальное и педагогическое прогнозирование в виде схемы процесса социализации как естественно-искусственной системы (рис. 3).

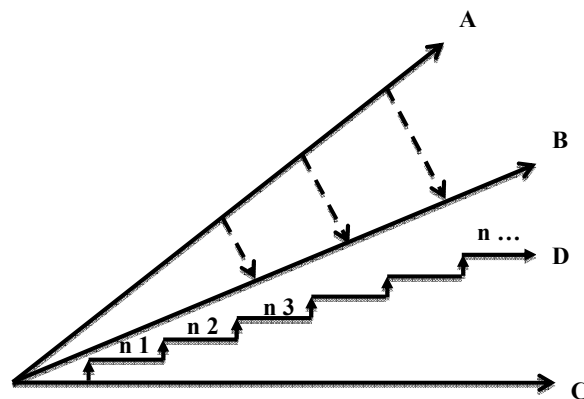


Рис. 3. Схема процесса социализации как естественно-искусственной системы:

A – вектор социального прогнозирования; B – вектор педагогического прожектирования; C – вектор педагогического прогнозирования; D – педагогическая программа; n – точки педагогического воздействия

На схеме нижележащий вектор «С» обозначает естественное движение развития личностных способностей ребенка – то, какой бы стала его личность без учета воздействия педагога. Именно в данной плоскости требуется применение педагогического прогнозирования. Вектор «А» показывает социальное движение и направление общественных изменений. В его плоскости осуществляется социальное прогнозирование. На основе данных социального прогноза и прогноза естественного развития личности производится социально-педагогическое прожектирование, создается образ желаемого результата деятельности педагога. На этом этапе он занимает социотехническую позицию, вырабатывает некие идеалы, проектирует и конструирует их. Затем, используя соответствующие педагогические средства (например, проблемные ситуации, игры, тренинги и др.), производит воздействия (n_1 , n_2 , n_3 , $n...$) на «естественный» вектор развития личности и определенным образом изменяет траекторию ее возможного естественного движения. На рис. 3 эта траектория обозначена буквой «D». Г. П. Щедровицкий называет такой процесс «типологической игрой на «воронках» возможного развития» [6, с. 443]. Педагог может осуще-

ствлять воздействие в виде либо одноактного направленного действия, либо системы воздействий, которые распределяются в определенном отрезке времени управления.

Педагогическое прогнозирование применительно к решению проблемы социализации детей дает ряд возможностей:

- оно позволяет рассматривать деятельность педагога в контексте непрерывного образования личности и соотносить педагогические задачи с долгосрочной образовательной стратегией человека;
- элементы социального прогнозирования помогают более эффективно выстраивать процесс социализации ребенка, ориентируясь на специфику экономической, профессиональной, гендерной и иной структуры организации общества в будущем;
- прогнозирование обеспечивает процессы проектирования педагогической деятельности, способствует рефлексии педагога, который, соотнося существующий вектор развития подопечных с образом желаемого результата, осуществляет поэтапную коррекцию своих действий;
- прогнозирование диверсифицирует учебно-воспитательный процесс и позволяет эффективно выстраивать индивидуальные образовательные траектории с учетом личностных особенностей физиологии, психики, интеллектуальных способностей ребенка, его интересов, а также средовых факторов.

Принципиальным, на наш взгляд, является вопрос о субъекте социального прогнозирования. Входит ли оно в комплекс компетенций педагога на современном этапе? Если да, то на что должен опираться педагог при принятии решений в ситуации многовекторного прогноза развития будущего? Кто должен быть экспертом качества прогнозирования в ситуации неоднородности футурологического сообщества? Возможна ли организация системы обучения социальному прогнозированию и как эта система должна быть выстроена? Эти и другие вопросы нуждаются сегодня в особом внимании.

Резюмируя сказанное, хочется еще раз подчеркнуть, что увеличивающаяся потребность в педагогическом прогнозировании обусловлена, прежде всего, вызовами времени. Повышающаяся ценность индивидуальных качеств личности в современном развитом обществе диктует необходимость как можно более точного определения перспектив социального и личностного развития каждого ребенка. Для этой цели более всего подходит социоконструкторский подход, снижающий многие риски педагогической деятельности. От того, насколько гибким и дальновидным окажется наше педагогическое сообщество, зависит не только эффективность системы образования, но и конкурентоспособность страны в мировом пространстве.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Д. Жарковым*

Литература

1. Базаров В. А. О перспективах хозяйственного и культурного развития // Экономическое обозрение. 1928. № 6.
2. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
3. Бестужев-Лада И. В. Социальное прогнозирование [Электрон. ресурс] // Центр гуманитарных технологий: экспертно-аналитический портал. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2696>.
4. Вайнштейн А. Проблемы экономического прогноза в ее статистической постановке. Москва: РАНИОН, 1930. 210 с.
5. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества: коллектив. монография / Якунин В. И., Багдасарян В. Э., Куликов В. И., Сулакшин С. С. Москва: Научный эксперт, 2009. 464 с.
6. «Естественное» и «искусственное» в социотехнических системах // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
7. Загвязинский В. И. Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического исследования: научно-методические материалы Межрегионального семинара-практикума по практической методологии педагогических исследований, 24 окт. 2007 г. / В. И. Загвязинский [и др.]. Тюмень: ТюмГУ, 2007. 68 с.
8. Каким быть плану: дискуссии 20-х годов / Кржижановский Г. М., Струмилин С. Г., Кондратьев Н. Д., Базаров В. А. Ленинград: Лениздат, 1989. 224 с.
9. Карманчиков А. И. Логика педагогического прогнозирования: монография. Ижевск: ИПК и ПРО УР, 2012. 83 с.
10. Константиновская Л. В. История развития прогнозирования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.astronom2000.info/прогнозирование/> ipr.
11. Костяшкин Э. Г. Проблемы опытно-экспериментального прогнозирования // Советская педагогика. 1983. № 6. С. 47–52.
12. Леутина А. А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 152–173.
13. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
14. Присяжная А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: дисс.... докт. пед. наук: Челябинск. 2006. 380 с.
15. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. С-Петербург: Речь, 2003. 352 с.
16. Слуцкий Е. Е. Сложение случайных величин как источник циклических процессов // Вопросы конъюнктуры. Москва, 1927. Т. III. Вып. 1. С. 34–64.
17. Четвериков Н. С. Статистические исследования. Теория и практика. Москва: Наука, 1975. 387 с.
18. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. VIIA (14). Выговский – Гальбан. С.-Петербург, 1892. 484 с.

19. Юнг К. Р. Будущее уже началось Мир нашего завтра: антология современной классической прогностики. Москва: Эксмо, 2003. 464 с.
20. Bernal J. D. The World, the Flesh & the Devil: An Enquiry into the Future of the Three Enemies of the Rational Soul, 1929. Indiana University Press, 1969. 81 p.
21. Dahrendorf R. Life chances: Approaches to Social and Political Theory. London: Weidenfeld and Nicolson, 1979. 181 p.
22. Gordon Th., Morgan-Witts M. The Day their World Ended (8 May 1902, eruption of Mount Pelée). New York: Stein and Day, 1969. 308 p.
23. Kahn H. The next 200 Years: a scenario for America and the world. Morrow. 1967. 241 p.
24. McLuhan M. War and Peace in the Global Village design/layout by Quentin Fiore, produced by Jerome Agel; 1st Ed.: Bantam, New York: reissued by Gingko Press, 2001. 190 p.
25. Mumford L. Technics and Human Development. 1967. 342 p.
26. Tinbergen J. The Element of Space in Development Planning (together with L. B. M. Mennes and J. G. Waardenburg). Amsterdam, 1969. 340 p.
27. Toffler A. Future Shock, Random House, 1970. 505 p.

References

1. Bazarov B. A. O perspektivah hozjajstvennogo i kul'turnogo razvitiya. [Concerning the prospects for economic and cultural development]. *Ekonomicheskoe obozrenie. [Economic review]*. 1928. № . 6. (In Russian)
2. Bershad M. E., Guzeev V. V. Didakticheskie i psihologicheskie osnovaniya obrazovatel'noy tehnologii [Didactic and psychological foundations of educational technology]. Moscow: Center of Pedagogical Search. 2003. 265 p. (In Russian)
3. Bestuzhev-Lada I. V. Social'noe prognozirovanie. [Social forecasting]. Centr gumanitarnykh tehnologij: jekspertno-analiticheskij portal. [Centre for humanitarian technologies: expert-analytical portal]. Available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2696>. (In Russian)
4. Weinstein A. Problemy ekonomicheskogo prognoza v ee statisticheskoy postanovke [Problems of the economic outlook in its statistical formulation]. Moscow: Publishing House RANIAN. 1930. 210 p. (In Russian)
5. Yakunin V. I., Baghdasaryan V. E., Kulikov V. I., Sulakshin, S. S. Variativnost' i tsiklichnost' global'nogo sotsial'nogo razvitiya chelovechestva [Variability and cyclicity of global social development of mankind]. Moscow: Nauchnyj jekspert, 2009. 464 p. (In Russian)
6. Shchedrovitskii G. P. «Estestvennoe» i «iskusstvennoe» v sotsiotekhnicheskikh sistemah [«Natural» and «artificial» in sociotechnical systems]. Izbrannye trudy [Selectas]. Moscow: School of Cultural Policy, 1995. P. 318–325. (In Russian)
7. Zagvyazinsky V. I. Prognozirovanie, modelirovanie i proektirovanie v strukture social'no-pedagogicheskogo issledovaniya. [Forecasting, modeling and design in the structure of socio-pedagogical research]. Materialy mezhregion. seminarapraktikuma po prakt. metodologii ped. issled [The Materials of the Inter-

regional Workshop on the Practical Methodology of Pedagogical Research]. Tyumen: TSU. 2007. 68 p. (In Russian)

8. Krzyzanowski G. M., Strumilin S. G., Kondratiev N. D., Bazarov B. A. Kakim byt' planu: Diskussii 20-h godov [What should the plan be: Discussion of 1920-s]. Leningrad: Publishing House Lenizdat. 1989. (In Russian)

9. Karmanchikov A. I. Logika pedagogicheskogo prognozirovaniya. [Logic of pedagogical forecasting]. Izhevsk, 2012. 83 p. (In Russian)

10. Konstantinovskaya L. V. Istorija razvitiya prognozirovaniya. [History of the development of forecasting]. Available at: <http://www.astronom2000.info/прогнозирование/irp> (In Russian)

11. Kostyashkin E. G. Problemy opytно-jeksperimental'nogo prognozirovaniya. [Problems of experimental forecasting]. *Sovetskaja pedagogika. [Soviet pedagogy]*. 1983. Vol. 6. P. 47–52. (In Russian)

12. Leutina A. L. Socializacija detej v sovremennyh pedagogicheskikh issledovaniyah. [Socialization of children in contemporary educational research]. *Voprosy obrazovaniya. [Educational Studies]*. 2014. № 3. P. 152–173. (In Russian)

13. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyanov E. N. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij [Pedagogy: a manual for students of pedagogical educational institutions]. Moscow. 1997. 512 p. (In Russian)

14. Prisyazhnaya A. F. Pedagogicheskoe prognozirovanie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: metodologiya, teoriya, praktika. [Pedagogical forecasting in the system of continuous pedagogical education: methodology, theory, practice]. Doct. dis. Chelyabinsk. 2006. 380 p. (In Russian)

15. Ragus L. A. Psihologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii budushego [The Psychology of forecasting: progress in the knowledge of the future]. St. Petersburg. 2003. 352 p. (In Russian)

16. Slutsky E. E. Slozhenie sluchajnyh velichin kak istochnik ciklicheskih processov. [Addition of random variables as the source of cyclic processes]. *Voprosy konyunktury. [Environment Issues]*. Vol. III. № 1. Moscow. 1927. P. 34–64. (In Russian)

17. Chetverikov N. S. Statisticheskie issledovaniya. Teoriya i praktika. [Statistical studies. Theory and practice]. Moscow: Publishing House Science, 1975. (In Russian)

18. Jenciklopedicheskij slovar' Brkgauza i Efrona. [The encyclopaedic dictionary of Brkgauza and Efron]. V. VIIA (14). Ed. by Vygovskij – Gal'ban. S.-Petersburg. 1892. 484 p. (In Russian)

19. Yungk R. Budushhee uzhe nachalos'. Mir nashego zavtra: antologija sovremennoj klassicheskoy prognostiki. [Tomorrow is already here. Our tomorrow world: the anthology of modern classical forecasting]. Moscow. 1954. 464 p. (In Russian)

20. Bernal J. D. The World, the Flesh & the Devil: An Enquiry into the Future of the Three Enemies of the Rational Soul. 1929. Indiana University Press, 1969. 81 p. (Translated from English)

21. Dahrendorf, R. Life chances: Approaches to Social and Political Theory. London: Weidenfeld and Nicolson. 1979. 181 p. (Translated from English)

22. Gordon T., Morgan-Witts M. The Day their World Ended (8 May 1902, eruption of Mount Pelée). Stein and Day. 1969. 308 p. (Translated from English)
23. Kahn H. The next 200 Years: a scenario for America and the world. Morrow. 1967. 341 p. (Translated from English)
24. McLuhan M. War and Peace in the Global Village design/layout by Quentin Fiore, produced by Jerome Agel; 1st Ed.: Bantam, NY; reissued by Gingko Press, 2001. 190 p. (Translated from English)
25. Mumford L. Technics and Human Development. 1967. 342 p. (Translated from English)
26. Tinbergen J. The Element of Space in Development Planning (together with L. B. M. Mennes and J. G. Waardenburg). Amsterdam, 1969. 340 p. (Translated from English)
27. Toffler A. Future Shock. Random House. 1970. 505 p. (Translated from English)

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.146

Емельянова Ирина Никитична

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: matra2005@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки качества профессиональной подготовки в системе высшего образования. Цели публикации – выявление противоречий внедрения компетентной модели обучения в высшей школе и обоснование механизма совершенствования подготовки специалистов в соответствии с профессиональными и федеральными государственными образовательными стандартами.

Методы. В исследовании, предпринятом автором, использовались метод сравнительного анализа профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов по педагогическому образованию и метод прогностического анализа развития современной образовательной ситуации.

Результаты. Сформулированы основные проблемные аспекты оценки качества современного профессионального образования. Выявлены следующие противоречия: а) между содержанием профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов; б) необходимостью сближения обучения с условиями профессиональной деятельности и отсутствием механизмов создания и оперативной коррекции профессиональной модели поведения; в) предметным структурированием основных образовательных программ и метапредметностью формируемых на их основе компетенций; г) требованием повышения качества образования и отсутствием четких критериев его определения; д) актуальностью разработки и освоения новых методик обучения и неготовностью педагогов к этому.

Научная новизна исследования заключается в обосновании идеи профессиональной подготовки на основе модели профессионального поведения, ориентированной на поэтапное профессиональное становление личности. Перечислен комплекс мер совершенствования процесса формирования и оценки качества профессионального образования, которые включают механизмы согласования на всех этапах профессиональной подготовки: при разработке

профессиональных и образовательных стандартов, основных образовательных программ, учебных планов, оценке качества профессиональной подготовки.

Практическая значимость. Продemonстрирована возможная методика оценки компетенций, приобретаемых студентами посредством интерактивных методов обучения. Представлена качественно-количественная оценочная таблица формируемых компетенций. Показаны недостатки данной методики, которые требуют продолжения работы по совершенствованию процедур измерения качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: оценка качества образования, традиционная модель обучения, компетентностная модель обучения, оценка качества обучения.

Emelyanova Irina N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of General and Social Education Science Department, Institute of Psychology and Science of Education, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: matra2005@yandex.ru

PROFESSIONAL EDUCATION QUALITY DEVELOPMENT AND ITS ASSESSMENT IN COMPETENCE-BASED MODEL OF LEARNING

Abstract. The paper deals with the problem of professional education assessment that has become more serious due to competence-based model of learning implementation in higher professional education. *The purpose* of the article is to reveal the contradictions occurred while implementing competence-based model of learning in higher professional education, and justify rationale for professional training improvement in accordance with professional and federal state educational standards.

Methods. The methods involve: the comparative analysis – to study educational occupational standards and federal state educational standards on pedagogical education; and prognostic analysis – to study the analysis of development of a modern educational situation.

Results. The basic problem aspects of education quality assessment of modern vocational training are formulated. The study has revealed the following contradictions: a) in occupational and federal state educational standards; b) in educational matters approaching the career conditions and occupational behaviour pattern development mechanism, and real-time correction of occupational behaviour pattern; c) in main educational programs thematic structuring and meta-concreteness of competences content; d) in education quality improvement requirements and lack of clear quality criteria; e) in new teaching techniques and teachers' readiness to work with them. The contradictions mentioned require some new resources for their adjustment.

Scientific novelty. The research findings include a verification and explanation of the professional education idea and mechanism based on professional behaviour pattern and focused on gradual professional socialization. Some ways of professional education formation and quality improvement are suggested. They involve the mechanisms of coordination at all stages of professional training: occupational standards and educational standards development, main educational

programmes and curriculum designing, and professional training quality assessment development.

Practical significance. The practically tested method of competence assessment while using some interactive methods of teaching and assessing is given in the article. Quality-quantity assessment table containing indices and its assessment criteria is presented in the given article. The author points out the drawbacks of the proposed technique that require a further work and development of measure procedure of specialist training quality.

Keywords: education quality assessment, traditional teaching model, competence teaching model, teaching quality assessment.

Проблема формирования и оценки качества профессиональной подготовки в условиях реформирования высшего образования – одна из наиболее острых. Данная статья – это размышления о путях и способах эффективного измерения качества обучения в современной высшей школе.

Предметом оценки качества профессиональной подготовки, согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) последнего поколения, являются компетенции, которыми овладевает студент в период учебы. Компетенции по своей сути метапредметны и межпредметны и требуют таких форм обучения и инструментов оценки, которые основываются на интеграции знаний. Для формирования компетенций необходимо создать профессионально ориентированную среду, погружение в которую вырабатывает у студентов профессионально приемлемую модель поведения.

Очевидно, что компетентностная модель обучения не является принципиально иной по сравнению с ЗУНовской: любая компетенция основывается на знаниях, умениях и навыках. Основное отличие и качественное преимущество компетентностной модели заключается в приближении образовательной ситуации к условиям профессиональной деятельности. В контексте компетентностного подхода результаты образования трактуются как ожидаемые и измеряемые достижения, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, отношений, которые показывают, что в состоянии делать студент (выпускник) по завершении части или всей образовательной программы.

Реализация компетентностной модели обучения, которая идет полным ходом в высшей школе, обнаруживает ряд противоречий, требующих их оперативного разрешения.

1. Противоречие между содержанием профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.

Наполнение компетентностной модели обучения в вузовском обучении должно соответствовать профессиональным стандартам. Очевидно, что данные стандарты первичны по отношению к образовательным программам. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации ведется серьезная работа по подготовке и внедрению профессиональных стандартов: утвержден комплексный план мероприятий на 2014–2016 гг. по их раз-

работке и независимой профессионально-общественной экспертизе. Профессиональный стандарт педагога уже принят в декабре 2013 г. [10].

Между тем основные образовательные программы уже несколько лет реализуются в рамках ФГОС третьего поколения. Ситуацию несоответствия ФГОС по педагогическому образованию профессиональному стандарту педагога Е. А. Ямбург, председатель Общественного совета при Минобрнауки России, оценил следующим образом: «У нас, к сожалению, телега идет все время впереди лошади, это дезорганизует и работу учителя, и его подготовку» [11].

Анализ соответствия профессионального стандарта педагога действующим ФГОС по педагогическому образованию показывает их качественное расхождение. Разработчики профессионального стандарта педагога пошли по пути овладения максимумом компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, и презентовали новый стандарт педагога как ответ «на угрозы и вызовы» современности, которые «требуют другого учителя, других компетенций, которых не было раньше» [8]. Новый стандарт – это ориентир на ближайшую перспективу для всех участников образовательного процесса.

Принимая стандарт педагога как требование к овладению педагогом максимумом компетенций, следует помнить, что профессиональное развитие происходит на протяжении всей карьеры. Поэтому необходимо как минимум выделять уровни овладения профессией. Современная профессиональная подготовка и оценка качества образования должны быть ориентированы не на однозначное фиксирование соответствия качества профессиональной подготовки профессиональному стандарту, а на расширение зоны профессионального развития личности.

Более того, при оценке компетенций следует учитывать индивидуальные интересы и особенности личности, различные способности к овладению компетенциями. В силу этого необходимо выделять «минимальные, желательные и продвинутые уровни компетенций» [9, с. 358].

Очевидно, что предстоит серьезная работа по приведению в соответствие образовательных программ профессиональным стандартам, с одной стороны, и созданию качественных уровневых профессиональных стандартов – с другой.

2. Противоречие между необходимостью сближения обучения с условиями профессиональной деятельности и отсутствием механизмов формирования и оперативной коррекции профессиональной модели поведения.

Профессиональная модель поведения нужна для обоснования содержания компетенций, которыми должны овладеть студенты, осваивая образовательную программу. Но, чтобы профессиональная модель поведения выпускника вуза не была надуманной, вузам необходимо привлекать к ее разработке представителей профессионального сообщества. Формирование профессиональной модели поведения должно начинаться

с выделения специалистами-практиками значимых для них ценностей и завершаться созданием кластеров компетенций.

Грамотное структурирование компетенций и максимально точное определение их содержания во многом зависит от привлечения к этой деятельности квалифицированных экспертов – работодателей, менеджеров, собственников бизнес-организаций, сотрудничество с которыми должно помогать вузовским ученым упорядочить компетентностную модель, исходя из потребностей реальной практики [4, 5, 7]. К сожалению, при составлении перечня компетенций основных образовательных программ и выборе формы оценивания результатов профессиональной подготовки в современных российских вузах такие эксперты присутствуют большей частью номинально. Вузы фактически берут на себя труд самостоятельно осуществлять данный род деятельности. Работодатели же оценивают, как правило, качество знаний и умений выпускников, когда те непосредственно приступают к исполнению профессиональных обязанностей. Таким образом, информация о запросах работодателей относительно содержания и качества профессиональной подготовки пока заметно запаздывает и носит рекомендательный характер.

Необходимо найти механизм активного вовлечения работодателей в процесс формирования кластеров компетенций, основных образовательных программ и выбора инструментов контроля учебных достижений будущих специалистов. Причем совместно разрабатываемая модель профессионального поведения должна не просто копировать реалии современного рынка, а носить прогностический характер, опережать требования существующей практики.

3. Противоречие между предметным структурированием основных образовательных программ и метапредметностью содержания компетенций.

Образовательные программы, которые предлагаются сегодня вузами, структурированы традиционно по предметному принципу. Компетенции же (особенно общекультурные – ОК) по своей сути метапредметны. Рассмотрим обозначенное противоречие на примере ФГОС по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование». Например, компетенции «ОК-1 – владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения»; «ОК 2 – способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы» формируются в ходе освоения практически всех учебных дисциплин. Соответственно, при составлении матрицы компетенций одна из них расписывается на несколько учебных дисциплин. Но разбить общекультурные компетенции на структурные компоненты, соответствующие учебным дисциплинам, – практически нереально на этапе разработки учебных планов и программ. Невозможность содержательно исчерпать освоение конкретной компетенции одной учебной дисциплиной приводит к размыванию ответственности преподавателей за

качество образования. Сейчас работа ведется в двух планах – поиск средств определения качества освоения учебной дисциплины и инструментов измерения сформированности компетенций.

Профессиональные компетенции (ПК) более приближены к содержанию определенных учебных информационных блоков. Например, компетенции «ПК-2 – знание методик организации внеучебной деятельности для начального звена» может и должна соответствовать аналогичная по названию учебная дисциплина. Но преподаватели вуза обычно привержены традиционным наименованиям курсов, которые не всегда совпадают с названиями компетенций. Следует признать, однако, что формулировки профессиональных компетенций далеко не всегда однозначно «накладываются» на какую-либо дисциплину. Например, компетенция «ПК-6 – способность к деятельности сотрудничества» не может содержательно исчерпываться одним учебным предметом, она должна пронизывать весь профессиональный цикл.

На практике соотнесение компетенций с учебными дисциплинами, выделение средств и способов оценки результатов их освоения переключается на преподавателей, которые не имеют достаточной методической подготовки для такой сложной работы. В результате компетенции часто представлены в учебно-методических комплексах формально, без исчерпывающего их содержания и критериев оценки их сформированности.

Следует искать пути сближения предметного структурирования образовательных программ с метапредметностью компетенций и содержательно «начинать», обогащать учебные дисциплины компетенциями в дальнейшем. Для этого нужны как новые обучающие и оценочные средства, структурированные по предметно-деятельностному принципу, так и более продуктивное использование традиционных средств.

4. Противоречие между требованием повышения качества образования и отсутствием четких критериев качества.

При определении уровня сформированности компетенций акцент должен делаться на содержательное действие, включенное в профессиональный контекст, т. е. на «узнаваемое профессиональное поведение» [8].

В каждой образовательной программе представлен широкий спектр компетенций, которые необходимо формировать и оценивать. Например, в ходе освоения программы по специальности 050100.68 «Педагогическое образование» студентами должна быть освоена 21 компетенция.

Проблема в том, что часто компетенции описываются таким образом, что содержат несколько показателей, в которых профессионально-деятельностный компонент выражен нечетко. Например, формулировка компетенции «К-17 – способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения» не позволяет однозначно выделить узнаваемое профессиональное поведение.

Крайне трудно подобрать содержательно исчерпывающие задания, способствующие появлению конкретной компетенции. Возьмем в каче-

стве примера фрагмент курса «Философия воспитания» (направление 050100.68 «Педагогическое образование», магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»). Для формирования и оценки качества овладения указанной К-17 более подходят монофункциональные активные и интерактивные формы организации учебной деятельности. Для выполнения представленного ниже задания была избрана такая интерактивная форма обучения, как форум.

Задание для студентов: собрать мнение населения, заявив тему форума в Интернет, соответствующую содержанию курса: «Человек и его место в мире», «Тема сверхчеловека в философии», «Тема счастья в философии воспитания», «Тема смысла жизни», «Проблема воспитания духовности».

Отчет о выполнении задания: распечатка хода обсуждения из Интернет и составление аналитической записки-резюме о культурно-образовательном уровне населения.

Чтобы оценить качество овладения студентами К-17, разрабатывается специальная таблица.

Оценка сформированности компетенции

Показатели	Качественные характеристики оценки		
	удовлетворительно	хорошо	отлично
Способность находить актуальные темы для обсуждения	Тема вызвала слабый интерес	Тема вызвала интерес отдельной категории населения	Тема вызвала широкий интерес среди различных слоев населения
Способность динамично общаться в режиме форума	Общение в режиме форума происходило вяло и нерегулярно	Общение в режиме форума происходило динамично, но тема развития не имела	Общение в режиме форума происходило динамично, ответы на вопросы поступали регулярно и углубляли содержание обсуждения
Способность обобщать, анализировать	Резюме представляет собой формальный отчет о проведенной работе	Резюме представляет собой обобщение мнений участников форума	Резюме представляет собой проблемный анализ мнений участников форума, в нем актуализированы продуктивные идеи

Сложность заключается в том, что, по сути, для каждой учебной ситуации должна создаваться своя качественно-количественная оценочная таблица. Это достаточно трудоемкая и затратная по времени работа.

Чтобы использовать интерактивные формы в качестве оценочных средств, необходимо выделить показатели и разработать их качественно-количественные характеристики, «оцифровать» качественные показатели. Существует и важный побочный эффект «оцифровки» компетенций. Большой объем работы перекладывается со студента на преподавателя: всё, что демонстрирует студент (будь то слово или действие), должно быть выражено в баллах. В результате происходит сдвиг с сущности процесса познания к его формализации.

Формализуется и внешняя оценка качества организации образовательного процесса. При аккредитационных проверках вузов главным критерием качества обучения становится «установление основных соответствий»: соответствия комплекса применяемых оценочных средств содержанию программы; соответствия качества подготовки тем универсальным и профессиональным компетенциям, которые заложены в программе; соответствия компетенций, полученных в результате освоения программы, социально-нормативным требованиям, заложенным в стандарте [6, с. 161].

На наш взгляд, главное соответствие, которое должно устанавливаться в ходе оценки сформированности компетенции, – это соответствие качества вузовской подготовки профессиональной модели поведения.

5. Противоречие между новыми методическими вызовами и готовностью педагогов к ним.

Отечественные преподаватели достаточно хорошо умеют применять репродуктивные обучающие и оценочные средства, которые ориентированы на воспроизведение полученной в процессе обучения информации. Достоинство данных средств заключается в возможности фиксировать четко обозначенный объем знаний, умений и навыков.

Успешно осваиваются и продуктивные обучающие и оценочные средства, направленные на создание творческого продукта на основе анализа, синтеза, обобщения, классификации информации. Их преимущества – в развитии мыслительной активности, стимулировании творческих способностей обучающихся.

Современная ситуация вызвала к жизни новые обучающие и оценочные инструменты – активные и интерактивные. Первые («мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, игровые имитационные действия) ориентированы на включение обучающегося в квази-профессиональное действие и позволяют ему «примерить» профессиональную модель поведения на свои возможности. Вторые (вэб-квесты, кейс-стади, форумы) предполагают качественно иную активность обучающихся – их творческое взаимодействие в ходе овладения информацией, создания нового продукта и его продвижение (демонстрацию).

Современное обучение должно быть интерактивным, должно стимулировать деятельность и творческую активность. Увы, большинство вузовских педагогов по-прежнему используют преимущественно репродуктивные средства, «застряв» в предметно-знаниевой парадигме. Выход из данной ситуации не только в повышении методической компетентности преподавателей, но и в совершенствовании всего процесса формирования и оценки качества профессионального образования.

Подведем итоги.

1. Следует скоординировать содержание ФГОС и профессиональных стандартов. Данный процесс должен осуществляться в двух направлениях: с одной стороны, вузам нужно привести программы в соответствие с утвержденными профессиональными стандартами, с другой стороны, Министерство труда и социальной защиты РФ должно доработать профессиональные стандарты, зафиксировав в них поэтапное профессиональное становление личности.

2. Формирование содержания учебных планов и программ должно опираться на модель профессионального поведения, создавать которую необходимо совместными усилиями профессиональных, научных и методических сообществ. Модель профессионального поведения должна содержать кластеры компетенций, ориентированные на социально-экономические перспективы нашего общества.

3. Учебные планы вузов должны содержательно соответствовать ФГОС. Требуется качественно повысить методическую работу в вузе. Это должна быть многоуровневая перманентная подготовка всех управленческих структур и каждого преподавателя в отдельности.

*Статья рекомендована к публикации
член.-кор. РАО, д-ром пед. наук, проф. В. П. Бездуховым*

Литература

1. Абрамова С. В., Бояров Е. Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций у студентов // Психология обучения. 2011. № 3.
2. Борисова Е. В., Бобрышев Е. Б. Методика совершенствования системы оценки и управления качеством профессиональной подготовки // Качество. Инновации. Образование. 2009. № 11. С. 2–7.
3. Гуськова М. В. Аттестация студентов на основе новых стандартов профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2011. № 8. С. 10–12.
4. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
5. Звонников В. И. Подготовка кадров в перспективе XXI века: заметки на бегу // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 41–47.
6. Звонников В. И., Челкышева М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие. Москва: Университетская книга. 2009.

7. Караваева Е. В., Богословский В. А., Харитонов Д. В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 18. С. 155–162.
8. Коновалов Ю. О. К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования: из опыта работы российских и зарубежных вузов // Высшее образование сегодня. 2012. № 6. С. 14–18.
9. Новолодская С. А. Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 133–135.
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электрон. ресурс] // ИА «ГАРАНТ». Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz30YqFzN00>.
11. Шемет О. В. Оценка качества компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования // Педагогика. 2010. № 8. С. 116–119.
12. Ямбург Е. А. С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил // Вестник образования России [Электрон. ресурс]. 2013. № 15. Режим доступа: <http://www.vestniknews.ru>.
13. Baartman L. K. J., Bastiaens T. J., Kirschner P. A. Evaluating assessment quality in competence-based education // A qualitative comparison of two frameworks. Educational Research Review. 2007. Vol. 2. № 2. P. 114–129.
14. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of engineering education. 2004. Vol. 93. № 3. P. 223–231.
15. Roberts M. C., Borden K. A., Christiansen M. D. Fostering a Culture Shift: Assessment of Competence in the Education and Careers of Professional Psychologists Professional Psychology // Research and Practice. 2005. Vol. 36. № 4. P. 355–361.

References

1. Abramova S. V., Bojarov E. N. Ocenka sformirovannosti professional'nyh kompetencij u studentov. [Formation estimation of students' professional competences]. *Psihologija obuchenija [Psychology of Education]*. 2011. № 3. P. 111–117. (In Russian)
2. Borisova E. V., Bobryshev E. B. Metodika sovershenstvovaniya sistemy ocenki i upravlenija kachestvom professional'noj podgotovki. [Development technique of an estimation system and vocational training quality management]. *Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. [Quality. Innovations. Education]*. 2009. № 11. P. 2–7. (In Russian)
3. Gus'kova M. V. Attestacija studentov na osnove novyh standartov professional'nogo obrazovanija. [Certification of students on the basis of new standards

of vocational training]. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher education today]*. 2011. № 8. P. 10–12. (In Russian)

4. Gushhin Ju. V. Interaktivnye metody obuchenija v vysshej shkole. [Interactive methods of training in higher school]. *Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna». Psychological journal of the International university of the nature, society and the person «Dubna»*. 2012. № 2. P. 1–18. (In Russian)

5. Zvonnikov V. I. Podgotovka kadrov v perspektive XXI veka: zametki na begu. [A professional training in the long term of the 21st centuries: notes on the run]. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher education today]*. 2014. № 2. P. 41–17.

6. Zvonnikov V. I., Chelkysheva M. B. Kontrol' kachestva obuchenija pri attestacii: kompetentnostnyj podhod. [Education quality assessment at certification: competence approach]. Moscow: Publishing House University Book. 2009. (In Russian)

7. Karavaeva E. V., Bogoslovskij V. A., Haritonov D. V. Principy ocenivaniya urovnja osvoenija kompetencij po obrazovatel'nyh programmam VPO v sootvetstvie s trebovanijami FGOS novogo pokolenija. [Principles of level estimation of competences development on educational programs of Vocational Education in accordance with requirements of Federal State Educational Standards of new generation]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Chelyabinsk State University]*. 2009. № 18. P. 155–162. (In Russian)

8. Konovalov Ju. O. K voprosu o monitoringe sformirovannosti kompetencij v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: iz opyta raboty rossijskih i zarubezhnyh vuzov. [Concerning the question on monitoring competence formedness in system of the higher vocational training: by experience of the Russian and foreign high schools]. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher education today]*. 2012. № 6. P. 14–18. (In Russian)

9. Novolodskaja S. L. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov v polikul'turnom obrazovanii budushhih menedzherov v sfere servisa i turizma. [Use of interactive methods in multicultural formation of the future managers in service and tourism sphere]. *Vektor nauki. Serija: Pedagogika, psihologija. [Science Vector. Series. Pedagogy, psychology]*. 2011. № 1. P. 133–135. (In Russian)

10. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”». [Order of Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation d.d. 18.10.2013 #544n. «On the statement of the professional standard “the Teacher (pedagogical activity in sphere of the preschool, primary general, basic general, secondary general education) (the tutor, the teacher)”»]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz30YqFzN00>. (In Russian)

11. Shemet O. V. Ocenka kachestva kompetentnostno-orientirovannogo vysshego professional'nogo obrazovaniya, [Estimation of quality of the competence-focused higher vocational training]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2010. № 8. P. 116–119. (In Russian)

12. Jamburg E. A. S uchitelja nel'zja trebovat' togo, chemu ego nikto ne uchil. [It's not impossible to demand from the teacher what nobody learnt him].

// *Vestnik obrazovaniya Rossii. [Bulletin of Education in Russia]*. 2013. № 15.
Available at: <http://www.vestniknews.ru>. (In Russian)

13. Baartman L. K. J., Bastiaens T. J., Kirschner P. A. Evaluating assessment quality in competence-based education // A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*. 2007. Vol. 2. № 2. P. 114–129. (Translated from English)

14. Prince M. Does active learning work? A review of the research // *Journal of engineering education*. 2004. Vol. 93. № 3. P. 223–231. (Translated from English)

15. Roberts M. C., Borden K. A., Christiansen M. D. Fostering a Culture Shift: Assessment of Competence in the Education and Careers of Professional Psychologists Professional Psychology // *Research and Practice*. 2005. Vol. 36. № 4. P. 355–361. (Translated from English)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378; 378.02.007.2

Жукова Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва (РФ).

E-mail: nmzhukova@yandex.ru

Кубрушко Петр Федорович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО РФ, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва (РФ).

E-mail: pkubrushko@mail.ru

Шингарева Марина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва (РФ).

E-mail: mar-lex@mail.ru

МЕХАНИЗМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗАХ

Аннотация. *Цели исследования – разработать механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и выявить условия его реализации в вузах.*

Методика и методы. Был проведен теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, изучен и обобщен отечественный и зарубежный педагогический опыт применения учебных задач в процессе обучения; проанализированы учебно-программная документация и учебные материалы (программы, учебники, учебные пособия, сборники задач и заданий и др.), нормативные документы (ГОС, ФГОС, ООП, учебные планы, инструктивные акты и т. п.). Использовались методы эмпирического исследования – наблюдение, тестирование, анкетирование; а также моделирование, метод экспертной оценки, педагогический эксперимент и методы статистической обработки результатов.

Работа проводилась с 2007 по 2012 г. на инженерно-педагогическом факультете Московского государственного агроинженерного университета (МГАУ). В педагогическом эксперименте приняли участие 240 студентов. Базой экспертной оценки перечня и частоты решения преподавателями средних профессиональных образовательных учреждений профессионально-педагогических задач были колледжи Москвы: строительные № 1 и № 12, малого бизнеса № 48, политехнический № 13, полиграфический № 56 и электромеханический № 55.

Результаты исследования. Показана роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций. Представлены их функции, классификация, структурные компоненты. Разработан и апробирован механизм проектирования данных задач, который является инвариантным для профессионально-педагогических работников образовательных учреждений любого уровня – как высших, так и средних специальных. В настоящее время механизм используется в методической деятельности преподавателей РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, а система учебных и критериальных компетентностно-ориентированных задач включена в учебно-методические комплексы дисциплин вуза.

Научная новизна представленного исследования состоит в систематизации и дополнении общетеоретических представлений дидактики о необходимости использования компетентностно-ориентированных задач в качестве учебных (как компонентов содержания и технологии обучения) и критериальных (как метода и средств мониторинга процесса и результата формирования у студентов профессиональных компетенций при освоении учебных дисциплин). Уточнена структура компетентностно-ориентированных задач (ее элементы – условие, требование, конструкт) и определены их функции (гностическая, предметно-деятельностная, воспитательная, аксиологическая, креативная, управляющая, мотивационно-стимулирующая, контрольно-оценочная). Выделены основания для классификации компетентностно-ориентированных задач: их место в иерархии формируемых компетенций; виды профессиональной деятельности, установленные ФГОС; виды формируемых умений; содержание задач; их целевое назначение; характер учебно-познавательной деятельности студентов; формы организации обучения, в рамках которых возможно применение задач; число студентов, вовлеченных в процесс решения задачи. Выявлены критерии построения системы задач (полнота, надежность и валидность) и показатели (коэффициент полноты системы, коэффициент дидактического объема, коэффициент перегрузки студентов, коэффициент освоения действий). Разработана модель системы компетентностно-ориентированных задач, включающая нормативный, содержательный, технологический, диагностический, организационно-управленческий блоки, в целостности и единстве обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки. Показан механизм проектирования системы задач по учебной дисциплине, включающий аналитико-конструктивный, проверочно-реализующий и контрольно-корректирующий этапы.

Практическая значимость исследования. Внедрение модели проектирования компетентностно-ориентированных задач в учебный процесс, как показал опыт преподавателей инженерно-педагогического факультета МГАУ, способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов по общей и профессиональной педагогике, формированию у них предметных, предметно-цикловых (по психолого-педагогическому циклу), определенных общекультурных и профессиональных компетенций. Описанный механизм

проектирования компетентностно-ориентированных задач может служить в качестве методического инструмента для других учебных дисциплин.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в системе повышения квалификации преподавателей вузов.

Ключевые слова: проектирование, компетенции, компетентностно-ориентированная задача, учебные и критериальные компетентностно-ориентированные задачи, механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач, этапы проектирования системы компетентностно-ориентированных задач, диагностика уровня сформированности компетенций у выпускника образовательного учреждения.

Zhukova Natalya M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow (RF).

E-mail: nmzhukova@yandex.ru

Kubrushko Petr F.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow (RF).

E-mail: pkubrushko@mail.ru

Shingareva Marina V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow (RF).

E-mail: mar-lex@mail.ru

MECHANISM FOR DESIGNING COMPETENCE-ORIENTED TASKS IN VARIOUS ACADEMIC SUBJECTS AND REQUIREMENTS FOR ITS IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *The research objective* is to develop a mechanism for designing competence-oriented tasks in various academic subjects and requirements for its implementation in higher educational establishments.

Methods. The authors conducted a theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature sources on the research issues to implement the objectives of the study; Russian and foreign educational experience on the use of study tasks in the study process is studied and summarized; educational and syllabus documentation and training materials are analyzed (syllabi, textbooks, manuals, task and exercise books, etc.); normative documents are studied (State Educational Standards, Federal State Educational Standards, Main Syllabi, curricula, instructional acts, etc.). Empirical research methods involve observation, testing, questioning, modeling, peer review, pedagogical experiment and statistical interpretation of the study results. The study was carried out from

2007 to 2012 in the Engineering-Pedagogical Faculty of Moscow State Agro-engineering Goryachkin University. 240 students were engaged in the pedagogical experiment. The following Moscow colleges provided facilities for the peer review of the list and solution frequency of vocational education tasks by secondary vocational school teachers: Colleges of Civil Engineering № 1 and № 12, Small Business College № 48, Polytechnic College № 13, Printing and Publishing College № 56, and Electromechanical College № 55.

Results. The research findings demonstrate that the competence-oriented tasks are shown as an integrative didactic unit of professional competence development. Its functions, classification, and structural components are given. The mechanism of designing competence-oriented tasks in various academic subjects is developed and tested. The proposed mechanism is an invariant for academic and teaching staff of educational establishments at all levels of professional education, including both higher and secondary specialized educational establishments. Currently, the mechanism is implemented in academic and teaching staff's methodical and teaching activities in RSAU-MAA named after K. A. Timiryazev, and the system of training and criterion competence-oriented tasks is included in educational and methodical packages for different subjects and applied in the University study process.

Scientific novelty. The authors have systemized and extended general theoretical didactical views on the need for competence-oriented tasks as the educational ones (as a component of the teaching content and technology) and the criterion ones (as a method and means of monitoring the process and the result of developing students' professional competence in the process of studying of different subjects); have specified the structure of the competence-oriented tasks (the structure elements: a condition, a requirement, and a construct) and determined the functions of the competence-oriented tasks in the modern university study process (gnostic, subject-and-activity, educational, axiological, creative, managing, motivation and incentive, control and assessment). The grounds for the classification of the competence-oriented tasks are considered: its position in the hierarchy of the formed competencies, professional activities stated in the State Educational Standard, types of the formed skills, the content of tasks and its intended purposes, the mode of learning and cognitive activity of students, the study forms implying the use of the tasks, and the number of students involved in the problem solving. The criteria for constructing a system of competence-oriented tasks (completeness, reliability and validity) and indicators (the system completeness coefficient, the didactic capacity coefficient, the overload factor of students, the degree of mastering the activities) are identified. The model of competence-oriented tasks, including regulatory, informative, technological, diagnostic, organizational and administrative units in their integrity and unity ensuring the effectiveness of the development of students' professional competencies is worked out. The authors show the mechanism of designing a system of competence-oriented tasks in a subject matter, including the following stages: analytical and constructive, verification and implementation, control and correction.

Practical significance. Much attention is given to the implementation of the model of a system of competence-oriented tasks in the study process in the Engineering-Pedagogical Faculty of Goryachkin University (MSAU) contributed to improve the quality of training students in General and Professional Pedagogy, the development of their subject, subject-cycle (the psychological-pedagogical cycle), as well as a certain set of general cultural and professional competencies. The proposed mechanism of designing competence-oriented tasks is invariant and can

be used to elaborate a system of competence-oriented tasks in other academic subjects taught in higher educational establishments.

The obtained research results contribute to the implementation of the competence-based approach in the study process of modern higher educational establishments and can be used in further training of university academic and teaching staff.

Keywords: designing, competences, competence-oriented tasks, training and criteria competence-oriented tasks, mechanism of designing competence-oriented tasks, stages of designing a system of competence-oriented tasks, diagnostics of achieving a certain level of competence development in educational institution graduates.

На современном этапе модернизации системы профессионального образования одна из важнейших организационно-методических задач – разработка компетентностно-ориентированных учебно-методических комплексов (УМК) по направлениям, профилям подготовки бакалавров, магистров в вузах и по специальностям в средних профессиональных образовательных учреждениях (СПОУ). Сложнейшей проблемой для преподавательского состава вузов и СПОУ стало создание УМК дисциплин, профессиональных модулей и междисциплинарных курсов (МДК). Основной составляющей УМК дисциплин, профессиональных модулей и МДК являются компетентностно-ориентированные рабочие программы (КОРП), структура которых определена Координационным советом Министерства образования и науки РФ. Методически новыми, но разрешимыми для многих преподавателей стали проектирование целей и задач дисциплины в формате компетенций, составление модульной структуры содержания и матрицы соответствия различных дидактических единиц (модулей, субмодулей, учебных элементов) компетенциям, формирование которых обеспечивает освоение дисциплины и выбор инновационных технологий обучения. Определенные психологические и методические трудности для преподавателей вузов вызвал переход на новый способ нормирования учебной нагрузки – зачетные единицы. Наиболее сложным в разработке КОРП дисциплин явился раздел «Оценка качества освоения дисциплины», где необходимо представить диагностический инструментарий, позволяющий проверить и оценить у студента не только знания и умения по дисциплине, но и уровень сформированности компетенций, определенных целевом разделом программы.

В этой связи на кафедре педагогики и психологии МГАУ им. В. П. Горячкина было проведено исследование проблемы использования компетентностно-ориентированных задач в качестве интегративной дидактической единицы образовательного процесса, реализующей в процессе освоения различных дисциплин

- *учебную функцию* – формировать у студента способности решать профессиональные задачи по соответствующим видам профессиональной деятельности и компетенциям (определенным в КОРП как цели и задачи освоения дисциплины);

- *критериальную функцию* – диагностировать уровень сформированности компетенций.

В ходе исследования было сформулировано определение понятия «компетентностно-ориентированная задача», разработана ее структура по учебным дисциплинам, включающая условие, требование, конструкт. Предложены принципы отбора содержания таких задач: бинарности, функциональной полноты, фундаментальности и профессиональной направленности содержания, непрерывности и преемственности в системе, дифференциации и интеграции, критерии типичности и инвариантности. Выявлен также механизм проектирования этого типа задач [6, 7, 14].

Компетентностно-ориентированная задача – интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки бакалавров в учебном процессе вуза, обеспечивающая эффективность формирования у студентов профессиональных компетенций. Данная задача – это отраженная в сознании студента и объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, соответствующая определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника [12, 14].

Важнейшей прикладной составляющей исследования явилась разработка механизма проектирования компетентностно-ориентированных задач, с помощью которого преподаватели смогут составить систему учебных и критериальных задач по дисциплинам, профессиональным модулям и междисциплинарным курсам.

Термин «механизм» имеет техническое происхождение (от гр. *mechanē* – машина): 1) это внутренне ее устройство машины или прибора, приводящее их в действие; 2) внутреннее устройство, система функционирования чего-нибудь, аппарат какого-нибудь вида деятельности [9, 10].

Пожалуй, одним из первых, кто дал определение механизма в общем виде, был А. А. Богданов: «Механизм – это понятая организация» [2]. Ф. А. Бык называет механизмом текущее преобразование «входа» в «выход» при помощи системы с известной конструкцией, известным алгоритмом [4].

Сегодня человек использует множество простых и сложных механизмов, а сам термин «механизм» в числе популярнейших во всех областях научного знания. В частности, современные психолого-педагогические исследования изобилуют такими понятиями, как «механизм отбора и конструирования содержания», «механизм принятия решения», «механизм психической регуляции», «механизм психической детерминации» и т. д.

Любые механизмы могут быть представлены как состоящие из иерархически организованных звеньев, пар и элементов. Механизм – это система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности [2]. В контексте статьи данная дефиниция представляется наиболее точной. Мы рассматриваем механизм проектирования системы компетентностно-ориентированных задач как методическую деятель-

ность преподавателя, которая складывается из последовательных логически взаимосвязанных этапов: аналитико-конструктивного, проверочно-реализующего, коррекционно-оптимизирующего. Раскроем содержание каждого этапа и опишем тем самым механизм проектирования задач.

На *аналитико-конструктивном этапе* ведущая деятельность преподавателя – проектировочная. Цель данного этапа – определить совокупность предметных критериальных компетентностно-ориентированных задач¹, на этой основе разработать систему учебных компетентностно-ориентированных задач, формирующих у студентов предметные компетенции [1, 5]. Указанная цель определяет действия (задачи) преподавателя:

1) проанализировать нормативную и учебно-программную документацию (ФГОС по соответствующему направлению подготовки, учебный план; программы учебной дисциплины);

2) выявить предметные и предметно-цикловые компетенции, подлежащие формированию в процессе освоения дисциплины;

3) отобрать различный по степени интеграции учебный материал для компетентностно-ориентированных задач (учебный материал, отражающий содержание одной темы (субмодуля); содержание одного раздела (модуля); интегрирующий содержание всей дисциплины);

4) разработать содержание структурных компонентов задачи (условие, требование, конструкт) или задания (объект, требование, конструкт);

5) доработать систему задач в контексте профессиональной деятельности выпускников на основе анализа ситуаций реальной профессиональной деятельности;

6) определить порядок расположения компетентностно-ориентированных задач и заданий в системе.

Первый этап – наиболее объемный по количеству действий преподавателя и самый ответственный по проектируемым целям и результатам, в качестве которых выступают критериальные компетентностно-ориентированные задачи. От того, насколько дидактически грамотно преподаватель подойдет к анализу нормативной и учебно-программной документации и процессу выявления предметных компетенций, зависит дальнейший успех проектирования системы учебных компетентностно-ориентированных задач.

Обратимся к ФГОС ВПО по направлению 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)», квалификация (степень) «бакалавр», раздел VI «Требования к структуре основных образовательных программ (ООП) бакалавриата» [11]. В этом разделе приведена таблица «Структура ООП бакалавриата», в которой обозначены учебные циклы (гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный) и разделы (физическая культура, учебная и производ-

¹ Критериальные компетентностно-ориентированные задачи – задачи, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения дисциплины.

ственная практики и/или НИР), предусмотренные для изучения ООП, перечень входящих в них дисциплин, а также коды формируемых компетенций по каждому учебному циклу и проектируемые результаты их освоения, выраженные в привычном для разработчиков формате (знать, уметь, владеть).

Так, например, в соответствии с этой таблицей «Общая и профессиональная педагогика» относится к профессиональному циклу и является базовой¹ (обязательной) дисциплиной. Профессиональный цикл должен быть направлен на формирование определенных профессиональных компетенций, коды которых ПК-1, ПК-2, ПК-10, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-19, ПК-22, ПК-23, ПК-32, ПК-36 – названия (формулировки) этих компетенций приведены в V разделе ФГОС ВПО «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата». Преподавателям-разработчикам учебно-программной документации на основании анализа ФГОС, главным образом V и VI разделов, необходимо выяснить возможный вклад отдельной учебной дисциплины в формирование каждой из этих компетенций и сформулировать предметные компетенции.

В данном случае под *предметными компетенциями* понимаются частные по отношению к предыдущему (профессиональному или общепредметному²) уровню компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных дисциплин. Фактически предметные компетенции могут быть представлены через совокупность задач теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения дисциплины [13, 15, 16, 17]. В нашем исследовании они называются *критериальными компетентностно-ориентированными задачами*.

Следующим шагом преподавателя-проектировщика является разработка *учебных компетентностно-ориентированных задач*, решение которых в процессе освоения дисциплины обеспечит студентам формирование предметных компетенций.

На *проверочно-реализующем этапе* ведущими видами деятельности преподавателя являются организационно-управленческая, обучающая, мотивационно-стимулирующая, контролирующая. Цель – проверить эффективность разработанной системы компетентностно-ориентированных задач по учебной дисциплине. Задачи: 1) разработка и реализация мето-

¹ Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре.

² В. А. Хуторской в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) выделяет три уровня компетенций: ключевые, общепредметные и предметные [13].

дики использования системы задач в зависимости от организационных форм обучения, позволяющих применять компетентностно-ориентированные задачи; 2) подготовка соответствующих спроектированной системе материалов (карточек с индивидуальными заданиями; методических рекомендаций; сборников задач и др.).

Одним из важных и крайне сложных моментов на этом этапе проектирования является разработка преподавателем методического критерияльного аппарата для самоорганизации учебной деятельности обучающихся. По каким критериям обучающийся может самостоятельно определить: решил ли он учебную задачу или нет, усвоил ли он данное понятие, теорию и т. д., в какой форме целесообразнее предъявлять ему эту информацию – ответить на эти вопросы еще предстоит ученым-педагогам.

Не менее сложным является сам процесс обучения студентов решению задач [3]. На этом этапе преподавателю важно сориентировать студентов: какие структурные компоненты содержит компетентностно-ориентированная задача, какими могут быть условия задачи, что такое конструктор в структуре задачи и что именно *он* позволяет проектировать решение задачи, задает фактическую программу ее решения, типовые схемы решения учебно-педагогических задач.

Одна из проблем, с которой может столкнуться преподаватель в процессе обучения студентов решению задач, – альтернативность их решения [8]. Большинство учебно-профессиональных задач, в том числе учебно-педагогические, относятся к *дивергентным задачам* (задачам, которые имеют несколько вариантов решений, и все они могут быть верными). В частности, педагогические задачи часто представляют собой сложные педагогические ситуации, которые не могут быть однозначно решены. В этом случае преподаватель не должен навязывать студентам свою точку зрения. Ему следует предоставить им право самостоятельно выбрать путь к решению, право пользоваться любыми источниками, а затем на занятиях сравнить и обсудить по ответам студентов, какие могут быть подходы к решению одной и той же задачи, как могут по-разному описываться, доказываться одни и те же истины. Только так студенты смогут понять, что все научные истины относительны, а многие события, ситуации могут оцениваться по-разному.

На *коррекционно-оптимизирующем этапе* ведущие виды деятельности преподавателя – аналитическая и коррекционная. Цель – дать объективную оценку разработанной системе компетентностно-ориентированных задач, при необходимости разработать программу ее корректировки.

Оценка системы компетентностно-ориентированных задач осуществляется на основании результатов мониторинга качества обучения студентов, экспертных оценок преподавателей-коллег, ранговых оценок студентов относительно значимости для них той или иной задачи, владения способом ее решения, самоанализа собственной педагогической деятель-

ности по организации учебного процесса с использованием компетентностно-ориентированных задач.

Корректировка системы предполагает устранение из системы задач, которые не получили должной оценки значимости, а также корректировку содержания отдельных задач, отмеченных экспертами.

Таким образом, представленный выше механизм проектирования системы компетентностно-ориентированных задач достаточно полно отражает логику и содержание деятельности преподавателя в этом процессе и является инвариантным для профессионально-педагогических работников профессиональных образовательных учреждений любого уровня при преподавании любых дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, что было подтверждено практикой организации повышения квалификации преподавателей в 2012–2014 гг.

Кафедрой педагогики и психологии МГАУ им. В. П. Горячкина в университете и ряде колледжей Московской области были проведены курсы повышения квалификации преподавателей по разработке компетентностно-ориентированных рабочих программ дисциплин, профессиональных модулей и междисциплинарных курсов. В качестве выпускной работы слушатели курсов представляли КОРП, отвечающие требованиям Министерства образования и науки РФ и содержащие в разделе диагностики уровня освоения дисциплины дидактические тесты, включающие не только вопросы, позволяющие проверить знания студента, но и критериальные компетентностно-ориентированные задачи и задания, решение которых позволяло бы оценить уровень сформированности компетенций студента. С этим заданием преподаватели, проходившие обучение на курсах, успешно справились.

Следующим этапом разработки диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетенций является разработка банка междисциплинарных компетентностно-ориентированных тестов, задач и заданий, позволяющих «на выходе», при сдаче государственного экзамена, оценить уровень сформированности у выпускника компетенций, определенных ФГОС по каждому направлению, профилю или специальности (для СПОУ).

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Ф. Т. Хаматнуровым*

Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1980. 184 с.
2. Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (тектология). Москва: Книга, 1989. 56 с.
3. Бухарова Г. Д. Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. 136 с.

4. Бык Ф. А. Понятийные аспекты новой парадигмы управления // Менеджмент в России и за рубежом. 2007. № 5. С. 3–8.
5. Жукова Н. М. Предметные компетенции: проблемы проектирования // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Теория и методика профессионального образования. Вып. 6/1 (31). Москва, 2008. С. 19–23.
6. Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф. Подготовка преподавателей технических вузов к проектированию учебно-программной документации в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 3–10.
7. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография. 2-е изд., дораб. Москва: Гардарики, 2006. 207 с.
8. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 3-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1991. 917 с.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. В 3 т. Москва: Вече; Мир книги, 1996. Т. 1. 583 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Квалификация (степень) «бакалавр». Москва, 2009.
12. Фридман Л. М. Основы проблемологии. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. 224 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование, 2003. № 5. С. 55–61.
14. Шингарева М. В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: ФБОУ МГАУ, 2012. 22 с.
15. Hunter W. D. Global competencies // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. P. 267–285.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
17. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review. 1959. № 66.

References

1. Ball G. A. Teoriya uchebnykh zadach. Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt. [The theory of educational problems. Psychologic-pedagogical aspect]. Moscow: Publishing House «Pedagogika», 1980. 184 p. (In Russian)
2. Bogdanov A. A. Vseobshchaya organizatsionnaya nauka (tektologiya). [General organizational science (tectology)]. Moscow: Publishing House «Kniga», 1989. 56 p. (In Russian)
3. Bukharova G. D. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach studentov vuza. [Theoretical-methodological bases of training to the decision of problems of high school students]. Ekaterinburg, 1995. 136 p. (In Russian)

4. Byk F. L. Ponyatiynye aspekty novoy paradigmy upravleniya. [Conceptual aspects of a new paradigm of management]. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom. [Management in Russia and Abroad]*. 2007. № 5. P. 3–8. (In Russian)
5. Zhukova N. M. Predmetnye kompetentsii: problemy proektirovaniya. [Subject the competence: designing problems]. *Vestnik FGOU VPO MGAU. Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. [Bulletin of Moscow State Agroengineering University. Theory and Methodology of Professional Education]*. № 6/1 (31). Moscow, 2008. P. 19–23. (In Russian)
6. Zhukova N. M., Kubrushko P. F. Podgotovka prepodavateley tekhnicheskikh vuzov k proektirovaniyu uchebno-programmnoy dokumentatsii v kontekste kompetentnostnogo podkhoda. [Preparation of technical colleges' teachers for designing of the academic programmes documentation in a context of competency building approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2008. № 9. P. 3–10. (In Russian)
7. Kubrushko P. F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. [The maintenance of professional-pedagogical education]. Moscow: Publishing House «Gardariki», 2006. 207 p. (In Russian)
8. Novikov A. M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. [Methodology of educational activity]. Moscow: Publishing House «Egves», 2005. 176 p. (In Russian)
9. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov. [Russian dictionary: 70000 words]. Ed. by N. Yu. Shvedova. Moscow: Publishing House «Russian Language», 1991. 917 p. (In Russian)
10. Ushakov D. N. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. [Defining dictionary]. Ed. by D. N. Ushakova. Vol. 1. Moscow: Publishing House Veche, Mir knigi, 1996. P. 583. (In Russian)
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000 «Professional'noe obuchenie (po otraslyam)». Kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr» [Federal State Educational Standard of higher education № 050100 «Professional Education». Master's degree]. Moscow, 2009. (In Russian)
12. Fridman L. M. Osnovy problemologii. [Problemology Bases]. Moscow: Publishing House «LIBROKOM», 2009. 224 p. (In Russian)
13. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya. [Key competences. Technology of designing]. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2003. № 5. P. 55–61. (In Russian)
14. Shingareva M. V. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannykh zadach po uchebnym distsiplinam vuza. [Designing of the competence-based problems on high school subject areas]. Synopsis of cand. diss. Moscow, 2012. 22 p. (In Russian)
15. Hunter W. D. Global competencies. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. № 3. P. 267–285. (Translated from English)
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. (Translated from English)
17. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99

Сыманюк Эльвира Эвальдовна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и психологии управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: ayu.fmpk@rambler.ru

Девятковская Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент Университета Карла Эберхарда, Тюбинген (Германия).

E-mail: rasirin@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

Аннотация. Современная экономика характеризуется модернизацией и ускоренным совершенствованием различных сфер деятельности. Интенсивные темпы глобализации, нарастающая конкуренция, обусловленная открытостью рынка труда, требуют от человека способности грамотно планировать свою деятельность, мобильно перестраиваться в условиях динамично меняющейся профессиональной ситуации, осваивать инновационные технологии.

Целью статьи является теоретическое обоснование непрерывного образования как способа преодоления психологических препятствий в процессе профессионального становления и развития личности. К этим препятствиям авторы относят объективно возникающую в процессе профессионализации стагнацию карьеры, редукцию профессиональных ожиданий и ценностей, рассогласование личностных и профессиональных характеристик с требованиями рынка труда.

В исследовании использованы такие теоретические методы, как анализ научной литературы, синтез основных положений по изучаемой проблеме, обобщение отечественных и зарубежных теорий возникновения и формирования психологических барьеров.

¹ Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки РФ и DAAD в рамках программы «Иммануил Кант».

Результаты. Уточнены понятия «психологический барьер» и «преодолевающее поведение». Выделены и классифицированы психологические препятствия профессионального развития личности – профессиональные кризисы и деструкции, ухудшение профессионально-психологического здоровья личности. Обозначены ресурсы преодоления психологических барьеров, среди которых ключевая роль отводится непрерывному обучению и самообучению. И российский, и международный опыт показывают, что образование взрослых, обладающее сегодня огромным арсеналом средств и методов, превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека, предоставляет ему возможность для конструктивного проектирования успешной индивидуальной профессиональной траектории.

Практическая значимость. Результаты исследования можно использовать в качестве учебных и методических материалов в системах повышения квалификации, переподготовки кадров, профессионального развития персонала в организации, в программах по обучению планирования карьеры.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, психологические барьеры профессионального развития, профессиональные кризисы, профессиональные деструкции, ухудшение профессионально-психологического здоровья, непрерывное образование, обучение взрослых.

Symanyuk Elvira E.

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology and Management, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: apy.fmpk@rambler.ru

Deviatovskaja Irina V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Karl Eberhard University, Tuebingen (Germany).

E-mail: asirin@yandex.ru

LIFE-LONG EDUCATION AS A RESOURCE TO OVERCOME THE PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The current situation in Russia is characterized by rapid modernization and development of various spheres of activity. Intense pace of social and economic development of some countries, the processes of globalization, increasing competition due to the open labor market, act as a call to the level of personal and professional specialist development, to its ability for properly planning activities, mobility reconstructed in a rapidly changing professional situation, develop innovative technology and build their professional career.

The aim of this paper is a theoretical justification of continuing education as a resource for overcoming the psychological barriers in the process of professional development of the individual. Career stagnation objectively arising in the process of professionalization, the reduction of professional expectations and values mismatch personal and professional characteristics with the requirements of

current professional situation are considered by the authors as psychological barriers to the professional development of an individual.

Methods. The authors used theoretical methods of research – analysis of the literature on the study, the synthesis of the conceptual issues of the classification. The paper presents an analysis of the Russian and foreign theories on the origin and development of psychological barriers.

Results. The terms «psychological barrier» and «overcoming the behavior» are specified. The psychological professional-development barriers of the person are highlighted and classified: professional degradation, deterioration of professional and psychological health of individuals. The resources for overcoming the psychological barriers are defined; the integral role is assigned to continuing education and self-education. As both Russian and international experience shows, adult education is becoming one of the leading forms of social activity having a wide array of technologies, methods and approaches; it is one of the principle forms of human social activities that provide an opportunity for constructive designing of successful professional individual trajectory of the human development.

Practical significance. The research implications and results of the study can be used as the teaching and learning packages while the process of training and retraining, the professional development of corporate staff, and training on career planning.

Keywords: professional development of personality, psychological barriers of professional development, professional crises, professional degradation, deterioration of mental health professional, continuing education, adult education.

Непрерывная модернизация производства и сферы услуг, интенсивные темпы развития различных сфер деятельности, процессы глобализации, повышающая конкуренция на открытом рынке труда являются причинами ужесточения требований к уровню личностного и профессионального развития специалиста, его способностям грамотно планировать свою деятельность, мобильно перестраиваться в динамично меняющемся мире, осваивать инновационные технологии.

В качестве психологических барьеров профессионального развития личности выступают объективно возникающая в процессе профессионализации стагнация карьеры, редукция профессиональных ожиданий и ценностей, рассогласование личностных характеристик с необходимыми в новых производственных ситуациях и другие причины.

На существование факторов, препятствующих профессиональному росту, психологи обращали внимание еще в 30-е гг. прошлого века. Так, С. Г. Геллерштейн отмечал, что в процессе трудовой деятельности может происходить деформация как тела, так и психики [3].

Среди причин, тормозящих совершенствование специалиста, А. К. Маркова указывает возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития [5].

Искажениям профессионального развития, истокам появления в процессе выполнения профессиональных обязанностей негативных качеств, ме-

няющих личность и отрицательно сказывающихся на продуктивности труда, посвящены работы С. П. Безносова, Р. М. Грановской, Л. Н. Корнеевой.

А. В. Филиппов выделяет организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные барьеры трудовой деятельности, возникновение которых объясняется стереотипизацией организационных процессов, особенностями межличностных отношений, недостаточной квалификацией, изменениями режима труда [13].

Итак, рабочая биография человека может сопровождаться профессиональными деструкциями, новообразованиями в виде психологических преград, препятствий, или барьеров. Психологические барьеры порождают конфликтные ситуации, вызывают психическую напряженность, неудовлетворенность собой, трудом, руководителями, служат основой для приобретения таких профессионально нежелательных качеств, как консерватизм, догматизм, индифферентность и др.

Изучением психологических барьеров за рубежом занимались К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорни; в отечественной науке – А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Б. Д. Парыгин, Н. А. Подымов, Р. Х. Шакуров и др.

В теории личности К. Левина понятие «барьер» занимает важное место. Как внешние, так и внутренние психологические барьеры, по мнению ученого, выступают в роли ограничителей формирования личности и могут повлечь сильный внутренний конфликт. Однако успешное преодоление препятствий повышает уровень притязаний личности, создает для нее «временные перспективы», стимулирующие активность индивида. А вот непреодолимые барьеры гасят инициативу и энергию человека, снижают уровень его притязаний и даже его интеллект [4].

В психоаналитическом учении З. Фрейда барьер тоже характеризуется как препятствие, угрожающее развитию человека и вызывающее один из типов тревоги: реалистический, невротический или моральный. Преодоление тревоги возможно двумя способами – вступить во взаимодействие с проблемой и снизить ее негативное воздействие или применить защиту, заключающуюся в отрицании или искажении ситуации [14].

В работах А. Адлера, К. Хорни, К. Юнга психологические барьеры рассматриваются как защитные механизмы, возникающие в результате конфликта сознания и бессознательного. Согласно А. Адлеру, они мешают достижению успеха и связаны с комплексом неполноценности [14].

Современные зарубежные исследователи сходятся во мнении, что психологические барьеры – «внутренние» факторы, оказывающие негативное влияние на развитие карьеры» (M. Sieverding, S. Dettmer, G. Kaczmarczyk, A. Bühnen). При этом отмечается, что возникновение «внутренних» психологических барьеров не является независимым от «внешних» барьеров [19]. Первые могут быть интерпретированы как реакция на вторые, как осознанные общественные ожидания, как построение компромисса меж-

ду внешними требованиями и внутренними потребностями. Психологические барьеры могут формироваться в течение гендерной социализации, приобретаться в родительском доме, школе, университете, на рабочем месте (S. Dettmer, G. Kaszmarczyk, A. Bühren) [16].

Любопытны публикации Chr. Prange, изучавшего барьеры в сфере управления знаниями в организации. Автор определяет барьер как препятствие на пути организационному обучению и выделяет психологические, культурные, структурные и технические барьеры. Психологические барьеры берут начало в поведенческих диспозициях личности, и в теоретическом плане их детерминантами могут выступать инстинкты, ценности, потребности и ожидания [18].

В отечественных трудах в зависимости от сущности, методов исследования, природы, способов анализа выделены различные виды барьеров: в педагогической деятельности (А. К. Маркова, Н. А. Подымов); в общении (В. А. Кан-Калик, Б. Д. Парыгин); при введении инноваций (А. И. Пригожий, А. В. Филиппов, А. М. Хон); смысловые (Л. И. Божович, М. С. Неймарк); эмоциональные (Л. Б. Филонов). Подходы к определению психологических барьеров тоже различны. А. Л. Свеницкий характеризует их как «воображаемое индивидом препятствие на его пути к достижению цели», которое часто является причиной внутриличностных конфликтов и может способствовать возникновению состояния фрустрации [12, с. 42]. В психологических словарях барьер (франц. *barrière* – преграда, препятствие) трактуется как «психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, мешающее выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей» [11, с. 176]. Вместе с тем многие исследователи полагают психологические барьеры важнейшими компонентами целостной структуры деятельности субъекта, оказывающими существенное влияние на его развитие и становление.

Принципиально новое и весьма конструктивное толкование психологических барьеров дает Р. Х. Шакуров. По его мнению, именно они являются необходимым фактором, обеспечивающим развитие деятельности, а следовательно, и личности. Обосновывая данную психологическую категорию, он пишет, что барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы [15]. Подчеркивая развивающее воздействие внешних и внутренних преград, он выводит формулу развития – «самовосполнение ресурсов ради преодоления».

Рассматривая психологические барьеры как «психические процессы, свойства или даже состояние человека в целом, которые консервируют скрытый эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности», Б. Д. Парыгин связывает этот феномен, «с одной стороны, с расширением социально-психологического плацдарма, постоянно порождающего и ум-

ножающего психологические барьеры, а с другой – с все более ощутимой необходимостью их преодоления», что способствует мобилизации внутренних резервов социально-психологической активности личности [7]. Ученый определяет две модальности психологических барьеров – положительную и отрицательную, которые обусловлены «индивидуальным стилем профессиональной деятельности, способами эмоционального реагирования на изменение жизненных и профессиональных обстоятельств и трудностей» [9, с. 13].

Таким образом, преграды, сопровождающие профессиональное развитие личности, выполняют созидательную функцию при условии, если способствуют быстрой адаптации к различным изменениям. Деструктивная функция барьеров проявляется, если они достаточно велики, тогда образуются блокаторы, подавляющие активность, деформирующие и разрушающие личность.

Анализ научной литературы показывает, что ресурсы преодоления барьеров профессионального развития не были предметом специального изучения. Потребность восполнить данный пробел в научном знании определила цель нашей работы. Мы выдвинули предположение, что одним из таких ресурсов может являться для человека непрерывное образование.

Психологический барьер – это феномен, представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др., который ограничивает личностное и профессиональное совершенствование, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт. Переживание профессиональных трудностей, связанное с объективными и субъективными ограничениями, тормозит конструктивное профессиональное становление, снижает динамику профессиональной активности, детерминирует потерю смыслов профессиональной деятельности.

Психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность, являются главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития. Они нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия человека с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития.

Психологические барьеры, согласно А. М. Митиной, выполняют ряд функций:

- стабилизируют профессиональное развитие, согласовывая внутренние ресурсы с требованиями профессиональной среды;
- корректируют процесс профессионального развития (столкнувшись с препятствием, человек может выбрать для себя другие ориентиры);
- энергетизируют психологические ресурсы (столкнувшись с барьером, личность начинает готовиться к активному его преодолению);
- дозируют процесс развития, опосредуют периоды активного роста и стабилизации (вертикального и горизонтального движения): психологический барьер определяет границы каждого этапа профессионального

развития и пределы компетентности, помогающие личности осознать эти границы и необходимость действий для преодоления препятствия;

- мобилизуют личностные ресурсы специалиста;
- развивают личность (изменения, происходящие при повторных мобилизациях, закрепляются, что повышает уровень профессиональной компетенции и обеспечивает формирование профессионально важных качеств);
- тормозят процесс профессионального развития, сдерживают активность личности;

• подавляют, если «величина» психологического барьера оказывается непреодолимой для человека и вызывает полную остановку профессионального развития с последующей деградацией или уход из профессии [6].

К психологическим барьерам профессионального развития мы относим:

- кризисы профессионального развития личности;
- профессиональные деструкции;
- ухудшение профессионально-психологического здоровья.

Кризисы – это непродолжительные периоды жизни, сопровождающиеся кардинальной перестройкой субъекта деятельности, изменениями самой деятельности. Детерминантами кризисов профессионального развития являются смена, совершенствование либо стереотипизация ведущей деятельности или способа ее выполнения; ухудшение социально-экономической ситуации, неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов, случайные события; субъектность личности (повышение или снижение социально-профессиональной активности, неудовлетворенность потребностей, неготовность к профессиональному самоопределению, стремление к саморазвитию и самореализации, чувство стагнации в развитии, возрастные психофизиологические изменения).

В качестве признаков кризисов профессионального развития выступают утрата смысла выполняемой деятельности, потеря чувства нового, преобладание негативных эмоций в отношении работы, раздражительность или апатия.

Как отмечает Э. Ф. Зеер, кризисы сопровождают процесс профессионального развития и возникают, как правило, при смене стадий этого процесса. Существуют кризисы учебно-профессиональной ориентации, профессионального выбора, профессиональных ожиданий, профессионального роста, карьеры, социально-профессиональной ориентации, утраты профессиональной деятельности [3].

К психологическим барьерам профессионального развития мы относим среди прочего деформации сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими его участниками. Признаками профессиональных деструкций являются замедление профессионального развития; рассогласование личных и профессиональных ценностей, псевдопрофессиональные смыслы труда, профессиональные конфликты, формирование негативных качеств личности.

Основные профессиональные деструкции личности – выученная беспомощность и профессиональное отчуждение (нарушения в подструктуре профессиональной направленности); консервация профессионального опыта (искажения подструктуры профессиональной компетентности); профессиональные деформации (разрушения в подструктуре профессионально важных качеств личности) [3].

Один из распространенных видов барьеров профессионального развития – ухудшение профессионально-психологического здоровья, при котором формируются негативно окрашенные психологические характеристики индивида, обусловленные интенсивностью работы, отсутствием приемлемых условий труда и истощением психологических ресурсов (невозможностью их восполнять). Признаками образования таких характеристик выступают негативный субъективный статус (плохие самочувствие и настроение, низкая активность); наличие болевого синдрома (в том числе и психоэмоционального – «душа болит»); снижение или полная утрата трудоспособности; уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов; снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок; ухудшение адаптационных возможностей (снижение интереса к инновациям, сопротивление им); проявления психологического насилия.

Профессиональное здоровье – это способность организма сохранять компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность во всех условиях и на всех этапах профессиональной деятельности [8]. Как отмечает Г. С. Никифоров, «психологическое здоровье – это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» [10].

Психологическое здоровье детерминировано такими факторами, как наличие/отсутствие социально-экономических потрясений; особенности организации и содержание деятельности; условия труда; удовлетворенность трудом; удовлетворенность межличностными отношениями; стиль руководства коллективом; социально-психологический климат; количество и характер профессиональных стрессов; мотивация труда; адаптивность личности. Показателями профессионально-психологического благополучия являются преобладающее хорошее самочувствие; глубокое понимание и принятие себя; позитивные гармонизирующие ориентации на конструктивное общение и ведение дел; высокая удовлетворенность жизнью и профессией – характером своего общения, ходом дел, образом жизни, процессом творчества; достаточно высокий уровень саморегуляции своих желаний, эмоций, привычек и действий; адекватность процесса развития профессионализма возрасту; психологическая гармония.

Так как возникновение психологических барьеров способно негативно влиять на профессиональное развитие, актуален поиск ресурсов, позволяющих преодолевать их конструктивно и с наименьшими затрата-

ми. Преодолевающее поведение – это индивидуальный способ взаимодействия с трудной внешней или внутренней ситуацией, определяемый, с одной стороны, ее логикой и значимостью для человека, а с другой – его психологическими возможностями. Спектр как конструктивных, так и деструктивных стратегий преодоления достаточно велик – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций.

Одной из конструктивных стратегий форсирования препятствий профессионального роста, на наш взгляд, выступает непрерывное образование. Международный опыт показывает, что образование взрослых, располагающее сегодня большим арсеналом технологий, методов и подходов к обучению и переобучению, превращается в ведущую форму социальной активности и способствует проектированию успешных индивидуальных профессиональных траекторий. Согласно формулировкам документов ЮНЕСКО, непрерывное образование не ограничено ни во времени (по срокам обучения), ни в пространстве (относительно места получения знаний), ни в методах; оно объединяет практическую и образовательную деятельность и направлено на гармоничное раскрытие потенциальных способностей личности и прогресс в преобразовании общества [1].

Непрерывное образование обеспечивает преемственность общего и профессионального образования (вертикальная интеграция) и координацию различных образовательных структур – государственных, общественных и иных (горизонтальная координация). В непрерывном образовании выделяют первоначальное (базовое) и последующее (в том числе последипломное). Если первоначальное (школьное образование) готовит человека к самостоятельному существованию в обществе, то последующее создает и корректирует мировоззренческие и ценностные ориентиры, раскрывает способности человека, т. е. выполняет развивающую функцию.

Различные аспекты образования взрослых и непрерывного образования широко представлены в исследованиях европейских ученых, где рассматриваются особенности этого обучения, анализируются его мотивы, формы и технологии, переосмысливается структура системы образования в новых социально-экономических и политических реалиях (R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl, B. Schmidt-Herhta, H. Siebert, R. Tippelt, J. Wittpoth) [17, 20].

Проведенный нами анализ отечественной литературы по данной тематике показал, что существуют работы, в которых обсуждаются проблемы внутрифирменного образования взрослых (А. Л. Горбунова, Е. Н. Елизарова, А. Е. Марон, П. Ю. Сухов), опережающего образования (Т. Г. Браже, А. Л. Горбунова, Е. Г. Королева, А. Ю. Монахова, В. И. Соколов), адаптивного образования (Т. Г. Браже, Н. В. Васильева, А. Л. Горбунова, А. Ю. Монахова, Т. В. Мухлаева, В. И. Соколов и др.), информатизации обучения взрослых и т. д. Данные направления предлагается использовать либо для

повышения общей культуры личности, либо в целях компенсации функциональной неграмотности и формирования требуемых профессиональных навыков. Так, С. Г. Вершловский выделяет в образовании взрослых две ведущие подсистемы: профессиональную, связанную с повышением квалификации и переподготовкой взрослых, и общекультурную, позволяющую удовлетворить «внепрофессиональные» потребности людей как граждан, родителей, личностей [2]. Ни в одной из вышеперечисленных публикаций непрерывное образование взрослых не рассматривается как ресурс для преодоления психологических барьеров, кризисов, стрессов, неизбежных при стремительно меняющихся реалиях мира профессий и рынка труда, все более усложняющихся технологиях и быстром устаревании получаемых человеком знаний и навыков.

Сейчас организации, учреждения, фирмы, чтобы поддерживать собственную конкурентоспособность, все чаще прибегают к корпоративному обучению. Однако такое образование подчинено прежде всего интересам работодателей, производства, нацелено на подготовку и переподготовку сотрудников в плане освоения новой техники и новых технологий. Между тем получение максимального эффекта и отдачи от работника возможно лишь в том случае, если будет задействован весь его внутренний творческий потенциал. Активное развитие технологий и информационных средств, интенсивные преобразования внешней и внутренней профессиональной среды требуют не только постоянного обновления знаний работника, но и заботы о его психологическом состоянии, так как следствием высокой динамики жизни могут стать деформации личности специалиста, далеко не всегда положительные.

Рассматривая непрерывное образование как ресурс для преодоления психологических барьеров профессионального развития, мы исходим из положения, что это новообразование может выступать одной из ступеней профессионального роста личности, актуализировать ее скрытый потенциал, стимулировать мотивацию приобретения новых компетенций, т. е. мобилизовать человека на сопротивление психологическим препятствиям.

В концепции новой модели российского образования идея обучения в течение всей жизни является ведущей. Согласно данной концепции, непрерывное образование взрослых должно восприниматься не как дополнительная возможность получения знаний для восполнения пробелов базовой и предшествующей специальной подготовки, а как основа для карьерного роста и постоянного поддержания профессиональных навыков и умений на должном уровне. На наш взгляд, непрерывное образование должно обязательно иметь психологическое сопровождение, помогающее человеку справиться с возникающими внутренними индивидуальными проблемами профессионального развития. Для этого необходима разработка соответствующих технологий, опирающихся на исследования возможностей процесса регулярного обновления знаний как ресурса противостояния профессиональным деструкциям. Известно, что активная

трудовая деятельность, удовлетворяющая потребности человека в самореализации, является мощным фактором его долголетия и сохранения здоровья личности.

*Статья рекомендована к публикации
член.-корр. РАО, д-ром пед. наук, проф. Э. Ф. Зеером*

Литература

1. Василькова Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2013. 252 с.
2. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человек и образование. 2010. № 1 (22). С. 16–21.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 240 с.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. С.-Петербург: Речь, 2000. 303 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
7. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. 1975. № 3. С. 3–13.
8. Печеркина А. А. Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 82–84.
9. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1999. 390 с.
10. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. С.-Петербург: Питер, 2003. 607 с.
11. Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006. С. 176
12. Свеницкий А. Л. Краткий психологический словарь. Москва: Проспект, 2009. С. 42.
13. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект. Москва: Экономика, 1990. 168 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. С.-Петербург: Питер, 2009. 607 с.
15. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
16. Dettmer S., Kaczmarczyk G., Bühren A. Karriereplanung für Ärztinnen. Heidelberg: Springer Verlag. 2006. S. 341.
17. Nolda S. Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG, 2008. 152 s.
18. Prange C. Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2002.
19. Sieverding M. Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen: das Beispiel der Medizinerinnen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1990. 257 s.

20. Siebert H. Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, 2011. 200 s.
21. Siebert H. Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 164 s.
22. Tippelt R., Schmidt B. Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 661–675.

References

1. Vasilkova T. A. Osnovy andragogiki. [Fundamentals of andragogy]. Moscow, 2013. 252 p. (In Russian)
2. Vershlovskij S. G. Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob'ekt prognozirovaniya. [System of adult education as an object of forecasting]. *Chelovek i obrazovanie. [Man and education]*. 2010. № 1 (22). P. 16–21. (In Russian)
3. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo razvitiya. [Psychology of professional development]. Moscow, 2006. 240 p. (In Russian)
4. Levin K. Razreshenie sozialnykh konfliktov. [Resolution of social conflicts]. St-Petersburg, 2000. 303 p. (In Russian)
5. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 308 p. (In Russian)
6. Mitina L. M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelja. [Psychology of professional development of teacher]. Moscow, 1998. 200 p. (In Russian)
7. Parygin B. D. Psihologicheskij bar'er i ego priroda. [Psychological barrier and its nature]. *Sozial'naja psihologiya i filosofiya. [Social psychology and philosophy]*. 1975. № 3. P. 3–13. (In Russian)
8. Pecherkina A. A. Professional'noe zdorov'e uchitelja: problemy i perspektivy. [Professional health of teachers]. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj Konferenzii «Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii» [Materials of International Scientific Conference «Actual problems of modern psychology»]*. Cheljabinsk, 2011. P. 82–84. (In Russian)
9. Podymov N. A. Psihologicheskie bar'ery v professional'noj dejatel'nosti uchitelja. [Psychological barriers in the professional work of the teacher]. Doct. dis. Moscow, 1999. 390 p. (In Russian)
10. Nikiforov G. S. Psihologiya zdorov'ja. [Psychology of the health]. Saint-Petersburg, 2003. 607 p. (In Russian)
11. Svenitchkij A. L. Kratkij psihologicheskij slovar'. [Shorter psychological dictionary]. Moscow, 2009. P. 42. (In Russian)
12. Slovar'. Psihologicheskij leksikon. [Dictionary. Psychological lexicon.]. Ed. A. V. Petrovskij. Moscow, 2006. P. 176. (In Russian)
13. Hjel L., Siegler D. Teorii lichnosti. [Theories of Personality]. Saint-Petersburg, 2009. 607 p. (In Russian)
14. Filippov A. V. Rabota s kadrami: psihologicheskij aspekt. [Working with staff: the psychological aspect]. Moscow, 1990. 168 p. (In Russian)
15. Shakurov R. H. Bar'er kak kategorija i ego rol' v dejatel'nosti. [Barrier as category and its role in activity]. *Voprosy psihologii. [Psychology Issues]*. 2001. № 1. P. 3–18. (In Russian)

16. Dettmer S., Kaczmarczyk G., Bühren A. Karriereplanung für Ärztinnen. Heidelberg: Springer Verlag, 2006. P. 341. (Translated from German)
17. Nolda S. Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG, 2008. P. 152. (Translated from German)
18. Prange C. Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2002. (Translated from German)
19. Sieverding M. Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen: das Beispiel der Medizinerinnen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1990. 257 s. (Translated from German)
20. Siebert H. Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, 2011. 200 s. (Translated from German)
21. Siebert H. Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 164 s. (Translated from German)
22. Tippelt R., Schmidt B. Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 661–675. (Translated from German)

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9.07

Гаджиева Изафа Шакировна

аспирант кафедры социальной и организационной психологии Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Н. Новгород; старший методист деканата Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (РФ).

E-mail: izafa@mail.ru

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ О НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ОСНОВЕ МИГРАЦИИ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ И ПРИНЯТИЯ ИХ КОРЕННЫМИ ЖИТЕЛЯМИ

Аннотация. Цель представленного в статье исследования – выявление условий адаптации мигрантов к новой среде и адекватного принятия их коренными жителями.

Методика и методы. Анкетирование осведомленности мигрантов о деятельности государственных служб; анализ причин переезда мигрантов; опрос о знании документов, регулирующих межнациональные и межэтнические отношения.

Приводятся результаты исследования степени информированности мигрантов о работе служб, занимающихся проблемами их благоустройства, мнений добровольных и вынужденных переселенцев о деятельности данных инстанций и организаций, а также знания местными жителями содержания нормативно-правовых документов, регулирующих межэтнические отношения.

Научная новизна работы заключается в выявлении пробелов миграционной политики и обосновании необходимости специальной просветительской работы среди мигрантов и принимающей их стороны. Особенно важно проводить подобную работу в среде учащейся молодежи. Знакомство с нормативно-правовой основой миграционных процессов, предварительная подготовка переселенцев к вхождению в новые этнокультурные условия могут значительно облегчить адаптацию мигрантов и обеспечить адекватное восприятие их местными жителями региона, где приезжие решают обосноваться.

Практическая значимость. Полученные в ходе исследования данные стали отправной точкой для создания и реализации образовательной программы, направленной на развитие толерантности, уважения и положительного отношения к другим культурам, представителям иных национальностей; на формирование умений совместного бесконфликтного существования в полиэтнической среде, повышение эмпатийности и этнокультурной компетентности.

Ключевые слова: межэтническое взаимодействие, осведомленность, психологическая подготовка, адаптация мигрантов.

Gadzhieva Izafa Sh.

Postgraduate student, Department of Social and Organizational Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod; The Senior Methodologist of Dean's Office, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg (RF).

E-mail: izafa@mail.ru

ACTUAL KNOWLEDGE OF A STANDARD AND LEGAL BASIS OF MIGRATION AS A CONDITION OF MIGRANTS' SUCCESSFUL ADAPTATION TO THE NEW SOCIAL ENVIRONMENT AND THEIR ADOPTION BY ABORIGINAL INHABITANTS

Abstract. *The research aim is to find out adaptation conditions of migrants to the new environment and their adoption by aboriginal inhabitants.*

Methods. *The methods include questioning of migrants on awareness of public services activity; the analysis of the migration reasons; examination interview about documents knowledge regulating international and interethnic relations.*

Results. *The research outcomes include the investigation and analyses of the migrants' knowledge level on public services that take up problems of their living environment creation, opinions of the voluntary and forced migrants on activity of the given services and the organizations, and also local residents' knowledge of the normative legal documents maintenance that regulate interethnic relations.*

Scientific novelty. *The author draws out the migration policy gaps and justifies the need of the necessity of special educational work among migrants and host country. It is especially important to take measures and do this work among studying youth. Conversance with the normative legal basis of migrant processes, migrants' preliminary instructions and preparation to new ethnocultural environment can essentially facilitate adaptation of migrants and provide adequate local residents' perception where the migrants decide to locate.*

Practical significance. *The research data and results are the central point for creation and realization of the educational program directed to development of tolerance, respect and the positive attitude to other cultures, representatives of other nationalities; formation of conflict free coexistence in multi-ethnic society, increase of empathy and ethnocultural competence.*

Keywords: *interethnic interaction, awareness, psychological preparation, adaptation of migrants.*

В современном мире происходят массовые миграции: миллионы людей перемещаются с одних территорий на другие в поисках лучшей доли для себя и своих близких. В связи с этим возникает проблема адаптации мигрантов к новому социокультурному окружению и адекватное принятие переселенцев коренными жителями.

В работах В. С. Агеева, Г. М. Андреевой, А. А. Налчаджян, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко и др. представлены структура, принципы, типы адаптации людей к новым социально-этническим условиям [1, 2, 5, 8]. Однако понятие «адаптация» и содержание процесса, обозначаемого этим

термином, интерпретируются далеко не однозначно. Одни и те же исследователи понимают процесс адаптации и как приспособление человека к условиям новой среды; и как первую фазу личностного становления индивида; и как единство противоположно направленных процессов аккомодации и ассимиляции; и как механизм социализации [2, 5, 8, 9]. Разночтение в трактовках объясняется тем, что социально-психологическая адаптация – многогранный процесс формирования устойчивого позитивного отношения к окружающей действительности, в результате которого происходит переосмысление жизни человеком и выбор им новых способов деятельности, соответствующих и его индивидуальным особенностям, и внешним социальным реалиям [9].

Большое влияние на благополучность адаптации к иным этническим условиям оказывают ситуационные факторы, такие как мера политической и экономической стабильности в стране пребывания, уровень преступности, безопасности и многое другое [6, 9]. Специалисты отмечают, что успешность «вживания» в новую социокультурную этническую среду во многом определяется также и степенью осведомленности мигрантов о нормативно-правовой базе смены места жительства. Информированность в сочетании с правовым сознанием¹ способствуют позитивной социальной активности, положительно влияют на психологическое состояние и поведенческий репертуар мигрантов [3, 4, 6, 8–13].

Проблема миграции повсеместно признается чрезвычайно значимой и даже вводится в ранг государственной безопасности. В каждой стране в целях рациональной организации миграционных процессов создается специальная система их нормативно-правового обеспечения: формируется законодательная база, принимаются соответствующие постановления, социальные и юридические службы разрабатывают и осуществляют мероприятия, регулирующие миграционные потоки и т. д. Вместе с тем во всем мире отмечается чрезвычайная сложность данной работы. В. О. Васильева, в частности, называет следующие существующие противоречия: «На макроуровне (государственном) наблюдается несоответствие нормативно-законодательных актов федерального уровня и действий федеральных властей в сфере миграционной политики. На мезоуровне (региональном) отмечается активное использование партиями и кандидатами в губернаторы «миграционной тематики» в политических целях (поддержка радикально настроенных политических партий и обще-

¹ «Правовое сознание определяется как сфера общественного, группового и индивидуального сознания, которая отражает правовую реальность под формой правовых знаний, оценочных отношений к праву и практики его приложения, правового настроения и ориентации ценностей, регулирующих поведение в юридически значимых ситуациях. Правовое сознание – это связующее звено между правом и реальным человеческим поведением. Специфической особенностью его является то, что сознание отражает правовую действительность и содержащиеся в правовых нормах права и обязанности человека в области общественной жизни, которая является основным элементом в социологической структуре общества» [7].

ственных объединений в регионах, выступающих против мигрантов). На микроуровне (межличностном) процветает национализм, ксенофобия и нетерпимость к отдельным национальным группам мигрантов со стороны политических партий, коренного населения» [3, с. 122–125].

По мнению Н. Д. Султановой, в настоящее время особую актуальность приобретают научные исследования, направленные на изучение трансформации личности вынужденных переселенцев зрелого возраста в постмиграционный период. Положительный или отрицательный эффект вхождения мигрантов в новую социальную ситуацию может зависеть от следующих факторов:

- восприятия их как людей, представляющих реальную угрозу для коренных жителей в профессиональной, экономической и других сферах жизнедеятельности;
- проявления безразличия к данному процессу, игнорирования тех, кто оказался в трудном положении в результате вынужденного переселения;
- организованного включения мигрантов в новую социальную среду через раскрытие их интеллектуального, психолого-акмеологического, профессионального и физического потенциала на новом месте жительства.

Наличие последнего фактора обеспечивает оптимальный вариант адаптации мигрантов. Поэтому нужны поиск средств и методов работы с добровольными и вынужденными переселенцами [10].

Динамические характеристики межкультурной адаптации мигрантов определяются как индивидуальными особенностями (возраст, пол, образование; мотивация и ожидания индивида), так и групповыми, к которым относится, прежде всего, степень сходств или различий между культурами аборигенов и переселенцев [6]. От того, насколько специфика мировосприятия, быта, традиций, привычек мигрантов близка или чужда населению новых стран их пребывания, зависят тенденции среди коренных жителей помочь ассимилироваться мигрантам или отгораживаться от них. Важна и мотивация самих приезжих. Готовность к переменам является стимулом более частых контактов с местными жителями; активное изучение нового социума, осведомленность о деятельности служб, занимающихся благоустройством мигрантов, способствуют нейтрализации культурного шока и обеспечивают успешность психологической адаптации [9, 11].

В «Психологическом словаре» приводятся следующие толкования осведомленности: «1. Это внутреннее, субъективное состояние осведомленности или осознания чего-нибудь; 2. Бдительность, внимательность. Термин осведомленность употребляется в отношении широкого круга субъективных явлений – от простого, примитивного обнаружения очень слабых стимулов до глубокого понимания сложных познавательных и эмоциональных событий. Осведомленность или информированность достигается в процессе общения и определенной деятельности (игры, учения, труда)» [7].

Как уже говорилось выше, осведомленность о нормативно-правовой базе миграции является залогом успешной адаптации прибывающих на

новое место жительства и одним из условий принятия их коренными жителями. Поэтому нами было предпринято исследование состояния информированности мигрантов о правовой стороне их проживания в новой социальной среде. В эксперименте участвовали 50 мигрантов с Кавказа в возрастном диапазоне 18–50 лет, постоянно проживающих в Нижегородской области в течение периода от 3 до 22 лет. Испытуемые были студентами или имели среднее, среднее специальное и высшее образование.

В ходе длительных наблюдений было выявлено, что первоначальная неосведомленность мигрантов и коренных жителей относительно друг друга может быть как неосознаваемой, так и осознаваемой. В первом случае и те и другие отрицают свою неинформированность и не предпринимают никаких действий для изменения ситуации; во втором – появляется переживание по поводу несоответствия имеющейся информации реальной ситуации, что благоприятствует сближению мигрантов с местными жителями. Появляется мотивация поисковой активности недостающих сведений, заинтересованность в общении, рефлексии. В результате развиваются более гармоничные отношения между местным населением и приезжими, которые начинают осмысленнее относиться к новой социальной среде.

Осведомленность мигрантов о тех или иных службах, содействующих их благоустройству и выступающих базой нормативно-правового регулирования миграционных процессов, выяснялась с помощью анкетирования, результаты которого частично представлены в табл. 1.

Таблица 1

Осведомленность переселенцев с Кавказа о деятельности служб, занимающихся благоустройством мигрантов, %

Название службы	Полностью осведомлены	В основном осведомлены	Затрудняюсь ответить	Осведомлен незначительно	Полностью не осведомлен
Государственная служба занятости населения Нижегородской области	6	12	16	20	46
Департамент образования города	10	16	18	12	44
Местные национально-культурные автономии	6	14	22	12	46
Миграционные службы	20	9	14	24	33
Кадровые агентства	12	6	22	10	50

Данные опроса показали, что о существовании и деятельности организаций, помогающих им адаптироваться, имеют четкое и полное

представление немногие мигранты: только 6% знают о государственных службах занятости населения, 10% – о работе департамента образования города, 6% – о местных национально-культурных автономиях, 20% – о миграционных службах, 12% – об услугах кадровых агентств. Это свидетельствует о пассивности большинства мигрантов в области получения необходимой и полезной информации, отсутствии установок на обретение знаний об общественно-политической жизни регионов их нового места жительства.

Далее мы попытались выяснить, насколько часто мигранты обращаются за помощью в инстанции, призванные заботиться об их благоустройстве (табл. 2). Количество таких обращений служит косвенным показателем доверия этим службам.

Таблица 2

Частота обращений мигрантов в службы, занимающиеся их благоустройством, %

Название службы	да, обращался	пытался обратиться	не считаю нужным туда обращаться	хотел, но не решился	нет, не обращался
Государственные службы занятости населения Нижегородской области	4	4	12	6	74
Департамент образования города	16	6	2	6	70
Местные национально-культурные автономии	4	10	4	0	82
Миграционные службы	62	10	10	2	16
Кадровые агентства	8	2	10	10	70

Как видно из данных, размещенных в табл. 2, большинство мигрантов не были ни в государственных службах занятости населения, ни в департаменте образования или в кадровых агентствах. Лишь 4% респондентов обращались в государственные службы занятости населения, 16% – в департамент образования города, 4% – в местные национально-культурные автономии, 8% – в кадровые агентства. Корреляция между осведомленностью о деятельности служб и частотой обращаемости мигрантов в эти службы статистически значима. Из-за низкой информированности мигранты редко прибегают к поддержке тех или иных служб. В основном эти посещения связаны только с оформлением соответствующих документов (62%).

Особенно удивительно, что некоторые респонденты считают вообще лишним обращаться в те или иные инстанции или организации. Так, на бесполезность посещений государственных служб занятости населения

указали 12% респондентов, департамента образования города – 2%, местных национально-культурных автономий – 4%, кадровых агентств – 10% и миграционных служб – 10%.

Такое недоверие мигрантов может объясняться неуверенностью, страхом, подозрительностью, враждебностью, которые, в свою очередь, могут быть связаны с историей развития межнациональных отношений; уровнем экономического развития разных народов; положением в системе производства; имущественным и культурным статусом, уровнем образования, профессиональной квалификации и др. [5].

Недоверие мигрантов может быть вызвано и другими факторами – беспочвенным или имеющим причины негативным отношением к численно преобладающему в данном регионе проживанию народу: преувеличением значимости собственной и отторжением местной культуры как чужой и более низкой; неоправданностью ожиданий и надежд; проявлениями национализма, мигрантофобии, ксенофобии со стороны коренных жителей; отрицательным опытом общения с местными жителями или представителями государственных структур и др.

Следующим этапом исследования стало выявление причин, вследствие которых мигранты покинули прежнее место жительства, и степень их удовлетворенности жизнью на новом месте. Оказалось, что 48% респондентов приехали в Нижний Новгород с целью получения образования, которое поможет достойно трудоустроиться, в том числе и дома; 24% отметили тяжелое экономическое положение на родине; 16% – беспокойство за будущее детей; 4% – военные события в родном регионе и поиск более безопасного места проживания; 8% сообщили, что хотели получить работу. Эти результаты мы можем в целом интерпретировать как желание за счет миграции обеспечить себе более благополучное существование, улучшить качество жизни.

Важным психологическим условием успешной адаптации мигрантов и принятия их коренными жителями является, с нашей точки зрения, не только информированность приезжих о своих правовых возможностях, но и осведомленность профессионально ответственных, в той или иной мере, лиц за решение проблем межэтнических отношений в регионах, где наблюдается значительный приток мигрантов.

Для очередного этапа исследования был отобран пакет известных документов, регулирующих межнациональные и межэтнические отношения:

- «Декларация о расе и расовых предрассудках (1978)»;
- «Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств» (Страсбург, 1995);
- «Декларация о ликвидации всех форм расовой дискриминации», принятая на Всемирной конференции по борьбе против расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости (Дурбан, Южная Африка, 2001);

- «Декларация стран ОБСЕ, направленная на укрепление прав человека и фундаментальных свобод каждого, борьбу с расизмом, ксенофобией и дискриминацией» (Брюссель, 2004);

- «Кордобская декларация» (Кордоба, 2005), ориентированная на борьбу с антисемитизмом и другими формами нетерпимости, которые являются недопустимыми в современном гражданском обществе;

- Закон «О межнациональных отношениях в Санкт-Петербурге» (2004), целью которого является «гармоничное развитие межнациональных отношений на основе веротерпимости, сохранения и развития лучших традиций Санкт-Петербурга в сфере культуры, науки, просвещения».

В опросе о знании содержания перечисленных документов участвовали 140 специалистов в возрасте от 20 до 46 лет. Это были представители разных профессий: психологи, юристы, экономисты, воспитатели ДОУ, педагоги, логопеды, врачи. Из них 75 человек – жители Нижнего Новгорода, 65 – Кирова. 83% респондентов заявили, что осведомлены о содержании законов и деклараций, но при этом многие из них не смогли ответить на открытые вопросы о их сути. Нашлись и такие, кто считает, что вовсе не обязан знать смысл и предназначение данных межгосударственных и государственных актов. Этот факт говорит о юридической неосведомленности и гражданском безразличии как к многонациональности своего региона, так и к процессам миграции населения в нашей стране.

Полученные нами ответы продемонстрировали необходимость организации специальной просветительской работы среди мигрантов и принимающей их стороны. Особенно важно проводить подобную работу в среде учащейся молодежи. Знакомство с нормативно-правовой основой миграционных процессов, предварительная подготовка переселенцев к вхождению в новые этнокультурные условия могут значительно облегчить адаптацию мигрантов и обеспечить адекватное восприятие их местными жителями региона, где приезжие решают обосноваться [11].

Нами была разработана специальная программа для подготовки молодежи – возможных будущих мигрантов – к успешному вхождению в новую учебную и профессиональную среду, а также для местных жителей к адекватному восприятию мигрантов в своем жизненном пространстве. Программа, направленная на развитие толерантности, уважения и положительного отношения к другим культурам, представителям иных национальностей; на формирование умений совместного бесконфликтного существования в полиэтнической среде, повышение эмпатийности и этнокультурной компетентности, реализуется в МАОУ СОШ № 186 «НААШ» г. Нижнего Новгорода и МБОУ СОШ № 2 села Куруш Хасавюртовского района Республики Дагестан.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Т. И. Чирковой*

Литература

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. Москва: МГУ, 1983.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: МГУ, 1988.
3. Васильева В. О. Адаптация мигрантов из зарубежных стран в городах Российской Федерации: дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород: НГОНУБ. С. 122–125.
4. Крысько В. Г. Этническая психология. Москва: Академия, 2007.
5. Налчаджян А. Л. Этнопсихология. СПб.: ПИТЕР, 2004.
6. Платонов Ю. П. Этнический фактор: геополитика и психология. СПб.: Речь, 2002.
7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. С.-Петербург: Питер, 2006. 1876 с.
8. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. Москва: Смысл, 1998. 389 с.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Москва: Аспект Пресс, 2007.
10. Султанова Н. Д. Развитие личности вынужденных переселенцев: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013.
11. Чиркова Т. И., Уруджева И. Ш. Методологические основы изучения особенностей межэтнической толерантности старшеклассников // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 67–73.
12. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. № 46 (1). P. 5–34.
12. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge, 2002.

References

1. Ageyev V. S. Psihologija mezhgruppovyh otnoshenij. [Psychology of inter-group relations]. Moscow: Moscow State University, 1983. (In Russian)
2. Andreeva G. M. Social'naja psihologija. [Social psychology]. Moscow: Moscow State University, 1988. (In Russian)
3. Vasilyeva V. O. Adaptacija migrantov iz zarubezhnyh stran v gorodah Rossijskoj Federacii. [Adaptation of migrants from foreign countries in the cities of the Russian Federation]. Cand. dis. Nizhny Novgorod: NGOUNB. P. 122–125. (In Russian)
4. Krysko V. G. Jetnicheskaja psihologija. [Ethnic psychology]. Moscow: Publishing House Academy, 2007. (In Russian)
5. Nalchadjyan A. L. Jetnopsihologija. [Ethnopsychology]. St.-Petersburg: Publishing House PETER, 2004. (In Russian)
6. Platonov U. P. Jetnicheskij faktor: geopolitika i psihologija. [Ethnic Factor: geopolitics and psychology]. St.-Petersburg: Publishing House Speech, 2002. (In Russian)
7. Psihologicheskaja jenciklopedija / pod red. R. Korsin, A. Auferbah. [Psychological encyclopedia ed. by R. Korsin, A. Auferbah]. St.-Petersburg: Publishing House Peter, 2006. 1876 p. (In Russian)

8. Soldatova H. W. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti. [Psychology of ethnic tensions]. St.-Petersburg, 1998. (In Russian)
9. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija. [Ethnopsychology]. Moscow: Publishing House Aspect Press, 2007. (In Russian)
10. Sultanova N. D. Razvitie lichnosti vynuzhdennyh pereselencev. [Development of personality IDPs]. Avtoref. diss. d-ra psiol. nauk. [Abstract of dissertation for the scientific degree of the Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 2013. (In Russian)
11. Chirkova T. I, Urudzheva I. Sh. Metodologicheskie osnovy izuchenija osobennostej mezhjetnicheskoy tolerantnosti starsheklassnikov. [Methodological bases of studying of features of interethnic tolerance of students]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]*. 2013. № 3. P. 67–73. (In Russian)
12. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. № 46 (1). P. 5–34. (Translated from English)
12. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge, 2002. (Translated from English)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.12+378.147

Котлярова Ирина Олеговна

доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Южно-Уральского государственного университета, Челябинск (РФ).

E-mail: kio_ppo@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Цель предлагаемого вниманию исследования – степень готовности преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий и рассмотрение различных аспектов такой готовности.

В ходе работы применялись следующие *методы*: 1) теоретические: анализ существующих образовательных технологий; понятия «готовность» и его составляющих, абстрагирование признаков и видов образовательных технологий, содержащихся в научной литературе и Федеральных государственных образовательных стандартах; 2) эмпирические: опрос и тестирование преподавателей университета для выявления уровней их технологических умений и навыков.

Результаты. Выявлены и обоснованы признаки образовательных технологий, которые должны соответствовать современной методологии решения проблем теории и практики образования, требованиям последних ФГОС, уровню развития науки, производства, регламенту человеческих взаимоотношений. Структурированы составляющие готовности преподавателей университета к использованию подобных технологий в своей деятельности. В структуру готовности наряду с когнитивной, психологической, операционной, конативной составляющими включена лингвистическая компонента и обоснована ее необходимость. Выведен средний уровень готовности преподавателей университета к внедрению инновационных технологий в учебный процесс.

Научная новизна. Уточнены признаки современной образовательной технологии. Определены наиболее значимые структурные элементы готовности профессорско-преподавательского состава вузов к применению в своей работе таких технологий. В совокупности эти элементы составляют ориентировочную основу для измерения профессионализма педагогов высшей школы.

Обоснована актуальность развития технологической грамотности преподавателей в системе дополнительного профессионального образования.

Практическая значимость. Материалы исследования и его результаты могут быть использованы при проектировании программ для подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров университетов.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, готовность, составляющие готовности, констатирующее исследование.

Kotlyarova Irina O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy of Vocational Education, South Ural State University, Chelyabinsk (RF).

E-mail: kio_ppo@mail.ru

UNIVERSITY TEACHERS' READINESS TO APPLY THE MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Abstract. *The aim* of the research is to investigate the readiness of the university teachers to apply the modern educational technologies.

Methods. The methods include theoretical: analysis of existing modern educational technologies, the concept «readiness» and its components, abstraction of signs and kinds of modern educational technologies based on the scientific literature and in the Federal State Educational Standards (FSSES); empirical: questionnaires and testing methods for detecting levels of university teachers' skills and readiness to use modern educational technology.

Results. The main features of modern educational technologies are identified and justified that are to comply with modern methodology of the theory and practice of education study and the latest FSSES requirements; the level of science, manufacturing, and modern rules of human relations. The components of readiness of university teachers to use modern educational technology are structured. The linguistic component is included along with the cognitive, psychological, operational, connotative components; its necessity is proved. The average level of readiness for the use of modern educational technology by university teachers is identified.

Scientific novelty. The author specifies the features of the modern educational technology. The most significant components of higher-education teaching personnel readiness to use technological innovations are identified. As a whole, these results form the indicative framework for the development and measurement of readiness of the university teachers to use the modern educational technology. The development of the readiness of the university teachers to apply the modern educational technologies is proved to be an issue of current interest.

Practical significance. The research findings can be used as the basis of techniques and methods designing for its further development and measurement of the training, retraining and advanced training of the teaching staff of universities.

Keywords: modern educational technology, readiness, readiness components, constant study.

Современные образовательные технологии (СОТ), используемые в университетах, – это технологии, которые должны обеспечивать качество образования; соответствовать задачам, стоящим перед высшей школой, уровню развития науки и производства; отвечать целям и требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Прежде всего, следует определиться с методологическими основаниями, на которых должны базироваться СОТ. К ним относятся системный, синергетический, гуманистический подходы, широко применяющиеся в последнее время (в постнеклассический период развития науки) в педагогических исследованиях [6, 7, 9, 10].

Системный подход обеспечивает возможность построения довольно детерминированных моделей образовательных систем, образовательного процесса и его результатов.

Синергетический подход снимает однозначную предопределенность, характерную для линейных систем и не отражающую реальные процессы в образовании. Он позволяет учитывать все многообразные проявления формирования личности человека, все факторы, условия, методы, средства, влияющие на индивида не только во время учебного процесса, но и вне его. «Синергетический эффект» помогает разрешить многие педагогические проблемы и повысить качество образования.

Гуманистические подходы (наиболее известными среди них в настоящее время являются гуманно-ориентированный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный) соответствуют современным представлениям о человеке, его месте в мире и концентрируют внимание на самореализации личности, раскрытии ее внутреннего потенциала, сохраняя при этом паритет интересов Природы, Человека, Общества.

Соответствие СОТ требованиям ФГОС имеет несколько аспектов. Прежде всего, это необходимость учета компетентностного подхода при разработке технологий [6, 7, 10, 11]. В стандартах компетенции представлены как результат реализации образовательной программы. С позиций компетентностного подхода компетенции являются основанием проектирования, реализации и оценивания результатов образовательного процесса.

ФГОС содержат определенные указания на использование конкретных методов и средств, которые либо называются, либо упоминаются косвенно – когда их применение следует из заданных целей. Так, в ФГОС включены общекультурные компетенции работы с людьми и коллективами, при освоении которых обучающиеся могут выполнять учебные и исследовательские задания, а также имитировать различные виды профессиональной деятельности [3, 8, 12]. При описании условий организации образовательного процесса в ФГОС подчеркивается необходимость применения в нем интерактивного обучения. В ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (магистратура) называются следующие методы и формы: «Семинар, к работе которого привлекаются ведущие исследователи и специалисты-практики и который является основой кор-

ректировки индивидуальных учебных планов магистров, ... встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов» [13]. В ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент» более развернуто охарактеризованы такие активные и интерактивные формы занятий, как «компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [14]. В ФГОС по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» добавлены и некоторые другие формы: «семинары в диалоговом режиме, дискуссии, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, групповые дискуссии, результаты работ студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [15]. Таким образом, требование применения интерактивных технологий есть в ФГОСах и гуманитарных, и экономических, и технических направлений.

СОТ являются либо собственно образовательными технологиями, либо имитацией реальности, сближающей условия обучения с условиями будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим подробнее обе разновидности СОТ.

К первой категории относятся, прежде всего, технологии e-learning, которые выведены в отдельный раздел Закона «Об образовании в РФ» и предполагают:

- самостоятельную работу студентов с электронными материалами и с использованием различных гаджетов (персонального компьютера (ПК), мобильного телефона, планшетов, телевизора) и др.;
- возможность реализации всех этапов образования обучающихся дистанционным экспертом, преподавателем;
- наличие сети либо распределенного сообщества субъектов образования, включающих обучающихся, преподавателей и тьюторов;
- разработку и предоставление обучающимся сертифицированных электронных средств [1, 2, 4, 8, 12].

Преимущества e-learning состоят в использовании электронных средств, что дает возможность получать образование дистанционно удаленным в пространстве обучающимся, людям с ограниченными физическими возможностями и иными ограничениями (например, временными). Эти технологии позволяют также проектировать индивидуальные траектории обучения.

Как и любой метод или форма, e-learning имеет ряд «минусов». В материальном отношении это может быть недостаточное техническое (электронное) оснащение образовательного процесса или недоступность для обучающей и обучающейся стороны лицензионного программного обеспе-

чения нужного уровня. Помимо материально-технической составляющей имеют место ограничения личностного плана: отсутствие потребности у обучающихся получать образование и некомпетенность преподавателей и тьюторов. То есть e-learning технологии предполагают умение преподавателей рационально и качественно организовать и осуществить образовательный процесс, а также высокую мотивацию обучающихся участвовать в этом процессе, заниматься его самоуправлением. В противном случае обучение перестает быть продуктивным.

Выполненные под руководством автора данной статьи исследования аспиранта А. Р. Хайруллиной [16] показали, что готовность преподавателей к исполнению обязанностей куратора опосредованного обучения довольно низка. Весной 2014 г. было опрошено 33 тьютора и 116 студентов Института открытого дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета (ИОДО ЮУрГУ). Опрос выявил, что большинство преподавателей не является уверенными пользователями ПК, мало и плохо используют электронные средства, 79% утверждают, что испытывают разного рода затруднения при работе в информационно-образовательной среде. Для многих тьюторов проблемой является организация дистанционного учебно-педагогического взаимодействия, возможно, отчасти потому, что компетенции тьюторов остаются малоизученными и их должностные инструкции пока не вошли широко в практику сопровождения образовательного процесса [2].

Ко второй категории СОТ можно отнести деловую игру, которая уже давно известна как эффективная образовательная технология; case-study; компьютерную стимуляцию [5, 8, 12] и др. Ролевые и деловые игры позволяют имитировать «производственные ситуации» в образовательном процессе. Case-study, или метод разбора конкретных ситуаций, используется при изучении разнообразных наук, однако лучше всего разработан для экономических и управленческих направлений, социологии и психологии. Аналог метода – анализ образовательных ситуаций – имеет давнюю историю в педагогике. Понятно, что возможно обыгрывание любых ситуаций, в которых требуется принятие решений. Case-study часто осуществляется в интерактивной форме, в командной работе по поиску вариантов решения проблемы. Однако возможно его применение на индивидуальных занятиях и в самостоятельной работе студентов, при выполнении как долгосрочных, так и краткосрочных заданий.

Метод компьютерной симуляции тоже нередко используется при преподавании экономических и управленческих дисциплин, но имеет широкие возможности и в освоении образовательных программ технических специальностей. Компьютерная симуляция – имитация, моделирование реального процесса. В зависимости от природы отображаемых явлений технология может выполнять функции ознакомления, наглядности, тренажа. Демонстрирующийся с помощью электронных средств процесс, например изготовление детали, за счет высокой наглядности позволяет

глубже понять его суть. Метод компьютерной симуляции незаменим, например, при подготовке пилотов. Наличие материальной базы, высокотехнологичного тренажера (кабины самолета, оцифрованной панорамы Земного шара) и соответствующего программного обеспечения делает «полет» практически неотличимым от реального и в то же время – абсолютно безопасным.

Мы перечислили далеко не все активные и интерактивные образовательные технологии, поскольку это не является целью нашей работы, тем более что многие из них хорошо известны и история их применения насчитывает не одно десятилетие. Классификация же многообразных СОТ весьма условна, поскольку часто виды и формы обучения пересекаются. Так, проблемный метод может реализовываться и в форме деловой игры, и в виде ситуационного анализа.

В нашем понимании все современные образовательные технологии обладают следующими признаками:

- соответствуют современной методологии решения проблем теории и практики образования;
- отвечают требованиям последних ФГОС;
- отражают уровень развития науки и производства, а также современный регламент человеческих взаимоотношений.

Необходимым условием использования СОТ является готовность к нему преподавателей. Структура такой готовности показана на рис. 1.

В связи с распространением международных программ в высшем образовании мы посчитали нужным к когнитивному, психологическому, операционному и конативному элементам структуры готовности педагога к использованию СОТ добавить еще и лингвистическую компоненту. Необходимым условием реализации совместных межнациональных образовательных программ является достаточно высокая (на уровнях Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced) лингвистическая подготовка субъектов профессиональной мобильности, прежде всего представителей профессорско-преподавательского состава (ППС) университетов.

С целью констатации состояния готовности преподавателей к СОТ мы предприняли исследование, которое продолжается и в настоящее время и на основании данных которого корректируются и совершенствуются общеуниверситетские программы дополнительного профессионального образования в ИОДО ЮУрГУ. В констатирующем эксперименте участвовали две группы преподавателей ЭГ-1 и ЭГ-2, всего более 60 человек. В каждую входили преподаватели дисциплин социально-экономического, гуманитарного цикла, цикла естественнонаучных, математических и технических дисциплин. ЭГ-2 составили преподаватели, достигшие порогового продвинутого уровня (B2) и уровня профессионального владения (C1) иноязычной компетенции, согласно общепринятой в Европейском союзе Системе уровней владения иностранным языком (Common European

Framework of Reference – CEFR). Менее компетентные коллеги вошли в ЭГ-1. Контингент групп был определен посредством тестирования.

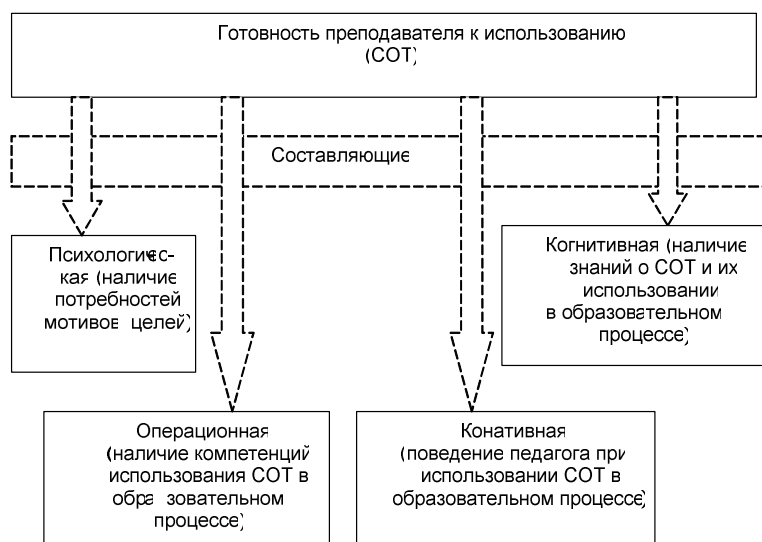


Рис. 1. Составляющие готовности педагога к использованию СОТ

Нами была исследована конативная составляющая данной компетентности преподавателей. Выявлено, что практически все вузовские педагоги группы ЭГ-2 так или иначе принимают участие в международном сотрудничестве и собираются заниматься этой деятельностью в дальнейшем. Однако лишь чуть более половины из них (55,0%) читают лекции и проводят занятия в других формах на английском языке, осуществляют консультирование студентов из зарубежных стран; 69,2% планируют в будущем преподавать на иностранном языке; 60,0% утверждают, что готовы к восприятию лекционного материала в иноязычном изложении во время прохождения разнообразных образовательных программ (преимущественно – дополнительных профессиональных).

Также выяснилось, что около 90% преподавателей гуманитарного и социально-экономического цикла знакомы с СОТ. Однако представители технических и математических дисциплин сведущи об образовательных технологиях в меньшей степени (в зависимости от направлений подготовки и личной компетентности преподавателя средние значения колеблются от 25,3% до 68,4%). Многие (в среднем 38,9%) считают ненужным использование СОТ, значительная часть (53,2%) ставит умение применять СОТ на третье место после предметной компетентности преподавателей и собственных личностных качеств.

Готовности преподавателя к использованию СОТ в меньшей степени определяется когнитивной составляющей, так как эта компонента

проще всего развивается. В большей мере неготовность коррелирует с недостаточностью психологического элемента. Непонимание значимости СОТ (шире – проектирования учебно-педагогического взаимодействия) становится препятствием на пути совершенствования образовательного процесса.

На диаграмме (рис. 2) отражены уровни развития составляющих готовности к использованию СОТ в ЭГ-1.



Рис. 2. Готовность представителей ППС к использованию СОТ (средние показатели по ЭГ-1), %

Поскольку ЭГ-2 состояла из преподавателей, владеющих языком на уровнях Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced, показатели здесь были выше, чем в произвольной выборке ЭГ-1 (рис. 3).

Если данные разбить на три уровня: низкий (0–33,3%), средний (33,4–66,7%) и высокий (66,8–100%), то можно оценить уровень готовности к использованию СОТ как средний в обеих группах, однако в ЭГ-1 он приближается к нижней границе (средняя по всем составляющим – 40,1%), а в группе ЭГ-2 – к верхней (62,5%).

Беседы с преподавателями и анализ данных позволил сделать вывод о том, что их готовность к использованию СОТ оставляет желать лучшего. Наиболее низкий уровень отмечен для лингвистической составляющей готовности (группа ЭГ-1), для развития которой необходимо повышение уровня лингвистической компетенции в целом. Соответствующие программы уже реализуются как в ЮУрГУ, так и во многих других университетах.

Представления и некоторые умения по использованию СОТ в осуществлении своей деятельности преподаватели имеют. Однако порой они не считают нужным прибегать к данным технологиям, недооценивая в общем роль методического обеспечения образовательного процесса. Это

связано с тем, что у значительной части преподавателей нет не только педагогического, но и гуманитарного образования и они не осознают важности проектирования учебно-педагогического взаимодействия. Многие преподаватели, особенно технических специальностей, полагают, что им достаточно быть грамотными лишь в предметной области. Изменить такое положение возможно, предоставив педагогам больше информации о преимуществах СОТ (когнитивная составляющая готовности) и сформировав у них потребность в применении технологий (психологическая составляющая готовности), что послужит платформой для обретения соответствующих компетенций и осмысленного практического приложения теоретических знаний о СОТ (операционная и конативная составляющие готовности). В совокупности перечисленные элементы готовности к использованию СОТ составляют ориентировочную основу для измерения профессионализма педагогов высшей школы.



Рис. 3. Готовность представителей ППС к использованию СОТ (средние показатели по ЭГ-2), %

Модернизация высшего образования, повышение его качества невозможны без усиления методического обеспечения учебного процесса, что актуализирует задачу системного развития технологической грамотности преподавателей. Необходима разработка комплекса образовательных программ для профессорско-преподавательского состава университетов в системе дополнительного профессионального образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Поповой*

Литература

1. Буров К. С. Использование компьютерных технологий для обеспечения взаимодействия субъектов управления методической работой в образовательном учреждении // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2009. Вып. 3, № 13 (146). С. 35–37.
2. Волченкова К. Н. Тьютерское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5, № 3. С. 71–76.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: ACADEMIA, 2003. 176 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии: анализ зарубежного опыта. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
6. Котлярова И. О., Сериков Г. Н., Тягунова Ю. В. Проектирование образовательно-научного процесса в университете. Челябинск: ЮУрГУ, 2012. 230 с.
7. Льюноградский Л. А. Концепция системного проектирования. Самара: Самарский государственный технический университет, 2005. 180 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Сериков, Г. Н., Сериков С. Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография. Екатеринбург; Челябинск: ЧГПУ, 1999. 242 с.
10. Сериков Г. Н. Знаниево-компетентностная концепция модернизации образования в университете // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. № 24 (241). Вып. 13. С. 8–21.
11. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. Москва: Мнемозина, 2002. 416 с.
12. Современные образовательные технологии / под ред. Н. Бордовской. Москва: КноРус, 2010. 432 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «магистр») [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96993>.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140400 Электроэнергетика и электротехника (квалификация (степень) «магистр») [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97540>.

16. Хайруллина, А. Г. Готовность тьюторов к сопровождению обучения с использованием дистанционных технологий: результаты анкетирования преподавателей и студентов / А. Г. Хайруллина // Вестник ЮУрГУ. 2014. Т. 6, № 3. С. 96–103.

References

1. Burov K. S. Ispol'zovanie komp'yuternyj tehnologij dlja obespechenija vzaimodejstvija sub'ektov upravlenija metodicheskoy rabotoj v obrazovatel'nom uchrezhdenii. [Using computer technology to ensure interoperability of management of the methodological work subjects in an educational institution]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. [Bulletin of South Ural State University. Ser. Education. Pedagogy]. 2009. № 13. P. 35–37. (In Russian)
2. Volchenkova K. N. T'juterskoe soprovozhdenie kak osnova sub'ekt-sub'ektnyh otnoshenij t'jutora i studenta. [Tutor's support as a basis subject-subject relations of tutor and student]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. [Bulletin of South Ural State University. Ser. Education. Pedagogy]. 2013. № 3. P. 71–76. (In Russian)
3. Zagvyazinsky V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga. [The research activities of the teacher]. Moscow, 2003. 176 p. (In Russian)
4. Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». The Law of the Russian Federation On Education. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. (In Russian)
5. Clarin M. V. Innovatsii v mirovoi pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry, diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). [Innovation in the global pedagogy: learning through research, games and discussions. (Analysis of foreign experience)]. Riga, 1995. 176 p. (In Russian)
6. Kotlyarova I. O., Serikov G. N., Tyagunova Yu. V. Proektirovanie obrazovatel'no-nauchnogo protsessa v universitete. [Designing educational and scientific process at the University]. Chelyabinsk, 2012. 230 p. (In Russian)
7. L'nogradskii L. A. Kontseptsiya sistemnogo proektirovaniya. [The concept of system design]. Samara, 2005. 180 p. (In Russian)
8. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. [Modern Educational Technology]. Moscow, 1998. 256 p. (In Russian)
9. Serikov G. N. Zdorov'esberezhenie v gumannom obrazovanii. [Health saving in human oriented education]. Ekaterinburg-Chelyabinsk, 1999. 242 p. (In Russian)
10. Serikov G. N. Znanievo-kompetentnostnaja koncepcija modernizacii obrazovaniya v universitete. [Knowledge and competence concept of modernization of education at the University.] *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. [Bulletin of South Ural State University. Ser. Education. Pedagogy]. 2011. № 24. P. 8–21. (In Russian)
11. Serikov G. N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. [Education and development of a person]. Moscow, 2002. 416 p. (In Russian)
12. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. [Modern educational technologies]. Moscow, 2010. 432 p. (In Russian)
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe ob-

razovanie (kvalifikacija (stepen') «magistr»). [Federal State Educational Standard of higher education № 050100 «Teacher Education». Master's degree]. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf. (In Russian)

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 080200 Menedzhment (kvalifikacija (stepen') «magistr»). [Federal State Educational Standard of higher education. Major № 080200 «Management». Master's degree]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96993>. (In Russian)

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 140400 Jelektrojenergetika i jelektrotehnika (kvalifikacija (stepen') «magistr»). [Federal State Educational Standard of higher education. Major № 140400 «Power and Electrical Engineering». Master's degree]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97540>. (In Russian)

УДК 37.025.7

Glukhova Irina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of International Communications, South Ural State University, Chelyabinsk.

E-mail: irenevl@mail.ru

TECHNIQUES AND FACTORS CONTRIBUTING TO DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS

Abstract. The paper deals with the issue of working out and introduction in educational process of higher educational institutions of the innovative technology for developing skills of critical thinking skills of the future specialists.

Research is aimed at revealing of the factors promoting formation of students' critical thinking in high schools; the search of strategy and the receptions actualizing creative abilities of students and helping to formation of an active, independent person. The author gives the reasoned proving that it's necessary to set up the creative educational environment and adjustment of positive dialogue between the teacher and the trainee for education of such person, development of abilities of an objective reflection, interpretation of the phenomena, formulations of adequate conclusions, well-founded evaluating.

Methods. The methods involve the analysis of the philosophical, psychology-pedagogical, methodical literature and the scientific periodical publications; generalisation of the Russian and foreign background, classification and arrangement of the considered issues, supervision.

Results. Current approaches to the rendering of critical thinking and a problem of its formation in the scientific literature are considered; the concept «the creative educational environment» is specified; the ways of increasing the educational process efficiency are shown.

Scientific novelty. The complex of procedures and the conditions promoting effective development of critical thinking skills is theoretically proved on the basis of the analysis of various information sources.

Practical significance. The research outcomes and the recommended methods of critical thinking skills formation can be useful for the professors and lecturers of higher education institutions to optimize subject matter selection, techniques and methods of education under the conditions of dynamically updated educational process.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, creative learning environment, a dialogue approach, the case interrupted method, a negotiation model, pro and con grids, questioning tactics, a Socratic questioning.

Глухова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

E-mail: irenevl@mail.ru

ПРИЕМЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработки и внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений инновационной технологии, развивающей навыки критического мышления будущих специалистов.

Цели исследования. Выявление факторов, способствующих формированию критического мышления у студентов вузов; поиск стратегий и приемов, актуализирующих творческие способности учащихся и помогающих становлению активной, самостоятельной личности; аргументированное доказательство того, что для воспитания такой личности, развития умений объективной рефлексии, интерпретации явлений, формулирования адекватных выводов, вынесения обоснованных оценок необходимы прежде всего создание креативной образовательной среды и выстраивание позитивного диалога между преподавателем и обучаемым.

Методики. В работе использовались анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, научной периодики; обобщение отечественного и зарубежного опыта, систематизация изучаемых явлений, наблюдение.

Результаты. Рассмотрены существующие в научной литературе подходы к трактовке критического мышления и проблеме его формирования; уточнено понятие «креативная образовательная среда»; показаны способы повышения результативности учебного процесса.

Научная новизна. На основе анализа различных источников теоретически обоснован комплекс приемов и условий, способствующих эффективному развитию навыков критического мышления.

Практическая значимость. Материалы представленного исследования технологического обеспечения процесса формирования критического мышления у студентов позволят преподавателям высших учебных заведений оптимизировать отбор содержания, форм и методов обучения в условиях динамично обновляющегося образовательного процесса.

Ключевые слова: критическое мышление, навыки критического мышления, креативная образовательная среда, позитивно направленное диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, метод анализа конкретных ситуаций, токсономия вопросов, доводы «за» и «против», дискуссия.

The great amount of available information today is massive due to modern technologies. This information is likely to continue in the future. Therefore, students need a guide to weed through the information and not just passively accept it. On the other hand, university and school graduates have to meet changing employment demands as modern society faces new challenges. So they need a composition of skills and attitudes that will enable them to blend in the job market. As H. Oliver and R. Utermohlen [20] claimed, students need to develop and effectively apply critical thinking skills to their academic studies, to the complex problems that they will face, and to the critical choices they will be forced to make as a result of the information explosion and other rapid technological changes.

It is the responsibility of teachers and educators to understand the components of this set of skills and focus on them in order to guarantee effective education. Critical thinking skills should be given priority as they create a meaningful learning process and help students succeed in an academic environment and everyday life.

The concept of critical thinking is not a new one. The word «critical» derives from two Greek roots: «kritos» (meaning discerning judgment) and «kriterion» (meaning standards). Etymologically, then, the word implies the development of «discerning judgement based on standards».

Critical thinking cannot be easily defined, while it ranges across all disciplines and can be perceived across a lot of logical, ethical, pedagogical and epistemological issue raised in a specific context [4].

There are a few approaches to understanding critical thinking in philosophy. One of them is didactic which considers critical thinking as a school subject which teaches how to analyze and acquire knowledge beyond professional environment. Students learn *how*, *when* and *why* conclusions are made.

A. N. Shuman [25] suggests another approach to critical thinking. He views it as a set of argumentative-logical tools like general schemes that can be filled with a particular content relating to this or that problem. Such schemes regulate written and spoken argumentation beyond concerned issue. It is quite obvious that critical thinking can be considered as the basis for creative thinking because new ideas are generated when you criticize the old ones. Systematic character, comprehensiveness, consistency, multiperspective and simplicity are essential features of critical thinking.

There is also a structural approach to understanding critical thinking: it is a sequence of mental actions aimed at checking a statement. Critical thinking is opposite to dogmatic thinking which agrees with some facts, theories, norms or values as fixed ones. Search of nonconformities and arguments justifying these nonconformities are the components of critical thinking [6].

All these approaches do not contradict each other. They describe a person who is engaged in the thought process, who does not only evaluate, analyze and interpret the information but also analyzes inferences and assumptions made regarding that information.

B. Lahey, L. Lefton, R. Malott, R. Plotnik and other psychological theorists view critical thinking as thinking about and evaluating our thoughts, feelings and behaviours so that we can clarify and improve them. E. Glaser [29] argued that critical thinking involves a willingness to thoughtfully consider problems rather than reach compulsive conclusions. It involves logic and mathematical reasoning. Finally, critical thinking involves skill that can increase over time. In addition, the process of critical thinking requires certain psychological dispositions that you can practice. These definitions suggest that critical thinking is a learned skill. It is methodical, it is thought out, not random.

However, educational theorists from different disciplines consider the content of thinking as a human characteristic and the kinds of cognitive skills that can be developed during the course of a life time. They view critical thinking as a combination of either abilities and dispositions. Diane F. Halpern [12] posits the following definition of critical thinking: «Critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a positive outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned and goal directed – the kind of thinking involved in problem solving, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular context and type of thinking task. Critical thinking also involves evaluating the thinking process – the reasoning that went into the conclusion we have arrived at the kinds of factors considered in making a decision. Critical thinking is sometimes called directed thinking because it focuses on a desired outcome».

It has been shown that critical thinking has varied definitions depending on various contexts. But there are some aspects of the term common to many sources and there are some characteristics unique to various disciplines.

It is obvious that effective developing of critical thinking skills in students should be supported. Our research focused on the factors that can facilitate critical thinking. First, it is creative learning environment. Based on the definition of creativity as the production of novel ideas that are useful and appropriate to the situation [1; 18] we view creative educational environment as the one that motivates learners to make a free choice how to behave in interaction with others; the environment where thinking, questioning and imagining are encouraged and are critical.

There are many studies (T. M. Amabile, K. G. Hill, A. G. Richardson, S. T. Shatsky, M. F. Shaughnessy, L. S. Vygotsky) that indicate how environment can affect people's state of mind. The environments that encourage in-

dependence, risk-taking and intrinsic motivation appear to be more conducive to creativity. People who are relaxed, comfortable and positively stimulated are known to be more creative and innovative. Based on Meyers' study [16] four elements have to be present: stimulating students' interest; creating meaningful discussion; exposure to thoughts and views of others and fostering a trusting and supportive atmosphere. B. Scott [23] argued that positive climate can create an atmosphere in which creativity and innovation flourish, whereas a negative one can squash such efforts.

We undertook a literature review and found out that the structuring of physical environment had an impact on learners. Flexible use of space, free movement around the space, providing a wide range of tools and resources (games, whiteboard, computer games, etc.), working in an outdoor environments (museums, galleries) are very effective. Among suggested activities to promote creativity are the following: experimentation with new media technologies; ICT (information and computer technologies) such as the interactive whiteboard and computer games; brainstorming; mind mapping; walking backward strategy; role playing.

We suggest that the nature of the relationship between teachers and learners is another supportive factor that can facilitate developing critical thinking skills in learners. Dialogue appears to be a key element to the pedagogical relationship. This means mutual respect, flexibility, freedom and open-ended possibility. There is research evidence (A. W. Astin, M. Carter, J. Flemming, E. T. Pascarella, P. T. Terenzini) to support the importance of this factor. Through discussion and dialogue both individuals, the teacher and student are better able to understand and grasp a particular problem. Disagreement should be based on logic and fact, not on personal bias. «When teachers are respectful of unusual questions, respectful of imaginative and unusual ideas, show [students] that their ideas have value, occasionally have pupils do something «for practice» without the threat of evaluation, and tie in evaluation with causes and consequences» immediate feedback will have the most impact [28].

Recently researchers (P. Facione, N. Facione, C. Giancarlo, R. Ennis, S. Norris, G. Salomon), have begun to investigate the relationship between the disposition to think critically and critical thinking skills. John Dewey, the American philosopher, psychologist and educator, who is regarded as the father of the modern critical thinking tradition, believed possession of knowledge does not guarantee the ability to think well but an individual must desire to think. One needs open mindedness, wholeheartedness and responsibility to develop the habit of thinking [9].

Educational theorists agree that the student's disposition to think critically is a major factor. So students should be encouraged to be inquisitive, ask questions and not believe everything they are told. As pointed out by G. Loving, J. Wilson and J. Oermann [15; 19], thought develops with practice and evaluation over time using multiple strategies.

There are a few questioning techniques to provide training for those students who do not possess the thinking skills to analyze and synthesize information. Questions should be designed to promote evaluation and synthesis of facts and concepts. Depending on how a question is asked, a student may use various critical thinking skills such as interpretation, analysis and recognition of assumptions to form a conclusion.

B. S. Bloom, J. L. Craig, M. Duke, J. Mills, G. Page, N. B. Phillips have found that highly professional teachers asked more higher-level cognitive questions than lower-level questions. Higher-level thinking questions start or end with words such as «explain», «compare», «why», «which is the solution of the problem», «what is the best and why», «do you agree or disagree with this statement». Due to them students can be challenged at different levels of cognition.

Another type of questioning technique is Socratic questioning. R. W. Paul and P. Heaslip [21] define it as a type of questioning that deeply probes or explores the meaning, justification, or logical strength of a claim, position or line of reasoning. Questions are asked to investigate assumptions, viewpoints, consequences and evidence. The focus is clarification. A student's answer to a question can be followed by asking a fellow student to summarize the previous answer. Summarizing the information allows the student to demonstrate whether he or she was listening, had digested the information and understood it enough to put it into his or her own words.

Avoiding questions with one set answer allows for different viewpoints and encourages students to compare problems and approaches and creates a trusting and supportive atmosphere. Asking students to explain how the high school and the university field experiences are similar and different is an example. There is no right or wrong answer because the answers depend upon the individual student's experiences. Regardless of the answer, the student must think critically about the topic to form a conclusion how the field experiences are different and similar [19].

Meaningful discussion is one of have to be present elements in creative learning environment. Various techniques are available. D. A. Bernstein [3] developed a negotiation model for thinking about controversial issues. It is based on the method described by Fisher's and Ury's book «Getting to «Yes». A negotiation model gives students a framework for managing conflicts. Students analyze and evaluate competing arguments on an issue, e. g. «Is intelligence determined primarily by inheritance or experience»? Then students have discussions about arguments themselves and about the general issues. Then they are asked to write a paper in which they choose and defend one of several alternative public policies. Students are challenged to deal with the tension between two arguments. This tension is believed to be one component driving critical thought.

Another strategy to promote students to search for at least two sides to an issue is pro and con grids. Students make a list of advantages and disad-

vantages of any issue. It can be used in any discipline: students evaluate the pros and cons of a procedure, technique, conclusion, action of a fictional character, political decision, etc. This can be facilitated as an individual exercise or in groups and considered as the basis for a debate. Students learn to base their opinion on logic and fact not prejudice and personal bias.

The interrupted case method is an active learning strategy that has great potential for the development of critical thinking skills. A teacher gives students who work in groups a problem faced by professionals or experts. Students work for fifteen minutes and report their ideas. Then the teacher provides some additional information about the problem saying that experts who struggled with the problem decided to do it in a certain way. The teacher tells about additional difficulties and asks students to brainstorm solutions. Again, they report after discussions. Then, perhaps the teacher provides additional data for their interpretation. Students consult with their teammates and report out. Again, the teacher gives them the interpretation offered by the original authors, etc.

The interrupted case method is designed to enhance understanding of core concepts of the course as well as to encourage critical thinking and stimulate students' interest. In using cases, students become active. It is learning by doing. Cases provide students with the opportunity to exercise decision making, whether individually or in a team format [13].

To sum up, creative learning environment and a dialogue approach can facilitate the effective developing of critical thinking skills of students. A few supportive techniques (questioning techniques, a negotiation model, pro and con grids, the interrupted case method) should also be provided. As the current study was framed with the purpose of determining factors contributing to developing critical thinking skills, this paper presents the pretest results of the research. As theoretical considerations offer no answer how effective creative learning environment and a dialogue approach in classroom activities can influence developing critical thinking skills, further research should find out empirical data for these suggestions and explore dynamics of achieving different levels of critical thinking in students. This study would also benefit from the research on student's impact on shaping the learning environment and their individual needs for developing critical thinking skills.

References

1. Amabile T. M. A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.) *Research in Organizational Behaviour*. V. 10, 1988. P. 123–167. Greenwich, CT: JAI Press.
2. Astin A. W. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1993.
3. Bernstein D. A. A Negotiation Model for Teaching Critical Thinking. *Teaching of Psychology*. 1985. № 22. P. 22–24.

4. Beyer B. K. Critical thinking: What is it? *Social Education*. 1985. № 49. P. 270–276.
5. Bloom B. S., Englehart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longmans, 1956.
6. Bryshinkin V. N., Markin V. I. Kriticheskoe myshlenie, logika i argumentatsiya [Critical thinking, logic and argumentation]. Kaliningrad: KGU Publ., 2003. 175 p. (In Russian)
7. Carter M. Training teachers for creative learning experiences. *Exchange* (5). 1992. P. 38–40.
8. Craig J. L. The Questioning Skills of Nursing Instructors. *Nurse Education*. 1981. № 20. P. 18–23.
9. Dewey J. *How We Think*. Boston: Courier Dover Publications, 1997. 224 p.
10. Flemming J. *Black in college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1985.
11. Hager P. Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses. *Science & Education*. V. 12. P. 303–313.
12. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 1996.
13. Herreid C. F. Can Case Studies Be Used to Teach Critical Thinking? *Journal of College Science Teaching*. 2004. V. 33, № 6. P. 12–14.
14. Hill K. G., & Amiable T. M. A social psychological perspective on creativity: Intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger (Eds.) *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline*. Norwood, NJ: Ablex, 1993. P. 400–432.
15. Loving G. L. Infusing Critical Thinking into the Nursing Curriculum through Faculty Development. *Nurse Education*. 2000. № 25. P. 70–75.
16. Meyers C. *Teaching Students to Think Critically*. San-Fransisco: Jossey-Bass Publishers. 1986. 131 p.
17. Mills J. Better Teaching Through Provocation. *College Teaching*. 1995. № 46. P. 21–25.
18. Mumford M. & Gustafson S. Creativity syndrome: integration, application and motivation. *Psychological Bulletin*. 1988. № 103. P. 27–43.
19. Oermann M. H. Evaluating critical thinking in clinical practice. *Nurse Education*. 1997. № 22. P. 25–28.
20. Oliver H., Utermohlen R. An Innovative Teaching Strategy: Using Critical Thinking to Give Students a Guide to the Future / H. Oliver, R. Utermohlen. – Eric Document Reproduction Services № 389702.
21. Paul R. W., Heaslip P. Critical thinking and intuitive nursing practice. *Advanced Nursing*. 1995. № 22. P. 40–47.
22. Richardson A. G. Classroom learning environment and creative performance: Some differences among Caribbean territories. *Educational Research*, 30. P. 224–227.
23. Scott B. Human systems, communication and educational psychology. *Educational Psychology in Practice*. 1987. V. 3, i 2. P. 4–15.
24. Shaughnessy M. F. The supportive educational environment for creativity. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 360 080), 1991.

25. Shuman A. N. Sovremennaya logika; teoriya i praktika [Modern logic: theory and practice]. Minsk: Ekonompress, 2004. 416 p. (In Russian)
26. Terenzini P. T. & Pascarella E. T. Student/Faculty relationships and freshman year educational outcomes: A further investigation. *Journal of College Student*. 1980. № 28.
27. Terenzini P. T. & Pascarella E. T. Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*. 1991. P. 32, 83–90.
28. Torrance E. P. & Myers R. E. Torrance. Creative learning and teaching. New York, NY: Dodd, Mead & Company, 1970.
29. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal User-Guide and Technical Manuel. London: Pearson Education Ltd., 2012. 88 p.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.03

Острижная Светлана Гареевна

учитель истории и обществознания гимназии Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: ost_svetlaya@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ КАРТ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Цель описанной в статье работы – проверка пригодности использования логико-структурного графического формата учебного материала, который представлен в виде информационно-коммуникативных карт (ИК-карт), и его эффективности для формирования информационно-коммуникативных умений учащихся.

Автором задействованы следующие *методики и методы*: 1) теоретические: анализ способов формирования информационно-коммуникативных умений учащихся в процессе учебной деятельности, сопоставление их возможностей при изучении школьного курса истории; 2) эмпирические: экспертная оценка ИК-карт, опытно-экспериментальная работа по формированию информационно-коммуникативных умений учащихся (формирующий эксперимент), наблюдение за ходом коллективной работы учащихся (работы в группах) и оценивание степени конструктивности и активности их коммуникативного взаимодействия, анкетирование учащихся (самооценка достигнутых результатов), тестирование (оценка успешности освоения учебного материала); 3) математические: статистическая обработка результатов анкетирования и тестирования.

Результаты. Доказана эффективность применения ИК-карт в учебном процессе. Более 80% учащихся считают, что работа с картами позволяет им лучше понимать и запоминать учебный материал, что благодаря коллективной работе с картой повышается культура общения, формируются навыки по структурированию и обобщению информации. Сформулированы рекомендации для учителей школ по разработке ИК-карт и их применению на уроках гуманитарного цикла. Разработаны критерии оценивания работы учащихся с ИК-картой.

Научная новизна. Введено новое понятие «информационно-коммуникативная карта», дана его авторская интерпретация как дидактического сред-

ства, имеющего форму структурированного графического аналога учебного текста и способствующего формированию информационно-коммуникативных умений, развитию творческого мышления и усвоению больших объемов учебной информации. Показаны методические особенности использования ИК-карт в учебном процессе и возможность построения на их основе педагогической технологии формирования информационно-коммуникативных умений и развития творческого критического мышления.

Практическая значимость. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты могут быть использованы в системе общего образования на старшей ступени. Разработанные методические рекомендации и технологический подход на основе ИК-карт позволяют эффективно развивать информационно-коммуникативные умения старшеклассников. Представленные материалы включены в программу «Методика преподавания истории в школе» в рамках повышения квалификации учителей истории в Тюменском государственном университете.

Ключевые слова: развивающее обучение, информационно-коммуникативная компетентность, творческая деятельность, информационно-коммуникативная карта, групповые формы работы.

Ostrizhnyaya Svetlana G.

*Teacher of History and Social Science, Tyumen State University, Tyumen (RF).
E-mail: ost_svetlaya@mail.ru*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY ON THE BASIS OF INFORMATIVE-COMMUNICATIVE MAPS: EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND USE AT THE LESSONS OF HISTORY

Abstract. *The aim* of the research is to check the efficiency of use of logical-structural graph format while studying material in the form of informative-communicative maps (IC-maps) in formation of informative-communicative skills of pupils.

Methods. Theoretical: analysis of means of pupils' informative-communicative skills formation in the process of learning activity, comparison of their possibilities for the study of school course of History; empirical: expert assessment of IC-maps (teachers of History are experts), experimental work on pupils' informative-communicative skills formation (forming experiment), supervising of the pupils' team work (work in groups) and assessment of the degree of importance and activity of their communicative interaction, surveying of pupils (self-assessment of received results), testing (success evaluation of studying material understanding); mathematical: statistical processing of surveying and testing results.

Results. The efficiency of IC-maps use in the studying process is proved. More than 80% of pupils consider that the work with maps allow them to understand and memorize studying material better, communication culture increases due to the joint work with the map, skills of information structuring and generalizing are formed. Recommendations on IC-maps development and its use for humanitarian subjects are given for school teachers. Criteria of assessment of pupils' work with IC-map are developed.

Scientific novelty. The new definition of «informative-communicative map» is introduced; own author interpretation as didactic means, having the form of structuring graph analogue of studying text and helping informative-communicative skills formation, creative thinking development and learning big amount of studying information are given. Methodological peculiarities of IC-maps use in the studying process and its possibilities of building on the basis of pedagogic technology of informative-communicative skills formation and creative thinking development are shown (mainly critical thinking).

Practical significance. The research outcomes and results found in the process of experimental work can be used in the system of school education on its senior stage. Developed and proposed methodological recommendations and technological approach on the basis of IC-maps allow reaching significant results for informative-communicative skills formation of senior pupils and systematical learning of big amounts of studying information; its understanding within variety of scientific-historical interpretations and subjective opinions of pupils, appeared during their team work on IC-map. Proposed materials are included in the program «Methods of teaching History at school» for the History teachers' qualification improvement in the Tyumen State University.

Keywords: developing teaching, informative-communicative competence, creative activity, informative-communicative map (IC-map), team (group) forms of work.

В информационном обществе актуальными и приоритетными задачами общего образования становятся, с одной стороны, формирование способностей обучающихся к восприятию, отбору информации, ее преобразованию и последующему использованию (т. е. формирование когнитивных способностей), с другой стороны, ценностное осмысление школьниками знания, развитие его субъектности, обретение его личностной значимости. В связи с этим в образовательном процессе важно учитывать тонкую грань между самой информацией и знанием, в которое она трансформируется, пройдя через сознание и опыт учащегося.

Социальный заказ образованию, требующий перехода от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу, побуждает учителя «развивать у учащихся современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность, толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы...» [7, с. 54]. Таким образом, необходимо обучать школьников эффективным методам работы с информацией, воплощению приобретенных знаний в самостоятельные творческие продукты, готовя их к саморазвитию и самореализации как в профессиональном, так и в личностном плане. Решение перечисленных задач требует обновления средств и методов обучения, которые должны быть близки и понятны ученикам – участникам образовательного процесса – и в то же время активно способствовать развитию различных их компетентностей, в том числе информационно-коммуникативной.

Новый государственный стандарт по истории впервые сформулирован не в виде перечня отдельных знаний, а в виде умений по оперированию знаниями. В Примерной программе по истории (стандарты второго положе-

ния) предполагается, что результатом изучения истории в основной школе станет наличие у учащихся широкого круга компетентностей – социально-адаптивной (гражданственной), когнитивной (познавательной), информационно-технологической, коммуникативной. Выпускник основной школы должен не просто усвоить определенный набор знаний, а уметь использовать их в практической деятельности и повседневной жизни [12].

Первым шагом к информационной компетенции является формирование информационной грамотности личности. Понятие «информационная грамотность» включает:

- компьютерную грамотность;
- знания об информационной среде и законах ее функционирования;
- знания о природе информации;
- наличие у личности информационных потребностей;
- умение ориентироваться в информационных потоках;
- развитость алгоритмического мышления личности [11].

Информационная компетентность же предполагает умения

- определять возможные источники информации и стратегию ее поиска, получения;
- анализировать полученную информацию при помощи различного рода схем и таблиц;
- оценивать информацию с точки зрения ее достоверности, достаточности для решения конкретной задачи;
- использовать результаты процессов поиска, получения, анализа и оценки информации для принятия конкретных решений;
- работать с информацией индивидуально и в группе [8].

Коммуникативная компетентность состоит из способностей:

- эффективно и цивилизованно осуществлять устную и письменную коммуникацию, получая и представляя для этого необходимую информацию;
- работать в коллективе на основе знания необходимых языков и способов взаимодействия, владения различными социальными ролями (А. В. Хуторской);
- понимать другого человека, эффективно строить взаимодействие с людьми (И. М. Осмоловская) [1].

Комплексное владение информационной и коммуникативной компетентностями – это готовность и способность к непрерывному обучению, использованию информации для осуществления эффективной письменной и устной коммуникации и успешного решения возникающих жизненных проблем. Информационно-коммуникативная компетентность – интегративное качество личности.

Для формирования информационно-коммуникативной компетентности школьников необходимо сконструировать образовательную среду с соответствующими дидактическими инструментами. Эта среда должна быть ориентирована на целостное мировосприятие школьников; на получение ими представлений об информационных объектах и способах их преобразования в человеческой практике, в том числе с помощью информационных технологий,

технических и программных средств; на овладение социальными и этическими нормами поведения людей в информационном пространстве.

Особенностью предметов истории и обществознания является большой объем учебной информации: это факты, персоналии, события, различные интерпретации одних и тех же событий, причинно-следственных связей. Как научить старшеклассника обобщать, сравнивать, систематизировать и анализировать разнообразные факты и сведения, чтобы они стали частью его опыта, приобрели личностную значимость; как сформировать умения трансформировать большие объемы информации и доносить ее до других?

Курс истории позволяет широко использовать различные когнитивные методы обучения: методы эвристических вопросов и наблюдения, конструирования понятий, правил и теорий, прогнозирования и конструирования теорий, метод выдвижения гипотез. Данные методы можно подкрепить дополнительными креативными средствами для творческого осмысления содержания гуманитарного знания. Одним из таких средств является информационно-коммуникативная карта (ИК-карта), способствующая развитию творческого мышления.

ИК-карта составляется на основе дивергентной карты, имеющей узловую структуру графического отображения знаний и опыта субъекта, логических и ассоциативных связей, актуализирующихся в процессе многомерного, нелинейного (дивергентного) мышления вокруг некоторого центрального понятия (слова-стимула) [10, с. 59]. Педагогическая практика показывает, что такое дидактическое средство стимулирует развитие креативности учащихся, поскольку ориентирует их на «создание креативного продукта, который должен отвечать требованиям индивидуальной выраженности, оригинальности, многомерности, гибкости и т. д.» [4, с. 9].

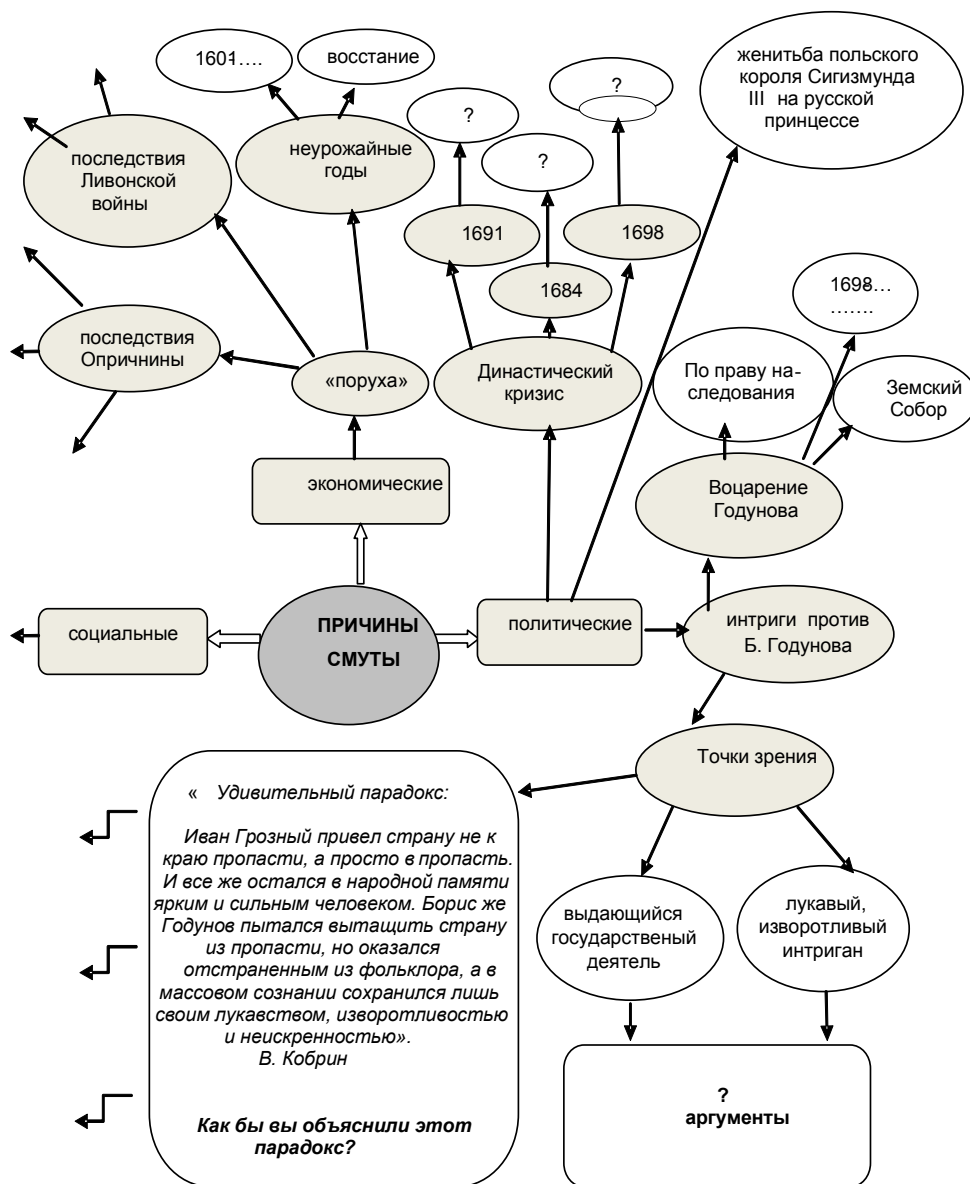
В основу ИК-карты может быть положена и концептуальная карта (карта понятий). Она позволяет осмыслить ключевое понятие темы через его связи с другими понятиями [16, с. 73].

М. Эпплер (M. Erpler) произвел сравнительный анализ концептуальных карт, интеллект-карт и других способов логико-графического структурирования, выполнил и показал эффективность их применения в системе университетского образования: различные средства визуализации и структурирования способствуют усилению мотивации, внимания, понимания информации, развитию памяти [15, с. 202].

Мы считаем, что логико-графические средства можно успешно использовать и в системе школьного образования, в том числе для развития информационно-коммуникативных умений. Отражая связи и логику учебного материала, ИК-карта содержит в себе вопросы, ответы на которые необходимо найти учащимся, работающим в группах. При активной работе с картой формируются системное, структурное знание и коммуникативные умения школьников. Размышление над вопросом в пространстве ассоциативно-логических линий карты позволяет более эффективно «встроить» элементы изучаемого материала в когнитивную структуру и более прочно зафиксировать связи этих элементов друг с другом [6, с. 59].

Кроме того, работа с картой дает эффект неосознанного восприятия информации (эффект неявного обучения), что в последующем будет способствовать проявлению интуиции и креативности учащегося, его становлению как субъекта творческой деятельности [14, с. 59].

Пример фрагмента ИК-карты дан на рисунке.



Фрагмент ИК-карты по теме: «Причины Смуты»

Выполняя задания карты, часть которой представлена на рисунке, школьники сначала дополняют блоки экономических и политических причин Смуты, затем переходят к дискуссионным элементам («Интриги против Годунова»), выдвигают версии и аргументы. Анализируя исторические вариации и оценивая факты, учащиеся активно формулируют собственное мнение по изучаемой проблеме, доказывают его. Этот вид заданий способствует формированию и развитию коммуникативных навыков, умений участвовать в обсуждении и аргументированно представлять собственное мнение. В ИК-карте могут быть приведены высказывания ученых-исследователей об исторических личностях. Учащиеся должны выбрать предпочтительную точку зрения и отстаивать ее, приводя доводы «за» и «против». Такая работа перекликается с наполнением тестовых заданий государственного экзамена – поиском правильных и ошибочных вариантов – очень нравится ученикам: они с удовольствием ищут ошибки, подсчитывают, кто и сколько их нашел, спорят. Во фрагменте карты на рисунке есть пример подобной ошибки: политические причины → «женитьба польского короля Сигизмунда III на русской принцессе».

Идея использования информационных карт (в частности, интеллект-карт Т. Бьюзена [13]) в целях формирования коммуникативных навыков, принадлежащая профессору Тюменского государственного университета Н. А. Алексееву, была поддержана учителями школ Тюмени, в том числе преподавателями гимназии при университете. Интеллект-карты и дивергентные карты применяются в точных предметах, таких как математика, и в дисциплинах естественно-научного цикла. Но наш опыт свидетельствует о возможности их использования также и при изучении гуманитарных предметов. Основное назначение карт – наглядное представление изучаемого материала, организация работы по упорядочиванию знания, его систематизации. О том, что подобная форма обучения вызывает интерес у школьников, говорят результаты анкетирования в классах социально-гуманитарного профиля: более 90% старшеклассников отмечают, что благодаря различным образным, графическим средствам лучше понимают материал [3, с. 54]. Школьники становятся активными участниками урока: благодаря сочетанию разных видов деятельности они приобретают не только крепкие знания по предмету, но и навыки самостоятельного мышления, культуры спора и дискуссий.

Учитель разрабатывает ИК-карту с учетом особенностей класса, в котором она будет применяться, и специфики учебной программы (базовой или профильной). Для подготовки карты используется алгоритм, основанный на выявлении онтологии учебного материала (предложен С. Н. Дегтяревым [2, с. 86]), который включает в себя:

- выбор темы учебного материала, для которой есть целесообразность в разработке карты (большой объем информации, особая значимость, сложность темы);
- выделение центрального понятия темы (в нашем случае – это «причины Смуты») и концептов (базовых понятий), определяющих развитие структуры темы (политические, экономические и социальные);

- определение «границ» карты знаний, т. е. той информации, которая обеспечит целостное представление предметной области, покажет переход теоретических знаний (ядра знаний) в практику (укажет на научные факты, примеры, область применения, связи с другими темами курса);
- построение карты по блокам: блок-информация разворачивается через один базовый концепт (в примере, изображенном на рисунке это блоки «экономические причины»: «поруха», последствия Ливонской войны и др.);
- построение связей между базовыми концептами и внутри блока с четким выделением логических цепочек (причинно-следственные связи от центрального понятия до периферийной информации);
- апробацию карты знаний (обсуждение, оценка) в фокус-группах (отдельно с учителями, отдельно с учащимися);
- доработку карты с учетом мнения учащихся, учителей, экспертов-консультантов.

Для того чтобы ИК-карта стала основой для организации коммуникации учащихся (мозгового штурма, дискуссии, обсуждения), учитель включает в нее наиболее спорные, дискуссионные, ошибочные (в данном случае ошибка используется как методический прием) элементы учебного материала, играющие роль стимуляторов познавательной активности учащихся. История как учебный предмет предоставляет учителю широкие возможности в этом отношении: в этой области знания, как нигде, важную роль играет интерпретация экспертов, наличие различных позиций ученых в отношении тех или иных событий. Поэтому исторический материал благодатен для организации дискуссий, обучения умению представлять и отстаивать собственное видение, т. е. для развития коммуникативных навыков.

Основным «двигателем» работы с информационно-коммуникативными картами является сотрудничество учеников в группах без пошагового учительского руководства и контроля, что имеет большую практическую ценность. Однако педагог должен проинструктировать учащихся: разъяснить, что делать с картой; напомнить, что темы рассматриваются многоаспектно: с экономических, политических, социальных, личностных позиций; обратить внимание на то, что, начав рассматривать один аспект, они должны завершить его анализ. Учащиеся отвечают на вопросы карты, заполняют ее недостающие элементы, продвигаясь от центрального понятия к периферии. Особо в карте акцентируется имеющий место какой-либо исторический парадокс (противоречие), который учащимся необходимо прокомментировать, обсудить, и кратко представить свои версии и аргументы. Поскольку рассуждения и ответы будут отличаться друг от друга, то доработанные карты будут разными. Эти различия и должен оценить учитель при проверке.

Предлагаемая информационная педагогическая технология с использованием ИК-карт обладает следующими чертами инновационного обу-

чения: самостоятельным добыванием знаний в ходе поисковой деятельности, овладением навыков сотрудничества в группах, формированием информационно-коммуникативной компетентности по мере выполнения операций с информацией, заложенной в карте.

Отличие нашего подхода от иных, способствующих развитию информационно-коммуникативной компетентности подходов состоит в том, что традиционный учебный текст мы представляем в логико-структурированном, графическом формате, предусматривающем межличностное общение. ИК-карта строится на основе дивергентной карты, но меняется ее содержание и, главное, назначение. Дивергентная карта помогает систематизации, структурированию, обобщению учебного материала, связывая не только близкие, но и отдаленные зоны смыслового пространства. Такая карта представляет собой ассоциативную схему знаний учащегося по определенной теме и служит опорой в творческом познании учебного материала. Центральным элементом дивергентной карты может быть явление, факт, научное понятие. В ИК-карте также выделяются центральные и ключевые понятия, указываются связи между ними, но дополнительно включаются еще и вопросы, которые могут вызвать размышления о событии или исторической личности, породить дискуссию, и это будет основой для развития коммуникативных навыков. Следовательно, назначение ИК-карты – организация творческого процесса мышления и диалога учащихся.

ИК-карта – это графический образный аналог «исторического текста с возможными ошибками», которые учащимся предстоит раскрыть в процессе работы. Нами разработаны подобные ИК-карты по темам «Иван III. Образование централизованного государства», «Смутное время», «Эпоха дворцовых переворотов» и др. Их составляют задания с выбором ответа (10–12 вопросов), задания на анализ исторических версий и оценок фактов, процессов (3–4 вопроса). Учащимся необходимо привести несколько полноценных аргументов, подтверждающих выбранную точку зрения или теоретическое положение. Карта направляет действия учащихся, но в отличие от алгоритмного обучения, где четко обозначен каждый шаг и даны конкретные «правильные» варианты ответов, она обладает многозначностью содержания и предполагает вариативность индивидуальных ответов.

Мы предлагаем следующие критерии оценивания работы с ИК-картой:

- количество правильно найденных ответов на поставленные вопросы;
- глубина интерпретации спорных дискуссионных моментов;
- количество приведенных аргументов, подтверждающих ту или иную точку зрения;
- культура речи;
- использование известных результатов и научных фактов;
- полнота использования литературы, ссылок на ученых и исследователей, занимающихся данной проблемой;

- логика изложения, убедительность рассуждений, идей;
- эрудированность автора в рассматриваемой области.

Применение в учебном процессе ИК-карт позволяет не просто проявиться креативному потенциалу учащихся, но и сформировать их мышление, поскольку когнитивной основой обучения становится совершенствование сетевой структуры знаний и опыта учебной деятельности [5, с. 24]. Выполняя работу с картой, учащийся осмысливает структуру и связи учебной информации, которая совершенствуется в его сознании, становится более гибкой, что позволяет при решении какой-либо учебной задачи или реальной проблемы эффективно и оперативно находить различные варианты решения, наиболее оригинальные и рациональные.

Старшеклассникам, после того как они усвоят принцип работы с ИК-картами, можно попробовать самостоятельно составлять карты по различным учебным темам (например, «Общественное движение во второй четверти XIX века», «Либеральные реформы Александра I» и др.) В помощь учащимся дается тот же алгоритм, по которому составляет карту учитель, но с некоторыми дополнениями. Так, школьникам предлагается проверить карту на ее воспроизводимость: мысленно визуализировать ее в виде единой картины, графического, пространственного образа, соединив в нем все понятия блока учебного материала. Если какие-то элементы будут «представляться» плохо, то учащимся нужно подумать, как доработать (выделить цветом, упростить) соответствующие места карты. Самостоятельное составление структурно-логических схем, работа с логико-графическими инструментами совершенствуют информационную компетентность учащихся [5, с. 27].

Эффективность использования ИК-карт повышается, если они применяются системно, как элемент развивающей технологии обучения. В этом мы убедились в ходе опытно-экспериментальной работы, организованной в гуманитарных классах гимназии Тюменского государственного университета (2010–2013 гг.). В исследовании приняли участие 210 учащихся 10–11-х классов. Сравнивалось усвоение учебного материала по разным темам с ИК-картами и без них. Выяснялось мнение гимназистов о формах и качестве усвоения ими учебных тем и фиксировались результаты выполнения контрольных тестов. Подавляющее большинство учащихся (более 80%) в качестве достоинств работы с ИК-картами отметили, что они стали лучше запоминать и понимать учебный материал, получили возможность высказать свою точку зрения, повысили свою культуру общения, начали с большим любопытством относиться к урокам.

Мы не претендуем на разработку новой педагогической технологии, но показываем, как можно «оживить» учебный процесс. Наш опыт позволяет сформулировать некоторые рекомендации по использованию ИК-карт.

1. Наиболее целесообразны ИК-карты при изучении тем, содержащих большой объем разнообразной информации, требующей систематизации и структурирования.

2. В учебной теме нужно выделить наиболее проблемные, сложные, дискуссионные вопросы, которые впоследствии станут предметом обсуждения учащихся, и заложить их в ИК-карты.

3. Необходимо разъяснить школьникам требования к заполнению карт, ознакомить их с критериями оценивания их работы.

4. Нужно объяснить учащимся правила дискуссии, спора, подготовить для этого небольшие памятки, инструкции. Это важно с точки зрения продуктивной работы и организации коммуникации.

5. Стоит ознакомить учеников с алгоритмом составления таких карт, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно организовывать информацию в удобном для себя виде.

6. Можно предлагать учащимся составлять карты в качестве домашнего задания с последующим их анализом на уроке.

7. Следует продумать совмещение работы с ИК-картами с другими формами и средствами учебной деятельности: эссе, тестами, проектами и др.

8. Полезно дать возможность учащимся выступать в роли экспертов, оценивающих выполненные задания в виде ИК-карты.

Как показал наш эксперимент, такие активизирующие творческое мышление средства обучения, как ИК-карты, позволяют учащимся добиваться значительных успехов. Подтверждением тому являются, в частности, высокие результаты ЕГЭ. Выпускники более качественно выполняют задания части «С», где требуется творческий подход, нестандартное мышление, опыт практической исследовательской деятельности. В 2013 г. 19 учащихся гимназии, принимавших участие в эксперименте, стали победителями областных и межрегиональных олимпиад по истории и обществознанию, один (Катаев Владимир) – призером Всероссийской олимпиады школьников по истории. Правильность выбранного нами пути подтверждается и тем, что выпускники гимназии эффективно реализуют приобретенные ими умения и навыки в системе высшего образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Абрамова Ю. А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/>.

2. Алексеев Н. А., Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н., Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. и др. Инновационные социально-педагогические технологии в условиях модернизации современного отечественного образования: коллективная монография / под общ. ред. В. И. Загвязинского. Тюмень: Печатник, 2013. 168 с.

3. Бахарева Т. Т. Проблемы преподавания математики в гуманитарных классах, пути их решения // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития, 2012: материалы Между-

народной научно-практической конференции: сб. науч. трудов. Одесса, 2012. Вып. 3, т. 14. С. 51 – 54.

4. Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 3 (82). С. 3–15.

5. Дегтярев С. Н. Креативно ориентированное обучение: разработка стратегии и путей ее реализации // Образование и наука. 2014. № 6 (115). С. 20–35.

6. Дегтярев С. Н. Дидактические средства активизации креативного потенциала учащихся в процессе решения творческих задач // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 56–63.

7. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. 176 с.

8. Мартынова Е. И. Формирование информационно-коммуникативных компетенции современного школьника [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://sodruzhestvo.gym1517.ru/>.

9. Мелихова А. А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 9. С. 93–102.

10. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва: Академия, 2008. 352 с.

11. Шорохова Т. И. Сущность, структура и компоненты информационной культуры личности обучающихся в условиях дистанционного обучения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.muh.ru/arch/2007/>.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://edu.ru/>.

13. Buzan, T., & Buzan, B. The mind map book. Rev Ed. London. BBC, 2003.

14. Degtyarev S. N. Creativity and intuition in the aspect of developing teaching // The International Conference on the Transformation of Education. Vol. 2, 22–23 April 2013, held by SCIEURO in London, 2013. P. 54–61.

15. Eppler M. J. A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing // Information Visualization. 2006. № 5. P. 202 – 210.

16. Weeldon J., Faubert J. Framing Experience: Concept maps, Mind maps, and Data Collection in Qualitative Research // International Journal of Qualitative Methods. 2009. № 8 (3). P. 68–83.

References

1. Abramova Y. Formirovaniye informatsionno-kommunikativnoy kompetentnosti uchashchikhsya v protsesse produktivnoy uchebno-pознаватel'noy deyatel'nosti. [Developing of pupils' informative and communicative competence in the process of efficient educational and cognitive training]. 2014. Available at: <http://nsportal.ru/>. (In Russian)

2. Alekseev N., Belyakova E., Degtyarev S., Zagvyazinskiy V., Zakirova A. etc. Innovatsionnyye sotsial'no-pedagogicheskiye tekhnologii v usloviyakh modernizatsii sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya. [Innovative social and pedagogical technologies in the context of developing contemporary national education]. Tyumen, 2013. 168 p. (In Russian)

3. Bakhareva T. Problemy prepodavaniya matematiki v gumanitarnykh klassakh, puti ih resheniya. [Issues and solutions of teaching mathematics in humanities classes]. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Nauchnyye issledovaniya i ikh prakticheskoye primeneniye, sovremennoye sostoyaniye i puti razvitiya, 2012". [Materials of Int. scientific and applied conference "Scientific researches and their practical application, contemporary state and development paths"]. Odessa, 2012. P. 51–54. (In Russian)

4. Belyakova E., Degtyarev S. Ocenka smysloobrazujushhego potentsiala innovatsionnogo obrazovatel'nogo processa. [Assessment of semantic potential of innovative educational process]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2011. № 3 (82). P. 3–15. (In Russian)

5. Degtyarev S. Kreativno orientirovannoe obuchenie: razrabotka strategii i putej ee realizatsii. [Creatively oriented education: development of its strategies and ways of implementation]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 6 (115). P. 20–35. (In Russian)

6. Degtyarev S. Didakticheskie sredstva aktivizatsii kreativnogo potentsiala uchashhihsya v processe resheniya tvorcheskikh zadach. [Didactic means of students' creative potential enhancing in the process of solving creative problems]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2012. № 9. P. 56 – 63. (In Russian)

7. Zagvyazinskiy V., Strokova T. Pedagogicheskaya innovatika: problemy strategii i taktiki: monografiya. [Pedagogic innovation theory: problems of strategy and tactics]. Tyumen, 2011. 176 p. (In Russian)

8. Martynova E. Formirovanie informacionno-kommunikativnykh kompetentsii sovremennogo shkol'nika. [Formation of informational and communicative competence of the modern pupil]. 2014. Available at: <http://sodruzhestvo.gym1517.ru>. (In Russian)

9. Melikhova A. Formirovanie informacionno-kommunikativnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza. [Formation of informational and communicative competence of technical college's students]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2013. № 9. P. 93 – 102. (In Russian)

10. Zagvyazinskiy V., Zakirova A. Pedagogicheskiy slovar'. [Pedagogical dictionary]. Moscow, 2008. 352 p. (In Russian)

11. Shorokhova T. Sushhnost', struktura i komponenty informacionnoy kul'tury lichnosti obuchajushhihsya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya. [Nature, structure and components of information culture personality of students in the process of distance learning]. 2007. Available at: <http://www.muh.ru/arch/2007/>. (In Russian)

12. Federal'nyy Gosudarstvennyy Obrazovatel'nyy Standart. [Federal State Educational Standards]. 2014. Available at: – <http://edu.ru/index.php>. (In Russian)
13. Buzan, T., & Buzan, B. The mind map book. Rev Ed. London. BBC, 2003. (Translated from English)
14. Degtyarev S. N. Creativity and intuition in the aspect of developing teaching // The International Conference on the Transformation of Education. Vol. 2, 22–23 April 2013, held by SCIEURO in London, 2013. P. 54–61. (Translated from English)
15. Eppler M. J. A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing // *Information Visualization*. 2006. № 5. P. 202 – 210. (Translated from English)
16. Weeldon J., Faubert J. Framing Experience: Concept maps, Mind maps, and Data Collection in Qualitative Research // *International Journal of Qualitative Methods*. № 8 (3). 2009. P. 68–83. (Translated from English)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.096

Матвеева Татьяна Владимировна

доктор экономических наук, заведующая кафедрой предпринимательства и инноваций, директор Центра бизнес-образования Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: t.v.matveeva@ustu.ru

Машкова Наталья Вячеславовна

кандидат экономических наук, доцент кафедры предпринимательства и инноваций Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: n.v.mashkova@ustu.ru

Ткачева Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Предпринимательства и инноваций Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: oksana.tkacheva@rsu.ru

Сафина Ольга Геннадьевна

преподаватель Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: o.g.safina@urfu.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ ВНЕДРЕНИЯ

Аннотация. Целью работы является выявление организационно-правовых проблем профессионально-общественной аккредитации программ дополнительного профессионального образования России и возможностей развития данного института в современных условиях.

Научная задача исследования заключалась в обосновании необходимости делегирования государственными органами процедур оценивания качества дополнительного образования в вузах общественно-экспертным организациям, членами которых являются квалифицированные аттестованные специалисты.

Такая экспертиза обеспечит независимость и объективность принимаемых решений и позволит удовлетворить потребности всех субъектов образования.

Методика и методы. В работе применялась комплексная методика на базе следующих теоретических и эмпирических методов: анализа и обобщения содержания различных источников (в том числе законодательных и нормативных актов органов власти и управления Российской Федерации, нормативных актов Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации), синтеза эмпирического материала, сравнительного анализа; наблюдения, тестирования, интервью, бесед, анкетирования, ранжирования, педагогического эксперимента, методов экспертных оценок и математической статистики и др.

Результаты. Показана целесообразность проведения независимой аккредитации с использованием стандартизированного и технологичного инструментария экспертизы. Определены задачи, которые нужно решить для повышения конкурентоспособности объектов дополнительного профессионального образования в новых экономических условиях.

Научная новизна исследования. Обозначены основные тенденции в развитии процедур оценки качества образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования. Обоснованы концептуальные положения организации профессионально-общественной аккредитации программ дополнительного профессионального образования. Выявлены пробелы в правовом регулировании экспертиз дополнительных образовательных программ.

Практическая значимость. Разработанная система определения качества образовательных программ обеспечивает объективность, достоверность и прозрачность оценочных процедур; задает ориентиры для аккредитационных органов, экспертных комиссий, органов управления образованием, руководителей и сотрудников учебных учреждений. Систематизированный опыт оценки деятельности учреждений дополнительного профессионального образования может быть использован в системе повышения квалификации управленческих кадров.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессионально-общественная аккредитация, потребители образовательных услуг, рынок труда, образовательная программа.

Matveeva Tatyana V.

Doctor of Economic Sciences, Head of the Department of Business and Innovations, Director of the Center of Business Education, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: t.v.matveeva@urfu.ru

Mashkova Natalya V.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Business and Innovations Department, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: n.v.mashkova@urfu.ru

Tkacheva Oksana N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Business and Innovations Department, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: oksana.tkacheva@rsupu.ru

Safina Olga G.

Lecturer, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: o.g.safina@urfu.ru

THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL PUBLIC ACCREDITATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS AND THE PROSPECTS OF ITS IMPLEMENTATION

Abstract. Leading role in the process of development and improvement of modern Russian education plays an additional professional education, which, to the greatest extent, responds to the qualitative changes in the socio-economic relations in a rapidly changing world. The aim of this paper is to identify the organizational and legal problems of professional and public accreditation of additional professional education programs in Russia and the opportunities development of this institution in modern conditions.

The scientific research problem was to justify the need for professional and public accreditation of additional professional education programs of modern universities on the basis of delegation of procedures for evaluating the quality of education by public authorities to the public expert organizations, which ensure the independence and objectivity of the decisions made by qualified experts using a standardized assessment tools and tech to meet the needs of all parties concerned for highly qualified professionals.

Methods. Empirical and theoretical methods were applied in the process of solving the problems in the scientific work to achieve the objectives of the study and test the hypothesis of an integrated methodology. Theoretical research methods involve: analysis of different literary sources (including legislative and regulatory enactments of the Higher Authorities of the Russian Federation, regulatory enactments of the Ministry of General and Vocational Education of the Russian Federation), compilation, synthesis of empirical data, comparative analysis, and others. Empirical research methods include: observation, testing, interview, questionnaire, ranking, pedagogical experiment, analysis of the products of activity, method of expert evaluations, methods of mathematical statistics, and other.

Results. The expediency of independent accreditation procedures is proved. The goals that need to be solved to enhance the competitiveness of additional professional education objects in the new economic paradigm are indentified.

Scientific novelty. The research findings include the following conclusions: the main tendencies in the development of accreditation procedures for assessing the quality of educational services in system of additional professional education in modern Russia are revealed; the fundamentals of professional public accreditation of additional professional education programs organization are justified; the gaps in the legal regulation of accreditation of additional educational programs are identified, and the necessity of professional public accreditation for improve the competitiveness of additional educational programs is justified.

Practical significance. Proposed and developed evaluation system of educational programs provides objectivity, credibility and transparency of the evaluation procedures; defines guidelines for accreditation institutions, expert committees, education authorities, managers and employees of educational institutions

implementing programs of additional professional education. Systematic experience in evaluation of additional professional education institutions can be used in the career development system of senior executives.

Keyword: additional professional education, professional public accreditation, consumers of educational services, labor market, educational program.

Важным аспектом в системе высшего образования в России является дополнительное профессиональное образование (ДПО). В условиях быстро меняющейся социально-экономической среды, глобализации и интернационализации экономики возможность получения дополнительного образования любым специалистом в любое время по мере его профессиональных потребностей становится особо актуальной, так как это способствует развитию человеческого капитала страны, а следовательно, повышению конкурентоспособности ее экономики.

Как известно, на протяжении очень длительного исторического периода система управления качеством образования опиралась только на удовлетворение требований государства, которое являлось заказчиком, инвестором и контролирующим органом. Впервые попытка повысить объективность и оценить уровень качества образования была осуществлена в 1980-х гг. путем введения государственного заказа вузам в форме квалификационных характеристик [14], однако данная практика просуществовала недолго и была признана несостоятельной. В 1992 г. с принятием закона «Об образовании» учебные заведения получили некую автономность и самостоятельность реализации образовательных услуг. Тотальный государственный контроль был заменен процедурами лицензирования, аттестации, а также государственной и общественной аккредитациями.

Наличие лицензии подтверждало, что образовательная организация имеет достаточно ресурсов, чтобы осуществлять свою деятельность; аттестация давала внешнюю оценку уровня и содержания этой деятельности по отношению к государственным образовательным стандартам и была направлена на признание соответствия качества образования данным документам и статусу учреждения (университет, академия, институт).

В 2002 г. был создан Аккредитационный центр «Ассоциация инженерного образования» – первое русское агентство для проведения общественной аккредитации образовательных программ. Тогда же в вузах были разработаны внутренние системы управления качеством на основе стандарта ISO серии 9000 и Концепции всеобщего управления качеством (Total Quality Management, TQM). Несмотря на то, что данные инициативы вузов получили достаточную поддержку со стороны Рособнадзора, внутренние системы обеспечения качества, разработанные на основе ISO серии 9000, оказались трудноинтегрированными в практику высшего образования, требующими дополнительных знаний и опыта [9]. До 2008 г. большинство вузов ориентировались на выполнение аккредитационных показателей. А вот с 2008 по 2011 г. отмечается активное проведение аудитов

на соответствие системы менеджмента качества образовательной организации ГОСТ ISO 9001:2008 с выдачей соответствующего сертификата.

В. И. Звонников и В. А. Нефедов отмечают одну из современных мировых тенденций в сфере образования – изменение фокуса оценки качества образовательного процесса с внешних процедур, таких как аттестация и аккредитация, на модели внутренней самооценки [3]. И. Г. Головцова выделяет три группы государств, отличающихся системами управления качеством образования: модель, основанная на внешней оценке образовательной организации, используется во Франции, Эстонии, Латвии, Чехии, России, странах СНГ; модель, базирующаяся на внутренней оценке, принята в Великобритании, Польше, Австралии, странах Латинской Америки, Филиппинах, Тайване; комплексный подход применяется в США, Германии, скандинавских странах, Испании, Финляндии [2]. Данные модели были всесторонне проанализированы в работах Т. В. Третьяковой [11], Е. В. Филимоновой и Н. Н. Волосковой [13], М. В. Шестаковой [15], а также в работах зарубежных авторов [4, 10].

С вступлением в силу нового закона «Об образовании в РФ» в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) возникла непростая ситуация: закон не предусматривает для программ ДПО прохождение государственной аккредитации и выдачу образовательными учреждениями своим слушателям документов государственного образца. С момента введения в действие федерального закона № 293 в 2011 г. аккредитации подлежат только те программы ДПО, для которых утверждены федеральные государственные требования. Полномочия по оценке качества и выработке требований к остальным программам Министерство образования делегирует отраслевым министерствам и ведомствам. Так, если для системы здравоохранения необходимо государственное регулирование и государственное признание программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, то именно отраслевое министерство должно решить эти вопросы. Логика вполне понятна и обоснованна. Между тем получается, что в настоящее время программы ДПО уже не входят в компетенцию Минобрнауки РФ, но пока еще не стали и предметом внимания отраслевых министерств.

Опыт показывает, что, как правило, сами собой назревающие проблемы не разрешаются, а, напротив, начинают обостряться. Отсутствие мер по преодолению сложившейся в системе образования ситуации неизбежно приведет к падению качества подготовки специалистов, росту доли кадров с потерявшими актуальность знаниями и умениями, «разрыву поколений», расширению масштабов молодежной контркультуры.

Законодательные и исполнительные органы, безусловно, занимаются вопросами модернизации профессионального образования. Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 гг. предусмотрено завершение разработки профессиональных стандартов и механизма их взаимодействия с образовательными стандартами, создание

системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ как важнейшего инструмента взаимодействия рынка труда и системы профподготовки. Эти меры призваны обеспечить экономику высококвалифицированными кадрами, которые конкурентоспособны и востребованы. Но остаются открытыми вопросы относительно программ, для которых не устанавливаются требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и федеральные государственные требования (ФГТ) [8]. Таких программ, различающихся как по содержанию, так и по объему обучения, сегодня достаточно много: программы дошкольного образования и дополнительного образования детей; дополнительного профессионального образования; подготовки рабочих кадров, а также целый ряд курсов (модулей, дисциплин) вариативной части учебного плана средних специальных и высших учебных учреждений. Существенные изменения законодательства, регулирующего организацию ДПО, и отказ от модели государственной аккредитации в данном секторе образования актуализируют поиск процедур подтверждения качества реализуемых программ дополнительного обучения.

С особыми трудностями при принятии решений о проведении профессионально-общественной аккредитации в сфере дополнительного образования сталкиваются многопрофильные вузы, в которых имеется большое количество направлений подготовки и ведется работа по различным программам ДПО, отличающимся продолжительностью курсов, целевыми группами потребителей, технологиями и формами обучения [1, 17, 18].

Положения Федерального закона № 273-ФЗ от 29.11.2012 определяют два уровня признания качества в сфере ДПО:

- 1) профессионально-общественная аккредитация образовательных программ;
- 2) общественная аккредитация организаций, реализующих профессиональные образовательные программы [14].

Основными целями прохождения процедуры профессионально-общественной аккредитации являются:

- обеспечение признания программы как соответствующей высокому уровню качества и профессиональным требованиям, подтвержденное независимым экспертным сообществом;
- выявление приоритетных направлений совершенствования программы для максимального удовлетворения требований профессионального сообщества;
- позиционирование программы в рейтинге относительно конкурентных программ других образовательных учреждений [16].

Еще раз подчеркнем, что программы ДПО выполняют очень важные социально-образовательные функции обновления и обогащения интеллектуального ресурса общества, осуществления непрерывного образования руководителей и специалистов, обеспечения кадрового потенциала, социальной защищенности и социальной реабилитации граждан. Устой-

чивое развитие экономики достигается, если трудоспособное население постоянно и непрерывно обучается, поэтому в современных условиях ДПО приобретает особую ценность как основной способ получения конкурентных преимуществ на рынке труда.

Программы ДПО должны учитывать, в первую очередь, содержание профессиональных стандартов (если таковые имеются) и/или требования рынка труда и государства; они должны быть инновационными, гибкими, адаптивными, практикоориентированными, многоуровневыми и объединять интересы всех участников образовательного процесса – учебного заведения, работодателей, региональных управленческих структур. Основная концепция таких образовательных программ – ориентация на конечный результат, соответствующий запросам заказчиков: профессиональных сообществ, социума и самих обучающихся. Для этого целесообразна концентрация усилий на постоянном изучении потребностей потребителей, выявлении оптимального портфеля программ ДПО и активное сотрудничество с работодателями. Причем подходы к проектированию и разработке программ ДПО должны быть основаны на том, чтобы снизить государственное регулирование их содержания [5].

Государственная регламентация программ ДПО тормозит развитие и непрерывное обновление содержания подготовки, которая должна строиться отнюдь не на строго установленном предметном материале. Динамика появления новых знаний и технологий настолько высока, что фактически каждый последующий курс нуждается в новой программе, призванной формировать и совершенствовать профессиональные компетенции, обусловленные изменившейся ситуацией и насущными профессиональными задачами. Критерием отбора содержания программ ДПО является актуальность профессиональных проблем, которые обучающиеся должны решать в реальных производственных или близких к ним условиях [6].

Переход высшей школы на двухуровневую систему подготовки, при которой для бакалавриата преобладающей становится образовательная функция, привел к тому, что основные образовательные программы начали терять свой профессиональный статус. Срок подготовки специалиста в вузе сопоставим сейчас с периодом старения информации: считается, что за 3–4 года она устаревает наполовину. Поэтому традиционная организация учебных циклов не в состоянии обеспечить полноценную своевременную подготовку специалистов [11]. Сегодня от образования требуется быстрейшая отдача, чего можно добиться, постоянно развивая систему ДПО, признанную во всем мире наиболее гибкой и результативной составляющей непрерывного профессионального обучения. Для эффективной адаптации специалиста к запросам рынка труда и снижения конфликтной ситуации между сферой образования и работодателями необходима разработка большого количества постоянно обновляемых программ ДПО.

Очевидно, что общественно-профессиональная аккредитация этих программ требует наличия экспертов, независимых не только от системы

управления образованием, но и от профессиональных сообществ. В Европе давно уже существуют независимые ассоциации обеспечения качества услуг высших учебных заведений – это институты гражданского общества, формирующие механизмы «обратной связи» между вузами, студентами, работодателями и государством посредством проведения внешнего мониторинга и аудита деятельности вузов. Эти ассоциации выполняют следующие функции:

- представительскую;
- нормативную;
- исследовательскую;
- консультативно-методическую;
- информационно-сетевую;
- аккредитацию вузов и образовательных программ.

Результаты деятельности ассоциаций прозрачны и доступны, любой вуз может ознакомиться с ними и с учетом информации об общеевропейских тенденциях развития образования проводить собственную политику в области обеспечения качества образования. Университеты заинтересованы в повышении качества своей деятельности, поскольку это дает им конкретные преимущества на региональном, национальном и мировом рынках образовательных услуг.

Российская высшая школа нуждается в подобном внешнем аудите качества образовательных услуг со стороны общества, и, как мы полагаем, в ближайшее время возможно внедрение такой системы в секторе ДПО.

Специалисты в области качества образования выделяют три его составляющих: качество содержания (знаний, способов решения задач); методов обучения и воспитания (организации и контроля учебного процесса, мотивации познавательной деятельности); образованности личности (усвоения знаний, умений, навыков, нравственных норм) [7].

Основные требования, предъявляемые к организациям по оценке качества образования:

- подтверждение наличия политики качества;
- административная, финансовая и операционная независимость;
- существование технологий и методик операционной деятельности (подготовка экспертов, проведение экспертиз);
- разнообразие экспертных панелей (шкал измерения качества);
- наличие «механизма чувствительности» и открытых процедур принятия экспертных решений;
- наличие внутренних гарантий качества, включая наличие ресурсов, приемлемого уровня квалификации персонала и системы менеджмента качества работы;
- существование системы обратной связи;
- публичность, прозрачность деятельности;
- готовность к несению ответственности и внешним проверкам;
- опыт работы, признание заинтересованными сторонами, международное признание.

Исполнительный орган государственной власти оставляет за собой право координации процесса оценки качества программ ДПО и деятельности аккредитационных организаций, их оценивающих, но все процедурные и организационные вопросы должны решаться в профессиональной и академической среде. Чтобы результаты общественно-профессиональной аккредитации стали признаваемыми внутри страны, а, возможно, и на международном уровне, необходимо иметь:

- согласованную и принятую профессиональным сообществом работодателей и академической общественностью технологию общественно-профессиональной аккредитации;
- нормативные документы, регулирующие отношения и процедуры образовательных организаций, аккредитационных агентств, объединений работодателей и общественных организаций;
- высокую квалификацию, авторитет и репутацию сертифицированных экспертов и аккредитационных агентств.

Принятие решения о качестве программы ДПО, прошедшей общественно-профессиональную аккредитацию, предполагает ее признание в кругах образовательной общественности и, прежде всего, работодателей. На наш взгляд, исходя из принципа необходимости и достаточности количественной и качественной экспертной информации, для осуществления такого рода решения необходимо учитывать:

- востребованность программы, критериями оценки которой являются ее актуальность, целесообразность, практическая направленность, адаптивность и конкурентоспособность;
- эффективность механизма реализации программы;
- существование каналов обратной связи (например, мониторинга результатов обучения и удовлетворенности всех заинтересованных сторон – слушателей и работодателей, в первую очередь).

Крайне важно обеспечить доверие к результатам экспертизы. Должны быть продуманы все процедурные вопросы: условия выхода на аккредитацию, подготовка и проведение экспертизы на месте (бывает очень сложно оценить уровень полученных знаний у выпускников системы ДПО, в отличие от обучающихся по основным программам), формирование комиссии, состоящей из высококвалифицированных специалистов.

Подобная экспертиза потребует от образовательного учреждения решения вполне конкретных, но непростых задач.

Во-первых, понадобится разработка внутренних требований к программам, которые должны быть проведены через процедуры профессионально-общественной аккредитации. В качестве требований могут выступать существующий и прогнозируемый показатели охвата целевой группы слушателей, наличие подтвержденного запроса (на основе анализа рынка, писем заказчиков и т. д.), оценка методического и кадрового потенциала программы, наличие команды образовательного проекта, продолжительность программы.

Во-вторых, нужно определить перечень программ для профессионально-общественной аккредитации с учетом их продолжительности. В данный момент согласно приказу Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» определена следующая градация – программы повышения квалификации (не менее 16 часов) и программы переподготовки (не менее 250 часов). По нашему мнению, профессионально-общественной аккредитации следует подвергать лишь программы ДПО длительностью не менее 250 часов, предусматривающие присвоение новой квалификации. Процесс аккредитации достаточно трудоемок и продолжителен, поэтому участвовать в нем должны только программы с достаточно устойчивой структурой учебно-методического комплекса: возможные изменения структуры программы должны составлять не более 20–25% (иначе это будет не та программа, которая прошла аккредитацию).

В-третьих, необходимо сформировать перечень аккредитационных агентств, осуществляющих процедуру профессионально-общественной аккредитации. Требования к таким агентствам могут быть сформулированы следующим образом:

- соответствие направления деятельности агентства направлению выбранных программ;
- репутационный вес выбранного агентства (статус агентства и его экспертов, репутационная история);
- членство в международных альянсах;
- оптимальность по времени и затратам процедуры аккредитации.

В-четвертых, надо установить контакты с выбранными аккредитационными агентствами, что может занять достаточно много времени, особенно если это международные агентства.

В-пятых, следует провести внутренний аудит программы ДПО на соответствие требованиям ФГОС, профессиональных стандартов, критериям, предъявляемым к программам в выбранном аккредитационном агентстве. Кроме того, образовательное учреждение должно определиться, существует ли экономическая или иная целесообразность такой аккредитации.

Таким образом, решение о проведении аккредитации не должно быть сиюминутным, ему должна предшествовать целенаправленная систематическая работа.

Результаты прохождения общественно-профессиональной аккредитации могут оказывать значительное влияние на обновление и совершенствование структуры ДПО вуза, стать стимулом дальнейшего развития учебного учреждения.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. А. Симоновой*

Литература

1. Бутко Г. П., Ляпунова А. Д. Повышение роли университетов в инновационной деятельности: менеджмент качества образования // Известия Уральского государственного экономического университета. Серия «Проблемы высшего образования». 2008. № 3 (22). С. 137–143.
2. Головцова И. Г. Стратегическое управление качеством образовательной деятельности в вузе на основе открытых инноваций: дис. ... д-ра экон. наук. Санкт-Петербург, 2014. 322 с.
3. Звонников В. И., Нефедов В. А. О роли конкурса Рособрнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» в решении проблем обеспечения качества образования в ГУУ // Сборник докладов и тезисов Итоговой всероссийской конференции «Совершенствование модели ежегодного конкурса Рособрнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования». Москва: МГУЭСИИ, 2013. С. 117–123.
4. Имаи М. Кайдзен: Ключ к успеху японских компаний. Москва: Альпина Бизнес-букс, 2005. 250 с.
5. Матвеева Т. В., Машкова Н. В., Поротников П. А. Разработка модели управления конкурентоспособностью объекта дополнительного профессионального образования в Уральском федеральном университете // Современная экономика: проблемы и решения. 2012. № 4 (28). С. 14–21.
6. Мотова Г. Н., Аносова Н. А. Почему государство отказывается аккредитовывать программы ДПО // Аккредитация в образовании. 2013. № 62. С. 83–85.
7. Нуждин В. И. Информатизация и система тотального управления качеством высшего образования // Серия материалов школы семинара «Создание единого информационного пространства системы образования». Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 150 с.
8. Постановление Правительства РФ от 21.03.2011 г. № 184 «Об утверждении Положения о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций».
9. Прокопьев В. П. Проблема идентификации оценки качества классического университетского образования и рейтинга Министерства образования РФ // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5–6 (28). С. 63–75.
10. Слак Н., Чеймберс С., Джонстон Р. Организация, планирование и проектирование производства. Операционный менеджмент. Москва: ИНФРА-М, 2012. 790 с.
11. Третьякова Т. В. Качество образования от оценки к управлению // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. С. 16–22.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
13. Филимонова Е. В., Волоскова Н. Н. Система оценки качества образования: этапы и тенденции развития // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 78–79.

14. Хрипко В. В. Менеджмент инновационности качества в развитии обучения в вузе // *Алматы: Вестник высшей школы*. 2012. № 3. С. 25–31.
15. Шестакова М. В. Зарубежные модели оценки качества высшего образования // *Экология человека*. 2008. № 11. С. 23–28.
16. Шмелькова Л. В. О профессионально-общественной аккредитации образовательных программ // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2013. № 33 (3). С. 5–8.
17. Matveeva T., Mashkova N., Patrakov E., Obukhov O. Ensuring competitiveness in the system of additional professional education // *Life Science Journal*. 2014. № 11 (8s). P. 426–429.
18. Matveeva T., Turchaninova G., Obukhov O., Shubat O., Novokshonova J. The analysis of the Ural higher education institutions and business interaction: the modern situation and development // *Life Science Journal*. 2014. № 11 (10). P. 732–735.

References

1. Butko G. P., Lyapunov A. D. Povyshenie roli universitetov v innovacionnoj dejatel'nosti: menedzhment kachestva obrazovaniya. [Enhancing the role of universities in innovation: quality management education]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta. Seriya «Problemy vysshego obrazovaniya»*. [Proceedings of the Ural State University of Economics. Series «Problems of higher education»]. 2008. № 3 (22). P. 137–143. (In Russian)
2. Golovtsova I. G. Strategicheskoe upravlenie kachestvom obrazovatel'noj dejatel'nosti v vuze na osnove otkrytyh innovacij. [Strategic management of quality of educational activities at the university on the basis of open innovation]. Doct. diss. St. Petersburg. 2014. 322 p. (In Russian)
3. Zvonnikov V. I., Nefedov V. A. O roli konkursa Rosobrnadzora «Sistemy kachestva podgotovki vypusknikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya» v reshenii problem obespecheniya kachestva obrazovaniya v GUU. [Concerning the role of competition Rosobrnadzor «of the quality of graduates of educational institutions of vocational education» in solving the problems of ensuring the quality of education in the State University of Management]. *Sbornik dokladov i tezisov Itogovoj vserossijskoj konferencii «Sovershenstvovanie modeli ezhegodnogo konkursa Rosobrnadzora «Sistemy kachestva podgotovki vypusknikov obrazovatel'nyh organizacij vysshego i professional'nogo obrazovaniya»*. [Collection of reports and theses of Final All-Russian Conference «Improving the model of the annual competition of the Federal Education and Science Supervision Agency» – «System quality of graduates of educational institutions of higher and professional education»]. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI). 2013. P. 117–123. (In Russian)
4. Imai M. Kajdzen: Kljuch k uspehu japonskih kompanij. [Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success]. Moscow: Publishing House «Alpina Business Books». 2005. 250 p.
5. Matveeva T. V., Mashkova N. V., Porotnikov P. A. Razrabotka modeli upravleniya konkurentosposobnost'ju ob'ekta dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Ural'skom federal'nom universitete. [Development of a model of man-

agement of a competitiveness object of additional professional education in the Ural Federal University]. *Sovremennaja jekonomika: problemy i reshenija*. [Scientific journal «Modern Economy: Problems and Solutions»]. 2012. № 4 (28). P. 14–21. (In Russian)

6. Motova G. N., Anosov N. A. Pochemu gosudarstvo otkazyvaetsja akkreditovyvat' programmy DPO. [Why does the government refuse to accredit DPO programs]. *Akkreditacija v obrazovanii*. [Accreditation in Education]. 2013. № 62. P. 83–85. (In Russian)

7. Nuzhdin V. I. Informatizacija i sistema total'nogo upravlenija kachestvom vysshego obrazovanija. [Computerization and total quality management system of higher education]. Serija materialov shkoly seminar «Sozdanie edinogo informacionnogo prostranstva sistemy obrazovanija». [Series materials school seminar «Creation of a unified information space of the education system»]. Moscow: Research Center of stature problems of specialist training. 1998. 150 p. (In Russian)

8. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 21.03.2011 g. № 184 «Ob utverzhdenii Polozhenija o gosudarstvennoj akkreditacii obrazovatel'nyh uchrezhdenij i nauchnyh organizacij». [Government Decree d.d. 21.03.2011 № 184 «On approval of the state accreditation of educational institutions and research organizations»]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12083980/> (In Russian)

9. Prokop'ev V. P., Rogozhin S. A. Problema identifikacii ocenki kachestva klassicheskogo universitetskogo obrazovanija i rejtinga Ministerstva obrazovanija RF. [The problem of identification of assessing the quality of classical university education and ranking Ministry of Education of the Russian Federation]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. [University Management: Practice and Analysis]. 2003. № 5–6 (28). P. 63–75. (In Russian)

10. Slack N., S. Chambers, R. Johnston. Organizacija, planirovanie i proektirovanie proizvodstva. Operacionnyj menedzhment. [Organization, planning and design of production. Operations Management]. Moscow: Publishing House INFRA-M. 2012. 790 p. (In Russian)

11. Tretyakov T. V. Kachestvo obrazovanija ot ocenki k upravleniju. [The quality of education from the evaluation management]. *Vysshee obrazovanie segodnja*. [Higher education today]. 2010. № 6. P. 16–22. (In Russian)

12. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [The Federal Law d.d. 29.12.2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation»]. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/>. (In Russian)

13. Filimonov E. V., Voloskova N. N. Sistema ocenki kachestva obrazovanija: jetapy i tendencii razvitija. [The system of education quality assessment: stages and development trends]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*. [International Journal of Experimental Education]. 2010. № 5. P. 78–79. (In Russian)

14. Hripko V. V. Menedzhment innovacionnosti kachestva v razvitii obuchenija v Vuze. [Management of innovation in the development of quality education in high school]. *Almamater: Vestnik vysshej shkoly*. [Almamater: Bulletin of Higher school]. 2012. № 3. P. 25–31. (In Russian)

15. Shestakova M. V. Zarubezhnye modeli ocenki kachestva vysshego obrazovanija. [Foreign models assessing the quality of higher education]. *Jekologija cheloveka*. [Human Ecology]. 2008. № 11. P. 23–28. (In Russian)

16. Shmelkova L. V. O professional'no-obshhestvennoj akkreditacii obrazovatel'nyh program. [Concerning the professional public accreditation of educational programs]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire. [Continuing professional education in the country and the world]*. 2013. № 33 (3). P. 5–8. (In Russian)

17. Matveeva T., Mashkova N., Patrakov E., Obukhov O. Ensuring competitiveness in the system of additional professional education. *Life Science Journal*. 2014. № 11(8s). P. 426–429. (Translated from English)

18. Matveeva T., Turchaninova, Obukhov O., Shubat O., Novokshonova J. The analysis of the Ural higher education institutions and business interaction: the modern situation and development. *Life Science Journal*. 2014. № 11(10). P. 732–735. (Translated from English)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 658.311.44

Толстогузов Сергей Николаевич

кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии человека и животных Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: tolstoguzoff@rambler.ru

ОПЫТ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Цель настоящей публикации – описание профориентационной деятельности, осуществляемой в системах школьного образования разных стран. Подобная работа в России, несмотря на огромный опыт ее осуществления в прошлом, сейчас испытывает серьезные сложности. Поэтому важно учитывать имеющиеся положительные результаты зарубежной практики в этой области, проецируя лучшие ее варианты на отечественную почву.

Методы и результаты. На основе сравнительного анализа информации из различных источников показана специфика профориентационной работы со школьниками в США, Канаде, Израиле, Франции, Великобритании, Германии, Дании, Швеции, Японии, Сингапуре, Китае и Индии. Автором предпринята попытка обобщить принципы организации психолого-педагогической и административной помощи в профессиональном самоопределении старшеклассников.

Научная новизна. Впервые сопоставлены подходы к профориентационной деятельности в странах с различным уровнем экономического развития. Обнаружено несколько закономерностей. Чем выше в государстве уровень дохода на душу населения, тем большее внимания оно уделяет профориентационной работе. В развитых странах политика в данной сфере основана, прежде всего, на интересах индивида; знакомство детей с миром профессий начинается уже в младшей школе, а момент окончательного самоопределения отложен до завершения старшей ступени обучения, причем предусмотрена возможность смены направления профподготовки в случае обнаружения несоответствия качеств учащегося первоначально избранному профилю. В развивающихся странах профориентационная деятельность, напротив, жестко увязана с потребностями экономики и рынка труда; здесь отмечается более ранняя фиксация профессиональных предпочтений и менее гибкое отношение к неудачному выбору специальности молодым человеком. Для всех зарубежных схем профориентационной работы типична организация непрерывного, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составление их портфолио и учет всех этих сведений при профконсультировании и отборе абитуриентов для продолжения профессионального обучения в колледжах или вузах. Общей является потребность экономик в высококлассных специалистах на основе отбора учащихся, способных к освоению сложных наукоемких технологий, имеющих явный потенциал профессионального роста и личностного развития.

Практическая значимость. Материалы статьи будут полезны отечественным профориентаторам и специалистам, занимающимся управлением образования.

Ключевые слова: международный опыт профориентации, профессиональный выбор, проблемы профессионального самоопределения в России и за рубежом.

Tolstoguzov Sergey N.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Anatomy and Physiology of Humans and Animals, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: tolstoguzoff@rambler.ru

CAREER GUIDANCE EXPERIENCE ABROAD

Abstract. The aim of this paper is to describe the experience of career-oriented activities carried out with students of schools in developed and developing countries. Career Guidance in Russia, despite the vast experience of its implementation, is experiencing serious difficulties. In this regard, it is important to take into account the international experience career-oriented activities, such as in the developed countries of North America and the European Union as well as in several Asian countries with rapidly growing economies and a large demographic potential, taking into account the best variants for the Russian education system.

Methods. The experience of career-oriented work undertaken with pupils of the USA, Canada, Israel, France, UK, Germany, Denmark, Sweden, Japan, Singapore, China and India is shown on the basis of the comparative analysis of different publications and information sources. The author has made an attempt to generalize the principles of psycho-pedagogical and administrative assistance in professional self-determination of senior pupils abroad.

Scientific novelty. The approaches to career-oriented activities in countries with different levels of economic development are compared for the first time. Some principles are revealed. Firstly, the higher the income level per capita in the country, the greater attention is given to vocational guidance. The politics in the developed countries is based on interests of the individual: children's acquaintance with the world of professions begins already at younger school and the moment of definitive self-determination is postponed till the end of their senior stage of education; the possibility of direction change of professional preparation in case of detection of discrepancy of qualities of the pupil to originally selected profile is provided. Career-oriented activity in developing countries, on the contrary, is rigidly coordinated to requirements of economy and a labour market; earlier fixing of professional preferences and less flexible relation to an unsuccessful choice of a speciality or profession of the youth is marked there. The most typical characteristics of foreign career-oriented schemes are the following: the organisation of continuous training lasting throughout all school; supervision over students' achievements, propensities and hobbies; portfolio or cumulative files drafting and recording data of all pupil's results while professional consulting and selection of entrants for vocational training continuation in colleges or high schools. The author points out the general characteristic: the economy requirement for high quality experts on the basis of selection of the pupils who are able to master high-end technologies and have an obvious potential of professional growth and personal development.

Practical significance. The research materials and implementations can be useful to Russian career-and professional specialists, and the experts who are engaged in education management.

Keywords: international experience of vocational guidance, vocational choice, problems of professional identity in Russia and abroad.

По мере развития системы профессионального образования, которое становится все более доступным, возрастает количество вариантов выбора для профессионального самоопределения молодых людей. В этой связи особенно актуально наличие организованной и эффективной профориентационной работы, в равной степени отвечающей как интересам развития личности конкретного молодого человека, так и интересам общества и государства.

Несмотря на огромный опыт профориентационной деятельности в России, сложностей в ее реализации на сегодняшний день, пожалуй, не меньше, чем успехов или системных достижений. На поле профориентации присутствуют много игроков (школа, учреждения профессионального образования, органы управления образованием, работодатели, органы труда и занятости населения, Центры профориентации и т. д.), но каждый преследует свои цели, определенные или государством, или конъюнктурой рынка. Отчасти поэтому не выстроена гармоничная цепочка карьерного сопровождения выпускников «школа – вуз (суз) – рынок труда». Отдельной «головной болью», создающей проблемы для личностно-ориентированного перехода из общеобразовательной школы в профессиональные учебные заведения, является действующая система итоговой аттестации и поступления в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). В последнее время ЕГЭ не критиковал только ленивый, но существуют реальные проблемы профориентации молодежи, обусловленные этим экзаменом. Его односторонность и шаблонность позволяют оценить лишь уровень определенного набора общих знаний учащегося и, в незначительной мере, умение решать формализованные задачи. ЕГЭ не дает возможности определить мотивационную готовность абитуриента, личностную и гражданскую зрелость, обдуманность профессионального выбора, выявить степень умения мыслить и решать неформальные творческие задачи.

Проблем профессиональной ориентации учащихся в нашей стране действительно много, и их обсуждение может стать отдельной темой, но нам интересно сравнить российские подходы к профориентации с зарубежной практикой организации профессионального самоопределения молодежи. Анализ опыта других стран актуален еще и потому, что заграничные модели периодически «примеряются» системой отечественного профессионального образования.

Впервые как самостоятельное понятие профориентация появилась в Соединенных Штатах Америки в начале двадцатого века. основоположником данной деятельности считают американского исследователя Френка Парсонса, применившего научный подход к избранию профессии

и создавшего в 1908 г. в Бостоне «Бюро по выбору профессий». Работа Парсонса «Выбор профессии» вышла в 1909 г., уже после смерти автора, и стала настольной книгой американских профориентаторов [18]. Термин «талант-ориентированный подход» («talent-matching approach»), а также концепция профориентации «черта – фактор» также принадлежат этому автору.

Сейчас в школах США действует консультативная психолого-педагогическая служба «Гайденс», плотно опекающая учащихся в процессе их выбора специальности. «Гайденс» содействует старшеклассникам по нескольким направлениям: помогает подобрать учебную программу, определиться с будущей профессией и выделить личностные особенности индивида для их интенсивного развития. Научным базисом профориентационной системы «Гайденс» является прагматическая педагогика, т. е. «обучение посредством деяния».

Система профориентации в США децентрализована и имеет множество организационных схем. Согласно закону от 1981 г. профконсультирование учащихся идет на протяжении всего времени обучения. На каждого ученика консультантом заводится досье, которое, по окончании школы, передается в службу занятости [8, с. 66].

В последнее время в Штатах понятие «профессия» все чаще заменяется словом «карьера» [4, с. 104]. Для выпускников американских школ наряду с уровнем оплаты труда важен интерес к работе и возможность личностного развития. В этой связи в школах появились и эффективно используются образовательные программы «Академия Х» и «От школы к работе», нацеленные на адаптацию выпускников к взрослой жизни.

Активно действуют и центры по трудоустройству, причем как государственные, так и частные, в которых можно получить информацию по вакансиям на рынке труда, пройти профтестирование и даже взять направление на работу.

В Канаде тоже создана многоуровневая система содействия в профессиональном самоопределении учащихся, активно использующая инновационные принципы. Профориентация начинается в раннем подростковом возрасте, но не ограничивается только школой – она разнообразна и по форме, и по видам. Основная работа ведется в специальных учреждениях – Центрах содействия найму (ЦСН). Это подразделения общенациональной государственной службы. Через взаимодействие с информационными отделами ЦСН, которых по Канаде открыто более 400, школьники, достигшие возраста 13–14 лет, могут приобрести сведения о вакансиях на рынке труда, пройти психологическую диагностику и получить консультации специалистов-профориентологов. Канадское правительство выделяет специальные гранты и финансирует программы ЦСН по временному трудоустройству молодежи, в рамках которых с апреля по сентябрь (т. е. в период, приуроченный к каникулам) учащиеся могут попробовать себя в роли специалиста той или иной отрасли.

Кроме ЦСН, в Канаде продуктивно функционируют так называемые центры выбора, где школьники могут получить информацию о более чем четырех тысячах профессий, требованиях к ним, возможностях карьерного роста, спросе на рынке труда на данных специалистов.

Школа также помогает учащимся в выборе профессии. Регулярно организуются встречи старшеклассников с представителями различных профессий, проводятся презентации университетов и колледжей. На особых уроках, имеющих название «планирование карьеры», детей учат, как правильно пользоваться сайтами интересующих вузов и колледжей, что необходимо указать в заявлении абитуриента, как грамотно составлять портфолио и даже как вести себя на собеседовании [16]. Так же, как и российские школьники, канадские старшеклассники могут углубленно изучать определенный перечень предметов, которые потребуются им в дальнейшем для поступления в высшие учебные заведения. Результаты экзаменов в авторитетных школах по некоторым из этих предметов могут потом засчитываться вузами и колледжами в качестве показателей вступительного испытания.

В Израиле существуют четыре типа школ: государственные светские, в которых учится большинство детей; государственно-религиозные (их примерно 5%), где соблюдаются еврейские традиции и проводится углубленное изучение иудаизма; арабские, ведущие обучение на арабском языке и большое внимание уделяющие истории арабов, их культуре и религии; и частные школы [14]. В большинстве средних школ, кроме общеобразовательной программы, введены специальные курсы по профессиональной ориентации. Наряду с общеобразовательными действуют профессионально-специализированные школы. Вся система израильского школьного образования организована по профориентационному принципу, и выбор определенной школы, по сути, является выбором будущей профессии.

Технические школы в Израиле дают профессиональную подготовку на трех уровнях: после первого уровня выпускник может продолжить учебу в высших учебных заведениях; после второго – получить диплом о профессиональном образовании; после третьего – приобрести углубленные практические профессиональные навыки.

Сельскохозяйственные школы, при которых, как правило, существуют интернаты, сочетают изучение общеобразовательных предметов с обучением по агрономическим дисциплинам.

Военные училища ведут подготовку будущих кадровых офицеров и технических специалистов для нужд армии и обороны Израиля. Это также школы-интернаты, в которые для подготовки кадровых офицеров принимают юношей, а на курс подготовки технических специалистов – юношей и девушек.

Особым видом гимназий являются иешивы, сочетающие светское образование с углубленным религиозным воспитанием. Обучение здесь разделено для юношей и девушек.

Для перевода в профессиональную специализированную школу, что обычно происходит в Израиле на третьей ступени школьного образования (тихон), учащийся должен пройти психологическое тестирование, определяющее умственные способности, знания по английскому языку и математике. По итогам тестирования даются рекомендации психолога для дальнейшего профессионального и личностного развития.

Согласно израильскому закону о среднем образовании, дети, не посещающие школу, обязаны получить образование в вечерней школе, где должны освоить определенную специальность. Программы вечернего обучения разработаны и реализуются совместно с Министерством труда. Продолжительность обучения в вечерних школах составляет от трех до четырех лет, при этом первые два года занятия проводятся в течение всей недели, а на старших курсах – три дня в неделю. В остальные дни предусмотрена работа по избранной специальности: повар, слесарь, парикмахер и т. п. [14].

Теперь обратимся к опыту Европы, где систематическая работа по профориентации началась с деятельности первого кабинета профориентации в Страсбурге в 1903 г.

Европейским лидером в области профориентации по праву можно считать Францию. В этой стране система помощи в профессиональном самоопределении молодежи создана на государственном уровне и контролируется тремя министерствами – образования, труда и здравоохранения [15, с. 101]. Основой построения профориентационной работы является информация о возможностях выбора рода занятий. Осведомление юных граждан обеспечивает Национальное бюро информации по образованию и профессии (Office national d'information sur les enseignements et les professions – ONISEP), являющееся структурой Министерства образования Франции.

Во Франции широко распространена сеть специализированных центров профориентации (более 500 по стране [5, с. 86]), которые интегрированы в своей работе с ассоциациями родителей, профсоюзами, биржами труда и иными государственными и частными структурами, решающими проблемы занятости населения. В штате таких центров состоят высококвалифицированные специалисты – советники по профориентации, получившие специальное профильное образование в ведущих вузах страны. Они обладают достаточно большими правами и могут направлять молодых людей на обучение в соответствии с их интересами и способностями в те отрасли экономики, где наблюдается кадровый дефицит.

В Великобритании, как и в США, функционирование профориентационной сферы регламентируется специальным законом 1973 г., в котором указывается, что такая работа должна сопровождать учащихся на всех этапах обучения [6, с. 100]. Агентства профессиональной ориентации, чью деятельность организуют сертифицированные профсоветники, включены в систему регулирования рынка труда. Серьезное участие

в профессиональном самоопределении старшеклассников принимают и школы: в программах старших классов предусмотрены обязательные специальные уроки по выбору профессии. При школах создаются учебные производственные или обслуживающие предприятия, где учащиеся овладевают профессиональными компетенциями и проходят первые стадии профессиональной адаптации.

В Германии профориентация обучающихся ведется путем опросов, тестов, консультаций, совместных мероприятий с организациями родителей. Особенность состоит в том, что каждый ребенок заполняет рабочую тетрадь, где указывает общую информацию о семье, личных интересах, склонностях, предварительных профессиональных намерениях. Рабочая тетрадь вместе с дополнительными данными об успеваемости, результатами освидетельствования и итогами тестирования служит основой для профконсультаций. В случае необходимости профконсультант может прибегнуть к помощи медицинской и психологической служб, располагающих необходимыми специалистами [11].

Трудоустройство населения – монопольная функция Федерального института занятости Германии. На законодательном уровне запрещена организация частных агентств занятости; школы также не имеют права заниматься профессиональным устройством выпускников. По сути, в стране на государственном уровне объединены функции профориентации и трудоустройства.

Еще одной интересной европейской системой профориентации является шведская модель [7, с. 71]. Она отличается высокой степенью государственного регулирования, тесной связью между профориентационной деятельностью и удовлетворением потребностей рынка труда. В системе образования введена специальная программа «Куда шагать по жизненной лестнице», комплексно охватывающая все аспекты профориентационной работы, начиная с диагностики и заканчивая выбором профессии. В школах Швеции нет профсоветников или профконсультантов, эта миссия возлагается на учителей-предметников, что сближает шведскую модель профориентации с российской.

Пожалуй, самой демократичной в Европе является система образования и профориентации Дании. Она основывается на концепции открытого молодежного образования, исповедует ценности и соблюдает традиции неформального образования, которое существует в этом государстве уже много лет. Значительное внимание уделяется практической деятельности старшеклассников, участию их в различных волонтерских проектах, социальной работе. Программа открытого молодежного образования не имеет четко установленных сроков, занятия начинаются по мере формирования групп и осуществляются на базе одного из 460 образовательных учреждений, получивших соответствующую аккредитацию министерства образования. Учебный год длится не менее 40 недель, учебная неделя составляет 35 часов, включая время для самоподготовки. В со-

ответствии с интересами и потребностями учащегося профконсультант разрабатывает индивидуальную траекторию обучения, которая утверждается Объединенным советом открытого молодежного образования – институтом, учрежденным министерством и являющимся, во-первых, связующим звеном между аккредитованными учебными заведениями, во-вторых, информационным центром для общественности. По окончании обучения выпускникам выдаются дипломы со сведениями о полученном образовании и успеваемости, а также рекомендательные письма для дальнейшего продолжения учебы или начала трудовой деятельности [13].

Наряду с открытым молодежным образованием в Дании существуют так называемые коммунальные (молодежные) школы (The Municipal Youthschool – Ungdomsskolen), обеспечивающие сопровождение молодых людей от общеобразовательной школы до профессионально-технических учебных заведений и производства.

В целом в Европе проводится политика профориентации в течение всей жизни. Специально созданная сеть European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) содействует развитию сотрудничества стран Европейского союза (ЕС) в области непрерывной профориентации и поддерживает создание соответствующих национальных и региональных структур в сфере образования и занятости [3, с. 25]. Сеть объединяет более 200 членов и наблюдателей из 31 страны. Членами данной организации был проведен анализ сходств и различий политики и практики профориентации в государствах ЕС. Как показало исследование, благодаря структурированному диалогу страны, входящие в ELGPN, могут, сохраняя культурные различия, реализовывать общие цели [17]. В интересах обучения в течение всей жизни и устойчивой занятости ELGPN сотрудничает с Международным центром по развитию карьеры (International Centre for Career Development and Public Policy – ICCDPP), иницилируя, например, представляющие взаимный интерес совместные проекты по международному обмену знаниями и опытом в области профориентации.

Любопытна практика профориентационной работы в Азии. Так, в Японии, в отличие от европейских моделей, данная деятельность сосредоточена в средней школе. Идеология профориентации строится на теории С. Фукуямы и его диагностическом методе «человек – профессия», которые были разработаны во второй половине XX века в ходе радикальных реформ японской школы [9].

Кроме школы, японские старшеклассники учатся на подготовительных курсах «Дзюку», существующих на платной основе и организующих занятия в вечернее время 2–3 раза в неделю. Дзюку, или «школа мастерства», по сути, выступает как репетиторская структура, где учащиеся закрепляют пройденный материал и получают дополнительные знания по выбранным предметам. В настоящее время эти курсы получили широкое распространение: если раньше их посещали только школьники, готовящиеся к поступлению в престижный университет, то сейчас в них полу-

чают дополнительное образование даже учащиеся, собирающиеся продолжить образование в рядовых колледжах.

Суровые тестовые экзамены по окончании средней ступени общеобразовательной школы, оцениваемые, как и в России, по 100-балльной шкале, ранжируют японских старшеклассников: лучшие продолжают получать академическое образование в старшем звене ведущих школ и готовятся к поступлению в вуз; «среднячки» выбирают технические колледжи или профтехучилища; учащиеся, показавшие плохие результаты, идут в низкорейтинговые школы, специализирующиеся, например, на домоводстве или сельском хозяйстве, без перспектив высшего и даже среднего технического образования.

В Японии система профориентации прочно интегрирована в процесс школьного образования и активно используется уже в младшей школе. Философия выбора профессии связана с глубоким самоанализом школьника и определением им всего жизненного пути.

В Китае профориентационная работа во многом ориентирована на подготовку учащихся к продолжению обучения за рубежом, в том числе в вузах России [10]. В школах практически повсеместно открыты иностранные отделения, делающие упор на изучение английского и других иностранных языков. Зарубежная ориентированность китайских школьников обусловлена, прежде всего, дефицитом мест в высших учебных заведениях страны и высокими требованиями к абитуриентам при поступлении.

Китайскую систему образования часто определяют как прагматическую и селективную. Вероятность перейти на более высокие ступени образования для «среднего» молодого человека здесь невелика, этой возможностью обладают лишь немногие способные ученики. Поступление в вуз – серьезное достижение для выпускника средней школы: конкурс в некоторые университеты достигает 200–300 человек на место. При этом действительно талантливые молодые люди пользуются всевозможными льготами при восхождении по образовательной «лестнице» – государственными стипендиями, субсидиями предприятий, организаций и т. п.

Среди прочего в Китае распространено обучение школьников квалифицированными рабочими предприятий. Они учат детей основам рабочих профессий. Эти умения и навыки необходимы учащимся для получения рабочих мест на предприятиях.

В Сингапуре после обретения страной независимости в 1959 г. система образования и профориентации (path dependence) приобрела свои неповторимые черты. Серьезные изменения были произведены в сфере профессионального образования. Традиционно профессиональное образование в этой небольшой стране получали наименее обеспеченные и наименее академически способные группы населения. В обществе бытовало стереотипное представление, что данное образование – это удел неудачников, тех, кто не был успешен в школе. Формированию стереотипа способствовала и конфуцианская культура, которая веками создавала

имидж образованного человека как государственного чиновника или административного (офисного) служащего. Министерство образования приняло ряд мер по повышению престижа профобразования. Во-первых, из разрозненных учебных учреждений в 1992 г. был создан Институт технического образования; во-вторых, для популяризации технических специальностей стали применяться маркетинговые технологии; в-третьих, в средствах массовой информации начали активно распространяться «истории успеха» выпускников Института технического образования. Результат – значительное увеличение численности студентов технических специальностей [1].

Направленность на будущий профессиональный выбор осуществляется уже по завершении среднего звена общеобразовательных школ Сингапура. При переходе на старшую ступень учащиеся разделяются по способностям на три потока: средне успевающие, проявляющие особые успехи и исключительные (самые талантливые). Обучение каждой категории школьников имеет разную интенсивность и продолжительность, т. е. старшеклассники становятся обладателями различных карьерных и профессиональных перспектив.

Организация последовательной цепочки «школа – вуз (колледж) – место трудоустройства» является частью государственной политики Сингапура и осуществляется под девизом «Thinking Schools, Learning Nation» (TSLN) – «Мыслящая школа, учащаяся нация». Базовая декларируемая идея – всеобщее и непрерывное образование для граждан в зависимости от их способностей, а также мотивация к постоянному получению новых профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с актуальными запросами рынка труда.

Во многом похожа на европейскую индийская система образования и профессиональной ориентации молодежи, однако она имеет и ряд особенностей, возникших как под влиянием британской колониальной политики, так и обусловленных кастовой структурой общества [12, с. 187]. Государственная система профориентации в Индии является частью деятельности Национального совета исследований в области образования и подготовки кадров National Council of Educational Research and Training (NCERT). Основная задача NCERT – консультирование центрального правительства и руководства отдельных штатов по вопросам развития школьного образования. Наряду с NCERT вопросами профориентации молодежи на государственном уровне занимается Национальный институт развития молодежи им. Р. Ганди (Rajiv Gandhi National Institute of Youth Development – RGNIYD). Обе указанные структуры занимаются формированием молодежной политики и развитием образования в целом, тогда как оказание помощи в профессиональном самоопределении старшеклассников хотя и входит в их полномочия, но не является приоритетом.

Государственное регулирование в Индии охватывает и профессионально-техническое образование, которое контролируется Министерст-

вом развития человеческих ресурсов (Ministry of Human Resource Development – MHRD). Министерство инспектирует профессионально-технические курсы, читаемые в 11-х и 12-х классах школ, входящих в Центральный Совет по среднему образованию (Central Board of Secondary Education – CBSE). От школ требуется соответствие содержания и структуры курсов централизованной программе «Профессионализация среднего образования». Данные курсы имеют двухлетнюю продолжительность и охватывают несколько направлений подготовки: молочное хозяйство, сельскохозяйственная техника и оборудование (сельское хозяйство), бухгалтерский учет и аудит (бизнес и коммерция), электротехника, кондиционирование воздуха и охлаждение (техника и технология), X-Ray техника, красота и здоровье (здравоохранение и медицина), сохранение фруктов и овощей, питание и управление [2].

Большой вклад в профориентационную работу с индийской молодежью вносят неправительственные организации и фонды. В стране их насчитывается более трех тысяч, наиболее известные и крупные среди них – Индийская ассоциация по развитию карьеры (India Career Development Association – ICDA) и Индийская ассоциация профориентации и планирования жизнедеятельности (Indian Association for Career and Livelihood Planning – IACLP). Основная задача таких структур состоит в поиске и отборе талантливой молодежи для продолжения обучения в колледжах и университетах внутри страны и за рубежом. При этом частные профориентационные центры и фонды не нацелены на взаимодействие со всеми школьниками, а сосредоточены на работе с избранными учащимися, проявившими особые способности и продемонстрировавшими высокие достижения.

Анализируя деятельность профориентационных систем различных стран, мы обнаружили интересную закономерность: чем выше в государстве уровень дохода на душу населения, тем большее влияние оно оказывает на профориентационную политику.

Развитые страны уделяют повышенное внимание личности учащегося, детально мониторят его склонности и способности, привлекают серьезные материальные и педагогические ресурсы для полноценной самореализации молодых людей, которым даже позволено на определенном этапе жизни «паразитировать» на теле социума, пока они полностью не самоопределились. Сильная экономика может позволить себе проводить профориентационную политику, основываясь прежде всего на интересах индивида. В развитых странах, как правило, и спектр профессионального выбора насыщеннее: наряду с производственными специальностями распространены, а то и преобладают сервисные и обслуживающие направления деятельности. Встречаются и экзотические профессии, такие, например, как «собачий психолог» или «охотник за привидениями». Прямая привязка обучения к дальнейшей трудовой деятельности присутствует не всегда, а профориентация молодого человека исповедует принцип «лишь бы стал полноценным членом общества».

Иная картина в развивающихся странах. Профориентационная деятельность в них жестко увязана с интересами экономики и потребностями рынка труда, поскольку дефицита неквалифицированных трудовых кадров здесь, как правило, нет, а появляющиеся новые производства требуют специалистов конкретных направлений с четко сформированными знаниями, умениями и навыками. В этой связи и профориентационная работа построена линейно: способен молодой человек освоить определенные компетенции, значит, займет свое положение в трудовой и социальной иерархии, а все неспособные пополняют число низкоквалифицированных рабочих, занимающихся, по сути, обеспечением собственного пропитания. Интересы личности в странах с развивающейся экономикой отодвинуты на второй план и если учитываются, то как дополнение к повышению эффективности труда.

Обращает на себя внимание и тот факт, что как в развитых, так и в развивающихся странах ключевое место в профориентационной деятельности и обучении квалифицированных специалистов занимает языковая подготовка. Это обусловлено в первую очередь созданием высокотехнологичных производств на базе транснациональных компаний, а также невозможностью карьерного и профессионального роста без изучения опыта работы зарубежных коллег и конкурентов. Глобализация мировой экономики накладывает свой отпечаток на процесс профессионального самоопределения: молодые люди чаще стремятся получить профессию, востребованную в большинстве развитых стран, что обеспечит им не только достойный заработок, но и возможность трудовой миграции в быстро меняющихся условиях международного рынка труда.

Есть и еще одна закономерность, выявленная нами при сравнении особенностей систем профориентации в странах с различным уровнем экономического развития. Она касается времени начала знакомства детей с миром профессий и момента их окончательного самоопределения. В развитых государствах элементы профориентации обычно включены уже в программу младшей школы, тогда как итоговый выбор трудового поприща отложен до завершения старшей ступени обучения, причем предусмотрена возможность смены направления профессиональной подготовки в случае обнаружения несоответствия качеств индивида первоначально избранному профилю занятости. В развивающихся странах, напротив, отмечается более ранняя фиксация профессиональных предпочтений (в период окончания основной школы) и менее гибкое отношение к неудачному выбору специальности молодым человеком.

Объединяет зарубежные схемы профориентационной работы организация непрерывного, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составление их портфолио и учет всех этих сведений при профконсультировании и отборе абитуриентов для продолжения профессионального обучения в колледжах или вузах. В России же, увы, при поступлении в по-

давяющее большинство вузов рассматривается только результат ЕГЭ, что часто отрицательно отражается на судьбе молодого человека в плане выбора будущей специальности: куда хватило баллов по выбранным предметам, туда и поступил.

Конечно, деятельность, способствующая профессиональному самоопределению молодых людей, может в разных странах обладать своей спецификой: например, испытывать серьезную религиозную (как в Израиле), расовую (как в США) или кастовую (как в Индии) нагрузку. Но общей является потребность экономик в высококлассных специалистах на основе отбора учащихся, способных к освоению сложных наукоемких технологий, имеющих явный потенциал профессионального роста и личностного развития.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Савиных*

Литература

1. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227–246.
2. Бейн Дж. Профессиональное образование: необходимость для экономики Индии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.uran.donetsk.ua/~masters/2013/iem/boyko_/library/article3.htm.
3. Вуоринен Р., Зелот Х., Лемпинен П. Профессиональная ориентация как инструмент взаимосвязи образования и рынка труда в России // Вестник ТвГУ. 2013. Вып. 3. С. 24–33.
4. Гриншпун С. С. «Академия Х»: подготовка американских школьников к жизни и труду // Педагогика. 2006. № 4. С. 103–108.
5. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции // Педагогика. 2004. № 7. С. 85–91.
6. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании // Педагогика. 2005. № 7. С. 100–105.
7. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции // Педагогика. 2007. № 3. С. 71–78.
8. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65–72.
9. Гуткин М. С. Использование Ф-теста для диагностики развития профессионального самосознания школьников // Психология. 1999. № 3. С. 114–121.
10. Кожевникова М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 154 с.
11. Профессиональная ориентация школьников. Аналитическая записка / под ред. Н. М. Клыгина, Н. А. Лифантьевой. Вологда, 2010. 81 с.
12. Радченко А. Р. Политика британских колониальных властей в Индии в сфере высшего образования // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13. № 3. С. 187–189.

13. Федотова Е. Е. Теория и практика подготовки к занятости учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений зарубежных стран: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2003. 373 с.
14. Хабиб А. Д. Модель межэтнической интеграции учащихся в системе образования Израиля: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 199 с.
15. Шамсутдинова И. Г., Павлова О. И. Профессиональная ориентация учащихся во Франции // Педагогика. 2007. № 4. С. 101–111.
16. Dehaas J. Students like diploma-degree option at Guelph-Humber // The Maclean's Guide to Universities. August 2014. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.macleans.ca/education/university>
17. ELGPN (2012b) Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. ELGPN Tools 1. European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, 2012.
18. Parsons Frank. Choosing a vocation. Boston and New York: Publishing Houghton Mifflin Company. 1909. 182 p.

References

1. Alishev T. B., Gilmudinov A. H. Opyt Singapura: sozдание obrazovatel'noj sistemy mirovogo urovnja. [Singapore's experience: creating a world-class education system]. *Voprosy obrazovaniya. [Education Issues]*. 2010. № 4. P. 227–246. (In Russian)
2. Bain J. Professional'noe obrazovanie: neobhodimost' dlja jekonomiki Indii. [Vocational education: the need for India's economy]. Available at: http://www.urandnietk.ua/~masters/2013/iem/boyko_/library/article3.htm. (In Russian)
3. Vuorinen R., Zelot H., Lempinen P. Professional'naja orientacija kak instrument vzaimosvjazi obrazovaniya i rynka truda v Rossii. [Professional orientation as a tool for interaction between education and the labor market in Russia]. *Vestnik TvGU. [Bulletin of Tver State University]*. 2013. № 3. P. 24–33. (In Russian)
4. Grinshpun S. S. «Akademija H»: podgotovka amerikanskikh shkol'nikov k zhizni i trudu. [«Academy X»: preparing American students for life and work]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2006. № 4. P. 103–108. (In Russian)
5. Grinshpun S. S. Opyt sozdaniya gosudarstvennoj sluzhby proforientacii vo Francii. [Experience creating a civil service career counseling in France]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2004. № 7. P. 85–91. (In Russian)
6. Grinshpun S. S. Organizacija proforientacii shkol'nikov v Velikobritanii. [Organization of vocational guidance of pupils in the UK]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2005. № 7. P. 100–105. (In Russian)
7. Grinshpun S. S. Podgotovka uchashhihsja k zhizni i trudu v shkolah Shvecii. [Preparing students for life and work in schools in Sweden]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2007. № 3. P. 71–78. (In Russian)
8. Grinshpun S. S. Professional'naja orientacija shkol'nikov v SShA. [Professional orientation of schoolchildren in the United States]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2005. № 9. P. 65–72. (In Russian)
9. Gutkin M. S. Ispol'zovanie F-testa dlja diagnostiki razvitija professional'nogo samosoznaniya shkol'nikov. [Using the F-test for the diagnosis of professional consciousness students]. *Psihologija. [Psychology]*. 1999. № 3. P. 114–121. (In Russian)

10. Kozhevnikova M. N. Pedagogicheskie uslovija adaptacii uchashhihsja iz KNR v processe dovuzovskoj podgotovki. [Pedagogical conditions of adaptation of students from China in the process of pre-university training]. Cand. diss. Moscow. 2009. 154 p. (In Russian)
11. Professional'naja orientacija shkol'nikov. Analiticheskaja zapiska. [Professional orientation of students. Analytical note]. Edited by Klygin N. M., Lifanteva N. A. Vologda. 2010. 81 p. (In Russian)
12. Radchenko L. R. Politika britanskih kolonial'nyh vlastej v Indii v sfere vysshego obrazovanija. [The policy of the British colonial government in India in the field of higher education]. Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN. [The Proceedings of Samara Affiliate of the Russian Academy of Sciences]. 2011. Vol. 13. № 3. P. 187–189. (In Russian)
13. Fedotova E. E. Teorija i praktika podgotovki k zanjatosti uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol i professional'no-tehnicheskikh uchebnyh zavedenij zarubezhnyh stran. [Theory and practice of preparation for employment of students of secondary schools and vocational training institutions in foreign countries]. Doc. dis. Tomsk. 2003. 373 p. (In Russian)
14. Habib A. D. Model' mezhetnicheskoi integracii uchashhihsja v sisteme obrazovanija Izrailja. [Model of ethnic integration of students in the education system in Israel]. Cand. diss. Moscow. 2004. 199 p. (In Russian)
15. Shamsutdinova I. G., Pavlova O. I. Professional'naja orientacija uchashhihsja vo Francii. [Professional orientation teaching in France]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2007. № 4. P. 101–111. (In Russian)
16. Dehaas J. Students like diploma-degree option at Guelph-Humber // The Maclean's Guide to Universities. August 2014. Available at: <http://www.macleans.ca/education/university>. (Translated from English)
17. ELGPN (2012b) Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. ELGPN Tools 1. European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, 2012. (Translated from English)
18. Parsons Frank. Choosing a vocation. Boston and New York. Publishing Houghton Mifflin Company. 1909. 182 p. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 377(082)

Эльяш Наталья Николаевна

кандидат технических наук, доцент кафедры автомобилей и подъемно-транспортных машин Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: elyash-nata49@yandex.ru

МОДЕЛЬ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРАКТИКУМА ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Цель публикации – обоснование необходимости новой модели профессиональной подготовки выпускников технических специальностей вузов. Деятельность специалиста, в отличие от учебной деятельности, не является предметно структурированной. Для эффективной работы на современном производстве с постоянно совершенствующимися и усложняющимися технологиями требуются знания из самых разнообразных областей и умения на их основе находить оптимальные нетривиальные решения текущих задач и возникающих проблем. Традиционное репродуктивное обучение, фокусирующееся на воспроизведении представленного преподавателем набора информации и заданных алгоритмов выполнения операций, не позволяет должным образом формировать креативное, поисковое мышление обучающихся, их способности к овладению профессиональными инновациями и готовность к регулярному самообразованию. Нужны разработка и внедрение в учебный процесс принципиально иных методов подготовки, которые обеспечивали бы органическую целостность систематизированных теоретических знаний с приобретаемыми практическими навыками их применения. С точки зрения автора, наиболее целесообразна в этом плане контекстная модель обучения.

Методы и методология. Ядро теории контекстного обучения – положение о смыслообразующем влиянии контекста профессиональной деятельности на учебную деятельность студента. В идеале обучение должно осуществляться в среде и в формах, наиболее близких к реальной деятельности, происходить как своеобразное погружение в будущую профессиональную сферу. Предлагаемая модель контекстного обучения строится с опорой на деятельностный подход, при котором в отличие от традиционной системы подготовки образовательный процесс не распадается на два этапа (сначала заучивание нового материала, потом его практическое применение), а является неделимым: освоение теории и обретение требующихся прикладных навыков происходит одновременно – при выполнении какого-либо учебного действия с предметом обучения.

Результаты. Изложены принципы модели контекстного обучения. Рассмотрена методика выполнения практических заданий, логика которых близка к логике реальной профессиональной деятельности.

Научная и методическая новизна. Инновационность контекстной модели применительно к разработке учебно-методических и дидактических материалов заключается в совершенствовании практического обучения, гармоничной связи теории и практики как основе формирования профессионального мастерства и компетентности. Для этого алгоритмы решения задач по приведенным или известным ранее формулам, зависимостям строятся таким образом, что побуждают студента постоянно обращаться к различным учебным источникам (учебникам, пособиям, справочникам). Подобное обучение не позволяет появиться ощущению ненужности, необязательности освоения теории, а решение задач не сводится к простым математическим вычислениям. Возникает понимание физического смысла, сущности явлений, о которых идет речь в задаче.

Практическая значимость. Применение контекстной модели при создании учебно-методических комплексов и внедрении их в учебный процесс вуза будет способствовать формированию устойчивых профессиональных компетенций, повышению у студентов интереса к изучаемым дисциплинам, установлению межпредметных связей между курсами, предусмотренными образовательной программой.

Ключевые слова: модель обучения, профессиональные компетенции, деятельностный подход, самообразование.

Jel'jash Natal'ja N.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Automobiles and Handling Machinery, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: elyash-nata49@yandex.ru

CONTEXTUAL TRAINING MODEL IN THE PRACTICAL COURSE OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES

Abstract. The aim of the investigation is a verification of new model necessity of vocational training within the graduates of technical branches of study in high schools. Expert's activity unlike educational activity is not structured-in-detail. Knowledge from the diversified areas and based on it skills to find out appropriate, uncommon decisions of current problems and arising problems are required for effective work on present-day production with constantly improved and becoming complicated technologies. The traditional reproductive training focused on presentation of a set of information and given algorithms for completing different activities presented by the teacher does not allow forming properly creative research way of thinking, abilities to master professional innovations and readiness for regular self-education of trainees. The author notes that it is necessary to work out and introduce essentially alternate methods of preparation that would provide systematic integrity of the systematised theoretical knowledge with acquirable practical skills and its application. The author considers the contextual model of training as one of the most appropriate and reasoned.

Methods. The core theory of contextual training is the statute of sense-making influence of professional work context on educational activity of the student. Theoretically training is to be carried out in the closest field and in forms to real activity; as a peculiar kind of immersion to the future professional sphere. The proposed model of contextual training is installed on the basis of activity ap-

proach. The activity approach in contrast to traditional system preparation isn't broken up to two stages (firstly, overlearning, then its practical application), but is posed to be indivisible: mastery to theoretical readiness and required practical skills acquisition refer a concurrent process under the performance of any tutorial activity or task at the training subject.

Results. The principles of contextual training model are pointed out. The performance technique of the practical tasks which logic is close to logic of real professional work is considered.

Scientific novelty. The novelty of contextual training model in relation to designing of academic and didactic materials consists in updating of practical training, corresponding coherence of theory and practice as the essential formation of professional skill and competency. The solution algorithms under the reduced or formerly known formula and functional connections are organized in such a way as to motivate the student for regular appeal to educational sources of information (such as textbooks, study guides, reference books). The author states that the uselessness and unreliability perception of theory mastering is avoided due to the proposed training; problem solving is not confined to simple mathematical calculations. Physical sense of conception and phenomenon essence occurs while performing the task.

Practical significance. The research outcomes can be used while academic teaching packages designing and its implementation into educational process of high school. The research findings can help to form sustained professional competencies, students' interest upgrading to studied disciplines, establishment of intersubject communication between the training courses provided by educational program.

Keywords: training model, professional competence, activity approach, self-education.

Образовательная политика, проводимая в стране в настоящее время, направлена на повышение качества обучения, поскольку именно человеческий фактор – хорошо образованные специалисты, готовые к постоянному совершенствованию своих знаний и умений, – является одним из главных условий успешного решения экономических, социальных и организационно-управленческих задач, стоящих перед обществом. В качестве главного результата профессионального образования сейчас выдвигается сформированность полного цикла мышления выпускника учебного учреждения – начиная от порождения познавательной мотивации, выявления проблемной ситуации до нахождения способов ее решения и доказательства их правильности [2, с. 12–13].

Новый ориентир профессионального образования в мировой практике – компетентность специалиста, понимаемая как способность личности к эффективной самоорганизации для достижения поставленной цели на основе ценностного самоопределения, знаний и опыта. Сегодняшний выпускник системы профподготовки должен обладать следующими качествами:

- иметь обширные фундаментальные знания и быть готовым применять их в различных рабочих ситуациях;
- уметь работать в коллективе;

- быстро осваивать новые технологии;
- быть способным к самообразованию;
- осуществлять творческую и исследовательскую деятельность [5, с. 5–14].

Однако одной из ключевых проблем современной производственно-экономической сферы остается острый дефицит квалифицированных кадровых ресурсов, наделенных перечисленными характеристиками. Данная проблема связана прежде всего с существующим несоответствием качества образования, которое получают потенциальные претенденты на рабочие места, и ожиданиями рынка труда. В последнее десятилетие научно-педагогическая общественность широко обсуждает указанное противоречие и резко критикует сохраняющийся репродуктивный характер обучения, фокусирующийся на воспроизведении представленного преподавателем набора информации и заданных алгоритмов выполнения операций. При подобном типе обучения не получают должного развития ни креативное, ни поисковое мышление обучающегося, ни его способности к самообучению и овладению профессиональными инновациями.

Еще одно противоречие между практикой подготовки специалистов и потребностями сферы занятости состоит в жестком дисциплинарном структурировании содержания образовательных программ, разрозненности и обособленности отдельных учебных предметов, недостаточном использовании методов и форм межпредметной организации обучения, функционально значимой для современного высококвалифицированного компетентного специалиста.

Необходимо кардинальное изменение подходов к профессиональному образованию, особенно на его высшей ступени, разработка и внедрение новых моделей обучения, нацеленных на формирование критического мышления и раскрытие творческих способностей человека. Деятельность высшей школы сегодня должна быть направлена, в первую очередь, не на трансляцию и закрепление у студентов некой определенной суммы знаний, а на закладывание профессиональных основ, сопряженных с готовностью непрерывно учиться и самостоятельно развиваться как в профессиональном, так и в личностном планах. С полноты и объема профессиональных знаний, столь высоко ценимых в традиционном образовании, акцент смещается на умение находить нужную информацию и оперировать ею. Знания из цели обучения превращаются в средства, с помощью которых человек может повышать свой образовательный уровень и самосовершенствоваться в течение всей жизни.

Исследователи отмечают ряд перспективных направлений в развитии высшего образования: переход от информативных к активным методам обучения через включение в учебную деятельность элементов проблемного научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы, переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления [6, 7]. Предлагается множество инновационных моделей, каждая из которых развивает определенный элемент системы учебного процесса:

в модели имитационного обучения особое внимание уделяется методическому инструментарию; при проблемном обучении ведущим является характер деятельности учащегося и преподавателя; в модульном обучении во главе угла находится способ организации учебного материала; в модели полного усвоения знаний главное – достижение максимального результата; дистанционное обучение характеризует использование специфических обучающих средств и технологий. Чтобы освоить эти и другие модели обучения и успешно применять их в своей деятельности, преподавателю требуется высокая степень профессионализма.

Одно из важнейших качеств преподавателя, ценимое учащимися, – знание своего предмета. Однако высшее педагогическое и тем более узкоспециализированное образование не обеспечивают полноты методических знаний по обучению конкретной дисциплине студентов всех специальностей. Отсюда огромный спрос молодых педагогов на методические разработки. К сожалению, в большинстве тех из них, что имеются на сегодняшний день, не показана методическая система формирования новых знаний, а лишь раскрывается готовое содержание учебного материала.

Вместе с тем переход высшей школы на новые Государственные образовательные стандарты определяется не только профессиональным уровнем преподавательского состава, но и качеством учебно-методической базы, в частности учебной литературы, которая нуждается в принципиальном пересмотре. Большая часть учебников и пособий, которыми укомплектованы библиотеки высших учебных заведений, изданы 10–15 лет назад и разработаны без учета новых требований.

Особую статью составляют учебно-методические источники и практикумы для технических специальностей. Конечно, изложенные в учебниках и пособиях фундаментальные теоретические основы таких технических наук, как теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов, не претерпевают глобальных изменений. Но прикладные навыки, необходимые студенту, чтобы стать компетентным специалистом, приобретаются лишь благодаря практическим занятиям с обязательным анализом различных условий, поиском оптимальных решений задач и т. д. [9, с. 84–88].

В пособиях с традиционным построением содержания рассматривается, как правило, общая методика решения задач при отсутствии обобщения разных методов решения, анализа вариантов, что приводит к формированию репродуктивного мышления обучаемых. Преподаватель в таких случаях является основным источником знаний и умений. В отдельных случаях он может предложить самостоятельную проработку алгоритма решения задач определенного типа с помощью учебного пособия, но главное, чего следует добиваться, – усвоения студентами не только различных способов решения, но еще и методик решения *любых* задач по соответствующему предмету [3].

Основной дидактический принцип профессионального обучения – это связь теории и практики. Преподаватель должен обеспечить органическую целостность систематизированных знаний с формируемыми практическими навыками и умениями их применения. С этой позиции наиболее целесообразной нам представляется контекстная модель обучения.

По определению А. А. Вербицкого, знаково-контекстным, или просто контекстным, «называется такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний, как знаковых систем, наложено на канву этой деятельности» [8].

Ядром теории контекстного обучения является положение о смыслообразующем влиянии контекста профессиональной деятельности на учебную деятельность студента. В идеале обучение должно осуществляться в среде и в формах, наиболее близких к реальной предметной деятельности, происходить как своеобразное погружение в будущую профессиональную сферу, что и будет способствовать эффективному овладению практическими навыками и связанным с ними теоретическим материалом.

Анализ возможностей, достоинств и способов применения контекстного обучения [1, 2, 4] позволяет нам утверждать, что его принципы в полной мере соответствуют целям современного образования и могут использоваться при выполнении практикумов или курсового проектирования по дисциплинам общетехнического и профессионального циклов.

Большинство дисциплин, составляющих базовую общетехническую подготовку, до сих пор изучается по традиционной схеме: чтение лекций, затем выполнение аудиторных практических работ для закрепления знаний или определенных умений и навыков. При этом у обучающихся часто складывается ощущение бессмысленности накопления теоретической информации, которую неизвестно как применять в реальных ситуациях [1, с. 24–25].

В контекстной модели обучения теоретический материал сразу используется как средство решения поставленных задач и структурируется сообразно этим задачам. Усваиваемые таким образом знания воспринимаются студентами не как набор сведений и фактов, который необходимо просто запомнить для сдачи экзамена или зачета, а как полезная информация, необходимая для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Наиболее приемлем для контекстного обучения деятельностный подход, при котором в отличие от традиционной системы подготовки образовательный процесс не распадается на два этапа (сначала заучивание нового материала, потом его практическое применение), а является неделимым: освоение теории и обретение требующихся прикладных навыков происходит одновременно – при выполнении какого-либо учебного действия с предметом обучения.

Инновационность контекстной модели применительно к разработке учебно-методических и дидактических материалов заключается в совершенствовании практического обучения, гармоничной связи теории и практики как основе формирования профессионального мастерства и компетентности. Для этого алгоритмы решения задач по приведенным или известным ранее формулам, зависимостям строятся таким образом, что побуждают студента постоянно обращаться к различным учебным источникам (учебникам, пособиям, справочникам). Подобное обучение не позволяет появиться ощущению ненужности, необязательности освоения теории, а решение задач не сводится к простым математическим вычислениям. Возникает понимание физического смысла, сущности явлений, о которых идет речь в задаче.

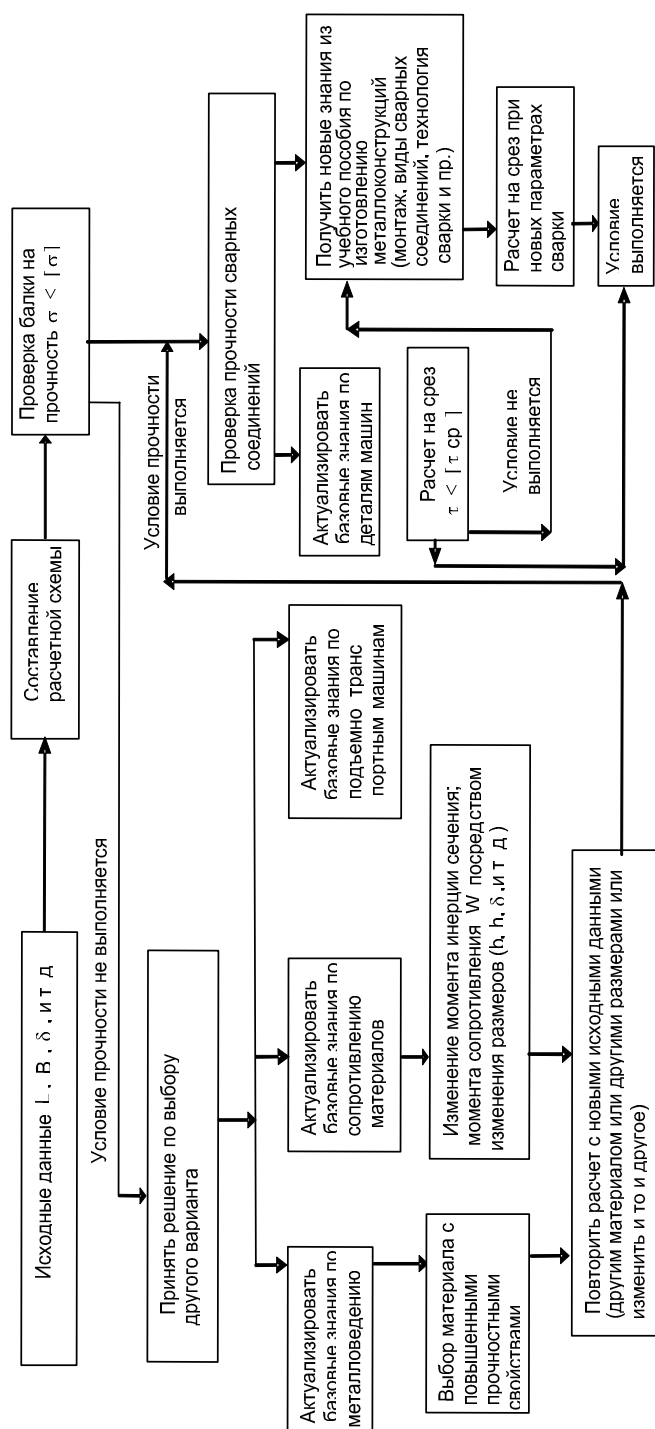
Но, чтобы добиться такого эффекта, следует прежде всего осуществить тщательный отбор содержания материала: выделить в нем главное, увязать внутрипредметные и межпредметные составляющие, рационально структурировать учебную информацию. Практические задачи обязательно должны быть ориентированы на *принятие решения*, т. е. приоритетными должны стать задания и вопросы, побуждающие анализировать расчетные зависимости и прогнозировать получаемые результаты.

Основные принципы контекстной модели были использованы нами при разработке учебно-методического пособия по разделу «Металлоконструкции» дисциплины «Подъемно-транспортные машины». Работа с пособием вынуждает обучающихся в процессе решения задач сверяться с теоретическими положениями дисциплины и обращаться к ним как средству решения поставленных задач. Аспекты теоретического курса становятся востребованными по мере необходимости их практического приложения в решаемой задаче и воспринимаются осмысленно, а не механически, как набор информации.

Приведем пример. Студентам предлагается рассчитать одну из металлоконструкций мостового крана на прочность, что невозможно без обращения к теории параметрической оптимизации проектирования металлоконструкций. Задача состоит из четырех этапов, схематично изображенных на рисунке.

Первый этап – определение исходных данных. Студентам сообщаются теоретические сведения о режимах работы, материалах, грузоподъемности, высоте и скорости подъема груза, соотношении основных размеров конструкции.

На втором этапе составляется расчетная схема и производится прочностной расчет. Его результаты должны показать выполнение или невыполнение условия прочности. С позиций принципа проблемности интересны оба варианта: в первом случае запас прочности может оказаться слишком большим, что приведет к неоправданному увеличению металлоемкости конструкции; во втором случае, когда прочность недостаточна, возникнет вопрос, насколько ее нужно увеличить.



Этапы выполнения практической задачи по расчету металлоконструкций мостового крана

Третий этап – анализ теоретических зависимостей, влияющих на переменные параметры. Роль преподавателя на данном этапе состоит в том, чтобы задать обучаемому направление деятельности при помощи вопросов, побуждающих познавательную активность. Например, вопрос о том, как можно повысить прочность, должен подвести к анализу параметров, входящих в расчетные формулы. Это должно актуализировать базовые знания по предыдущим курсам, которые послужат базой для принятия определенного решения. Одновременно с этим студентам будет раскрыт вопрос о параметрической оптимизации в контексте ее практического значения, что индуцирует смысл получения теоретических знаний.

Четвертый этап – повторный расчет – является доказательством правильности выбранного решения.

Предлагаемая нами модель универсальна и может использоваться как основа для разработки самых разнообразных учебно-методических материалов, преследующих разные учебные цели. Мы описали лишь общие положения модели, следование которым при творческом подходе авторов обеспечит единство теории и практики обучения.

Применение контекстной модели при создании учебно-методических комплексов и внедрении их в учебный процесс вуза будет способствовать формированию устойчивых профессиональных компетенций, повышению у студентов интереса к изучаемым дисциплинам, установлению межпредметных связей между курсами, предусмотренными образовательной программой.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. Е. Эргановой*

Литература

1. Дзюба А. Н. Применение контекстного обучения // Специалист. 2005. № 2. С. 24–25.
2. Дехтяренко О. В. Эффективность контекстного подхода для повышения инновационной восприимчивости профобразования // Профессиональное образование. Столица. 2007. № 6. С. 12–13.
3. Никифоров В. И. Основы и содержание подготовки инженера-педагога к занятиям: учебное пособие. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987, 144 с.
4. Семаго Е. В. Организация учебного процесса на основе деятельностного подхода // Среднее профессиональное образование. 2003. № 3. Приложение. С. 91–95.
5. Смирнова И. Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 5–14.
6. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2004.
7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

8. Ширшов Е. В., Ефимова Е. В., Ширшов Е. В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий: монография. Москва: Логос, 2006. 272 с.

9. Южакова О. В. Некоторые аспекты проблемы учебно-методического обеспечения в высшей школе // Правовые и организационные проблемы развития системы образования Российской Федерации: настоящее и будущее: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2007. С. 84–88.

References

1. Dzjuba L. N. Primenenie kontekstnogo obuchenija. [Application of contextual instruction]. *Specialist* [Specialist]. 2005. № 2. P. 24–25. (In Russian)

2. Dehtjarenko O. V. Jefferktivnost' kontekstnogo podhoda dlja povyshenija innovacionnoj vospriimchivosti profobrazovanija [Effectiveness of contextual approach for increasing the innovation receptivity of professional education]. *Professional'noe obrazovanie*. [Vocational education]. 2007. № 6. P. 12–13. (In Russian)

3. Nikiforov V. I. Osnovy i sodержanie podgotovki inzhenera-pedagoga k zanjatijam: uchebnoe posobie. [Bases and the content of training engineer- teacher for the occupations]. L.: Izdatel'stvo Lenigradskogo universiteta. [Publishing house of Leningrad University]. 1987. 144 p. (In Russian)

4. Semago E. V. Organizacija uchebnogo processa na osnove dejatel'nostnogo podhoda. [Organization of training process on the basis of activity approach]. *Srednee professional'noe obrazovanie*. [Vocational Secondary Education]. 2003. № 3. P. 91–95. (In Russian)

5. Smirnova I. E. Modeli obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija. [Models of instruction in the system of higher education]. *Innovacii v obrazovanii*. [Innovations in the Education]. 2006. № 1. P. 5–14. (In Russian)

6. Popkov V. A., Korzhuev A. V. Didaktika vysshej shkoly. [Didactics of the higher school]. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademija». [Publishing house «Academy»]. 2004. 180 p. (In Russian)

7. Chernilevskiy D. V. Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole. [Didactic technologies in the higher school]. Moscow: YUNITI-DANA. 2002. (In Russian)

8. Shirshov E. V. Organizacija uchebnoj dejatel'nosti v vuze na osnove informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. [The organisation of educational activity in high school on the basis of information-communication technologies]. Moscow: Publishing House Logos. 2006. 272 p. (In Russian)

9. Yuzhakova O. V. Nekotorye aspekty problemy uchebno-metodicheskogo obespechenija v vysshej shkole. [Some aspects of the problem of educational methods maintenance in the higher school]. *Pravovye i organizacionnye problemy razvitiya sistemy obrazovanija rossijskoj federacii: nastojashhee i budushhee. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Materials of the Russian national conference «Legal and organizational problems of development of an educational system of the Russian Federation: the present and the future»]. Yekaterinburg. 2007. P. 84–88. (In Russian)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом не менее 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:
www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ											
		АБОНЕМЕНТ на											
		газету	20462										
		журнал											
		«Образование и наука»											
		(наименование издания)											
		Количество комплектов											
		на 200__ год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		Куда											
		(почтовый индекс)		(адрес)									
Кому													
(фамилия, инициалы)		Тел. bcl											
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
		на											
		газету											
		журнал											
20462													
ПВ	ме-сто												
«Образование и наука»													
(наименование издания)													
Стои-мость	подписки												
переадресовки	Кол-во комплек-тов												
на 200__ год по месяцам													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Куда													
(почтовый индекс)		(адрес)											
Кому													
(фамилия, инициалы)		Тел.											

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается **Аннотация** (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, **Аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.

5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

President

D. BADARCH, professor, Director of Education Sector, UNESCO, France

Members of the council

I. L. DANILOVA, professor, Gothenburg University, Gothenburg (Sweden),

M. DENN, professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France),

L. V. ZAYTSEVA, professor, RSU, Riga (Latvia),

S. A. IVASHCHENKO, professor, STU, Minsk, (Belarus),

E. V. KOVALENKO, professor, KhIPA, Kharkov (Ukraine),

J. LAUKIA, Professor, Director of the HAAGA-HELIA, University of Applied Sciences, Helsinki (Finland),

D. D. SHARIPOVA, professor, TashSPU, Tashkent (Uzbekistan),

M. CHOSHANOV, professor, University of Texas, El Paso (USA)

EDITORIAL BOARD

V. I. ZAGVYAZINSKY, Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, professor, TyumSU (Tyumen),

V. A. FEDOROV, Deputy Editor-in-Chief, professor, RSVPU (Yekaterinburg),

A. G. ASMOLOV, academician of the Russian Academy of Education, professor (Moscow),

V. A. BOLOTOV, academician of the Russian Academy of Education, professor (Moscow),

E. F. ZEER, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor (Yekaterinburg),

A. N. LEJBOVICH, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor (Moscow),

S. Ye. MATUSHKIN, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, (Chelyabinsk),

A. I. TATARKIN, academician of the Russian Academy of Education, professor (Yekaterinburg),

G. M. ROMANTCEV, academician of the Russian Academy of Education, professor, (Yekaterinburg),

A. V. USOVA, academician of the Russian Academy of Education, professor (Chelyabinsk),

D. I. FELDSTEIN, academician of the Russian Academy of Education, professor, (Moscow)

V. A. CHERESHNEV, academician of the Russian Academy of Sciences, professor, Chairman of the Science and Technology Committee of the Russian State Duma

EDITORIAL COUNCIL

Ye. M. DOROZHKIN, Chairman of the Council, Rector of RSVPU (Yekaterinburg),

V. P. BEZDUHOV, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, SSPU (Samara),

V. L. BENIN, professor, BSPU (Ufa),

V. I. BLINOV, professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow),

Z. M. BOLSHAKOVA, professor, ChSPU (Chelyabinsk),

N. K. CHAPAEV, professor, RSVPU (Yekaterinburg),

V. L. GAPONCEV, professor, RSVPU (Yekaterinburg),

V. V. GUDKOV, professor, RSVPU (Yekaterinburg),

A. F. ZAKIROVA, professor, TyumSU (Tyumen),

I. G. ZAHAROVA, professor, TyumSU (Tyumen),

Ye. K. HENNER, professor, PSNRU, (Perm),

P. F. KUBRUSHKO, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, RSAU (Moscow),

L. I. LURIE, professor, PSPU (Perm),

O. N. OLEYNIKOVA, professor, RPCEPS, (Moscow)

I. L. PLUZHNIK, professor, TyumSU (Tyumen),

V. L. SAVINYKH, professor, KSGPU (Kurgan),

B. A. SAZONOV, professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow),

E. E. SYMANYUK, professor, UFU (Yekaterinburg),

Yu. A. SHIKHOV, professor, IzhSTU, (Izhevsk)

Manuscripts are to be submitted to the editorial office in electronic form via email:

editor@edscience.ru

The editorial expertise involves reviewing and scientific and stylistic editing of all the materials to be published in the journal

More information on publication terms at

<http://www.edscience.ru>

Opinions of the editorial staff and editorial board may not coincide with those of the authors of publications

It is obligatory to get a written approval of the editorial board on reprint, and to make references to *Education and Science*