

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

№ 2(121)

Февраль, 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 периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов 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 Federal Service for Communication, Information 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 periodicals publishing doctoral research outcomes 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

№ 2(121)

February, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования

№ 2 (121) 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 – **В. С. Пестерев**

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

28.02.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве
«Раритет»

© РГППУ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	4
Горб В. Г. Методологические неопределенности нового профессионального стандарта учителя и способы их преодоления	4
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	18
Гнатышина Е. А., Гердт Н. А. Модель форми- рования профессионально-творческого потен- циала студентов творческих профессий	18
Дорожкин Е. М., Чапаев Н. К. Проблемы высшего образования (статья-рецензия на книгу С. С. Набойченко «История высшей школы Свердловской области»	27
Марочкин С. Ю., Шуневич М. И. Проблемы преподавания и изучения корпоративного управ- ления в юридических вузах в контексте междуна- родной магистерской программы двойных дипло- мов «Европейское и международное право»	41
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	52
Рябинина Е. В. Медиация в работе педагога высшей школы	52
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	62
Зерчанинова Т. Е., Новгородцева О. В. Ин- формационная открытость муниципальной систе- мы образования: опыт социального аудита	62
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	74
Вахитова Г. Х. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образо- вания в системе дополнительного образования	74
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	86
Грахов В. П., Кислякова Ю. Г. Из опыта за- рубежной стажировки студентов инженерно- строительного факультета ИжГТУ в техниче- ском университете г. Брно	86
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	94
Тагильцева Н. Г., Шавов Ф. Д. Сутестопедия в фор- мировании музыкального опыта дошкольников	94
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	104
Галкина В. А. Технология формирования са- моконтроля в процессе обучения у младших школь- ников с легкой умственной отсталостью	104
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	117
Osiyanova O. M. Innovation in teaching the culture of verbal communication in competency- based professional education	117
ДИСКУССИИ	127
Мурзина И. Я. Культурология: институциональ- ный кризис или время стратегических решений	127
КОНСУЛЬТАЦИИ	142
Пасхалова А. Н., Догополова И. В. Програм- ма развития гимназии как условие обеспечения но- вого качества образования: проектный подход	142
Скворцова С. В. Основы обучения креатив- ной деятельности (на примере педагогики Ве- ликобритании)	155

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	4
Gorb V. G. Methodological Uncertainties of a New Professional Teacher's Standard and Proposals for Its Improvement	
VOCATIONAL EDUCATION	18
Gnatyshina E. A., Gerdt N. A. The Model of Formation of Professional and Creative Potential of Students of Creative Professions.....	
Dorozhkin E. M., Chapaev N. K. Issues of Higher Education (Article-Book Review «History of Higher School in Sverdlovsk Region» by S. S. Nabojchenko.....	27
Marochkin S. Yu., Shunevich M. I. Some Issues of Teaching and Learning of Corporate Governance in Law Institutions and Universities in the Context of the International Master's Double Degree Program «European and International Law»	41
SOCIAL PEDAGOGY	52
Ryabinina Ye. V. Mediation in the Work of Higher School Teacher	
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....	62
Zerchaninova T. E., Novgorodtseva O. V. Information Openness of the Municipal System of Education: The Experience of Social Audit	
FURTHER EDUCATION	74
Vakhitova G. H. The Formation of Professional Competence of the Teacher of Preschool Education in the System of Additional Education.....	
EDUCATION ABROAD	86
Grahov V. P., Kislyakova Yu. G. By the Experience of Foreign Internship Among Russian Students' of Civil Engineering Department of IZHSTU at Brno University of Technology (2013).....	
PRE-SCHOOL EDUCATION	94
Tagiltseva N. T., Shavov F. D. Suggestopedia as the Method of the Music Experience Formation of Pre-school Children	
CORRECTIONAL PEDAGOGY	104
Galkina V. A. Self-control Formation Technology for Primary School Children with Mild Mental Retardation in Learning Process.....	
THE HUMANITIES IN EDUCATION	117
Osiyanova O. M. Innovation in Teaching the Culture of Verbal Communication in Competency-Based Professional Education	
DISCUSSIONS.....	127
Murzina I. Ya. Cultural Studies: Institutional Crisis or the Time of Strategic Decisions	
CONSULTATIONS	142
Paskhalova L. N., Dolgopolova I. V. The Program of Development of the School as a Condition of Providing New Quality of Education: The Project Approach.....	
Skvortsova S. V. The Fundamentals of Teaching Creativity (Based on the Example of Great Britain)	

EDUCATION AND SCIENCE

*Journal of theoretical and applied research
in the field of education*

№ 2 (121) 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 - **V. S. Pesterev**
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 28.02.2014
Format - 70×108/16
Circulation: 500 copies
Printed by Publishing House
RARITET

© **RSVPU**

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378

Горб Виктор Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры регионального и муниципального управления Уральского института – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Екатеринбург (РФ).

E-mail: viktor.gorb@uapa.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. Цель представленного в статье исследования – поиск путей преодоления методологических неопределенностей, содержащихся в профессиональном стандарте учителя (воспитателя).

Методика и методы: использован системно-деятельностный подход к проектированию деятельности учителя.

Результаты. Разработана структура и содержание должностной инструкции учителя, позволяющей реализовать требования профессионального стандарта учителя (воспитателя) и разрешить его основные методологические неопределенности.

Научная новизна: представлена системно-деятельностная методология проектирования должностных инструкций субъектов образовательной деятельности, позволяющая актуализировать их педагогический потенциал, создать организационные условия для результативности, качества и социальной эффективности данной деятельности.

Практическая значимость. Описанная методология может быть использована при модернизации должностных инструкций педагогических работников в контексте реализации профессионального стандарта учителя.

Ключевые слова: профессиональный стандарт учителя (воспитателя); системно-деятельностная методология проектирования должностной инструкции субъектам образовательной деятельности; результативность образования; качество образования, ресурсная эффективность профессиональной деятельности; социальная эффективность образования.

Gorb Victor G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of the Regional and Municipal Administration, Urals Institute – Affiliate of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Yekaterinburg (RF).

E-mail: viktor.gorb@uapa.ru

METHODOLOGICAL UNCERTAINTIES OF A NEW PROFESSIONAL TEACHER'S STANDARD AND PROPOSALS FOR ITS IMPROVEMENT

Abstract. The aim of the investigation is to determine the ways of overcoming methodological uncertainties included into the teacher's (tutor's) professional standards.

Methods. The system-activity approach to the teacher's activity development was used by the author.

Results. The author has developed (on the basis of the system-activity approach) the structure and content of the teacher's personnel administration plan that allows realizing demands of the teacher's (tutor's) professional standards and solving its main methodological uncertainties.

Scientific novelty. The author presents own systematic and activity-based methodology to the development of personnel administration plan for the educational sphere personnel in order to enhance pedagogical potential of educational activity, and create organizational arrangements for its effectiveness, quality and social efficiency.

Practical significance. The proposed system-activity methodology can be used under the modernization of personnel administration plans for teachers within the context of the teacher's professional standard realization.

Keywords: professional teacher's (tutor) standard; systematic and activity-based methodology to the development of personnel administration plans for the educational sphere personnel; effectiveness of education, quality of education, resource efficiency of professional activity; social efficiency education.

В октябре 2013 г. состоялось событие, которое с различными чувствами ожидало педагогическое сообщество страны. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н был утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»¹.

Как отмечалось в проекте этого акта, размещенном на сайте Министерства образования и науки РФ, «профессиональный стандарт педагога должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентирующим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию». Видимо, под устаревшими документами разработчики подразумевали приказ Минздравсоцразвития России № 593 от 14 августа 2009 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей».

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

стей работников образования»¹. Согласно этому приказу, в должностной инструкции учителя должны быть отражены 10 трудовых действий, которые должен выполнять педагог, занимающий одну ставку оплаты труда по должности. Расширение перечня трудовых действий предполагало увеличение финансовой компенсации его труда, а проявление инициативы – соответствующие премии и другие формы морального и материального поощрения. Обращает на себя внимание то, что трудовые действия в этом приказе имеют в основном образовательный контекст, рассматривая обучение, воспитание и развитие школьников как единый процесс.

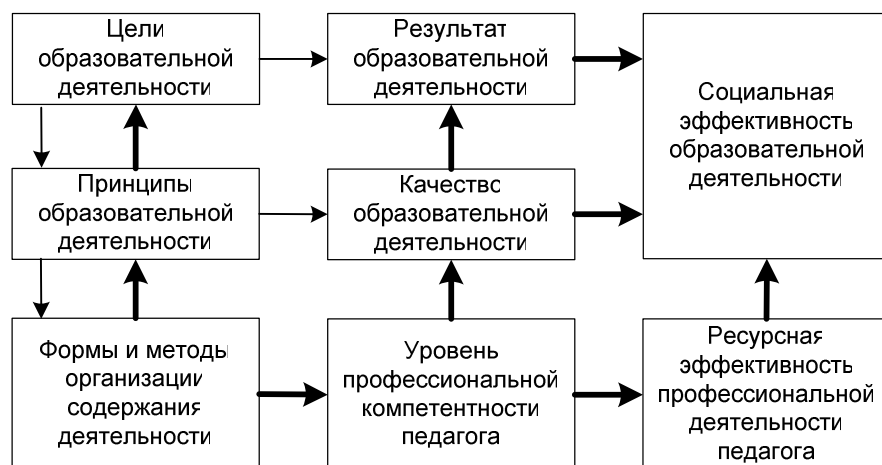
В новом профессиональном стандарте учителя разработчики решили дифференцировать виды деятельности на обучение (10 трудовых действий), воспитательную деятельность (12 трудовых действий) и развивающую деятельность (9 трудовых действий). Кроме того, они разделили педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях и педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ. В представленной логике педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования предполагает 13 дополнительных трудовых действий; программ начального общего образования – 7 трудовых действий, столько же дополнительных трудовых действий необходимо выполнять при реализации программ основного и среднего общего образования. Для учителей русского языка в средних классах предписано 13 дополнительных трудовых действий, а для учителей математики – 23. В должностной инструкции учителя истории в старшем звене должно быть отражено 38 трудовых действий, а у учителя математики – 61. Напомним, что приказ определяет минимальный набор трудовых действий на одну ставку оплаты труда. Дело за малым – дождаться 2015 года и увидеть, как принятый профессиональный стандарт «раскрепостит педагога и даст новый импульс его развитию».

Хотелось бы задать много вопросов разработчикам документа, например, по поводу корреляции трудовых действий, умений и знаний педагогов, функциональной определенности трудовых действий, их соответствия профессиональной компетенции учителя и т. д. Однако основная проблема, с нашей точки зрения, заключается в том, что составители стандарта попытались эмпирически структурировать *частный педагогический опыт отдельной образовательной организации*, а именно Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Центр образования № 109». Безусловно, это один из лидеров образования в стране, но важнейшее условие конструктивного применения его опыта

¹ Квалификационные характеристики должностей работников образования: Приказ Минздравсоцразвития России № 593 от 14 августа 2009 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

в деятельности огромного количества образовательных организаций – применение к анализу его работы теоретически обоснованной методологии. Судя по публикациям, проблема методологической определенности стандарта волнует не только нас [1–3, 5–7]. Данная определенность нужна для того, чтобы разработать профессиональные стандарты для других субъектов образовательной деятельности, в противном случае могут возникнуть барьеры, значительно снижающие эффективность взаимодействия работников в образовательной организации.

В данной статье мы попытаемся представить системно-деятельностную методологию проектирования должностных обязанностей педагогов и дать определения результативности, качества и эффективности их образовательной деятельности. Нами была разработана структурно-логическая схема соотношения основных компонентов и характеристик образовательной деятельности в школе (рисунок)



Структурно-логическая схема основных компонентов и характеристик образовательной деятельности

К основным компонентам образовательной деятельности мы относим ее цели, принципы, а также формы и методы организации ее содержания. На схеме жирными стрелками показан процесс реализации этой деятельности, а тонкими – процесс ее проектирования, начинающегося с целей, на основе которых определяются принципы и формы (методы) реализации содержания деятельности, которая должна отвечать требованию целесообразности. Все сказанное давно общеизвестно. Проблема заключается в том, что именно необходимо отразить в должностной инструкции педагога – цели, принципы или содержание его деятельности. Авторы профессионального стандарта попытались сформулировать интегративные трудовые действия, в которых отражаются и первое, и второе, и третье. Эту попытку нельзя признать удачной. Даже при неполном от-

ражении в стандарте принципов образования прописанных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, а также обязанностей педагога, число необходимых трудовых действий увеличилось минимум в четыре раза. Кроме того, стандарт не определяет технологию оценки результативности, эффективности и качества работы педагогов, что создает «простор» для административного произвола, противоречит смыслу педагогического труда.

Опираясь на системно-деятельностный подход, мы рассматриваем в данном случае результат как уровень достижения образовательных целей. На него влияют принципы образовательной деятельности, понимаемые нами как объективированные государственные, социальные и личностные потребности в контексте закономерностей цивилизационного, социокультурного и личностного развития. Уровень реализации принципов будет отражать качество образовательной деятельности.

Умения, проявленные педагогом, отражают уровень его профессиональной компетентности, которая, в свою очередь, влияет на ресурсную эффективность его профессиональной деятельности. Скептики могут потребовать специальных исследований, но мы считаем, что существует очевидная корреляционная зависимость между уровнем профессиональных умений педагога и эффективностью использования им различных ресурсов (временных, экономических, финансовых, материально-технических, учебно-методических и т. д.).

На социальную эффективность образовательной деятельности оказывают влияние три фактора – уровень достижения образовательных целей, степень реализации требований образовательных принципов и мера профессиональной эффективности субъектов образовательного процесса. При этом определить социальную эффективность образовательной деятельности конкретного педагога не представляется возможным, так как она зависит от работы всего педагогического коллектива образовательной организации.

Основываясь на системно-деятельностном подходе, мы считаем, что должностная инструкция педагога должна состоять из следующих компонентов:

- 1) общие положения;
- 2) должностные обязанности;
- 3) права по должности;
- 4) профессиональные умения по должности;
- 5) требования к служебному поведению и персональная ответственность в процессе выполнения обязанностей;
- 6) показатели результативности и качества профессиональной деятельности.

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

Общие положения – наиболее формализованная часть должностной инструкции, которая, как правило, содержит следующую информацию:

- к какой категории должностей относится должность;
- каковы квалификационные требования к должности (образование, стаж работы по специальности и т. д.);
- какими основными нормативными документами нужно руководствоваться в работе;
- кто назначает должностное лицо и кому это лицо непосредственно подчиняется;
- какие полномочия могут быть делегированы должностному лицу и при каких обстоятельствах.

Должностные обязанности, с точки зрения системно-деятельностного подхода, должны быть представлены в виде организационных форм и методов реализации нормативно предписанных полномочий. Покажем инновационную технологию проектирования должностных обязанностей, актуализирующего организацию образовательных систем [4]. Эта технология реализуется в школе № 67 с углубленным изучением отдельных предметов и лицее № 128 Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга, а также в семи общеобразовательных организациях в Сухоложском и четырех общеобразовательных организациях в Камышловском городских округах Свердловской области.

Данная технология предполагает выделение объектов образовательной деятельности в школе. Под ними понимаются нормативно предписанные полномочия образовательных организаций в процессе достижения целей образовательной деятельности. Источниками объектов являются:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;
- федеральные законы, наделяющие образовательные организации определенными полномочиями или ответственностью;
- федеральные общеобразовательные стандарты;
- нормативно-регулятивные документы муниципальных и региональных органов управления образованием;
- уставы общеобразовательных организаций;
- региональные и муниципальные целевые программы по сферам деятельности, входящим в компетенцию образовательных организаций;
- устоявшиеся педагогические традиции образовательных организаций, показавшие свою высокую социальную эффективность;
- инновационные организационные проекты, направленные на повышение результативности, качества и социальной эффективности образовательной деятельности.

Объекты систематизируются по родам и видам образовательной деятельности. Мы выделяем три рода рассматриваемой деятельности: управленческую, дидактическую, воспитательную; и три основных ее вида:

- управленческий процесс: административно-управленческая, ресурсно-обеспечивающая, педагогически-управленческая деятельность;

- дидактический процесс: учебная, учебно-исследовательская, учебно-методическая деятельность;

- воспитательный процесс: воспитательно-развивающая; здоровье-сберегающая; социально-партнерская деятельность.

В зависимости от имеющихся традиций и направлений общеорганизационной инновационной деятельности в образовательном учреждении могут быть и другие виды деятельности. Систематизация позволяет провести анализ полноты содержания определенного вида деятельности и определить объекты, обеспечивающие наиболее эффективное достижение образовательных целей.

На следующем этапе проектируются предметы образовательной деятельности в школе. Предмет деятельности – это процесс, отражающий следующие полномочия учебного заведения в отношении объекта образовательной деятельности:

- управленческие: проектирование, планирование, организация, мотивация, контроль, учет и анализ, регулирование;

- дидактические: дидактическое проектирование и целеполагание, организация обучения, дидактическое взаимодействие, мотивация к обучению, дидактический контроль, учет и анализ результатов обучения;

- воспитательные: проектирование и целеполагание, организация воспитания, воспитательные взаимодействие и взаимоотношения, мотивация к самовоспитанию, контроль качества, учет и анализ результатов воспитания.

Предметы распределяются между структурными подразделениями и субъектами образовательной деятельности в школе. Мы выделяем четыре функциональных уровня реализации субъектом предмета образовательной деятельности: выполнение, функциональное взаимодействие, содействие, участие.

Выполнение означает, что субъект определяет содержание деятельности, формы и методы ее организации и несет профессиональную ответственность за ее результаты.

Функциональное взаимодействие отражает ситуацию, когда предписываемая обязанность является одновременно обязанностью других должностных лиц, что требует их взаимодействия в процессе выполнения такой обязанности.

При проектировании обязанностей в школах обычно рассматриваются два вида *содействия* – управленческое и учебно-методическое. Первое заключается в том, что администрация создает условия для результативной, качественной и эффективной работы своих подчиненных; второе – в организации учебно-методических условий для результативной, качественной и эффективной образовательной деятельности других должностных лиц и субъектов образовательного процесса.

Функциональный уровень *участие* предполагает совещательный характер взаимодействия. При этом участие больше относится не к обязан-

ностям, а к правам субъектов, обеспечивающим системный характер взаимодействия в образовательной организации.

Таким образом, должностные обязанности субъекта образовательной деятельности, в частности учителя, должны быть отражены в следующей функциональной структуре:

1) обязанности образовательной деятельности, которые субъект выполняет. На наш взгляд, эти обязанности также необходимо структурировать по следующим функциональным признакам: проектирование, планирование, организация, контроль, анализ, регулирование, исполнение;

2) с кем из субъектов и в отношении каких предметов деятельности субъект функционально взаимодействует;

3) предметы управленческого и учебно-методического содействия субъекта;

4) предметов образовательной деятельности, в реализации которых субъект участвует.

Данный подход позволяет не только обеспечить условия для системного взаимодействия субъектов образовательной деятельности, но и повысить их саморегуляцию при решении образовательных задач, что является организационной основой развития творческой самореализации педагога.

В управлении образования г. Сухой Лог Свердловской области была разработана компьютерная программа, позволяющая автоматизировать процесс проектирования должностных обязанностей по описанной технологии и ежегодно модернизировать его.

Права по должности отражают нормативные установления части 3 статьи 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Кроме того, на наш взгляд, необходимо отразить в должностной инструкции права субъекта в отношении следующих образовательных ресурсов: административных; кадровых; финансово-экономических; материально-технических; информационных; технологических. Количество и содержание прав по должности должно обеспечивать условия для эффективного и качественного выполнения субъектом своих должностных обязанностей.

Профессиональные умения по должности отражают содержание профессиональной компетентности педагога. В должностной инструкции их необходимо фиксировать не только как требования к профессиональной готовности, но и как задачи индивидуального профессионального развития педагога. В новых стандартах умения соотносятся с видами деятельности, по которым декомпозированы трудовые действия. Выше уже отмечалось, что такой подход, во-первых, не позволяет выстроить технологичную корреляционную зависимость между трудовыми действиями и необходимыми умениями, а во-вторых, затрудняет постановку задач индивидуального профессионального развития педагога в общеобразовательном контексте.

В процессе проектирования и актуализации организационных образовательных систем нами была разработана модель профессиональной компетентности педагога. Она состоит из личностного, социокультурного и предметно-профессиональных компонентов, системное взаимодействие которых определяет уровень профессиональной готовности педагога к решению образовательных задач и индивидуальному профессиональному развитию. Мы считаем, что в должностной инструкции необходимо отразить предметно-профессиональный компонент модели компетентности, представленный нижеперечисленными качествами педагога и умениями как признаками их проявления.

Профессионально-прогностические качества: умения определить стратегические образовательные цели, стратегию личностного развития школьника, тенденции развития предметной области знания.

Проективно-плановые качества: умения проектировать образовательные цели деятельности, разрабатывать образовательные проекты, осуществлять эффективное личностное планирование.

Профессионально-организаторские качества: умения осуществлять конструктивное сотрудничество в процессе решения образовательных задач, организовать дидактические и воспитательные мероприятия, предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Профессионально-мотивационные качества: умения развить интерес у школьников к своему предмету, стимулировать творческую активность школьников, конструктивно влиять на ценностную позицию школьника.

Контрольно-аналитические качества: умения определять проблемы и причины их появления; справедливо и объективно оценивать уровень образовательных достижений школьника и свои достижения.

Профессионально-регулятивные качества: умения оперативно вносить коррективы в свою профессиональную деятельность, действовать решительно в сложной образовательной ситуации, организовать выполнение принятого решения;

Информационно-коммуникативные качества: умения организовать педагогическое общение, создать информационные условия для решения образовательных задач, владение современными компьютерными информационными технологиями;

Инновационные качества: умения находить и реализовывать новшества, обеспечивающие опережающий характер профессиональной деятельности, творчески решать образовательные задачи, развивать у школьников интерес к исследовательской деятельности.

Представленный перечень не является исчерпывающим, он может дополняться и изменяться в связи с модернизацией должностных обязанностей педагога.

Требования к служебному поведению и персональная ответственность в процессе выполнения обязанностей определяются на

основе статьи 48 Закона «Об образовании в Российской Федерации». В первой части данной статьи прописаны обязанности педагогического работника. Не все они являются требованиями к служебному поведению, часть отражает принципы образовательной деятельности в школе. Непосредственные требования к служебному поведению:

- соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать правилам профессиональной этики;
- уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;
- проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;
- соблюдать устав образовательной организации, положение о специализированном структурном образовательном подразделении организации, осуществляющей обучение, правила внутреннего трудового распорядка.

Во второй и третьей частях сформулированы конкретные требования к служебному поведению, а четвертая часть определяет ответственность педагогического работника. Требования могут быть расширены в связи с принимаемыми региональными, муниципальными и организационными нормативно-распорядительными документами. Дополнительная персональная ответственность может возлагаться только на основе федеральных и региональных законов.

Показатели результативности и качества профессиональной деятельности являются завершающим компонентом в структуре должностной инструкции. Они проектируются на основе государственно-политических, программно-целевых, ведомственно-лицензионных и организационно-контрольных установлений.

Государственно-политические показатели определяются исходя из требований указов Президента РФ к результатам общеобразовательной деятельности на региональном и муниципальном уровнях. На региональном уровне Указом Президента РФ от 21 августа 2012 г. № 1199 установлен следующий показатель – «доля выпускников государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждений, не сдавших единый государственный экзамен, в общей численности выпускников государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждений»¹. В отношении органов местного самоуправления Указом Президента РФ от 28.04.2008 г. (в ред. от 14.10.2012 г.) № 607 в качестве показателя установлена «доля выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, сдавших единый государственный экзамен по русскому языку и математике, в общей численности выпускников муниципальных общеобразовательных

¹ Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 21 августа 2012 г. № 1199 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

учреждений, сдававших единый государственный экзамен по данным предметам»¹.

Таким образом, речь идет не о среднем балле государственного экзамена как показателе качества образовательной деятельности, а об обеспечении доступности общего среднего образования для всех обучающихся, создании условий для успешного освоения ими основных образовательных программ. Уровень успешности в сдаче ЕГЭ, с нашей точки зрения, во многом зависит от интеллектуальных способностей школьников, личностных и семейных планов на дальнейшее профессиональное обучение или определенную профессиональную деятельность. В этой связи, остается неясным на каких нормативных документах основан такой показатель качества образования, как средний балл ЕГЭ, который активно внедряется в систему оценивания эффективности деятельности некоторыми органами регионального и муниципального управления образованием. Средний балл ЕГЭ как индикатор представлен в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», дословно он сформулирован так: «Отношение среднего балла единого государственного экзамена (в расчете на один предмет) в 10% школ с лучшими результатами единого государственного экзамена к среднему баллу единого государственного экзамена (в расчете на один предмет) в 10% школ с худшими результатами единого государственного экзамена»². То есть и в этом случае речь идет о выравнивании различных образовательных организаций для повышения доступности реализации индивидуальных планов дальнейшего профессионального обучения.

Мы утверждаем, что административная инициатива по оценке качества образования на основе среднего балла ЕГЭ может нанести серьезный урон гуманистическому и общекультурному смыслу образовательной деятельности, сориентировав педагогов средней общей школы на консультационно-репетиторский подход к обучению.

В логике системно-деятельностного подхода в должностной инструкции учителя необходимо отразить показатели результативности его деятельности, вытекающие из региональных и муниципальных целевых программ. В настоящее время эта задача является проблемной, так как эти показатели в программах представлены в основном на региональном и муниципальном уровнях, слабо коррелируя даже с показателями результативности общеобразовательных организаций. Над решением этой проблемы мы в настоящее время работаем в рамках научно-методологической деятельности.

Ведомственно-лицензионные показатели также необходимо декомпозировать до уровня конкретных субъектов образовательной деятельно-

¹ Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов: Указ Президента Российской Федерации от 28 апреля 2008 г. № 607 // Справочная правовая система «Консультант-Плюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»: Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 15.10.2014 г.)

сти. Такую работу можно будет выполнять после утверждения Министерством образования и науки РФ лицензионных показателей.

Организационно-контрольные показатели выбираются самими общеобразовательными организациями с целью создания мотивационных условий для более эффективного достижения государственно-политических, программно-целевых и ведомственно-лицензионных показателей. Например, в рамках представленной выше инновационной деятельности по проектированию и актуализации организационных образовательных систем мы предлагаем следующие показатели результативности деятельности педагога:

- уровень развития профессиональной компетентности педагога;
- уровень технологической компетентности;
- уровень творческого самоопределения педагога;
- уровень инновационности решения профессиональных задач;
- полнота реализации обязательных управленческих, дидактических и воспитательных мероприятий;

- выступление с докладами на семинарах и конференциях.

Кроме общепедагогических, нужны показатели для учителей-предметников и для классных руководителей. Следует отметить, что большинство показателей результативности деятельности педагогов зависят от степени и качества образовательных достижений школьников:

- динамики развития их положительных качеств;
- динамики учебной успеваемости;
- индивидуальной активности учащихся в образовательной деятельности и социальном взаимодействии;
- творческого самоопределения школьников.

В представленной системно-деятельностной методологии **качество образовательной деятельности** рассматривается нами как уровень реализации ее принципов. Источниками формирования системы принципов образовательной деятельности, с нашей точки зрения, являются:

- культурно-исторические педагогические традиции;
- нормативно определенные принципы осуществления и развития образования в стране;
- теоретически обоснованные принципы управленческой, дидактической и воспитательной деятельности;
- инновационные принципы образовательной деятельности, обоснованные в ходе выполнения научно-исследовательских проектов.

С позиций системного подхода принципы образовательной деятельности должны быть представлены в виде концептуальной системы, имеющей аксиологический, общеобразовательный, предметно-образовательный уровни. Каждый вышестоящий уровень определяет характер реализации принципа на нижестоящем.

На аксиологическом уровне представлены такие принципы, как природосообразность, гуманизм, демократический характер взаимоотношений,

здоровьесбережение образовательного процесса, культуросообразность, гармонизация организационного, группового и личностного развития.

К общеобразовательным принципам относятся научность, системность, технологичность, инновационность. Предметно-образовательные принципы конкретизируются по следующим предметным областям деятельности: управленческая, профессионально-развивающая, дидактическая, воспитательная, информационно-педагогическая.

Качество образовательной деятельности определяется уровнем образовательных взаимоотношений, управленческого, дидактического и воспитательного взаимодействия, а также требованиями соблюдения аксиологических, общеобразовательных и предметно-образовательных принципов. Такие требования, а также технологии определения их соблюдения мы прописываем в проекте организационной образовательной системы школы. Они могут быть представлены как раздел программы развития образовательной организации. Что касается должностной инструкции, то в ней должны быть отражены аксиологические и общеобразовательные принципы, а также принципы реализации конкретного вида деятельности должностного лица.

Представленная системно-деятельностная методология проектирования должностных инструкций субъектов образовательной деятельности в школе может рассматриваться как инновационное направление реализации профессионального стандарта учителя; служить основой заключения так называемых эффективных контрактов с должностными лицами; помочь созданию условий для повышения педагогического потенциала учителей и воспитателей, их системному взаимодействию с другими субъектами образовательной деятельности и творческой профессиональной самореализации.

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

Литература

1. Бин-Бад Б. М. Профессиональный стандарт педагога – «наше все»? // Аккредитация в образовании. 2013. № 4 (964). С. 41–43.
2. Вифлеемский А. Б. Зачем нужен профессиональный стандарт педагога? // Народное образование. 2014. № 3. С. 34–42.
3. Воронова Т. А., Засобина Г. А. Профессиональный стандарт педагога: взгляд через призму акмеологии // Научный поиск. 2013. № 3. С. 42–46.
4. Горб В. Г. Методология проектирования организационных образовательных систем: монография. Екатеринбург: УрАГС, 2008. 236 с.
5. Левина Л. С. О профессиональном стандарте педагога // Химия в школе. 2013. № 4. С. 2–7.
6. Макушина Н. М. Современный педагог и профессиональный стандарт // Научный поиск. 2014. № 2 (8). С. 15–17.
7. Милыева С. Ю. Поможет ли новый стандарт улучшить профессиональную деятельность педагога? // Народное образование. 2014. № 4. С. 45–51.
8. Ellili-Cherif M., Romanowski M., Nasser R. All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar // In-

ternational Journal of Educational Development [serial online]. 2012. May. № 32 (3). P. 471–481.

9. Hameed-Ur-Rehman, Baig M. Teachers' opinion/perception about the National professional standards for teachers (npst-2009) in Pakistan // *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* [serial online]. 2012. April. № 3 (12). P. 262–277.

10. Leonard S. Professional conversations: mentor teachers' theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers // *Australian Journal of Teacher Education* [serial online]. 2012. № 37 (12).

References

1. Bin-Bad B. M. Professional'nyj standart pedagoga – «nashe vse»? [Teacher's professional standard – «national idea»?]. *Akkreditacija v obrazovanii. [Accreditation in Education]*. 2013. № 4 (964) P. 41–43. (In Russian)

2. Vifleyemskiy A. B. Zachem nuzhen professional'nyj standart pedagoga? [Why do we need the teacher's professional standard?]. *Narodnoe obrazovanie. [Public education]*. 2014. № 3. P. 34–42. (In Russian)

3. Voronova T. A., Zasobina G. A. Professional'nyj standart pedagoga: vzgljad cherez prizmu akmeologii. [Teacher's professional standard: glance through the prism of acmeology]. *Nauchnyj poisk. [Scientific Inquiry]*. 2013. № 3. P. 42–46. (In Russian)

4. Gorb V. G. Metodologija proektirovaniya organizacionnyh obrazovatel'nyh sistem: monografija. [Methodology of design of the organizational educational systems]. Yekaterinburg: Publishing House of URAGS, 2008. 236 p. (In Russian)

5. Levina L. S. O professional'nom standarte pedagoga. [Concerning the teacher's professional standard]. *Himija v shkole. [Chemistry at school]*. 2013. № 4. P. 2–7. (In Russian)

6. Makushina N. M. Sovremennyy pedagog i professional'nyj standart. [Modern teacher and professional standard]. *Nauchnyj poisk. [Scientific Inquiry]*. 2014. № 2 (8). P. 15–17. (In Russian)

7. Milyayeva S. Yu. Pomozhet li novyj standart uluchshit' professional'nuju dejatel'nost' pedagoga? [Will the new standard help to improve the teacher's professional standard?]. *Narodnoe obrazovanie. [Public education]*. 2014. № 4. P. 45–51. (In Russian)

8. Ellili-Cherif M., Romanowski M., Nasser R. All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar. *International Journal of Educational Development* [serial online]. 2012. May. № 32 (3). P. 471–481. (Translated from English)

9. Hameed-Ur-Rehman, Baig M. Teachers' opinion/perception about the National professional standards for teachers (npst-2009) in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* [serial online]. 2012. April. № 3 (12). P. 262–277. (Translated from English)

10. Leonard S. Professional conversations: mentor teachers' theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers. *Australian Journal of Teacher Education* [serial online]. 2012.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.7

Гнатышина Елена Александровна

*доктор педагогических наук, профессор, директор Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск (РФ).
E-mail: topr9@mail.ru*

Гердт Наталья Александровна

*аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск (РФ).
E-mail: gerdt28@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. Цель публикации – познакомить читателей с практическими аспектами моделирования процесса формирования профессионально-творческого потенциала студентов вузов.

Методы. Авторы используют научно-педагогический анализ понятий, образующих терминологическое поле проблемы; теоретический и методологический анализ, на основе которого разработана и описана модель формирования профессионально-творческого потенциала студентов. В качестве концептуальной основы разработки данной модели избраны системный, лично-деятельностный и компетентностно-ориентированный подходы. Модель построена на принципах гуманности, научности, системности, достаточности, результативности, связи теории с практикой, ориентированности на потенциал субъектов образовательной среды и технологичности.

Результаты. Описана и графически представлена модель обнаружения и раскрытия профессионально-творческого потенциала студентов творческих профессий, позволяющая сделать подготовку будущих рабочих кадров более совершенной, что является одной из актуальных задач государственной политики России.

Научная новизна. В авторской модели отражены особенности обучения студентов творческих профессий. Введены функции и индикативные показатели реализации каждого компонента модели: мотивационно-целевого, содержательного, процессуального, рефлексивно-оценочного.

Практическая значимость. Предлагаемая модель отвечает требованиям современного общества к качеству подготовки специалистов и предписаниям стандартов образования; в модели отражены межпредметные связи дисциплин, что делает ее доступной при преподавании не только специальных и общетехнических, но и общеобразовательных предметов. Использование модели в учебно-воспитательном процессе позволит повысить его качество.

Ключевые слова: модель, моделирование, структура, процесс, процесс формирования, профессионально-творческий потенциал, инновация.

Gnatyshina Elena A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Director of Professional Pedagogical Institute, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (RF).

E-mail: mopr9@mail.ru

Gerdt Natalia A.

Postgraduate student, Department of Vocational Training for Teachers, Professional Pedagogical Institute, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (RF).

E-mail: gerdt28@mail.ru

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF CREATIVE PROFESSIONS

Abstract. The aim of publication is to acquaint readers with the practical aspects of simulation of the process of formation of professional and creative potential of students in terms of professional educational organizations, on the basis of which the authors suggest a model that provides better students' preparation for the profession of engineering and the art of photography.

Methods. The authors use scientific-pedagogical analysis of the concepts forming the conceptual field problems, theoretical and methodological analysis of the problem of modeling on the basis of which we have developed and described a model of formation of professional and creative potential of students. The systematic, personal activity and competence-oriented approaches are selected as a conceptual basis for developing models of formation of professional and creative potential of students. The model is based on the principles of humanity, scientific, consistency, adequacy, effectiveness, the theory with the practice combination, focus on the potential of subjects of the educational environment and technology.

Results. The model of formation of professional and creative potential of students of creative professions is described and graphically presented. This model allows improving the quality of training of the future workforce, which is one of the most urgent tasks of the state policy of Russia.

Scientific novelty. The proposed model presents the peculiarities of training of students of vocational educational institutions. Functions and indicative data of realisation of each component of the given model are considered. The model represents the integration of the following components: motivational and target, substantive, procedural, reflective and evaluative.

Practical significance. The proposed model complies with modern society on the quality of training of students of creative professions in terms of professional

educational organizations; it reflects the interdisciplinary communication disciplines, making it available for use not only by teachers of special and technical disciplines, but also teachers of general subjects. Model use in teaching and educational process will allow raising its quality.

Keywords: model, modeling, structure, process, process of formation, professional creative potential, innovation.

Среди важных проблем педагогики, требующих осмысления, нового взгляда и практического решения, особое место занимает вопрос формирования и развития профессионально-творческого потенциала студентов. Инициативность, самостоятельность, интеллектуальность, инновационность – вот набор качеств, маркирующих личность современного профессионала. Данный набор характеризует профессионально-творческий потенциал личности и является его ядром. Анализ научной литературы показывает, что как инновационная проблема процесс формирования профессионально-творческих качеств специалиста более детально стал рассматриваться в последнее десятилетие, о чем свидетельствует появление множества научных трудов. Среди них работы В. И. Андреева, Б. М. Бимбада, Б. С. Гершунского, Л. А. Даринской, Э. В. Ильенкова, В. С. Леднева, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкина, А. В. Мудрика, Я. А. Пономарева, В. Г. Рындак и многих других ученых, рассматривающих феномен творчества в многообразии подходов к его пониманию.

В исследованиях российских ученых творческий потенциал представлен как интегративное качество личности, которое отражает меру возможностей, совокупность творческих сил; готовность к творческой самореализации и саморазвитию; отношение (установку, направленность) человека к творчеству; продуктивность его деятельности [7, 8, 11, 12].

По мнению Э. В. Ильенкова, «личность проявляется в умении делать то, что умеют делать все другие, но лучше всех, задавая всем новый этап работ» [5]. Креативность – это, с одной стороны, механизм саморазвития человека, с другой – инструмент прогрессивного развития общества и его структур. С таким пониманием сущности творческого потенциала согласуется позиция Л. А. Даринской. В ее трактовке творческий потенциал – «сложное интегративное понятие, включающее ряд компонентов, в совокупности представляющих знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности» [4].

Основываясь на последнем определении, отметим, что знания, умения, мотивы, профессионально важные творческие качества будущих специалистов, лежащие в основе профессиональной компетенции, в совокупности и образуют профессионально-творческий потенциал, который является *совокупностью личностных черт, качеств, способностей и возможностей, необходимых и достаточных для успешного осуществления трудовой деятельности.*

Вместе с тем следует отметить, что многие авторы, изучая феномен креативности, в большинстве своем рассматривают ее как свойство, которое

должно быть имманентно присуще личности, характеризуя человека как социальное явление. Исследования же проблемы креативности в рамках концепта «профессионально-творческий потенциал» встречаются нечасто. Тем более эта проблема почти не изучена в плане узкой специализации, например по такому направлению подготовки, как «Техника и искусство фотографии». Данная профессиональная область не является «массовой», но востребованность и значимость профессионалов этого профиля не вызывает сомнения, ибо результаты их труда отражают современную действительность, содействуют увековечению исторических событий и человеческой истории в целом, поэтому креативность для носителя данной профессии является не только профессионально важным качеством, но и непреходящей ценностью.

Мы предприняли попытку создать модель формирования профессионально-творческого потенциала будущего специалиста. Имеется значительное число работ отечественных и зарубежных ученых, где представлен семантический анализ понятий «модель» и «моделирование», дана характеристика структур данных концептов, описаны технологии моделирования. Дефиниции данных понятий есть и в словарных источниках.

Модель (фр. *modele* – образец) – мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования (природный или социальный) и способна замещать его так, что ее изучение даст нам новую информацию об этом объекте. [9]

Моделирование – это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей. В педагогическом словаре под редакцией Г. М. Коджаспировой дается такое определение метода моделирования – «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов...» [6]. Теория замещения объектов-оригиналов объектом-моделью и называется теорией моделирования.

В педагогических исследованиях обращение к методу моделирования – уже сложившаяся традиция. И. П. Подласый обозначил круг применения данного метода:

- оптимизация структуры учебного материала;
- совершенствование планирования учебного процесса;
- управление познавательной деятельностью;
- управление учебно-воспитательным процессом;
- диагностика и проектирование результатов обучения [10].

С. Я. Батышев отмечает, что одним из основных требований, предъявляемых к модели, должна быть адекватность, т. е. ее соответствие реальной действительности, а также простота [1]. Ведь чем проще модель, тем она ближе к моделируемой реальности и удобнее в использовании.

Построение модели формирования профессионально-творческого потенциала студентов творческих профессий было разделено на несколько этапов:

- определение цели построения модели;
- сравнительный анализ требований ФГОС нового поколения и требований работодателей;

- выявление необходимого и достаточного набора компонентов и концепций для проектирования модели с целью формирования базового, среднего и высокого уровня профессионально-творческого потенциала студентов.

Как известно, виды моделей в различных исследованиях существенно отличаются друг от друга, но, при всем их многообразии, могут быть сведены к двум основным: предметно-символическому и кодово-символическому [13, с. 75]. Кодово-символические модели распространены в точных и прикладных областях научного знания. В педагогике, как в малоструктурированной научной отрасли, преобладают предметно-символические модели, созданные по принципу выделения и соотнесения понятийно-функциональных ядер исследуемых объектов. Именно к таким моделям относится наша авторская разработка. В качестве концептуальной основы построения модели мы использовали системный, личностно-деятельностный и компетентностно-ориентированный подходы.

Значимость для нашей работы системного подхода (В. Г. Афанасьев, Л. Фон Берталанфи, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и т. д.) состоит в том, что он позволяет рассматривать формирование профессионально-творческого потенциала как педагогическую систему с присущими ей свойствами, особенностями и закономерностями. В «Большом энциклопедическом словаре» системный подход трактуется как методологический принцип научного познания, состоящий в рассмотрении объектов как систем существующих в них многообразных типов связей [2]. Опора на эту формулировку позволила нам определить и формализовать целевые установки процесса формирования профессионально-творческого потенциала будущих специалистов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях; обосновать компонентный состав системы; установить внутрисистемные связи и особенности взаимодействия с внешней средой; выделить системообразующий компонент, обеспечивающий целостность, жизнеспособность создаваемой модели; раскрыть особенности ее функционирования в условиях профессиональной образовательной организации; определить критерии и показатели оценки результатов ее использования.

При личностно-деятельностном подходе (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. А. Рубинштейн и др.) личность выступает как субъект деятельности, в рамках которой она формируется, взаимодействует с другими личностями, самостоятельно определяет характер действий и общения. Согласно этому методологическому направлению, любая – групповая или индивидуальная, временная или постоянная – деятельность не только раскрывает человека как личность, но и способствует формированию его личностных черт. Для разрабатываемой модели нами были определены содержание деятельности студентов, формы ее организации, связи и взаимосвязи субъектов образовательного процесса, внутригрупповые ценности взаимодействия, способы обретения личностного смысла в профессиональном развитии и саморазвитии студентов и педагогов.

Использование компетентностно-ориентированного подхода (А. Л. Андреева, Е. А. Гнатышина, Э. Ф. Зеер, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, Ф. Г. Ялалов и др.) было продиктовано необходимостью проектирования практико-ориентированной модели, при которой образовательный процесс строится на тесной взаимосвязи получения новых знаний и практического опыта, насыщенного познавательными и творческими идеями. Актуальность данного подхода заключается в том, что в учебной ситуации, максимально приближенной к реалиям предстоящей трудовой деятельности, студент полностью погружен в процесс обучения и готов проявлять не только активность, но и творческие способности. Кроме того, у него формируются и развиваются навыки общения с преподавателями и сверстниками в микрогруппе, а также появляется возможность самостоятельно выбирать вариант решения индивидуальных задач.

Научные исследования в области педагогики и моделирования С. Я. Батышева, В. А. Сластенина, Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой, а также работы Т. В. Мясниковой, С. Н. Копылова, Н. А. Пахтусовой, В. В. Сидоровым и др., в которых описаны авторские модели, позволили нам отобрать компонентное наполнение системы формирования профессионально-творческого потенциала будущего специалиста и экстраполировать ее на подготовку студентов творческих профессий (рисунок).

Практическая значимость нашей модели состоит в ее доступности: ее могут использовать преподаватели не только специальных и общетехнических дисциплин, но и общеобразовательных предметов.

В основе модели заложены принципы гуманности, научности, системности, достаточности, реальности, результативности, связи теории с практикой ориентированности на потенциал субъектов образовательной среды, технологичности. Модель представляет собой интеграцию таких компонентов, как мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный, рефлексивно-оценочный.

1. *Мотивационно-целевой компонент* модели формирования профессионально-творческого потенциала студентов направлен на создание стимулирующих условий, содействующих возникновению, закреплению и развитию устойчивых мотивов к профессиональному совершенствованию за счет творческой исследовательской деятельности. Главная функция данного компонента состоит в том, чтобы побудить студента не только осмысленно обучаться, получать глубокие знания, обрести широкий кругозор, но и совершенствовать свои умения, выполняя практические задания (проекты) более сложного уровня, чем предписано стандартом образования. Индикативными показателями реализации данного компонента модели являются достижения студентов в области целеформирующей деятельности, динамика их интереса к профессиональному развитию и саморазвитию, совершенствованию интеллектуальных способностей и практических навыков, потребностей к выполнению творческих и исследовательских проектов.



Модель формирования профессионально-творческого потенциала студентов по профессии «Техника и искусство фотографии»

2. *Содержательный компонент* обеспечивает выполнение не только образовательных программ, основой которых являются требования ФГОС,

но и дополнительных программ, согласующихся с требованиями и потребностями потенциальных работодателей. Немаловажное значение при реализации содержательного компонента имеют индивидуальные интересы и потребности студентов как реальных субъектов образовательного пространства. Поэтому ведущей функцией данного компонента модели выступает гармонизация требований образовательного и профессионального стандартов и индивидуальных потребностей обучающихся. Индикативные показатели реализации компонента – выполнение творческих заданий в учебной и внеучебной деятельности, участие в конкурсах профессионального мастерства и студенческих НПК, выставках персональных работ, а также выполнение «грантовых» проектов.

3. *Процессуальный компонент модели* характеризует педагогическую технологию формирования профессионально-творческого потенциала студента, которая рассматривается нами не как простая совокупность методов и форм, используемых в образовательном процессе для обучения, воспитания, развития и оценки результатов деятельности студентов и педагогов, а как полноценная система с присущими ей атрибутами. Системообразующим фактором является таксономия целей образовательного процесса: целей *микроуровня* (конкретно поурочных), *мезоуровня* (предметных и межпредметных), *макроуровня* (целей, определяемых социальным заказом). Функции данной составляющей модели – активизация познавательной, учебной, творческой деятельности студентов, развитие их потенциала при организации самостоятельной работы. Индикативными реализацией компонента являются использование педагогами адекватных целям технологий активного обучения, расширение возможностей студентов в подготовке урочных и внеурочных событий, а также дидактических средств их обеспечения.

4. *Рефлексивно-оценочный компонент* отражает эффективность использования всех элементов модели, характеризует результаты процесса формирования профессионально-творческого потенциала у студентов в соответствии с поставленной задачей. Основные функции компонента – оценка хода образовательного процесса, корректировка действий в процессе формирования профессионально-творческого потенциала студентов; индикативные показатели – наличие комплекса оценочных средств, а также средств для самооценки и рефлексии.

Разработанная и кратко охарактеризованная в статье модель – это целостный механизм, в котором органично сочетаются воспитание и обучение. Возникновение модели простимулировано введением новых ФГОС, а ее реализация обеспечит повышение качества подготовки выпускников учреждений профессионального образования.

Литература

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

2. Большой Энциклопедический словарь, 2000 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>.
3. Гнатышина Е. А. Компетентностный подход к подготовке педагога профессионального обучения // *Личность. Культура. Общество*. 2009. Т. 10. Вып. 5–6 (44–45). С. 98–102.
4. Даринская Л. А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. С.-Петербург, 2006. 424 с.
5. Ильенков Э. Ф. *Философия и культура*. Москва, 1991. 464 с.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. Москва, 2003. 176 с.
7. Леднев В. С. *Научное образование и развитие способности к научному творчеству*. 2-е изд., испр. Москва, 1997. 193 с.
8. Матюшкин А. М. *Интуиция и творчество* // *Мир психологии*. 1996. № 4. С. 56–70.
9. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / предс. научно-ред. совета В. С. Степин [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iph.gas.ru/enc.htm>.
10. Подласый И. П. *Педагогика. Новый курс: в 2 кн.* Москва. Кн. 1. 576 с.
11. Пономарев Я. А. *Психология творчества и педагогика*. Москва, 1976. 280 с.
12. Рындак В. Г. *Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (Теория взаимодействия)*. Москва: Педагогический вестник, 1997. 243 с.
13. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева*. Москва, 1999. Т. 2. 442 с.

References

1. Batyrev S. I. *Professional'naja pedagogika*. [Professional pedagogy]. Moscow: Publishing House Vocational education, 1997. 512 p. (In Russian)
2. Bol'shoj Jenciklopedicheskij slovar'. [Encyclopaedic dictionary]. 2000. Available at: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>. (In Russian)
3. Gnatyshina E. A. *Kompetentnostnyj podhod k podgotovke pedagoga professional'nogo obuchenija*. [Competency-based approach to the preparation of teacher professional learning]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo. [Personality. Culture. Society]*. 2009. V. 10. № 5–6 (44–45). P. 98–102. (In Russian)
4. Darinskaya L. A. *Gumanitarnye osnovanija razvitija tvorcheskogo potenciala uchashhihsja*. [The humanitarian foundations of the development of creative potential of students]. Doct. diss. St. Petersburg, 2006. 424 p. (In Russian)
5. Ilyenkov E. F. *Filosofija i kul'tura*. [Philosophy and culture]. Moscow, 1991. 464 p. (In Russian)
6. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Y. *Pedagogicheskij slovar'*. [Teaching vocabulary]. Moscow, 2003. 176 p. (In Russian)
7. Lednyov V. S. *Nauchnoe obrazovanie i razvitie sposobnosti k nauchnomu tvorchestvu*. [Science education and the development of the ability to scientific creativity]. Moscow, 1997. 193 p. (In Russian)

8. Matyushkin A. M. Intuicija i tvorcestvo. [Intuition and creativity]. Mir psihologii. [World of Psychology]. 1996. № 4. P. 56–70. (In Russian)
9. Novaja filosofskaja jenciklopedija. [The new encyclopaedia of philosophy]. Available at: <http://iph.ras.ru/enc.htm>. (In Russian)
10. Podlasy, I. P. Pedagogika. Novyj kurs. [Pedagogy. A new course]. Book № 1. Moscow: Publishing House VLADOS, 1999. 576 p. (In Russian)
11. Ponomarev Ja. A. Psihologija tvorcestva i pedagogika. [Psychology of creativity and pedagogics]. Moscow, 1976. 280 p. (In Russian)
12. Ryndak V. G. Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie tvorcheskogo potenciala uchitelja (Teorija vzaimodejstvija). [Continuing education and development of the creative potential of the teacher (theory of the interaction)]. Pedagogicheskij vestnik. [Teaching Bulletin]. Moscow, 1997. 243 p. (In Russian)
13. Jenciklopedija professional'nogo obrazovanija. [Encyclopaedia of vocational education]. Ed. by S. Ya. Batysheva. Moscow. V. 2. 1999. 442 p. (In Russian)

УДК 371

Дорожкин Евгений Михайлович

*доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: evgeniy.dorozhkin@rsu.ru*

Чапаев Николай Кузьмич

*доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург (РФ).
E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(СТАТЬЯ-РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ С. С. НАБОЙЧЕНКО
«ИСТОРИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ»
(ЕКАТЕРИНБУРГ: АМБ, 2013))¹**

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть с опорой на материал, представленный в заявленной в названии книге, ряд актуальных проблем развития российской высшей школы и профессионального образования в целом.

1. Необходимо уважительное отношение к историко-педагогическому опыту при осуществлении кардинальных реформ в образовании. Совокупный учет как положительных, так и отрицательных фактов и результатов профес-

¹ Работа выполнена в рамках задания Минобрнауки РФ.

сионального обучения позволяет проектировать оптимальную маршрутную карту образовательных реформ и избегать повторов ошибок прошлого.

2. Анализ деятельности советов ректоров вузов показывает, что данное объединение выполняет важную миссию по созданию стройной системы общественно-государственного управления высшим образованием как на региональном, так и федеральном уровнях.

3. Размышляя о проблеме «утечки мозгов», авторы справедливо указывают на имеющееся противоречие: с одной стороны, выпускники российских вузов не устраивают наших работодателей, с другой – многие из них, выезжая за границу, вполне успешно справляются там с профессиональными обязанностями по своей специальности, что ставит под сомнение привычное утверждение о плохом качестве подготовки в наших вузах. Проблема качества подготовки специалистов дополняется проблемой качества условий труда.

4. Предлагается одно из возможных средств решения проблемы профессионального становления личности на поствузовском этапе – прикладная магистратура в формате интернатуры.

Ключевые слова: историко-педагогический опыт, отношение к опыту, качество образования, утечка мозгов, ЕГЭ, прикладная магистратура, интернатура.

Dorozhkin Evgeny M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru

Chapaev Nikolaj K.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Acmeology of General and Vocational Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

ISSUES OF HIGHER EDUCATION (ARTICLE-BOOK REVIEW «HISTORY OF HIGHER SCHOOL IN SVERDLOVSK REGION» BY S. S. NABOJCHENKO)

Abstract. The aim of the given article is to consider a number of actual issues of development of the Russian higher school and vocational training, through the material presented in the book «History of higher school in Sverdlovsk region» by S. S. Nabojchenko.

1. Respect for historical-pedagogical experience at realisation of principal reforms in education is essential. The cumulative consideration both positive, and the negative facts and results of vocational training allows to project an appropriate planning chart of educational reforms and to avoid frequency of missteps of the past.

2. The analysis of activity of Councils of rectors of high schools shows that the given association carries out the important mission on creation of edifice system of socially-government higher education as on regional and federal levels.

3. Reflecting on «a brain drain» problem, authors fairly specify in current contradiction: on the one hand, Russian employers are not satisfied with graduates of the Russian high schools, at another point – many of them, going abroad,

quite successfully cope there with the professional duties with a degree in their field. This fact raises some questions about the common statement about bad quality of preparation in our high schools. The problem of quality of preparation of experts is supplemented with a problem of quality of working conditions.

4. An application training Master's degree program is offered by the authors of the presented article as one of the possible means of the problem solution of professional formation of the person at a postgraduate stage.

Keywords: historical-pedagogical experience, respect for experience, quality of education, brain drain, Unified State Exam (USE), an application training Master's degree program, internship training.

*Все подчинено закону непрерывности, и то,
что совершенно оторвано и обособлено от
предшественников пропастью, принадлежит
миру пустых призраков.*

И. Кант

В настоящее время резко возрастает роль высшей школы в решении задач развития духовно, интеллектуально и профессионально зрелой личности, формирования ее ментальной и гражданской идентичности, способности к успешной деятельности в поликультурной среде быстро изменяющегося мира. Пути выполнения данной миссии могут быть различными. Однако ее невозможно осуществить без учета предшествующего опыта развития. Именно в нем концентрируется и отрицательная, и положительная энергия прошлого, игнорирование которой ведет, по меньшей мере, образно говоря, к добровольному прохождению «штрафных кругов» в процессе решения образовательных задач. Нельзя сбрасывать со счетов эвристический потенциал негативного опыта (следует учиться на собственных ошибках). А для этого, как минимум, необходимо иметь отчетливое представление об этом опыте. И еще. В настоящее время в мировой педагогике все большего внимания удостоивается опытный подход (опытничество), и хотя он нацелен прежде всего на актуальный опыт, однако свидетельствует о значимости анализа прошлого для современного образования.

Обратимся к содержанию монографии С. С. Набойченко «История высшей школы Свердловской области», изданной в Екатеринбурге в 2013 г. Структурно она состоит из двух частей. В первой части четыре главы: «О Свердловской области», «Становление профессионального образования», «Вузы Свердловской области», «Становление Уральского федерального университета».

В первой главе, где представлена краткая справка об истории и современном состоянии Свердловской области, анализируется экономический потенциал региона. Автор обращает внимание на следующее: несмотря на значительную долю области в объеме промышленной продукции страны (5%), основные производственные фонды региона катастрофически изношены (~50%); не совсем радужная картина в сфере демографии; существует дефицит энергоресурсов.

Далее представлен краткий очерк развития высшей школы в Свердловской области. С. С. Набойченко описывает нелегкий путь становления одной из самых продвинутых систем отечественной высшей школы – Уральской системы высшего профессионального образования. Наряду с объективными трудностями (цельная система высшего образования региона создавалась, по сути, «с чистого листа») существовали и трудности относительно субъективного характера. В частности, к ним можно отнести «псевдопролетарскую концепцию “отмирания университетов” как заумных и оторванных от жизненной практики учебных заведений» [2, с. 36]. Отсюда – прямой выход в современность, когда неоправданно большой упор делается на так называемое практико-ориентированное обучение, охватившее все образовательное пространство России. Парадоксально, но даже если свести «практику» к верифицируемым предметным действиям, то и здесь наше образование не может похвастаться большими успехами оттого, что оно достигло большого «прогресса» в деле сокращения количества часов на «заумные» предметы (математику, физику и др.). В стране сегодня страшная нехватка не только толковых инженерных кадров, но и людей с более скромными профессиональными притязаниями (таких, например, как сварщики). Уже появляются пожелания со стороны работодателей иметь работников с дипломами советского образца. Поразительно, но сегодня довольно широко бытует мнение, что образованные советские люди нормально ассимилируются в Европе, а современные россияне – как-то не очень¹.

Педагогике вообще свойственна парадоксальность, обусловливаемая ее *нелинейностью* (В. И. Загвязинский) [1, с. 23], суть которой в нашем случае заключается в отсутствии прямой зависимости между средствами и результатами образовательной деятельности. Возможно, по этой причине в практико-ориентированной американской школе, где, казалось бы, с прикладными навыками не должно быть никаких проблем, «сорок один процент четвероклассников не обладает практикой чтения или читает по слогам. А около 30% взрослых американцев не могут написать элементарное заявление о приеме на работу или получении пособия по безработице» [5, с. 19]. Или еще один пример. В США и России был проведен эксперимент со школьниками начальных классов. Детям предлагалась задача: «Пастух с пятью собаками охраняет стадо, в котором пасется 125 овец. Сколько лет пастуху?» Результаты: 70% российских школьников сразу же заподозрили, что в задаче «что-то не то», «чего-то не хватает». Они сделали вывод о недостаточности информации и сформулировали ответ: «Задача не имеет решения». В то время как 75% (!) американских школьников пытались найти численное решение. Вот ход их рассуждений: $125 + 5 = 130$ (слишком старый пастух), $125 - 5 = 120$ (по-прежнему

¹ Russen in der Schweiz. Von Exoten zu Mitbürgern. Regula Heusser-Markun 13.8.2013, 07:00 Uhr.

очень стар), $125 : 5 = 25$ (теперь о'кей, пастуху 25 лет!). Специалистами был сделан вполне резонный вывод: «Американских школьников попросту не учат правильно решать задачи. Для них – главное побыстрее угадать ответ или найти хотя бы какое-то решение» [Там же, с. 13]. Но ведь уметь решать задачи – это также во многом практический навык. Хотя корни его могут лежать в толщах теории.

Но Америка страна богатая. Если американцы не наберут собственных достойных выпускников для своих весьма достойных университетов, то этот недостаток с лихвой возместится талантами со всего света. Благо, печатный станок под рукой. Мы же, по словам В. В. Путина, не печатаем резервной валюты. Но дело не только в «станке». Американцы имеют богатейший опыт приобретения «чужих мозгов» и «чужих технологий». Они покупают и берут только лучшее. Так, А. С. Выготский, которого у нас уже стали было забывать, – один из самых признаваемых у них авторов в педагогике и психологии. Пока мы, по своему обыкновению, упражнялись в критике «прошлого», «традиционного», американцы весьма продуктивно брали на вооружение из этого «прошлого», «традиционного» нужное и полезное. Мы же лучшее привыкли отдавать только на экспорт. Живем по принципу «худшее берем, от своего хорошего и проверенного избавляемся» [4, с. 15].

Вернемся к книге С. С. Набойченко. Для него история развития вузов в Свердловской области – это единый целостный процесс. Все этапы его взаимосвязаны и взаимозависимы. В единую цепь выстраиваются прошлое, настоящее и будущее. Каждый этап имеет свои активы и свои пассивы. Каждый обладает свойственными только ему признаками и характеристиками. Но вместе с тем их объединяет одинаковая направленность на качественное выполнение миссии, связанной с конкретным периодом развития нашего государства и общества.

С. С. Набойченко смело устанавливает мосты между прошлым и будущим. Так, давая оценку июльскому постановлению ЦК КПСС и Совета министров СССР 1979 г., автор пишет, что «если отбросить политиканские обрамления, многие направления, отмеченные в этом документе, и сегодня, спустя более 30 лет, остались актуальными для аттестации маршрутов развития каждого вуза» [2, с. 18]. Например, и в наши дни очень значимыми задачами остаются внедрение технических средств обучения, расширение масштабов применения его электронных форм, использование сетевого планирования занятий.

Уважительное и рачительное отношение к прошлому вовсе не требует его представления как сплошной благодати. В анализируемой монографии справедливо подчеркивается, что уже в 1970-е гг. наметилось явное отставание высшей школы от требований научно-технического прогресса. Несмотря на принятие энергичных мер в части усиления интеграционных процессов в системе «вуз – производство» (открывались филиалы узкоспециализированных кафедр на заводах, учебно-производственные

комплексы на базе академических институтов и промышленных предприятий), далеко не все вопросы решались так успешно, как бы хотелось. И камнем преткновения во многих случаях становились финансовые проблемы. Многие предприятия «были лишены возможности финансировать напрямую подготовку специалистов необходимого им профиля» [Там же]. Автор свидетельствует: прошлый опыт неоднозначен. Есть в нем положительное, есть отрицательное. Но в любом случае он должен браться в расчет в поисках лучших путей современного образования, которое, кстати, также станет когда-то «прошлым опытом». И что от него останется полезного, в немалой степени зависит от того, сколько полезного мы возьмем из своего прошлого опыта сегодня.

В книге С. С. Набойченко обстоятельно рассматривается постсоветский период развития высшей школы на Урале. Визитной карточкой этого времени стала интенсификация международных связей. Наши преподаватели и студенты получили «доступ к достижениям зарубежных ученых» [2, с. 19]. Правда, автор не уточняет, к каким достижениям (последним техническим, педагогическим или еще каким-то?). Вообще-то зарубежные партнеры весьма пиететно относятся к своим достижениям. А вот отток нашей прекрасно подготовленной талантливой ученой элиты за кордон вместе со всеми ее достижениями (чего только стоит отъезд одного Р. З. Сагдеева) – факт чрезвычайно примечательный.

Во второй главе монографии Набойченко читатель найдет много интересного и полезного материала, раскрывающего истоки зарождения высшей школы на Урале. Знаменательным фактом является то обстоятельство, что первым высшим учебным заведением региона стал горный университет. В книге приводятся копия Указа Николая II об учреждении горного института в Екатеринбурге и исторические факты, раскрывающие сложность и форс-мажорный характер военных и революционных лет. Только благодаря поистине героическим усилиям работников первого на Урале высшего учебного заведения оно было сохранено для России. Власти менялись с невероятной скоростью. В этих условиях нужно было проявить немало мужества, чтобы сохранить уникальный вуз от полного разгрома. Набойченко знакомит читателей с биографиями первых ректоров горного института и Уральского университета, открывшегося при участии А. М. Горького и известного педагога А. П. Пинкевича.

Следующая (третья) глава во многом дополняет (и в чем-то повторяет) предшествующую. Здесь дается широкая панорама истории развития и современного состояния вузовской системы. И снова материал имеет не только чисто историческую или фактологическую значимость, но и эвристическую, мы сказали бы даже, методологическую ценность. В частности, это относится к описанию жизненных и профессиональных судеб ректоров, возглавлявших уральские вузы в различные годы. Показано, что ректорская деятельность всегда была тесно связана с социально-экономическими трансформациями. Особо подчеркивается роль личности руководи-

теля вуза: каждый из этих людей, независимо от особенностей времени, с честью выполнял «миссию руководства сложным людским сообществом студенчества, профессуры, научных работников, обеспечивая хозяйственную инфраструктуру их деятельности в условиях хронического дефицита средств на всех уровнях образовательной системы» [2, с. 9].

Даже в самые трудные времена, когда руководители вуза рисковали не только должностью, но и зачастую своей жизнью, лучшие из них проявляли твердость и мужество. Так, один из ректоров УПИ А. С. Александров удержал институт от развала в период жарких дискуссий по сути реформ образования 1929 г. («пролетарские формы обучения» против традиционной высшей школы) [Там же, с. 67]. Другой ректор УПИ, А. Я. Голышев уже в 30-е гг. «спас институт от раздробления на отдельные институты и попытки «передать их в структуры профильных предприятий» [Там же].

Последняя (четвертая) глава первой части посвящена анализу процесса становления Уральского федерального университета. Автор со знанием дела, на солидной базе документальных материалов и исходя из личного опыта последовательно, объективно и всесторонне раскрывает все перипетии истории вуза.

Вторая часть рецензируемой книги состоит из трех глав: «Совет ректоров вузов», «Подготовка кадров для Свердловской области» и «Проблемы и перспективы развития высшего образования на территории Свердловской области».

Систематизация данных о деятельности советов ректоров вузов Свердловской области уникальна. Раскрыта объединяющая и, мы бы сказали, направляющая роль этого органа коллективного управления, который сформировал принципы сплоченности и взаимопомощи коллективов высших учебных заведений области, сгенерировал новые подходы к развитию образования, постоянно выступал с оценкой происходящих событий и вводимых новаций со стороны власти. Автор как бы инкрустирует деятельность Совета ректоров вузов Свердловской области в деятельность Российского союза ректоров как высшей формы общественного управления высшим образованием в нашей стране. Вместе с тем ни региональным Советам, ни Российскому союзу не свойственно вертикальное подчинение. И там, и здесь речь идет о равноправном, неофициальном, «пригалстучном» формате управления с использованием механизмов сетевого взаимодействия. При этом ректорские советы оказывали и оказывают самое серьезное влияние на принятие тех или иных решений. Например, на уровне Российского Союза «системно и взвешенно обсуждались предложения по модернизации системы образования, системы оплаты труда вузовских работников и т. д.» [2, с. 497] Многолетний опыт работы в качестве Председателя совета ректоров вузов Свердловской области позволил автору произвести всесторонний историко-логический анализ деятельности этого органа. Утвержденный еще в 1971 г., совет ректоров Урала до

сих пор является важным инструментом организации деятельности высшей школы региона. Можно выделить ряд его важных функций («общественных нагрузок»): а) объединительную (функцию сотрудничества); б) организационную; в) кадровую; г) коммуникативную (функцию налаживания личных связей).

Интересно, что общественная природа Совета давала ему возможность в советские времена находиться как бы над административными и партийными органами. В частности, в книге приводится пример, как Совет ректоров в своем решении «рекомендовал ректоратам, парткомам, партийным, комсомольским и профсоюзным организациям проводить те или иные мероприятия» [Там же, с. 518]. Это показывает силу общественного воздействия Совета ректоров в условиях так называемой административно-командной системы, которая тем более должна возрасти при общественно-государственном управлении.

С. С. Набойченко поднимает целый ряд современных образовательных проблем общероссийского и местного (регионального) значения. Он показывает, что они не появились в одночасье, а уходят корнями в толщи истории. Уже в конце 1960-х гг. обозначились «трещины» в государственной системе профессионального образования, которые в дальнейшем стали «расширяться». Определенные меры принимались, но не всегда срабатывали в полной мере. Особенно тяжело пришлось нашему образованию в 1990-е гг. Последствия этого периода сказываются и сегодня. По мнению автора рецензируемой книги, вузы «работать стали хуже» [Там же, с. 761].

Признавая факт снижения уровня качества подготовки в высшей школе, С. С. Набойченко вскрывает разноплановые причины этого. В частности, указывается на такой минусовой фактор, как «состояние частого реформирования (без анализа итогов исполнения предшествующих мер, без прогноза последствий новых законов), реструктуризации сути образования и систем управления», что «приводит к неопределенности законодательной базы, кадровой чехарде в Минобре, а в итоге – к снижению эффективности управления и координации работы вузов» [2, с. 779].

С точки зрения автора книги, на качестве образования не лучшим образом сказываются не только стахановские темпы проводимых реформ, но и не всегда обдуманый выбор их составляющих без элементарного просчитывания последствий их внедрения в российскую образовательную среду, что весьма странно в век «эффективных менеджеров». Ведь анализ, мониторинг, прогноз – необходимые условия и средства любого управления. Но предоставим слово С. С. Набойченко: «Принципы Болонской конвенции утилитарны, ориентированы на владение “суммой компетентностей” по относительно узкой специальности», – замечает он. Это «негативно сказывается на формировании элитарного образования» [Там же, с. 782]. Так, *оптовый* подход (без просчитывания возможных последствий) к реализации проекта ЕГЭ вызвал ряд организационных и собственно педагогических проблем. О последних у нас мало говорят, види-

мо, сочли их не слишком важными по сравнению с организационными. Автор же рассматриваемой книги в качестве главного изъяна ЕГЭ называет отсутствие «полноценного общения учителя и ученика, в процессе которого удавалось раскрыть самобытные, творческие способности последнего». Помимо этого «система тестирования ориентирует педагогов на натаскивание, а учеников на механическое запоминание, при этом даже формирование умений, где необходимо активное участие субъекта (применение знаний всегда сопряжено с анализом ситуации), оказывается подавленным, ненужным» [2, с. 792]. Возможно, по этой причине для профессора Техасского университета ЕГЭ сегодня – «анахронизм, не оправдавший себя» [5, с. 12].

С. С. Набойченко уделяет внимание и более глубинным последствиям Болонского вторжения, которые мало кем замечаются: «... вступление в ВТО, Болонская декларация не только открыли ворота для нашей интеллигенции на Запад, но и создали условия для проникновения зарубежных специалистов к нам в Россию. И здесь судьба многих выпускников вузов может оказаться весьма непрочной – с точки зрения уровня подготовки, возможностей и т. д. и т. п. Это может, по крайней мере на первых порах, вызвать массовую безработицу. А с учетом возрастающих масштабов приобретения иностранных технологий, оборудования и бытового ширпотреба постепенно будет нарастать зависимость отечественной (региональной) экономики от зарубежного капитала, что может привести к заметному ослаблению российской государственности (например, ход “освоения” китайцами Дальневосточного региона страны)” [2, с. 786].

Негативно влияют на качество образования и хронический дефицит средств; и отсталая материально-техническая база учебного и научного процесса; и возросшая активность фискальных органов, особенно на муниципальном уровне (СЭС, пожарный надзор, комитет ценовой политики, налоговые инспекции двух уровней); увлечение «ультраמודными» специальностями гуманитарного, юридического, экономического профилей в ущерб подготовке представителей точных наук и инженеров; пассивность Российской академии образования; медленное обновление оснащения и методологии учебного процесса; ослабление требовательности и контроля за учебной дисциплиной студентов и их остаточными знаниями; снижение качества преподавательского персонала и его ответственности за исполнение профессионального долга; бесконтрольное развитие сети филиалов вузов и открытие негосударственных вузов (почти 90% из них готовят экономистов и менеджеров); несоответствие полученного образования профилю последующей работы (важен диплом, а не специальность!) и др. [2, с. 784]

В основном соглашаясь с тем, что качество подготовки специалистов не соотносится с потребностями промышленности и требованиями работодателей, С. С. Набойченко в то же время далек от однозначного толкования этой, казалось бы, на сегодняшний день азбучной истины,

о которой чуть ли не с удовольствием бесконечно твердят и педагоги, и производственники. Автор задается вопросом: почему, с одной стороны, выпускники наших вузов не дотягивают до запросов наших работодателей, с другой – многие из этих выпускников, выехавших в поисках лучшей доли за рубеж, вполне соответствуют требованиям тамошних работодателей: «Как правило, выпускники наших вузов, уехавшие за рубеж, вполне там трудоустроиваемы» [Там же, с. 784]. Немало специалистов, окончивших советские и российские учебные заведения, не так уж плохо зарекомендовали себя за рубежом в самых современных отраслях. Вместе с тем «не сбылись надежды на то, что наши бывшие сограждане установят с прежними своими вузами взаимовыгодные контакты. Призрачными оказались и предположения, что они там поработают и вернуться в Россию для общей пользы» [2, с. 799].

Все это заставляет взглянуть шире на проблему качества подготовки кадров. Возможно, в ряде случаев мы имеем дело не с огрехами вузов, а с особенностями нашего производства и нашего работодателя, который с удовольствием рассуждает о низкой степени подготовленности выпускников. **Проблема качества подготовки кадров должна прирасти проблемой качества условий реализации трудового потенциала специалиста.** Это должно стать двуединой задачей. **Многие талантливые специалисты остались бы в России, если бы решались вопросы достойного трудоустройства.** Как верно указывает автор книги, одной из причин оттока кадров является низкая заработная плата. В какой-то мере это ментально-психологическая проблема: в России не привыкли платить своим. Чужим – пожалуйста. Имеются в виду в первую очередь западные специалисты, а не так называемые гастарбайтеры. У последних, напротив, конкурентоспособность определяется низким уровнем заработной платы (хотя, по некоторым данным, и труд гастарбайтеров начинает дорожать).

Конкурентоспособность западных специалистов обуславливается предполагаемым высоким уровнем профессионализма и, как ни странно звучит, – соответствующей заработной платой. Это чем-то напоминает феномен дорогих магазинов, где стоимость товаров во многом определяется тем, что они продаются в этих магазинах. И обеспеченный покупатель с неким непонятным для большинства людей удовольствием делает покупки именно в этих магазинах. При этом рядом с местом жительства такого продвинутого потребителя может стоять торговая точка, где те же товары, по сути, того же качества продаются по несравненно более низкой цене, нежели в «дорогом магазине». Но он все равно выбирает «модный магазин»... Надо сказать, что западные специалисты видят несуразность ситуации. Некоторые из них в качестве условия работы в России выдвигают требование более или менее равной оплаты для них и для аборигенов. Конечно же, речь идет о достойном вознаграждении. И вообще надо ломать традицию неуважительного отношения к своим людям, специалистам и т. д. Уметь продуктивно использовать труд «чужих»

интеллектуалов тоже ведь большое искусство. Американцы, как уже мы убедились, это могут делать. Потратить деньги сможем, а вот выгоду получить – это уже вопрос. Поэтому, может быть, стоит прислушаться к мнению С. С. Набойченко: «...с учетом нынешней геополитической обстановки вокруг России – не окажется ли ставка на зарубежных визит-профессоров недостаточно эффективной для развития отечественного высшего образования? Их знания и эрудиция вполне востребованы для консультации, чтения лекций, совместных публикаций. И не лучше ли выделенные средства направить на укрепление и развитие отечественных научных школ, вкладывать их в молодую поросль науки, подняв им зарплату, предоставив возможность стажировки в ведущих центрах по ходу их научной деятельности?» [Там же].

Интересно суждение автора рецензируемой монографии по поводу знаковой образовательной категории академической мобильности. В большинстве случаев она воспринимается и трактуется однозначно – как некое очередное абсолютное благо. Набойченко также приветствует академическую мобильность в качестве «условия профессионального роста молодого специалиста и способа установления новых межличностных контактов ("выхода на мировую арену")», но не ограничивается констатацией позитива, а указывает на опасность «утечки мозгов», масштабы которой поражают воображение. Еще в 2003 г. Владимир Зернов, ректор Российского Нового Университета, заявлял, что «если бы те специалисты, которые выехали за границу начиная с 70-х гг., готовились в университетах США и Западной Европы, то на их подготовку пришлось бы потратить более 1 трлн \$. Также следует указать, эти данные никак не учитывают потери от оттока ноу-хау»¹.

Одним из средств борьбы с «текучкой умов» Набойченко называет создание условий «для творческой работы (оснащение, коллектив, зарплата) и (при готовности, желании) для легального бизнеса» [2, с. 836]. Действительно, сегодня, мы много говорим о «конкурентоспособном работнике», но почти ничего – о конкурентоспособном «работодателе» и тем более о конкурентоустойчивой среде протекания трудовой деятельности. Создание условий для творческой работы и способствует формированию такой среды. Тем самым еще раз подтверждается правота высказанного нами выше суждения о том, что **проблема качества подготовки кадров должна прирасти проблемой качества условий реализации трудового потенциала специалиста** и проблемой, если так допустимо выразиться, качества работодателя. Именно он главный инвестор и инициатор создания условий для творческого труда.

Еще один интересный момент. На предприятиях наших требовательных работодателей трудятся сотни тысяч «специалистов», не имеющих даже минимальной профессиональной подготовки. Видимо, пробле-

¹ Сергей Шалманов / CNews. ru/ 28 апреля 2003; или: Википедия «Утечка мозгов».

ма качества профессионального становления личности комплексная. Она включает в себя:

а) проблему улучшения качества подготовки в вузах, решая которую мы не можем не коснуться вопроса соответствия предпринимаемых сегодня в образовании реформационных пертурбаций потребностям позитивного развития человека, общества и государства в России;

б) проблему дифференцированного подхода: надо четко определиться, в каких именно профессиях качество действительно низкое, а в каких – не совсем так или совсем не так;

в) ментально-психологическую проблему: изменение позиции работодателей относительно цены труда выпускников наших вузов (нередко их ценят больше «там», чем у нас).

С. С. Набойченко не ограничивается перечислением проблем образования. Справедливо полагая, что пути их решения лежат в области *межструктурных подразделений общества (власть – вузы – бизнес – общественность)*, он предлагает систему задач для каждого из исполнителей [2, с. 840–842]. В качестве таковых выступают: государство, Министерство образования и науки, сами вузы, средства массовой информации. Без преувеличения, можно сказать: мы имеем здесь дело с программой качественного развития нашего профессионального образования в целом. В случае воплощения в жизнь многие положения ее могли бы сыграть весьма важную роль в становлении современной системы профессионального образования. В частности, на наш взгляд, это касается таких предложений государству, как рациональное использование лучшего из накопленного десятилетиями опыта отечественного профессионального образования (фундаментальность, системность, воспитательность); сохранение структуры НПО – СПО – ВПО; ориентирование образования в первую очередь на подготовку специалистов для отечественной экономики и др.

Весомую цену имеют рекомендации для Минобрнауки: взвешенно, по мере готовности, по графику вводить вузы в лоно рыночных отношений и международных связей. Отказаться от практики тотального введения новаций, представительно не апробированных на территории страны; упорядочить сеть филиалов негосударственных вузов и усилить контроль качества их образовательной деятельности, чтобы не допустить разбалансирования подготовки востребованных специалистов и девальвации сути высшего образования и др. Немалую пользу извлекли бы вузы из решения таких задач, как ориентация учебного процесса на подготовку специалистов широкого профиля с усиленной фундаментальной научной базой и гуманитарным обрамлением, обеспечивая творческий характер лабораторных практикумов, реальность курсовых и выпускных работ с элементами научных изысканий и патентной проработки; укрепление связи с предприятиями и бизнесом (участие в ГЭК, в разработке и экспертизе образовательных стандартов и учебных планов по специальности, реализация целевой подготовки, проведение целевых прикладных исследовательских работ, помощь в подготовке кадров высшей квалификации) и др.

Любопытны рекомендации автора для СМИ: предоставлять объективную (не популистскую, не конъюнктурную!) информацию об истинной роли образования в развитии общества (страны, региона), актуальности первоочередных направлений и векторов востребованности специальностей, по крайней мере, в масштабах региона; акцентировать ошибочность тезиса, что образование – услуга, что в стране избыток граждан с высшим образованием, избыток ученых, вузов, поскольку такая философия толкает наше общество вспять, ибо в основе жизнедеятельности в XXI в. лежит человеческий капитал (образование, наука, культура) – ключ к созданию прогрессивных технологий и достатку и др.

С. С. Набойченко настаивает на том, что формирование специалистов не заканчивается обучением в вузе. «Производства, – замечает он, – желают получить из вуза готового специалиста. Но грамотный, опытный выпускник – миф. Специалиста делает заводская практика. Однако максимально приблизить базу студента (не только теоретическую, но и практическую) к запросам производства реально: через целевую подготовку студента уже с 4-го курса» [2, с. 761]. В этом контексте очень характерен приведенный автором книги пример по аттестации молодых специалистов в Японии: «Бакалавр или магистр обязан отработать в течение семи лет по специальности (в том числе два года в должности, предписывающей принимать ответственные инженерные решения), сдать экзамен по этике и экологии инженерного труда. После такой проверки не более 15% выпускников университета попадают в национальный реестр инженеров» [2, с. 786]. У нас же сегодня утвердилось мнение, допускающее возможность подготовки специалиста «под ключ» в условиях учебного заведения. Бакалавра и магистра, наверное, можно подготовить. Но профессионала... Даже скрупулезный анализ, идентификация и подсчеты компетенций выпускника далеко не всегда могут быть пролонгированы на область будущей деятельности специалиста: хороший студент еще не есть хороший профессионал. Поэтому, видимо, так долго японцы возвращают полноценного работника производства. С нашей точки зрения, свою лепту в решение проблемы профессионального становления личности на пост-вузовском этапе могла бы внести интернатура, которую допустимо в данном случае квалифицировать как прикладную магистратуру.

В русле решаемой проблемы профессионального становления личности нам представляются ценными также суждения Набойченко о возрождении совета молодых специалистов, наставничества, практики написания «рабочих» диссертаций, представляющих собой разработку конкретных обоснованных рекомендаций, направленных на решение проблемных задач на своем участке, стажировок молодых специалистов на рабочих местах в течение 1–2 лет [2, с. 761]. Весьма актуально предложение автора о создании образовательно-промышленных групп (ОПГ) – сообществ учебных заведений и предприятий, частично объединяющих «свои финансовые, материальные активы на основе договора в целях интеграции для реализации программ, направленных на повышение качества образовательных услуг» [2, с. 770].

Со своей стороны, считаем возможной градацию ОПГ по аналогии с известной схемой, согласно которой производственно-экономические структуры подразделяются на картели, консорциумы, концерны, тресты. Соответственно, выделяются образовательно-производственные картели, образовательно-производственные консорциумы, образовательно-производственные концерны и образовательно-производственные тресты (см. подробнее об этом [3]).

В заключении подчеркнем: мы имеем дело с монументальным многопрофильным произведением, анализирующим вопросы развития высшей школы Свердловской области. Это – энциклопедия высшей школы Урала. Учитывая мощный эвристический обобщающий потенциал работы, можно констатировать: в книге С. С. Набойченко в известном смысле раскрываются проблемы развития всего отечественного профессионального образования России. Книга, безусловно, будет полезна ученым-педагогам, практическим и руководящим работникам образования; представителям производства, студентам, диссертантам. Особая ценность книги состоит в том, что она заставляет думать, размышлять, спорить.

*Статья рекомендована к публикации
чл.-кор. РАО, д-ром психол. наук, проф. Э. Ф. Зеером*

Литература

1. Методология педагогических исследований / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1980. 164 с.
2. Набойченко С. С. История высшей школы Свердловской области. Екатеринбург: АМБ, 2013. 880 с.
3. Чапаев Н. К. К вопросу о взаимоотношениях образования и рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 12–14.
4. Чошанов М. А. Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США // Образование и наука. 2013. № 8. С. 14–31.
5. Шарипов В. Овцы, собаки и возраст пастуха. Что дают инвестиции в человеческий капитал: интервью с профессором Техасского университета М. А. Чошановым // Казань и казанцы. Urbi et orbi. С. 8–19.

References

1. Metodologija pedagogičeskikh issledovanij. [Methodology of pedagogical researches]. Ed. by A. I. Piskunova, G. V. Vorob'eva. Moscow: Publishing House of Scientific Research Institute Public Chamber Political News Agency of USSR. 1980. 164 p. (In Russian)
2. Naboichenko S. S. Istorija vysshej shkoly Sverdlovskoj oblasti. [History of higher school in Sverdlovsk region]. Yekaterinburg: Publishing House AMB, 2013. 880 p. (In Russian)
3. Chapaev N. K. K voprosu o vzaimootnoshenijah obrazovaniya i rynka truda. [Concerning the question on mutual relations of education and a labour market]. *Professional'noe obrazovanie i ryok truda. [Vocational education and a labour market]*. 2013. № 1. P. 12–14. (In Russian)
4. Choshanov M. A. Obrazovanie i nacional'naja bezopasnost': sistemnye oshibki v matematicheskom obrazovanii Rossii i SShA. [Education and national sa-

fety: system errors in mathematical education of Russia and the USA]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. № 8. P. 14–31. (In Russian)

5. Sharipov V. Ovcy, sobaki i vozrast pastuha. Chto dajut investicii v chelovecheskij kapital: interv'ju s professorom Tehasskogo universiteta M. A. Choshanovym Sheep, dogs and age of the shepherd. What's available of investments into the human capital: interview with the professor of the Texas university M. A. Choshanov. *Kazan' i kazancy. [Kazan and citizens of Kazan]. Urbi et orbi*. P. 8–19. (In Russian)

УДК 34

Марочкин Сергей Юрьевич

доктор юридических наук, профессор кафедры теории государства и права и международного права Института государства и права Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: s.y.marochkin@utmn.ru

Шуневич Марина Игоревна

магистрант второго года обучения (Магистерская программа «Гражданское, семейное и международное частное право») Института государства и права Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: marina.igorevna72@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ «ЕВРОПЕЙСКОЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»¹

Аннотация. В статье утверждается, что, кроме профессиональных правовых знаний, у студентов-юристов следует формировать знания и навыки в сфере управления корпорациями и предприятиями. Такая задача должна быть одной из приоритетных при изучении курса европейского права и освоении магистерских программ направления «Юриспруденция», особенно в свете международной магистерской программы двойных дипломов «Европейское и международное право», осуществляющейся в университетах Восточной Европы. Акцентируется различие корпоративного управления в Центральной Европе и в России и специфика такого управления в российской экономике.

Целями описанного в публикации исследования стали анализ и систематизация теоретических и методологических аспектов обучения основам корпора-

¹ Статья выполнена в рамках проекта «Темпус» № 544117-TEMPUS-1-2013-1-HR-TEMPUS-JPCR (2013 – 4548/001 – 001) ‘European and International Law’ Master Program Development in Eastern Europe ‘InterEULawEast’.

тивного управления в юридических вузах, а также выработка практических рекомендаций преподавателям, читающим курс «Корпоративное право».

Методика и методы. Работа базировалась на диалектическом методе, регулирующем законодательные нормы, в том числе корпоративное право и деятельность хозяйствующих субъектов. Использовались ретроспективный анализ педагогических достижений и прогнозирование.

Основные результаты. Рассмотрены действующие модели юридического образования и современные образовательные технологии, способствующие систематизации и обобщению ведущих положений корпоративного управления, его принципов. Определена роль корпоративного управления в осуществлении предпринимательской деятельности в России и Центральной Европе. Показана роль курса корпоративного права в учебных планах высшего юридического образования и практическая значимость освоения данного предмета для будущих специалистов-юристов.

Научная новизна. Впервые проведен сравнительный анализ преподавания и изучения корпоративного управления в вузах России, Центральной и Восточной Европы.

Практическая значимость. Результаты и выводы могут быть использованы как для развития компетенций студентов, так и повышения профессионального уровня преподавателей, а также для усовершенствования корпоративного управления хозяйствующим субъектом любой организационно-правовой формы, в которой разделены функции владения и управления.

Ключевые слова: повышение качества юридического образования, магистерская программа, развитие корпоративного управления, Россия, Центральная Европа, международное право, европейское право, экономические реформы.

Marochkin Sergey Yu.

Candidate of Juridical Sciences, Professor, Department of State and Law Theory and International Law, Institute of State and Law, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: s.y.marochkin@utmn.ru

Shunovich Marina I.

Master's Degree Student (Master's program «Civil, family and private international law»), Institute of State and Law, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: marina.igorevna72@gmail.com

SOME ISSUES OF TEACHING AND LEARNING OF CORPORATE GOVERNANCE IN LAW INSTITUTIONS AND UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONAL MASTER'S DOUBLE DEGREE PROGRAM «EUROPEAN AND INTERNATIONAL LAW»

Abstract. The focus of this paper is a necessity for law-students not only to master professional legal knowledge, but also knowledge and skills in the management of corporations and enterprises. This issue is particularly relevant for the course of European law, as well as for the corresponding master's degree pro-

grams «Jurisprudence». Key attention is paid to the necessity of including such academic disciplines for students as the topic «Corporate governance» and the theme «Corporate Law» into the magister program of two diplomas «European and International Law» for the universities of Eastern Europe. In this context, development of corporate governance in Central Europe and Russia is compared; the problems of such management in the Russian economy are designated.

The aim of this study is analysis and systematization of theoretical and methodological aspects, as well as practical guidance in the development of teaching and studying of corporate governance in high law schools and colleges. To achieve this task the following objectives were: to analyze the basic acting model of legal education and modern educational technologies necessary for the implementation of the system of higher education; organize and summarize the theoretical and methodical bases of corporate governance, its principles; define the role corporate governance in the implementation of business activity, as well as to compare its role in Russia and Central Europe; explore the practical importance of training in the field of corporate law

Methods. The research is based on the dialectic method regulating legislative norms, including the corporate right and activity of managing subjects. The retrospective analysis of pedagogical achievements and forecasting were used.

Results. Working models of the juridical education and the modern educational technologies are considered in the present paper. Such models help promote systemization and generalisation of leading positions of a corporate governance, and its principles. The corporate governance role in realisation of enterprise activity in Russia and the Central Europe is defined. The role of corporate law course in the curriculum of higher legal education and the practical significance development of the given subject for the future experts-lawyers is shown.

Scientific novelty. The value of teaching and learning issues of corporate governance in the course of legal institutions and higher educational institutions is reviewed and analyzed for the first time with regard to the new initiative of the international double degree program among the members of the consortium of several universities in Russia and Central and Eastern Europe.

Practical significance. The research findings and results of the study can be used as for the development of both the level of students' knowledge and expand the professional level of teachers' skills, as well as to solve the problems of improvement of corporate management business entity of any organizational-legal form, in which the functions are separated by ownership and management.

Keywords: improvement of the quality of legal education, magister program, development of corporate governance, Russia, Central Europe, International law, European law, economic reforms.

На современный процесс высшего юридического образования, несомненно, оказывают влияние управленческие процессы, а также социокультурные изменения, которые происходят в нашей стране. Смена социальных приоритетов ставит перед юридической школой следующие вопросы: какова должна быть модель обучения, в чем состоят особенности современного содержания образовательного процесса, какие ценности правовой культуры должны стать личностно значимыми, какая методика будет адекватной современной модели правового обучения. Сегодня изменения, происходящие в жизни общества и государства, требуют от системы образования формирования нравственной, суверенной, критически

мыслящей, универсально развитой личности, «субъекта гражданской самодетельности – не жалкого агента, не объекта естественно-исторического процесса, а его творца» [1].

Возрастает потребность внедрения в учебный процесс case-study: анализа учебных конкретных ситуаций, имитационных упражнений, разбора документации, исполнения ролей, выполнения действий по инструкции, игрового проектирования, деловых игр, эксперимента – т. е. современных образовательных технологий ситуационного обучения, основанных на конкретных ситуациях. Введение этих методов предполагает глубочайшие изменения в обучении и оценке знаний студентов, организации учебного процесса, внутренней культуре учебных заведений.

В российских университетах распространяется практика, когда студенты осваивают часть программы в вузе-партнере. Программы двойных дипломов – закономерный результат сотрудничества университетов России и европейских стран. Реализация подобных программ в последние годы набирает обороты в связи с проведением реформ в отечественном образовании (переходом на двухуровневую систему, введением стандартов третьего поколения, дифференциацией статуса университетов и т. д.) и серьезной финансовой поддержкой государством инновационной и исследовательской составляющих деятельности вузов.

В последнее время в управленческой науке утвердились гуманистические идеи, что отражено, например, в работах В. И. Загвязинского [3]. При развитии интеграционных процессов, экономических, правовых и управленческих составляющих высшей школы необходимо учитывать данные идеи. Современные образовательные программы, особенно программы магистратуры, должны преодолевать узкие рамки одной конкретной отрасли, профиля, дисциплины и т. д. Все более актуальными и востребованными у работодателей и обучающихся (студентов бакалавриата и магистратуры) становятся межкафедральные, междисциплинарные, межвузовские, международные программы. Так, сугубо юридические программы, изначально создававшиеся в рамках одной отрасли права и соответствующей кафедры, сейчас дополняются экономическими, управленческими дисциплинами и учебными курсами других институтов и вузов. Научная интеграция обеспечивает формирование целостных знаний, умений и навыков, углубляет понимание будущими специалистами взаимосвязи между дисциплинами и позволяет рассматривать их как единую открытую систему [2].

Сказанное применимо и к курсу европейского права при подготовке бакалавров к магистратуре, в частности по международной программе двойных дипломов «Европейское и международное право». Один из аспектов данной программы – корпоративное управление. В условиях рыночной экономики корпорации – основная форма осуществления юридическими лицами предпринимательской деятельности, успех которой зависит от корпоративного управления, означающего «управление хозяйственным обществом и системой отчетности контролируемых лиц» [9].

Важность действенных механизмов корпоративного управления не может быть переоценена в современном мире. Глобализация в этом отношении открывает новые возможности для стран с переходной экономикой и в то же время возлагает бремя огромной ответственности на их руководство. Понимание и соблюдение правил и норм корпоративного управления влияют на экономические показатели и качество жизни отдельных государств и мира в целом.

При сравнении развития корпоративного управления в России и Восточной Европе можно выделить ряд сходств и различий. С одной стороны, все они были вовлечены в два основных экономических процесса XX века: коммунистический эксперимент с командной экономикой и последующий переход от плановой экономики к рыночной. Последний все еще продолжается и дает различные результаты в разных государствах. Например, между 1990 и 1999 г. ВВП Польши вырос более чем на 40%, в то время как в РФ он упал на те же 40% [8]. Осознание взаимосвязи между успехом реформ и качеством корпоративного управления актуализирует обсуждаемую проблему как в России, так и в Европе.

Сравнительный анализ отдельных институтов корпоративного управления показывает, что советы директоров крупных компаний во Франции, Германии или Италии, а также в России не особенно активны и в основном состоят из «инсайдеров», аффилированных с собственниками и менеджментом компаний. Миноритарные акционеры здесь в явном меньшинстве. В Великобритании же и США подобные советы, напротив, весьма деятельны и состоят большей частью из независимых директоров.

Согласно данным исследовательского центра корпоративного управления «Risc Survey», наиболее сильной стороной в области корпоративного управления многих стран является нормативно-правовая база, слабым местом – деятельность правоохранительных органов. Медлительность судов, неэффективность арбитража, а также уклонение от исполнения решений судов – самые распространенные проблемы [14].

Однако корпоративное управление в ЕС и в России существенно различается в силу определенных объективных и субъективных факторов: деловых, правовых и социальных традиций, потребностей бизнеса, разных правовых систем, методик оценки бизнеса. Различна степень зрелости институтов корпоративного управления и в самой «еврозоне», что особенно отчетливо проявилось после присоединения к ЕС ряда государств Восточной Европы, хотя некоторые «старые» члены Евросоюза, например Португалия или Греция, лишь незначительно обогнали Россию по уровню развития рассматриваемых институтов [6].

Бизнес-сообщество не только в России, но и во многих европейских странах еще не достигло настолько высокого уровня самоорганизации и самодостаточности, чтобы самостоятельно влиять на формирование принципов корпоративного управления. Преобладание в отечественных и многих европейских компаниях концентрированной структуры собственно-

сти существенно сказывается на таких ключевых аспектах их деятельности, как взаимоотношения собственников и менеджмента, акционеров и управленцев, а также на информационной прозрачности и принятии независимых решений советами директоров.

В процессе реформ все страны сталкиваются с аналогичными проблемами, такими как инсайдерские сделки, нарушение прав акционеров и др. [13], но ведущую роль в формировании производительности национальной системы корпоративного управления играют изначальные политические, экономические и социальные условия в стране.

Эффективность деятельности юриста в значительной мере зависит от того, насколько глубоко он может анализировать как экономические, так и управленческие процессы, и юридические школы должны оказывать студентам помощь в приобретении сложных юридических и деловых навыков, необходимых для практической деятельности в сфере корпоративного права [10]. Будущие специалисты, желающие в дальнейшем реализовать себя, например, в практике проведения трансакций, должны освоить специально разработанные курсы, чтобы научиться структурированию сложных сделок, совершаемых при слиянии бизнеса, поглощении и лицензировании внешнеторговых операций. Студенты же, собирающиеся в дальнейшем специализироваться на судебных тяжбах, должны приобрести знания и навыки по подготовке и участию в судебных заседаниях, что поможет им в перспективе справляться с возникающими проблемами при корпоративных разбирательствах. При этом важны форма, в которой преподносятся знания, и ценностный багаж преподавателя: даже самый полезный учебный материал, предоставляемый в авторитарном стиле, останется мало востребованным, если преподаватель не будет толерантным, способным уважать личность обучающегося [5].

Вводный курс корпоративного права содержит общий обзор законодательства, регулирующего деятельность корпораций. Будущим юристам необходимы знания о законах в деловом мире и навыки консультирования клиентов по достижению конкретных бизнес-целей. Однако в контексте расширения межгосударственных отношений, интеграции различных правовых систем, в том числе российского законодательства с европейским, следует рассматривать корпоративное управление в сравнительно-правовом аспекте.

Специалисты в сфере корпоративного права помогают осуществлять деятельность юридических лиц в различных организационно-правовых ситуациях: сопровождают процесс работы с акциями и облигациями, взаимодействуют с банками, страховыми компаниями, финансирующими предприятиями, выполняют роль консультантов при подписании соглашений, заключении сделок между организациями. Для исполнения данных функций требуется иметь представление о правовых ограничениях, вытекающих из современных рыночных отношений, социальной ответственности и роли государства в осуществлении таких отношений, федеральном и международном законодательном регулировании.

Как развитию студентов, так и повышению профессионального уровня преподавателей юридических дисциплин способствуют совместные научные исследования по таким вопросам корпоративного права, как, например, основные причины неуспешного управления компанией, финансовые революции в экономических системах, фондовые «пузыри» и др. Для лучшего усвоения знаний о сущности и основных принципах корпоративного управления, тенденциях его развития, применении нормативно-правовой базы по защите прав акционеров, осуществлении правил корпоративной культуры в компании, а также для приобретения навыков самостоятельного расширения теоретических знаний корпоративного правового регулирования профилирующим кафедрам и юридическим школам следует привлекать специалистов, практикующих в хорошо зарекомендовавших себя юридических фирмах и специализирующихся на вопросах корпоративного права.

Иногда студенты ошибочно полагают, что знание корпоративного и коммерческого права актуально только для сделок в «большом бизнесе» [15]. Действительно, некоторые юристы, занятые в коммерческой сфере, сосредоточены исключительно на бизнес-операциях и корпоративном регулировании, другие работают только с ценными бумагами. Однако есть и такие, кому приходится работать с коммерческими организациями различного статуса, а в широком смысле коммерческое право предусматривает еще и защиту интересов потребителей, поэтому многие юридические и экономические учебные заведения включают в свои учебные программы курс корпоративного права или корпоративного управления. Данная учебная дисциплина является комплексной, так как она рассматривает аспекты и частного, и публичного правового регулирования деятельности корпораций. Как правило, в рамках курса изучаются доктрина корпоративного права, особенности и состояние корпоративного законодательства, варианты создания и учреждения хозяйственных обществ, формирования уставного капитала, порядок выпуска ценных бумаг акционерного общества и т. д. Отдельный блок составляют вопросы формирования и компетенций совета директоров (наблюдательного совета) и исполнительных органов общества акционеров, спорные положения о правах акционеров и способах защиты их прав и интересов, возможности совершения сделок, порядок реорганизации и ликвидации общества.

Потребность в юристах, специализирующихся в области корпоративного права, растет по мере распространения организаций, созданных по корпоративному типу, и интеграции России в мировое сообщество, где такие организации преобладают. Процессы глобализации, концентрации капитала, развития внешнеэкономических связей определяют формирование государственно-экономических отношений между хозяйствующими субъектами в разных странах. В связи с этим повышается роль изучения правовых аспектов организации и их функционирования в условиях свободного экономического пространства.

Говоря о взаимосвязи между правовыми системами, надо принимать во внимание весьма неоднозначное соотношение европейского и международного права. По мнению Katja S. Ziegler, Европейский союз (ЕС) сегодня – международная организация, в которой существует огромное количество наднациональных нормативно-правовых актов. Однако международная конституционная природа ЕС довольно противоречива:

- в законодательстве Европейского союза существует напряженность в отношениях между интернационализмом и конституционализмом, что очень заметно при анализе отношений между нормами ЕС и нормами международного права;
- большую вероятность конфликтов норм и конфликтов между судами и трибуналами различных уровней порождают трехсторонние отношения между законодательством ЕС, международными законами и законами государств-членов союза, поскольку отсутствие четкого разграничения юрисдикции каждой из сторон оставляет место для содержательной интерпретации правовых актов;
- наблюдается «извлечение» общими нормами международного права выгоды из более развитой, более конституционной его части – права международных организаций [16].

Чтобы понять взаимосвязь между европейским и международным правом, необходимо выяснить, действительно ли международное право позволяет принимать решения ЕС и каково влияние международного права на правопорядок в Европейском союзе [11]. Первый вопрос включает два аспекта: 1) правосубъектность ЕС в рамках международного права и его способность действовать на международном уровне; 2) определение сферы полномочий ЕС. По поводу этих вопросов ведутся сложные, демонстрирующие различие правовых европейских и международных систем дебаты о природе, функциях и полномочиях юридического лица [12].

Доля участия ЕС в международном общении и его активность в осуществлении внешней деятельности связаны прежде всего с пределами интеграции суверенных государств [7]. ЕС создан на основе принципа делегирования ими полномочий союзу для достижения общих целей и решения общих задач, прежде всего утверждения идей мира, продвижения и защиты европейских ценностей и одновременно национальных интересов, строгого следования международному праву и Уставу ООН.

Таким образом, соблюдение международного права обязательно для членов Европейского союза. Вместе с тем это не означает идентичности этого права и правовой системы ЕС. Они отличаются и характером источников норм, и кругом регулируемых отношений, и составом субъектов права. Katja S. Ziegler пишет: «...даже если придерживаться позиции, что законодательство ЕС является лишь особо продвинутой подотраслью международного права, отношения между законодательством ЕС и нормами международного права становятся крайне сложными...» [16]. Сказанное касается и корпоративного права, регулирующего деятельность организа-

ций и отношения между ними на европейском и мировом пространстве, поэтому необходимо включение одноименного курса в международную магистерскую программу двойных дипломов «Европейское и международное право». Изучая данный раздел, студенты

- ознакомятся с различными концептуальными теориями корпоративного управления;
- приобретут углубленные знания и компетентности в сфере корпоративного управления, в том числе государственной политики в области формирования корпоративных стандартов международными корпорациями;
- изучат средства и инструменты корпоративной защиты при реорганизации компаний и определении их эффективности;
- освоют методики и практику рейтинговых оценок качества корпоративного управления субъектов рыночных отношений, выставяемых международными и национальными агентствами (институтами).

Пока преподавание в российских юридических вузах строится по институциональному признаку, в соответствии с которым в течение всего срока обучения студенты изучают отдельные отрасли права. При этом практически не учитываются связи между отраслевыми нормами, их реальное применение и функциональное назначение юридической работы. В реальности же практикующему юристу, особенно юристу, работающему в корпорации, приходится заниматься не изолированным применением отдельных правовых норм, а решением комплексных конкретных задач, стоящих перед той или иной организацией. Подготовить к такой профессиональной деятельности будущих специалистов призван курс «Корпоративное право» в рамках вышеназванной программы.

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

Литература

1. Вайсберг А. М. Правовое и моральное сознание личности в контексте культурологии // Взаимодействие правового сознания с моралью и нравственностью в обществе переходного периода. Алматы: Жеті жарғы, 1995. С. 106–109.
2. Загвязинский В. И. Методика и методология дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. Москва: Академия, 2006. 192 с.
4. Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 7 октября 2009 г.) // Вестник высшего арбитражного суда Российской Федерации. 2009. № 11. С. 6–99.
5. Овчинникова Ю. В. Актуальность повышения квалификации преподавателей права в направлении развития педагогической составляющей их профессиональной компетентности // Юридическое образование и наука. 2011. № 4. С. 20–22.

6. Поршаков С. А. Корпоративное управление в России и странах ЕС: пути совершенствования // Россия в глобальной политике. 2006. № 1. С. 3–22.
7. Стоякин С. Г. К вопросу о природе и понятии правопорядка европейских сообществ // Международное публичное и частное право. 2005. № 2. С. 15–27.
8. Andreff W. Beyond the Principal-Agent Model, in E Rosenbaum, F Böninger and H-J Wagener (eds.), Privatization, Corporate Governance and the Emergence of Markets. London, 2000. 296 p.
9. Farrar J. Corporate Governance in Australia and New Zealand. Oxford University Press, 2002. 552 c.
10. Higher school of economics, Master of Law – is professional with communicative skills. <http://www.hse.ru/news/2953181.html>.
11. Klabbers J. Presumptive Personality: The European Union in International Law', in Martti Koskenniemi (ed.), International Law Aspects of the European Union. Martinus Nijhoff Publishers, 1998. 323 p.
12. Klabbers J. The EU and International Law. http://ivr-enc.info/index.php?title=The_EU_and_International_Law; Marochkin S. Yu. On the Recent Development of International Law: Some Russian Perspectives // Chinese Journal of International Law (Oxford Journal). 2009. Vol. 8. № 3. P. 695–714.
13. Pistor K. Patterns of Legal Change: Shareholder and Creditor Rights in Transition Economies, in European Business Organization Law Review. Princeton, NJ, Cambridge University Press, 2000. С. 59–110.
14. The Merit Research «Risk Survey». <http://www.merit-research.cz/cgr/>.
15. The University of San Francisco School of Law, Corporate & Commercial Law. <http://www.usfca.edu/law/jd/curriculum/ccl/>.
16. Ziegler K. S. The Relationship between EU law and International Law, University of Leicester School of Law Research Paper. № 13–17. Leicester, 2013.

References

1. Vaisberg L. M. Pravovoe i moral'noe soznanie lichnosti v kontekste kul'turologii. [Legal and moral consciousness of the individual in the context of Cultural Studies]. *Vzaimodejstvie pravovogo soznaniya s moral'ju i nraustvennost'ju v obshchestve perekhodnogo perioda. [Interaction legal consciousness of lecturing and morality in a society in transition]*. Almaty. 1995. P. 106–109. (In Russian)
2. Zagvyazinsky V. I. Metodika i metodologija didakticheskogo issledovaniya. [Technique and methodology of didactic research]. Moscow: Pedagogy, 1982. 160 p. (In Russian)
3. Zagvyazinsky V. I. Teoriya obuchenija: sovremennaja interpretacija [Learning theory: a modern interpretation]. Moscow: Publishing Center «Academy», 2006. 192 p. (In Russian)
4. Koncepcija razvitija grazhdanskogo zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii (odobrena resheniem Soveta pri Prezidente RF po kodifikacii i sovershenstvovaniju grazhdanskogo zakonodatel'stva ot 7 oktjabrja 2009 g.). [The concept of the civil legislation of the Russian Federation (approved by the Resolution of the Presidential Council for the codification and improvement of the civil law, d.d. 7 October, 2009)]. *Vestnik vysshego arbitrazhnogo suda Rossijskoj Federacii. [Bulletin of the*

Supreme Arbitration Court of the Russian Federation]. 2009. № 11. P. 6–99. (In Russian)

5. Ovchinnikov Yu. V. Aktual'nost' povysheniya kvalifikatsii prepodavatelej prava v napravlenii razvitiya pedagogicheskoy sostavljajushhej ih professional'noj kompetentnosti. [The Relevance of training law professors in the direction of the development of pedagogical component of their professional competence]. *Juridicheskoe obrazovanie i nauka. [Legal education and science]*. 2011. № 4. P. 20–22. (In Russian)

6. Porshakov S. A. Korporativnoe upravlenie v Rossii i stranah ES: puti sovershenstvovaniya. [Corporate Governance in Russia and the EU: ways to improve] *Rossija v global'noj politike. [Russia in Global Affairs]*. 2006. № 1. P. 3–22. (In Russian)

7. Stoyakin S. G. K voprosu o prirode i ponjatii pravoporjadka Evropejskih soobshhest. [The nature of the rule of law and the concept of the European Communities]. *Mezhdunarodnoe publichnoe i chastnoe pravo. [International public and private law]*. 2005. № 2. P. 15–27. (In Russian)

8. Andreff W. Beyond the Principal-Agent Model, in E. Rosenbaum, F. Bönker and H.-J. Wagener (eds.), *Privatization, Corporate Governance and the Emergence of Markets*. London, 2000. 296 p. (Translated from English)

9. Farrar J. *Corporate Governance in Australia and New Zealand*. Oxford University Press, 2002. 552 p. (Translated from English)

10. Higher school of economics, Master of Law – is professional with communicative skills. Available at: <http://www.hse.ru/news/2953181.html>. (Translated from English)

11. Klabbers J. Presumptive Personality: The European Union in International Law, in Martti Koskeniemi (ed.), *International Law Aspects of the European Union*. Martinus Nijhoff Publishers, 1998. 323 p. (Translated from English)

12. Klabbers J. The EU and International Law. http://ivr-enc.info/index.php?title=The_EU_and_International_Law; Marochkin S. Yu. On the Recent Development of International Law: Some Russian Perspectives. *Chinese Journal of International Law (Oxford Journal)*. 2009. Vol. 8. № 3. P. 695–714. (Translated from English)

13. Pistor K. Patterns of Legal Change: Shareholder and Creditor Rights in Transition Economies, in *European Business Organization Law Review*. Princeton, NJ, Cambridge University Press, 2000. P. 59–110. (Translated from English)

14. The Merit Research «Risk Survey». Available at: <http://www.merit-research.cz/cgr/>. (Translated from English)

15. The University of San Francisco School of Law, Corporate & Commercial Law. Available at: <http://www.usfca.edu/law/jd/curriculum/ccl/>. (Translated from English)

16. Ziegler K. S. The Relationship between EU law and International Law, University of Leicester School of Law Research Paper. № 13–17. Leicester, 2013. (Translated from English)

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.126

Рябинина Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика, управление и право» Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск (РФ).

E-mail: ryabinina_ev@mail.ru

МЕДИАЦИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Целью данной статьи является анализ современной конфликтологической ситуации в российском обществе, которая требует разработки и внедрения новых технологий по управлению конфликтами в образовательном процессе и переосмысления роли педагога как медиатора процесса оптимизации отношений между студентами.

Результаты. Описаны этапы педагогической медиации, специфика работы педагога-медиатора и требования к его квалификации. Перечислены типы медиаторской деятельности в зависимости от их влияния на участников конфликтного взаимодействия. Особое внимание уделяется основным принципам медиации в образовательной сфере.

Научная значимость проблемы медиации в работе педагога высшей школы заключается в том, что он, защищая права студентов, разрешает возникающие споры и конфликты с учетом интересов конфликтующих сторон и социальной справедливости. Посредничество как один из видов альтернативного разрешения споров становится неотъемлемой частью правовой культуры нашего общества, в связи с этим в статье доказывается необходимость повышения конфликтологической компетентности педагогов высшей школы.

Практическое применение. Изложенный в статье материал может быть полезен психологам и менеджерам, работающим в системе образования, а также педагогам высшей школы (например, он может использоваться в процессе преподавания учебного курса «Управление конфликтами»). Теоретические положения работы могут стать базой для формирования и развития медиативной службы в вузе и отправной точкой дальнейших научных исследований по поиску альтернативных способов разрешения споров в образовательном процессе.

Ключевые слова: медиатор, медиация, медиаторская деятельность педагога высшей школы.

Ryabinina Yekaterina V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Economics, Management and Law, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (RF).

E-mail: ryabinina_ev@mail.ru

MEDIATION IN THE WORK OF HIGHER SCHOOL TEACHER

Abstract. *The purpose of this paper is to study modern conflictological situation in Russian society, which requires the widespread introduction of new technologies for the management of conflicts in the educational process and re-thinking of the teacher's role as a mediator to optimize the relationship process among students.*

Results. The author describes the stages of mediation and the specific work of the teacher-mediator in the educational organization and the requirements for their qualifications, demonstrates the types of activities of conflict resolution and their impact on the participants of conflict interaction. Particular attention is considered to the basic principles of mediation in the educational system.

Scientific novelty. The author singles out the problems of mediation in the work of higher school teachers. The teacher defending the rights of students tries to resolve any disputes and conflicts with the interests of the disputing parties and social justice. Mediation as a form of alternative dispute resolution is becoming an integral part of the legal culture of our society. The article points to the need to enhance the conflict competence of teachers of higher schools.

Practical significance. The research findings can be useful for psychologists, managers in the education system and teachers of higher education; conclusions proposed in the article can find practical implementation in teaching the course «Conflict Management». Presented theoretical material can be used for the formation and development of a mediation service in high school, should be the subject of further research in this area to find out alternative methods of dispute resolution in educational process.

Keywords: mediator, mediation, mediator activities of high school teacher for conflict resolutions.

Изменения, происходящие в стране в настоящее время, требуют взаимодействия представителей различных традиций, обычаев и культур и формирования новых идеологических позиций современной молодежи, которые все чаще становятся причинами возникновения студенческих конфликтов.

Сегодня в отечественном высшем профессиональном образовании не сформирована адекватная педагогическая позиция в отношении управления конфликтами в образовательном процессе вуза, что, безусловно, отражается на характере взаимодействий между участниками конфликтов.

Конфликтологическая компетентность как составляющая профессионализма педагога высшей школы имеет большое значение в функционировании студенческого социума и шире – в повышении качества работы общеобразовательной организации.

Важным фактором, влияющим на результативность деятельности педагога по оптимизации отношений между студентами, является наличие у него навыков медиаторской деятельности.

Медиация (от лат. *mediare* – посредничать) – форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей нейтральной, беспристрастной стороны – медиатора (*посредника*). Мы понимаем под медиацией специальный вид деятельности педагога по нормализации отношений между конфликтующими [7].

На наш взгляд, медиаторская деятельность педагога вуза предполагает:

- осознание природы противоречий и конфликтов между студентами;
- развитие у себя конструктивного отношения к студенческим конфликтам;
- овладение навыками неконфликтного общения в трудных жизненных ситуациях;
- умение анализировать возникающие проблемные ситуации;
- наличие навыков управления конфликтными ситуациями.
- умение прогнозировать возможные последствия развития студенческих конфликтов;
- умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты в студенческой группе;
- навыки устранения негативных последствий студенческих конфликтов.

Рассмотрим сущность процесса медиации, ее роль в системе образования, а также доступность этой услуги участникам конфликтного взаимодействия.

Медиация не будет иметь успеха, если стороны не хотят в ней участвовать, т. е. необходимой предпосылкой для проведения медиации в какой бы то ни было ее форме выступает добровольность участия сторон, которая проявляется в том, что стороны и посредник в любой момент вправе выйти из медиации, не объясняя причин; причем решение принимают сами стороны, посредник лишь организует данную встречу. Медиатор обязан разъяснить эти правила участникам конфликта до начала процесса медиации. Таким образом, первый принцип медиации – *добровольность*

Вторым, не менее важным принципом является *конфиденциальность*. С одной стороны, она выступает необходимой предпосылкой продуктивного диалога и достижения конструктивных результатов: требуется создание атмосферы, в которой стороны могут спокойно обсудить аспекты конфликта. Подобный обмен мнениями чаще всего и является основой эффективного урегулирования студенческих конфликтов. С другой стороны, конфиденциальность позволяет защитить интересы сторон, поэтому содержание переговоров при медиации не должно предаваться огласке без разрешения всех участников.

Еще одним принципом медиации является *доступность* ее служб. Гарантируется, что медиация будет осуществляться бесплатно для студентов. Службам медиации необходима достаточная самостоятельность, чтобы действовать в отношении сторон гибко и ответственно.

Также хотелось бы отметить *объективность* (беспристрастность) как основополагающий принцип медиации, при котором педагог-медиатор находится в роли нейтрального помощника, а не судьи: он не дает советов, не принимает никаких решений, одинаково нейтрально относится к сторонам (он не заинтересован в выигрыше одной из сторон). Стороны имеют равные права в переговорах и равны в принятии решений.

Говоря о квалификации педагогов-медиаторов и их обучении, рекомендуется достаточный уровень требований к знаниям и личным качествам потенциального медиатора, к направлениям его подготовки. Медиатор – специалист, призванный разрешать конфликты. Он участвует в процедуре медиации как третья, нейтральная, незаинтересованная сторона. В процессе переговоров медиатор помогает конфликтующим сторонам понять интересы свои и противника, определить занимаемые позиции. Также медиатор подводит стороны к поиску конструктивного решения спора, приемлемого для обеих сторон, и помогает сторонам найти то решение, которое бы устроило всех участников конфликта.

При подготовке медиатора предъявляются очень серьезные требования к его личности, так как наличия особых качеств требует сама специфика работы. Сертифицированный медиатор должен быть обучен и с точки зрения самой технологии проведения процедуры. Вот почему человек, планирующий стать посредником, обязан понимать, что, даже пройдя курс обучения и получив сертификат на право работы медиатором, он должен будет постоянно совершенствоваться, поддерживая и улучшая приобретенные навыки, проходить дополнительное обучение, углубляя знания и повышая профессиональную компетентность.

Любое обучение, независимо от его продолжительности, требует закрепления практическим опытом. Кроме того, практика дает медиатору возможность найти свой собственный стиль.

Каждый медиатор вне зависимости от того, где он проходил обучение, должен быть последовательным в приверженности профессиональной этике. В основе такой работы лежит Европейский кодекс поведения медиаторов (Code of conduct) [6, 9; 10]. Требования профессиональной этики были сформулированы в этом кодексе и в полной мере отражают все необходимые качества, которыми должен обладать медиатор.

Необходимо, чтобы медиаторы обладали разносторонними познаниями. Их образование и подготовленность не всегда служат самыми существенными критериями. Рекомендациями также не вводится возрастной ценз, хотя на национальном уровне минимальный возраст посредника может быть установлен.

Под необходимыми для проведения медиации «навыками межличностного общения» понимаются, например, открытость и искреннее отношение к людям, умение слушать и общаться с ними, оставаясь беспристрастным. Эти качества должны учитываться при обучении медиаторов.

Всем медиаторам необходимо пройти начальный курс обучения, которое потом будет продолжаться на протяжении всего времени их работы. Содержание учебных курсов должно быть связано с требованиями к медиации. Целью такого обучения выступает развитие специфических навыков и передача методик разрешения конфликтов. Обучение должно помочь медиаторам хорошо усвоить типичные проблемы участников конфликта и его причины.

Процедура разрешения конфликта заключается в том, что медиатор обсуждает конфликт с каждой из сторон. В ходе этих встреч происходит поиск конструктивного решения. Стороны не зависят от воли медиатора и сами принимают решение, которое является для них более выгодным, чем состояние конфликта. Такое решение не требует принудительного исполнения.

Таким образом, деятельность педагога-медиатора включает анализ сложившейся ситуации и урегулирование конфликта в студенческом коллективе. К педагогу как к медиатору студенты могут обратиться в случаях, когда:

- объектом регулирования является затянувшийся студенческий конфликт – все аргументы, силы и средства исчерпаны, но «выхода» не видно;
- стороны отстаивают противоположные, взаимоисключающие интересы и не могут найти точек соприкосновения [8];
- по-разному трактуются критерии, являющиеся ключевыми в разрешении студенческого конфликта;
- одному из студентов причинен серьезный ущерб, и он требует санкций по отношению к оппоненту;
- сторонам важно сохранить хорошие отношения, конфликт не интенсивный, но взаимоприемлемое решение они найти не могут [8].

Оперативное самостоятельное вмешательство педагога в студенческий конфликт возможно в ситуациях, когда:

- происходит опасная эскалация конфликтных событий, существует непосредственная угроза применения насилия;
- одной из сторон интенсивно применяется насилие;
- конфликт отрицательно влияет на успеваемость студентов в целом и учебную деятельность в частности;
- стороны не пришли к согласию, а у педагога есть возможность удовлетворить интересы обеих сторон.

Процесс медиации в образовательной организации будет включать в себя следующие этапы:

- 1) вступительное слово медиатора;
- 2) представление сторон;
- 3) дискуссия;
- 4) индивидуальная беседа;
- 5) выработка предложений;
- 6) выход из медиации.

Более подробно рассмотрим каждый из представленных этапов.

Во *вступительном слове* медиатор рассказывает оппонентам о том, что представляет собой медиация, на каких принципах она основывается (добровольность, конфиденциальность, объективность), объясняет свои функции и свою роль в предстоящих переговорах, знакомится со сторонами, рассказывает студентам об их роли в предстоящих переговорах, спрашивает у сторон, располагают ли они достаточным временем для ве-

дения переговоров. Необходимо уточнить, все ли заинтересованные в разрешении конфликтной ситуации присутствуют, стоит ли пригласить кого-то еще, рассказать сторонам об этапах проведения медиации, при этом оговорив возможность проведения индивидуальных бесед с каждым из оппонентов. Вступительное слово занимает в среднем 10–15 минут, но его не стоит искусственно сокращать. Опытные медиаторы уделяют вступительному слову серьезное внимание, оно должно быть четко структурировано и отработано.

Представление сторон. На этом этапе медиатор предоставляет каждой из сторон возможность рассказать о том, в чем, на ее взгляд, заключается спорная ситуация. Начать рассказ о своем видении ситуации предлагается, как правило, той стороне, которая обратилась с просьбой о проведении медиации. Во время рассказа каждой из сторон медиатор является активным слушателем, делает необходимые пометки, чтобы не упустить важные моменты, в случае необходимости задает уточняющие вопросы. Важно, чтобы во время рассказа вторая сторона не перебивала презентующую. Медиатор должен обеспечить необходимый порядок при проведении разбирательства. По окончании рассказа каждой из сторон он кратко пересказывает услышанное. В завершение интересуется, не упустил ли что-либо значимое и не хочет ли кто-либо что-то добавить к сказанному.

Пересказ медиатора не должен носить агрессивной, эмоциональной окраски, из него исключаются все обидные для стороны высказывания. Это помогает каждой стороне взглянуть на ситуацию глазами своего оппонента.

Дискуссия. Медиатор предлагает сторонам обменяться мнениями по поводу услышанного, высказать имеющиеся замечания. Возможно, что присутствующие начнут вести весьма эмоциональный диалог. В этом случае стоит дать им возможность высказаться, сбросить накопившиеся эмоции.

Если дискуссия превращается в перепалку и стороны под разными предлогами уклоняются от конструктивного диалога, медиатор уведомляет их о необходимости проведения индивидуальных бесед.

Индивидуальная беседа. В соответствии с принципом равноправия количество бесед, проводимых с каждой из сторон, должно быть одинаковым, так же как и время их проведения. Это препятствует предъявлению медиатору обвинения в ангажированности.

Во время проведения беседы могут быть выявлены новые обстоятельства, относящиеся к спорной ситуации, которые стороны не желают раскрывать в присутствии друг друга. Медиатор помогает участнику конфликта увидеть отстраненно свою позицию в споре, взглянуть на ситуацию глазами своего оппонента, понять его позицию, аргументы и чувства. В ходе проведения индивидуальных бесед медиатор пытается выявить возможные точки соприкосновения по спорному вопросу.

Выработка предложений. Стороны обмениваются имеющимися у них предложениями по решению каждого из вопросов. Это один из самых важных этапов медиации. Оппоненты должны услышать друг друга, увидеть то положительное, что есть в предложении каждого из них, обнаружить дополнительные ресурсы, которыми они обладают, прийти к новому, удовлетворяющему всех решению.

Выход из медиации. Руководитель Санкт-Петербургского Центра разрешения конфликтов О. В. Аллахвердова комментирует этот этап следующим образом: «Обычно медиатор благодарит стороны за конструктивную успешную работу, выражает надежду, что и он оправдал доверие сторон и т. п. Задача этого этапа – получение медиатором обратной связи о результатах работы. Стороны оценивают, во-первых, насколько они удовлетворены достигнутым соглашением; во-вторых, насколько удовлетворены самой процедурой переговоров с участием медиатора; и, наконец, они оценивают свое эмоциональное состояние: стало им легче после сеанса медиации, упало или, наоборот, возросло психологическое напряжение и т. д.» [1, с. 379].

Для медиатора важно отказаться от изначально негативной установки по отношению к студенческому конфликту вообще и к одному из оппонентов в частности. Необходимо быть объективным, чтобы не исказить восприятие и понимание получаемой информации [7].

Это информация о противоречии, лежащем в основе студенческого конфликта, его причинах, позициях участников и их отношениях, отстаиваемых ими целях. Источниками информации являются студенты, неформальные лидеры коллектива, друзья, свидетели конфликта.

Если полученная информация указывает на опасное развитие студенческого конфликта, то педагог может вмешаться в конфликтное взаимодействие без согласия студентов.

При анализе ситуации нужно уяснить суть проблемы, в чем заключается противоречие, что является объектом конфликта. Педагог оценивает, на какой стадии развития находится конфликт, какой ущерб нанесен студентами друг другу, определяет повод конфликта. Обычно конфликты возникают в результате нескольких причин, одна – две из которых являются доминирующими.

Анализируя позиции участников конфликта, нужно определить цели и интересы сторон, какие их потребности не удовлетворены и генерируют конфликтное поведение. Целесообразно оценить возможности оппонентов по овладению объектом конфликта. Иногда одному из оппонентов лучше сразу отказаться от претензионных намерений, так как объект для него недостижим.

Таким образом, педагог должен:

- выяснить доконфликтные отношения студентов и их актуальное состояние, оценить, кто поддерживает каждую из сторон;
- уточнить социально-экономические данные, индивидуально-психологические особенности студентов, их формальные и неформальные статусы в коллективе [4].

Важно постоянно проверять достоверность получаемой информации, уточнять и дополнять ее, используя личные наблюдения и встречи со студентами.

Параллельно с анализом конфликтной ситуации проводится ее оценка: степень правоты каждого из студентов, вероятные исходы конфликта и его последствия при различных вариантах развития. Педагог-медиатор взвешивает свои возможности по урегулированию студенческого конфликта, а также возможности сторон.

Существуют разные типы медиаторства, которые педагог может использовать для урегулирования студенческого конфликта.

Модель «Третейский судья». Это наиболее авторитарная роль, так как в этом случае медиатор обладает наибольшими возможностями по определению вариантов решения проблемы. Третейский судья изучает проблему, заслушивает обе стороны и выносит вердикт, который не оспаривается.

Модель «Арбитр». Арбитр также обладает значительными полномочиями, он изучает студенческий конфликт, обсуждает его со студентами, а затем выносит окончательное решение, которое обязательно для выполнения. Данная модель оптимальна в следующих ситуациях:

- педагог имеет дело с быстро обостряющимся конфликтом;
- конфликт протекает в экстремальных условиях;
- нет времени на детальное разбирательство;
- конфликт кратковременный и незначительный.

Модель «Посредник». Это более нейтральная роль медиатора. Обладая специальными знаниями, посредник обеспечивает конструктивное обсуждение проблемы. Окончательное решение остается за студентами. Педагог может выступать в роли посредника при урегулировании студенческих конфликтов в ситуациях

- длительных, неприязненных, сложных взаимоотношений сторон;
- наличия у оппонентов хороших навыков общения;
- отсутствия четких критериев разрешения проблемы.

Модель «Помощник». Педагог участвует в регулировании конфликта с целью совершенствования процесса обсуждения проблемы, организации встреч и переговоров, не вмешиваясь в полемику по поводу содержания проблемы и принятия окончательного решения.

Модель «Наблюдатель». Своим присутствием преподаватель в зоне конфликта сдерживает стороны от нарушения ранее достигнутых договоренностей или от взаимной агрессии. Его присутствие создает условия для решения спорных вопросов путем переговоров [3].

Работа педагога-медиатора с конфликтующими студентами может быть организована двояко:

- *организация и проведение переговоров, в ходе которых стороны приходят к выработке согласованного решения.* Это позволяет решить проблему конфликта, согласовать интересы обеих сторон. Осуществление

взаимодействия по типу «триады» (оппонент – медиатор – оппонент) делает участников студенческого конфликта более уступчивыми, так как они склонны рассматривать свои уступки как уступки куратору, а не противоположной стороне.

● *оказание морально-психологической помощи студентам.* Важной задачей при этом становится восстановление отношений сторон. В случае успеха медиатору удастся преобразовать отношения недавних оппонентов в новое качественное состояние.

Постконфликтный период характеризуется переживаниями участников, осмыслением своего поведения. Происходит коррекция самооценок, притязаний, отношения к партнеру. Педагогу в целях снятия постконфликтного напряжения целесообразно помочь учащимся осуществить самокритичный анализ происшедшего, чтобы не допустить образования негативных установок и предвзятости в отношениях [3].

Необходимость медиаторской деятельности в работе педагога не оставляет сомнений, но важно осуществлять контроль за поведением студентов и коррекцию их поступков в «постконфликтный период» с целью нормализации отношений: сформировавшаяся отрицательная установка может сохраняться определенное время, и человек будет непроизвольно испытывать антипатию к своему бывшему оппоненту, невольно высказывать о нем отрицательное мнение и даже действовать в ущерб ему, что, в свою очередь, будет негативно сказываться на общей успеваемости студентов.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк*

Литература

1. Адвокат: навыки профессионального мастерства / под ред. Л. А. Воскобитовой, И. Н. Лукьяновой, Л. П. Михайловой. Москва: Волтерс Клувер, 2006. 592 с.
2. Бессемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга, 2004. 176 с.
3. Лаврова Н. М., Лавров В. В. Медиация. Принятие ответственных решений. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2013. 224 с.
4. Мельниченко Р. Г. Медиация: учебное пособие. Москва: Дашков и Ко, 2014. 192 с.
5. Приглашение к медиации. Практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. Москва: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. 400 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Москва: Проспект, 2010. 14 с.
7. Чумиков А. Н. Ведение переговоров: стратегия, коммуникация, фасилитация, медиация: учебное пособие. Москва: Никос, 1997.

8. Шипилов А. И. Искусство медиаторства в деятельности кадровика [Электрон. ресурс] // Кадры предприятия. 2002. № 6. <http://kapr.ru/articles/2002/6/438.html>.
9. Pel M. Praktijkgids voor een effectief mediationvoorstel. Nederlandstalig. Paperback, 2008. 292 p.
10. Hugo Prein. Verwijzen naar mediation. Mediation in praktijk. Beroepsvaardigheden en interventietechnieken. Nederlandstalig. Ingenaaid, 2010. 280 p.

References

1. Advokat: navyki professional'nogo masterstva. [Attorney: skills of professional experience]. Ed. by L. A. Voskobitova, I. N. Lukyanova, L. P. Mikhailova. Moscow: Publishing House Wolters Kluwer, 2006. 592 p. (In Russian)
2. Bessemer H. Mediacija. Posrednichestvo v konfliktah. [Mediation. Conflict mediation]. 2004. Kaluga. 176 p. (In Russian)
3. Lavrova N. M., Lavrov V. V. Mediacija. Prinjatie otvetstvennyh reshenij. [Mediation. Responsible decision-making]. Moscow: Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij. [Consulting and System Solutions Institute]. 2013. 224 p. (In Russian)
4. Melnichenko R. G. Mediacija. [Mediation]. Moscow: Publishing House Dashkov and Co., 2014. 192 p. (In Russian)
5. Priglasenie k mediacii. Prakticheskoe rukovodstvo o tom, kak jeffektivno predlozhit' razreshenie konflikta posredstvom mediacii. [Invitation to mediation. Practical guidance on successful proposition to conflict resolution through mediation]. Moscow: Mezhhregional'nyj centr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovanija. [Inter-regional center of administrative and policy consulting]. 2009. 400 p. (In Russian)
6. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 27 ijulja 2010 g. № 193-FZ «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovanija sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)». [Federal Law d.d. 27 July, 2010 № 193-FZ «On Alternative dispute resolution process involving a mediator (mediation)»]. Moscow: Publishing House Prospect, 2010. 14 p. (In Russian)
7. Chumikov A. N. Vedenie peregovorov: strategija, kommunikacija, fasilitacija, mediacija. [Negotiating: strategy, communication, facilitation, mediation]. Moscow: Publishing House Nikos, 1997. (In Russian)
8. Shipilov A. I. Iskusstvo mediatorstva v dejatel'nosti kadrovika. [Art mediation in the activities of the personnel]. Kadry predpriyatija. [Enterprise Personnel]. 2002. № 6. Available from: <http://kapr.ru/articles/2002/6/438.html>. (In Russian)
9. Pel M. Praktijkgids voor een effectief mediationvoorstel. Nederlandstalig. 2008. 292 p. (Translated from German)
10. Hugo Prein. Verwijzen naar mediation. Mediation in praktijk. Beroepsvaardigheden en interventietechnieken. Nederlandstalig. Ingenaaid, 2010. 280 p. (Translated from German)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.014.77+316.354

Зерчанинова Татьяна Евгеньевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Уральского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Екатеринбург (РФ).

E-mail: Tatiana_Z@uara.ru

Новгородцева Ольга Владимировна

учитель начальных классов МБОУ СОШ № 2, Первоуральск (РФ).

E-mail: olga.lelka2012@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОТКРЫТОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО АУДИТА

Аннотация. Цели статьи – проанализировать информационную открытость муниципальной системы образования, выявить проблемы в этой области и разработать практические рекомендации по их решению.

Методика и методы. Исследование проведено на основе методики социального аудита, которая включает анализ содержания официальных сайтов образовательных организаций в сети Интернет, диагностику информированности родителей школьников о деятельности школ, экспертную оценку состояния информационной открытости учебных заведений и разработку практических рекомендаций по совершенствованию их информационной открытости. Методы исследования – описание, анализ документов, анкетный опрос, экспертное интервью, анализ статистических данных.

Результаты. В статье приводятся результаты социального аудита информационной открытости муниципальной системы общего образования городского округа Первоуральск. На первом этапе аудита был проведен анализ содержания официальных сайтов образовательных организаций в сети Интернет. Он показал, что полностью соответствует требованиям сайт только одной школы. Лучшее всего развит такой параметр сайтов, как технологичность, слабее всего – коммуникативность и мультимедийность. На втором этапе диагностировалась информированность родителей о деятельности школ. Опрос продемонстрировал, что наибольшей популярностью пользуются традиционные способы получения информации: родительские собрания и обще-

ние с ребенком. Менее половины родителей получают информацию на сайтах школ. На третьем этапе производилась экспертная оценка состояния информационной открытости школ. В заключение аудита были разработаны практические рекомендации по совершенствованию информационной открытости учебных заведений.

Научная новизна. На основании выполненных исследований была выдвинута идея о социальном аудите информационной открытости муниципальной системы образования, обогащающая общую научную концепцию социального аудита; авторами предложена новая диагностическая методика определения состояния информационной открытости образования; доказана перспективность использования данной методики в общеобразовательных школах.

Практическая значимость. Определены перспективы практического использования теории социального аудита. Результаты исследования могут быть применены в деятельности Управления образования городского округа Первоуральск и других муниципальных образований; они могут быть также полезны руководителям образовательных организаций.

Ключевые слова: муниципальная система образования, информационная открытость, социальный аудит.

Zerchaninova Tatiana E.

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Regional and Municipal Management, Urals Institute of Management – Affiliate of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Yekaterinburg (RF).

E-mail: Tatiana_Z@uapa.ru

Novgorodtseva Olga V.

Primary school teacher, School № 2, Pervouralsk (RF).

E-mail: olga.lelka2012@yandex.ru

INFORMATION OPENNESS OF THE MUNICIPAL SYSTEM OF EDUCATION: THE EXPERIENCE OF SOCIAL AUDIT

Abstract. *The aim of the investigation is to analyze information openness municipal education system, identify problems and develop practical recommendations in dealing with them.*

Methods. *The conducted study is based on the methodology of the social audit, which includes the content analysis of the official websites of educational institutions in the network «Internet», the diagnosis of awareness among parents about the schools activities, expert assessment of informational openness of schools and the development of practical recommendations for improving information schools transparency. Research methods involve: description, analysis of documents, questionnaires, expert interviews, analysis of statistical data.*

Results. *The article presents the results of a social audit of information openness of the municipal General educational system of Pervouralsk city district. The analysis of the content of the official websites of educational organizations in the network «Internet» was conducted at the first stage of social audit. It showed*

that only one school website fully complies with the proposed requirements. The best developed parameter of website is technological effectiveness; less developed – the communicativeness and multimedia. Diagnostics of awareness among parents of the pupils of the schools activities was conducted at the second stage of the social audit. A survey of parents has shown that the most popular are the traditional ways of obtaining information: teacher-parent meetings and communication with child. Less than half of parents receive information via the websites of the schools. Expert assessment of the information openness of schools was realized at the third stage. Practical recommendations on improvement of information openness of schools have been developed at the fourth stage.

Scientific novelty. A new scientific idea of social audit of information openness municipal education system was set on the basis of the authors' research that enriches the scientific concept of social audit. Authors have developed a new diagnostic technique that will reveal the state of information openness of municipal education system; proved promising use of social auditing techniques in the practice of evaluation of information openness of the municipal education system.

Practical significance. The implications of the research findings prove that the authors of the given paper have developed and tested the diagnostic methods of the social audit of information openness of the municipal education system. The research results demonstrate the prospects of the practical use of the theory of social audit in practice; and the practical recommendations for further improvement of information openness of the municipal education system. The results of the study can be used in the activities of the Department of education Pervouralsk city district and other municipalities, as well as heads of educational organizations can use the investigation data to improve information openness of the municipal education system.

Keywords: municipal education system, information openness, social audit.

Информационная открытость образовательных организаций и их публичная отчетность о своей деятельности относится к основным принципам государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [12]. «Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет» [12].

Муниципальная система образования должна быть ориентирована на потребности социума и обеспечивать участие общественности в деятельности общеобразовательных учреждений, для чего должны быть изменены организация и характер информационных процессов: «Открытость школы социуму требует перехода от монолога к конструктивному диалогу во взаимоотношениях между представителями образовательного сообщества и потребителями образовательных услуг» [1, с. 3–4].

Открытой системе образования свойственна способность адекватно и вовремя реагировать на постоянно меняющиеся запросы и требования социума, поэтому на уровне муниципальной системы образования следует

регулярно отслеживать информационные потребности субъектов педагогического процесса, выстраивать в зависимости от них конструктивный диалог, использовать разнообразные формы информационного обмена, отыскивать информационные ресурсы и управлять ими.

Однако в настоящее время различные аспекты информационного взаимодействия между школой и социальными партнерами, общественностью разработаны еще слабо. Недостаточно знаний по организации и управлению информационной открытостью и на уровне муниципальной системы образования.

Вопросы информационной открытости как неотъемлемой характеристики современного образования раскрываются в исследованиях И. А. Вальдмана [1], Т. М. Ковалевой [3], С. Г. Косарецкого [4], Т. А. Мерцаловой [9], Н. А. Пономаревой [7] и др.

В 1980-е гг. во Франции стали активно развиваться теория и практика социального аудита. В 1982 г. в Париже Раймонд Ватьер создал Международный институт такого аудита и стал его первым президентом. В 1984 г. Ж. М. Перетти и Ж. Л. Вашетт опубликовали работу «Социальный аудит», в следующем году вышла книга П. Кандо под аналогичным названием. Основоположник социального аудита Р. Ватьер издал в 1988 г. монографию «Аудит социального управления» [15]. Методология и методика процедур независимых социальных оценок изложены в трудах французских исследователей П. Кандо [13], Ж. Игаленс [14] и др.

В. Г. Попов, А. И. Кузьмин, Р. З. Халиуллин и один из авторов данной статьи предприняли попытку применить французский опыт для изучения муниципального управления социологическими методами [10]. Изучение аспектов социального аудита было продолжено Д. В. Резниченко [8], Е. В. Поздняковой [6] и специалистами Академии труда и социальных отношений (Москва) в сотрудничестве с Международным институтом социального аудита (Париж) [11].

Несмотря на разработанность методики этого вида аудита, она пока не применялась для оценки информационной открытости общей школы. Наше исследование посвящено разработке и апробации указанной методики в муниципальной системе среднего образования.

Концептуальная модель социального аудита и его процедура были изложены в одной из наших предыдущих публикаций [2]. В марте 2013 г. мы провели независимую социальную оценку информационной открытости школ городского округа Первоуральск (Свердловская область). На первом этапе было проанализировано содержание официальных сайтов общеобразовательных учреждений в сети Интернет и установлен их рейтинг [5].

В соответствии с пользовательским запросом были выделены основные параметры и критерии анализа школьных сайтов (табл. 1).

Таблица 1

Основные параметры и критерии анализа школьных сайтов

№	Параметр исследования	Критерий	Характеристика
1	2	3	4
1	Технологичность – доступность и удобство пользования ресурсом	Доступность	Доступность сайта для использования пользователями различных браузеров
		Удобство поиска	Наличие карты сайта или сервиса «Поиск по сайту»; Глубина страницы – размещение материалов не глубже третьего уровня сайта
		Информационная оперативность	Обновляемость материалов сайта
		Персональное информирование	Электронный дневник/журнал
		Удобство работы с материалами	Датирование всех размещенных документов и материалов; Возможность скачивания документов большого объема в архивированном виде
2	Информативность – наличие на сайте наиболее важной для пользователей информации	Тематические разделы, документы и материалы	Возможность родителей получить ответы на следующие вопросы: – имеется ли на сайте общая информация о школе? – куда можно обратиться при возникновении вопросов или проблем? – как регламентируется деятельность участников образовательного процесса? – чему учат в школе? – кто учит детей? – какие условия в школе? – какие платные услуги и на каких условиях предоставляет школа? – какие условия для пребывания детей в школе после уроков? – как поступить в школу? – каковы ближайшие планы и перспективы развития школы? – в каком режиме работает школа? – что происходит в школе? – как реализуется финансово-хозяйственная деятельность школы? – каковы результаты деятельности школы?

1	2	3	4
3	Коммуникативность – наличие сервисов, обеспечивающих возможность обратной связи пользователей с администрацией и педагогами	Конфиденциальный диалог	Электронная почта
		Публичный диалог	Консультационные разделы (вопрос – ответ)
		Публичное общение многих субъектов (полилог)	Форум
		Обратная связь	Оснащенность разделов системой обратной связи (возможность оставить комментарии или оценить материалы); интерактивные опросы (анкеты)
4	Мультимедийность – сочетание различных типов информации (текст, изображение, анимация, графика, звук), что дает возможность воздействия на различные каналы восприятия пользователя, позволяет ему работать в интерактивном режиме с разнородными данными (графикой, текстом, звуком, видео)	Доступность	Мобильная версия сайта или приложения для мобильных устройств
		Информационная оперативность	Агрегация новостей (формат RSS)
		Учет потребностей людей, испытывающих ограничения жизнедеятельности (инвалидов)	Реагирование экранных кнопок на нажатие клавиши «Ввод» (Enter) на клавиатуре; Единство визуального оформления всех страниц; логичность компоновки контента (логичность переходов)
		Социальная открытость	Блог директора (завучей, педагогов) ОУ (ссылка); активное присутствие в социальных сетях
		Электронные услуги	Запись в школу, в группы дополнительного образования и т. п.
		Визуализация	Видеоматериалы (ролики) о школе (видеорепортажи, видеовизитки, интервью, другие виды видеоматериалов)

В результате обследования сайтов школ городского округа Первоуральск были получены промежуточные рейтинги по четырем основным направлениям.

1. **Технологичность.** 21% сайтов на 100% соответствует требованиям, предъявляемым к данному направлению информационной открытости. 33% школьных сайтов присвоен высокий, а 0,8% – низкий рейтинг по технологическим показателям.

2. **Информативность.** Все критерии этого направления представлены на сайте только одной образовательной организации – МБОУ «Лицей № 21». Высокий уровень информативности продемонстрировали 22% сайтов, низкий – 43%. Практически отсутствует важная для пользователей информация на сайтах двух общеобразовательных учреждений.

3. **Коммуникативность.** Лишь у двух школ – МКОУ СОШ № 12 и МБОУ «Лицей № 21» – сайты соответствуют всем критериям направления. Высокой степенью коммуникативности обладают сайты 17% школ.

4. **Мультимедийность.** Эта группа критериев значительно снижает рейтинг открытости сайтов практически всех школ. Максимальный балл получило только МБОУ «Лицей № 21». Не являются мультимедийными сайты 17% учебных заведений.

На основе промежуточных рейтингов был рассчитан сводный индекс информационной открытости школьных сайтов (табл. 2). Максимальное возможное значение сводного рейтинга равно «1». Высоким считается значение выше среднего – больше 0,5, низким – меньше 0,5.

Таблица 2

Сводный индекс информационной открытости школьных сайтов

№ ОУ	МБОУ СОШ № 1	МБОУ СОШ № 2	МБОУ СОШ № 3	МБОУ СОШ № 4	МБОУ СОШ № 5	МКОУ СОШ № 6	МКОУ СОШ № 7	МКОУ СОШ № 9
Рейтинг	0,47	0,45	0,41	0,60	0,32	0,62	0,39	0,31
№ ОУ	МКОУ СОШ № 10	МКОУ СОШ № 11	МКОУ СОШ № 12	МКОУ СОШ № 15	МБОУ СОШ № 16	МБОУ СОШ № 19	МБОУ СОШ № 20	МБОУ СОШ № 21
Рейтинг	0,54	0,32	0,79	0,61	0,35	0,49	0,63	1,0
№ ОУ	МБОУ СОШ № 22	МКОУ СОШ № 26	МКОУ СОШ № 28	МКОУ СОШ № 29	МКОУ СОШ № 32	МКОУ СОШ № 36	МКОУ СОШ № 40	–
Рейтинг	0,32	0,57	0,23	0,13	0,40	0,26	0,28	–

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1) полностью соответствует действующему законодательству сайт лицея № 21; достаточно полно сформированы, регулярно обновляются, удобны в использовании сайты школ № № 4, 6, 12; стремятся сделать

сайт эффективным источником информирования общественности о своей деятельности школы № 2, 3, 10, 15, 20 и 26; сайты остальных учреждений не соответствуют предъявляемым к ним требованиям;

2) 42% общеобразовательных заведений Первоуральска осознают важность полноценного функционирования школьного сайта как наиболее эффективного в современных условиях источника предъявления информации широким слоям общественности;

3) наиболее развит на всех сайтах такой блок, как «технологичность», однако практически всем администраторам этого средства связи с общественностью и субъектами учебного процесса следует обратить внимание на параметр «датирование размещаемых документов и материалов»;

4) менее всего разработаны такие сайтовые блоки, как «коммуникативность» – обеспечение поддержки обратной связи, а значит, и быстрого реагирования на запросы извне; и «мультимедийность», т. е. социальная открытость и доступность, в том числе людям, имеющим ограничения жизнедеятельности.

На втором этапе аудита диагностировалась информированность родителей школьников о деятельности учреждений, где учатся их дети. Было опрошено 390 матерей и отцов учащихся 4-х, 7-х, 9-х и 10-х классов из восьми школ.

Сначала мы определили, насколько регулярно родители интересуются работой школы, которую посещает их ребенок. Большинство респондентов (56%) регулярно спрашивают о деятельности образовательного учреждения, 40% родителей делают это время от времени и практически не интересуются школой 4% участников опроса.

Далее были определены основные способы получения информации родительской общественностью. Наибольшей популярностью пользуются традиционные каналы: 94% опрошенных родителей получают информацию на родительских собраниях; 84% – в процессе общения со своим ребенком; 55% – поддерживая отношения с другими родителями; 55% – встречаясь с учителем; 52% – на общешкольных собраниях. Достаточно высоко число пользователей электронных ресурсов: 31% для получения информации использует авторизованную информационную систему «Сетевой город». 48% родителей выходят на сайты школ, однако только 4% делают это ежедневно, 17% – раз в неделю, 19% – 1–2 раза в месяц и 8% – несколько раз в год.

Наиболее полезной родители считают информацию следующего содержания: успеваемость своего ребенка, документы и материалы по подготовке к экзаменам, школьные новости, анонс мероприятий, фото- и видеодочеты по ним, достижения учащихся, родительский лекторий, советы психолога, расписание уроков, домашнее задание.

На сегодняшний день во всех общеобразовательных учреждениях Первоуральска созданы и действуют органы самоуправления. Они должны выполнять в том числе и информационную функцию родительской общественности. Однако, как показало исследование, только четверть оп-

рошенных родителей (25%) полностью осведомлены о составе, деятельности и решениях Совета школы. Треть имеет неполную информацию (33%), не информированы 42% респондентов.

На третьем этапе социального аудита проводилась экспертная оценка состояния информационной открытости школ. В число экспертов вошли сотрудники Управления образования городского округа Первоуральск.

Мнение экспертов оказалось единым – полностью отвечает требованиям к организации и функционированию школьных сайтов только одно учреждение. Один из экспертов подчеркнул: «Наиболее грамотно построена работа сайта лицея № 21. Освещаются все вопросы, предоставляется вся информация, сайт удобен в использовании». Другой эксперт добавил: «Состояние сайтов связано с администраторами сайтов, поэтому все ситуативно. Высокой оценки заслуживает сайт лицея № 21. Многие школы обновили свои сайты, например школы № 10, 12».

Относительно участия общественности в управлении школой эксперты отметили: «Общественный характер управления очень скромно реализуется в школах Первоуральска. В основном родительская общественность привлекается для финансирования каких-либо проектов либо в качестве жюри на общешкольных конкурсах. Школы сами мало представляют цели и результаты взаимодействия, как и другая сторона». Не развито и государственно-частное партнерство в сфере общего образования городского округа Первоуральск. Мнение экспертов: «О государственно-частном партнерстве в Первоуральске говорить рано. Оно включает шефство, партнерство, спонсорство».

В целом специалисты обозначили уровень информационной открытости школ города Первоуральска как средний: «Это связано с тем, что недостаточно уделяется внимания значимости работы по информированию общественности. В основном работа идет в рамках, обозначенных в документах, но отсутствие людей, времени снижает эффективность данной работы».

Таким образом, можно выделить ключевые проблемы, которые затрудняют развитие информационной открытости муниципальной системы общего образования округа:

- информированность общественности о реальных результатах деятельности образовательных учреждений находится на удовлетворительном уровне, отсутствуют каналы обратной связи;
- сложилась практика имитации участия общественности в управлении школой.

По результатам социального аудита для различных субъектов были сформулированы практические рекомендации по повышению информационной открытости муниципальной системы общего образования Первоуральска:

Управлению образования городского округа:

- разработать комплексный план мероприятий по повышению информационной открытости муниципальной системы общего образования;

- организовать курсы повышения квалификации, семинары для администраторов школьных сайтов с целью обмена опытом и методической поддержки;

- проводить ежегодный мониторинг сайтов образовательных учреждений и публиковать их рейтинги;

- распространять лучшие практики предоставления информации о деятельности учебного заведения широкой общественности;

- провести конкурс публичных докладов образовательных учреждений;

- организовать обучение школьных управляющих, методическую поддержку организации деятельности советов школ;

- организовать конкурс «Лучший совет школы».

Руководителям образовательных учреждений:

- совершенствовать формы и способы предоставления информации о деятельности своего общеобразовательного учреждения широкой общественности;

- повысить качество, полноту, красочность, новизну информации;

- организовать постоянную обратную связь с общественностью;

- способствовать активной деятельности органов государственного общественного управления, формировать положительную мотивацию к участию в ГОУ;

- повышать компетентность участников ГОУ.

Городскому родительскому комитету

- предоставлять полную информацию обо всех информационных ресурсах: вкладке в газету, печатных материалах в газете «Вечерний Первоуральск», сайте Администрации городского округа Первоуральск, сайте Управления образования, сайтах образовательных учреждений.

Учителям, родителям, детям

- активнее пользоваться школьными сайтами, осуществлять обратную связь.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Г. Мокроносовым*

Литература

1. Вальдман И. А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 27 с.

2. Зерчанинова Т. Е., Зубарева Т. В. Социальный аудит развития муниципальной системы общего образования // Образование и наука. 2013. № 7. С. 49–65.

3. Ковалева Т. М. Открытость как качественная характеристика образования // Департамент профессионального образования. 2009. № 1. С. 33.

4. Косарецкий С. Г. Информационное взаимодействие школы с общественностью [Электрон. ресурс]: понятийный аппарат и семантико-смысловое пространство (тезаурус). URL: http://www.isiksp.ru/library/kosarecky_sg/kosarecky-000003.html. (дата обращения 20.01.2015).

5. Методика построения рейтинга информационной открытости официальных сайтов общеобразовательных учреждений (школ) [Электрон. ресурс]. URL: http://www.hse.ru/data/2013/04/18/1297812643/site_school_metodik.pdf. (дата обращения 14.07.2014).
6. Позднякова Е. В. Социальный аудит региональных программ в сфере государственной молодежной политики: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2011. 226 с.
7. Пономарева Н. А. Открытость как антропокультурное основание бытия и ее проявление в образовании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2004. 17 с.
8. Резниченко Д. В. Социальный аудит деятельности местных администраций: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2004. 22 с.
9. Рекомендации, направленные на повышение качества публичных докладов / И. А. Вальдман, С. Г. Косарецкий, Т. А. Мерцалова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 43–51.
10. Социальный аудит в управлении малым северным городом / под ред. В. Г. Попова. Екатеринбург: Академкнига, 2002. 236 с.
11. Социальный аудит: учеб. пособие / под ред. А. А. Шулуца, Ю. Н. Попова. Москва: АТИСО, 2008. 620 с.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
13. Candau P. Audit social. Vuibert, 1985. 282 p.
14. Couret A., Igalens J. L'audit social. Paris, 1988. 128 p.
15. L'évolution du concept d'audit [Электрон. ресурс]. URL: http://www.auditsocial.net/?page_id=53. (дата обращения 20.01.2015).

References

1. Waldman I. A. Informacionnaya otkrytost' obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak uslovie ego vzaimodejstviya s sociumom. [Information openness of educational institution as a condition of its interaction with society]. Abstract of doct. diss. Moscow, 2010. 27 p. (In Russian)
2. Zerchaninova T. E., Zubareva T. V. Social'nyj audit razvitiya municipal'noj sistemy obshhego obrazovaniya. [Social audit of the development of municipal general education system]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. № 7. P. 49–65. (In Russian)
3. Kovaleva T. M. Otkrytost' kak kachestvennaja harakteristika obrazovaniya. [Openness as a qualitative characteristic of education]. *Departament professional'nogo obrazovaniya. [Department of Vocational Education]*. 2009. № 1. P. 33. (In Russian)
4. Kosaretsky S. G. Informacionnoe vzaimodejstvie shkoly s obshhestvennost'ju: ponjatijnyj apparat i semantiko-smyslovoe prostranstvo (tezaurus). [Information interaction with the public schools: the conception unit and semantic-conceptual space (thesaurus)]. Available at: http://www.isiksp.ru/library/kosarecky_sg/kosarecky-000003.html. (In Russian)

5. Metodika postroenija rejtinga informacionnoj otkrytosti oficial'nyh sajtov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (shkol). [A methodology of constructing the rating of information openness of official websites of educational institutions (schools)]. Available at: http://www.hse.ru/data/2013/04/18/1297812643/site_school_metodik.pdf. (In Russian)
6. Pozdnyakova E. V. Social'nyj audit regional'nyh programm v sfere gosudarstvennoj molodezhnoj politiki. [Social audit of regional programs in the field of state youth policy]. Abstract of doct. diss. Yekaterinburg, 2011. 226 p. (In Russian)
7. Ponomareva N. A. Otkrytost' kak antropokul'turnoe osnovanie bytiya i ee proyavlenie v obrazovanii. [Openness as anthropo-cultural ground of being and its manifestation in education]. Abstract of doct. diss. Omsk, 2004. 17 p. (In Russian)
8. Reznichenko D. V. Social'nyj audit deyatel'nosti mestnyh administracij. [Social audit of local administrations]. Abstract of doct. diss. Yekaterinburg, 2004. 22 p. (In Russian)
9. Rekomendacii, napravlennye na povyshenie kachestva publichnyh dokladov. [Recommendations aimed at improving the quality of public reports]. Ed. by Waldman I. A., Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i ehksperiment. [Municipalities: innovation and experiment]*. 2009. № 5. P. 43–51. (In Russian)
10. Social'nyj audit v upravlenii malym severnym gorodom. [Social audit in the management of a small northern town]. Ed. by V. G. Popov. Yekaterinburg, 2002. 236 p. (In Russian)
11. Social'nyj audit [Social audit]. Ed. by A. A. Shulus, Y. N. Popov. Moscow, 2008. 620 p. (In Russian)
12. Federal'nyj zakon ot 29.12.12 № 273-FZ. «Ob obrazovanii v RF» [The Federal Law of the Russian Federation d.d. 29.12.12 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation»]. Available at: <http://minobrnauki.rf>. (In Russian)
13. Candau P. Audit social. Vuibert, 1985. 282 p. (Translated from English)
14. Couret A., Igalens J. L'audit social. Paris, 1988. 128 p. (Translated from French)
15. L'évolution du concept d'audit. Available at: http://www.auditsocial.net/?page_id=53. (Translated from French)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.29

Вахитова Галия Хамитовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета, Томск (РФ).
E-mail: Galija2000@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель. В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования и обосновывается необходимость расширения образовательного пространства дошкольников.

Методика и методы: ретроспективный анализ работ отечественных авторов по педагогике и психологии; педагогическая диагностика на основе анкетирования.

Результаты. В ходе определения уровня компетентности педагогов дошкольного образования было установлено, что среди самых важных профессиональных качеств респонденты выделяют гуманно-личностные и коммуникативные, а также функциональную грамотность и рефлексивные умения. Однако большинство педагогов не знает, как на практике в полной мере реализовать очень важный для дошкольного образования принцип полисубъектности. Описан процесс формирования умения осуществлять педагогическую практику на основе данного принципа. Для этого предлагается поэтапно включать студентов – будущих педагогов – в реальную профессиональную деятельность.

Научная и практическая значимость. Дана классификация показателей профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Показаны пути решения приоритетных задач, обозначенных в новом государственном стандарте в контексте полисубъектного подхода, когда каждый участник образовательного процесса выступает как его активный субъект.

Перспективным направлением развития дошкольной педагогики автор статьи считает дополнительное образование, которое, несмотря на накопленный богатый опыт развития детей с помощью дополнительных образовательных услуг, пока не рассматривалось как комплексное явление и как ресурс оптимизации дошкольной подготовки детей. Не проводился и глубокий сравнительный анализ эффективности работы с дошкольниками в учреждениях

общего и дополнительного образования. Требуется также создание системы экспертных оценок и разработка диагностических процедур для определения результативности программ обучения специалистов дополнительного образования и проверки соответствия этих программ требованиям ФГОС ДО. Такие исследования помогут обеспечить максимальное достижение целевой установки дошкольной педагогики – комплексное развитие интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического потенциала детей.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, профессиональная компетентность, образовательное пространство дошкольников.

Vakhitova Galiya H.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (RF).

E-mail: Galiya2000@mail.ru

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The aim of the article is to consider the issues of professional competence formation of the teacher of preschool education in the system of additional education; the necessity of educational space extension of preschool children is proved.

Methods. The author relies on the technique of the competency approach to teacher preparation pre-school education, while using both theoretical and empirical research methods. The methods involve the retrospective analysis of research works of Russian scholars on pedagogics and psychology; empirical methods – pedagogical diagnostics on the basis of questioning, analysis of psychopedagogical diagnosis.

Results. In the course of pedagogical diagnostics in order to determine whether the content of teacher competence features educational activities in terms of pre-school education it was found that among the most important qualities required of a teacher of preschool education, the respondents allocate humanely-personal and communication skills, functional literacy and reflective skills; majority of respondents found it difficult and/or do not know how to put into practice the polysubjective principle, which is very important at the level of pre-school education. The process of skills formation is described to carry out student teaching on the basis of the proposed principle. It is suggested to put students – the future teachers into the teaching process or real professional work in phases.

Scientific novelty and practical significance. The author gives the classification of groups of professional competence indicators of the teacher of preschool education. Ways for the decision of the priority problems defined in Federal State Educational Standard of Pre-school Education (FSES PE) in a context of the polysubjective approach are shown; each participant of educational process acts as its active member.

The author of article considers additional education as a perspective direction of development of preschool pedagogics, which despite the gathered wide ex-

perience of children development by means of additional educational services, has not been considered yet as the complex phenomenon and a resource of optimisation of preschool preparation of children. Attention is drawn to the fact that yet now, the deep comparative analysis of the performance efficiency with preschool children of the general and additional educational institutions hasn't been carried. It is also required to design the system of expert assessment and working out of diagnostic procedures for defining the productivity of experts training programs of an additional education; and conformance inspection of these programs due to specifications of Federal State Educational Standard of Pre-school Education (FSES PE). Such research works will help to provide the maximum achievement of a purpose of preschool pedagogics – complex development of intellectual, spiritually-moral, creative and physical potential of children.

Keywords: teacher of preschool education, professional competence, educational environment of preschool children.

В условиях активного обновления российского образования актуализировались вопросы профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, имеющего непосредственное отношение к началу процесса становления личности человека.

В Редакции нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), разработанного на основе Конституции РФ и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, четко определены целевые ориентиры деятельности педагога:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности

формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Мы полагаем, что решение данных задач возможно в контексте полисубъектного подхода, когда каждый участник образовательного процесса выступает как активный субъект деятельности. Безусловно, этот подход требует от педагога осознания всех своих ресурсных возможностей.

Ретроспективный анализ работ отечественных ученых позволил выделить следующие профессиональные характеристики педагога: его личностно-профессиональное самоопределение относительно ребенка как базовой ценности образовательного процесса (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, А. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский); глубокие профессиональные знания и способность применить их на практике (П. П. Блонский, К. Н. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. И. Водовозов, К. Д. Ушинский); творческий подход к педагогической работе, определяющийся стремлением к самосовершенствованию и готовностью к рефлексии своей деятельности (К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, К. Н. Каптерев, В. А. Сухомлинский) [2, 3]. Эти характеристики в современных исследованиях выступают в качестве составляющих профессиональной педагогической компетентности (деятельностной, информационной, рефлексивной и т. п.), проблема формирования которой достаточно широко обсуждается в теоретической и прикладной литературе [1, 4–14]. Наиболее значительными публикациями в этой области являются труды О. А. Абдуллиной, Э. Ф. Зеера, Н. В. Самоукиной, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и др. Содержанию и оценке профессионально-педагогической деятельности посвящены работы И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, А. М. Митиной, С. И. Поздеевой и др.

Все авторы обращают внимание на многосторонний, сложный и системный характер компетентности, возможно, поэтому ее трактовки до сих пор отличаются большим «разбросом» структурных компонентов. Рассмотрим профессиональную компетентность педагога дошкольного образования, под которой мы понимаем способность осуществлять педагогическую деятельность по формированию у детей предпосылок универсальных учебных действий – познавательных, коммуникативных и регулятивных. В структуре данной компетентности выделяются следующие компоненты:

- функциональный – включает в себя знания в области профессиональной деятельности, владение навыками и умениями преобразования объекта труда и характеризуется уровнем самой деятельности (мотивации, це-

лепологания, обработки необходимой информации, структурирования программ, созданием или выбором инструментария для оценки результатов), а также вариативностью способов и средств ее осуществления;

- коммуникативный – представляет собой способность воспроизведения информации, необходимой конкретному обучаемому для присвоения знаний, и характеризуется уровнем овладения различными средствами передачи информации, способностью устанавливать прямую и обратную связь;

- рефлексивный – проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в педагогически значимых ситуациях, способности оценить свой труд в целом, т. е. перейти от оценки отдельных действий к оценке уровня своих результативности и профессионализма [12].

Содержание профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) определяется особенностями его деятельности:

- вариативностью – разнообразием типов/видов дошкольных учреждений, образовательных программ, форм оказания помощи семье в период подготовки ребенка к школе (в целом все это складывается в вариативные модели предшкольного образования в ДОУ);

- адресностью – оказанием помощи ребенку и его семье по конкретному запросу и на основе реальных образовательных потребностей (для этого должен быть предоставлен широкий спектр образовательных услуг, а взаимодействие с детьми и семьями должно строиться на принципах педагогического сопровождения с учетом разнотемповости, разноуровневости и разнохарактерности развития каждого дошкольника);

- преемственностью, которая в предшкольном образовании имеет два аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка – обеспечение «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой; преемственность семейного и общественного воспитания, предполагающая создание единого развивающего образовательного пространства ребенка;

- инновационностью – ориентацией образовательного процесса на формирование «умения учиться», реализацией новых подходов (системно-деятельностного, личностно ориентированного, проектного), отражающих современные взгляды на подготовку детей к школе, развитие у них предпосылок универсальных учебных действий.

В ФГОС ДО указаны требования к педагогам ДОУ:

- уважение к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия;
- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Исходя из указанного перечня показатели профессиональной компетентности педагога ДОУ можно классифицировать таким образом:

- функциональный компонент – знания в области дошкольного образования, технологические и методические умения;
- коммуникативный компонент – знания о способах общения с детьми дошкольного возраста, коммуникативные умения;
- рефлексивный компонент – знания в области педагогической рефлексии, рефлексивные умения.

Нами было предпринято исследование профессиональной компетентности педагогов-практиков. С помощью анкетирования были продиагностированы 247 человек, из которых 145 – в пилотном режиме, а 102 – на курсах повышения квалификации на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО) и Томского государственного педагогического колледжа (ТГПК). Вопросы анкет мы разделили на два блока. Первый был направлен на определение профессиональных качеств, необходимых педагогу, второй – на выявление отношения к дошкольному образованию в целом (его содержанию, программному обеспечению, условиям и способам реализации).

В первом блоке вопросов респондентам предлагалось отметить три наиболее важных, с их точки зрения, профессиональных компонента в дошкольном образовании. Почти все респонденты (97%) на первое место поставили личностный компонент и указали такие профессионально значимые качества, как любовь к детям, гуманизм, открытость, толерантность и т. д. Второе место занял коммуникативный компонент (89% анкетированных), включающий умение выстраивать диалоговое общение с ребенком, родителями, коллегами, администрацией образовательного учреждения. Третьим стал функциональный компонент (77%) – знание инновационных образовательных технологий, а также содержания учебно-методических комплексов, основных положений программ, норматив-

но-правовой основы и проч. На последнем месте оказался рефлексивный компонент (39% опрошенных) – осознание себя и своего места в системе дошкольного образования.

Отвечая на вопросы второго блока анкет, 54% педагогов отметили несоответствие между требованиями программ и своей готовностью к их реализации, 44% указали на несоответствие между принципами, заявленными в программе, и созданными для их воплощения условиями; 66% респондентов заявили, что не знают, как на практике в полной мере использовать очень важный на уровне дошкольного образования принцип полисубъектности. На вопрос: «На базе какого образовательного учреждения целесообразна реализация программ дошкольного образования?» – 41% анкетированных ответили: «В детском саду», аргументируя это тем, что в ДОО больше возможностей для осуществления индивидуального подхода, укрепления здоровья и обеспечения эмоционального благополучия дошкольников.

Однако в настоящее время из-за острого дефицита мест в ДОО решить эту проблему только на базе детских садов нельзя. Для этих целей используются другие типы организаций – центры развития ребенка, общеобразовательные школы, лекотеки, где есть соответствующая учебно-материальная база, предметно-развивающая среда, игровые зоны и др.

Подавляющее большинство анкетированных (78%) отметили, что для работы с детьми 5–6 лет сейчас необходимо готовить специалистов по особым программам либо в системе дополнительного профессионального образования, либо еще на этапе обучения в средних специальных и высших педагогических учебных заведениях.

Качественный анализ ответов показал, что наиболее актуальным направлением развития профессиональной компетентности педагогов являются формирование у них умений составлять индивидуальную программу дошкольной подготовки ребенка на основе результатов психолого-педагогической диагностики не только детей, но и родителей. Решение этой задачи требует от педагога владения современными технологическими подходами, знаниями в области психологии, умением ориентироваться в концепциях образования, навыками организации познавательной, творческой, игровой деятельности детей, способностями развивать их мотивацию и выстраивать отношения сотрудничества с воспитанниками и их родителями. Между тем обучить всему этому специалистов мешают сохраняющиеся противоречия:

- между сложившейся моделью подготовки в высшей школе, ориентированной преимущественно на традиционную знаниевую парадигму педагогической деятельности, и утвердившимся в реальной практике новым типом деятельности педагога с преобладанием личностной составляющей;
- между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что это образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает раз-

витие профессионального мировоззрения и мотивации, что системно-деятельностная, личностно-ориентированная природа современных образовательных технологий такова, что нельзя освоить их путем простого информационного накопления знаний.

Для преодоления данных противоречий необходимо единство методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки студентов – будущих педагогов. С этой целью на педагогическом факультете ТГПУ разработана программа дошкольного образования, по которой работают студенты на базе учебно-методического кабинета «Развивайка» и МОАУ ДОД ЦТРО «Томский Хобби-центр» [5]. Участие студентов в реализации программы происходит в логике самоосознания перечисленных выше профессиональных компетенций. Готовность студентов к выполнению профессиональных функций предполагает психологическую зрелость, способность идентифицировать себя с образом учителя. А понять собственную субъектную роль в образовательном процессе невозможно без наличия таких качеств, как инициативность, креативность, самокритичность, наблюдательность, эмоционально-волевая устойчивость, педагогический такт, толерантность, умения рефлексировать свою деятельность, успехи и неудачи воспитанников, прогнозировать результаты своей работы. Обретение таких качеств происходит при поэтапном включении студентов в профессиональную практическую деятельность.

Первый этап предполагает работу студентов в группах детей в качестве волонтеров. Студенты проводят праздники, организуют досуг дошкольников во время перемен. В процессе такой деятельности выявляются возможности сотрудничества с дошкольниками с учетом возрастных и индивидуальных особенностей последних.

Второй этап – посещение студентами занятий в дошколе с последующим их анализом, осмыслением опыта специалистов с точки зрения его преломления в собственной педагогической деятельности.

Третий этап посвящен разбору различных инновационных программ: их структуры, специфики содержания, методов реализации.

На четвертом этапе студенты наблюдают, как опытные педагоги общаются с детьми и родителями; анализируют различные ситуации, пытаются обосновать выбор вариантов их решения в контексте гуманной педагогики.

Пятый этап – составление собственных развивающих программ дошкольного образования с последующим совместным анализом с педагогом-консультантом.

Далее студенты в присутствии наставника сами проводят занятия с дошкольниками.

Такое поэтапное вхождение будущих специалистов в процесс реализации программ дошкольного образования педагогически обоснованно и целесообразно. Как показывает наш опыт, студенты развиваются

- во-первых, как «теоретики»: приобретают профессиональные компетенции в области педагогики и психологии, получают представления

о программном обеспечении дошколы, изучают принципы и нормы педагогической деятельности в данной области;

- во-вторых, как «практики»: овладевают системой инновационных средств, методов, приемов, технологий, учатся мыслить и действовать нестандартно, на основе гуманистических принципов, получают прикладные навыки;

- в-третьих, как «исследователи»: осваивают систему способов анализа и изучения собственной педагогической деятельности, обобщения и оценки опыта дошколы на основе проектирования педагогических программ.

В педагогической теории складывается понимание необходимости комплексного развития детей, подчеркивается самоценность периода детства и целесообразность целостной траектории его развития (А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев, С. И. Поздеева и др.). То же подчеркивается в новом федеральном стандарте дошкольного образования. Современный педагог обязан создавать комфортные средовые условия для массового обучения и воспитания. К сожалению, на практике при массовом образовании (в условиях фронтального обучения детей) не всегда удается соблюсти принципы непрерывности, комплексности, вариативности, заложенные в базовых нормативных документах. Альтернативные формы дошкольного образования, дополнительное образование становятся неотъемлемыми компонентами единого пространства развития ребенка, достраивая его, придавая ему законченность.

На сегодняшний день уже накоплен богатый опыт использования различных технологий развития детей с помощью дополнительных образовательных услуг: независимо от вида и формы они детерминированы специфическими закономерностями, строятся на общих принципах и подчинены единой цели – максимальному удовлетворению потребностей ребенка, расширению возможностей его самореализации в общеобразовательном учреждении (Г. Х. Вахитова, А. А. Майер, И. А. Зимняя, С. И. Поздеева). Однако дополнительное образование дошкольников пока не рассматривалось как комплексное явление в свете его структурно-функциональной организации и как ресурс оптимизации дошкольной подготовки детей. Не проводился и глубокий сравнительный анализ эффективности подготовки дошкольников в учреждениях общего и дополнительного образования. На наш взгляд, требуется аналитическая работа по формированию экспертных оценок и диагностических процедур для определения результативности программ обучения специалистов дополнительного образования на предмет соответствия этих программ требованиям ФГОС ДО. Такие исследования помогут обеспечить максимальное достижение целевой установки дошкольной педагогики – комплексное развитие интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического потенциала детей.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Савиных*

Литература

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII века / сост. И. А. Соловков. Москва: Педагогика, 1985. 480 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П. А. Лебедев. Москва: Педагогика, 1990. 608 с.
4. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 65–86.
5. Вахитова Г. Х. Особенности подготовки педагога дошкольного образования на основе компетентностного подхода // Материалы Республиканской научно-практ. конф., Усть-Каменогорск. 2013. С. 173–177.
6. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Томского педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 9–13.
7. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2007. 428 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.
10. Митина А. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1995. 49 с.
11. Поздеева С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы // Вестник Томского педагогического университета. 2013. Вып. 9 (137). С. 194–197.
12. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2012. № 4. С. 78–84.
13. Хуторской А. В. Инновационный аспект компетентностного подхода в образовании // Научное наследие Т. И. Шаповой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: сборник статей: в 2 т. Москва, 2011. Т. 1. С. 79–83.
14. Шадриков В. Д., Карпов А. В., Кузнецова И. В. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

References

1. Abdullina O. A. Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. [General pedagogical preparation of teachers in the system of higher pedagogical education]. Moscow: Publishing House Education, 1990. 141 p. (In Russian)

2. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii XVIII veka. [Anthology of pedagogical thought in Russia in XVIII century]. Ed. by I. A. Solovkov. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1985. 480 p. (In Russian)
3. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka. [Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of XIX – beginning of XX century]. Ed. by P. A. Lebedev. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1990. 608 p. (In Russian)
4. Asmolov A. G. Strategija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: na puti k preodoleniju krizisa identičnosti i postroeniju grazhdanskogo obščestva. [Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcome an identity crisis and building a civil society]. *Voprosy psihologii. [Psychology Issues]*. 2008. № 1. P. 65–86. (In Russian)
5. Vakhitova G. H. Osobennosti podgotovki pedagoga predškol'nogo obrazovanija na osnove kompetentnostnogo podhoda. [Peculiarities of preparation of teacher of preschool education on the basis of competence approach]. *Materialy Respublikanskoj nauchno-prakt. konf. [Materials of the Republican Scientific-Practical conference]*. 2013. Ust-Kamenogorsk. P. 173–177. (In Russian)
6. Vakhitova G. H. Psihologo-pedagogičeskie aspekty kompetentnostnogo podhoda v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija. [Psychological and pedagogical aspects of competence approach in the system of higher professional education]. *Vestnik Tomskogo pedagogičeskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2011. № 10 (112). P. 9–13. (In Russian)
7. Vatchkov I. V. Polisub'ektnyj podhod k pedagogičeskomu vzaimodejstvu. [Multisubject approach to pedagogic interaction]. *Voprosy psihologii. [Psychology Issues]*. 2007. № 3. P. 16–29. (In Russian)
8. Zeer E. F. Psihologija professional'nogo razvitija. [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing House Academy, 2007. 428 p. (In Russian)
9. Simnaya I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Key competences as effectively target the basis of competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Centre of Staff Training Quality Issues]. 2004. 32 p. (In Russian)
10. Mitina A. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya učitelja. [Psychology of professional development of teachers]. Dokt. diss. Moscow. 1995. 49 p. (In Russian)
11. Pozdeeva S. I. Osobennosti gumanitarnogo upravlenija innovacijami dlja stanovlenija professionalizma pedagoga načal'noj shkoly. [The Humanitarian Features of Innovation for the Teacher Competence Formation at Primary School]. *Vestnik Tomskogo pedagogičeskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2013. № 9 (137). P. 194–197. (In Russian)
12. Tikhomirova O. V. Professional'naja kompetentnost' pedagoga kak uslovie realizacii osnovnoj obrazovatel'noj programmy doškol'nogo obrazovanija. [Professional competence of the teacher as a condition of implementation of the basic educational programs of preschool education]. *Detskij sad: teorija i praktika. [Kindergarten: theory and practice]*. 2012. № 4. P. 78–84. (In Russian)
13. Hutorskoi A. V. Innovacionnyj aspekt kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Innovative aspect of the competence approach in education]. *Na-*

uchnoe nasledie T. I. Shamovoj i ego vlijanie na reshenie aktual'nyh problem sovremennogo obrazovanija: sbornik statej. [Scientific heritage of T. I. Samovol and its influence on the decision of actual problems of modern education]. Collection of articles]. V. 1. Moscow, 2011. P. 79–83. (In Russian)

14. Shadrikov V. D., Karpov A. V., Kuznetsova I. V. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov. [Professionalism of a modern teacher: methods of assessing the level of professional skill of pedagogical employees]. Moscow, 2011. 168 p. (In Russian)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.147

Грахов Валерий Павлович

доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой промышленного и гражданского строительства, заместитель декана инженерно-строительного факультета Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск (РФ).

E-mail: pgs@istu.ru

Кислякова Юлия Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленного и гражданского строительства, заместитель декана инженерно-строительного факультета Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск (РФ).

E-mail: pgs@istu.ru

ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНОЙ СТАЖИРОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ИЖГТУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Г. БРНО

Аннотация. Цель статьи – исследование возможностей зарубежных стажировок российских студентов.

Методы. В работе использовались общенаучные методы теоретического исследования – анализ и синтез.

Результаты. На примере опыта международного сотрудничества инженерно-строительного факультета ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова» анализируется процесс вхождения российских вузов в европейское образовательное пространство. Описано обучение студентов кафедры «Промышленное и гражданское строительство» во время стажировок в Брненском техническом университете. Это обучение осуществляется согласно программе Европейского союза «Непрерывное образование» (Lifelong Learning Programme), которая, в свою очередь, включает несколько некоммерческих программ по обмену студентами и преподавателями, в том числе «Эразмус Мундус» (Erasmus Mundus), доступную университетам практически всех стран мира. Дана краткая оценка преподаваемым в чешском университете научным дисциплинам. Расширено понятие зарубежных стажировок студентов при подготовке будущих выпускников по направлению «Строительство». Обозначены как явные, сегодняшние, так и будущие выгоды от подобных стажировок.

Научная и практическая значимость. Разработаны рекомендации по организации стажировок студентов в зарубежных вузах.

Ключевые слова: зарубежные стажировки студентов, европейский образовательный процесс.

Grahov Valery P.

Doctor of Economic Sciences, Professor, Head the Department of Industrial and Civil Engineering, Deputy Dean of Faculty of Civil Engineering, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk (RF).

E-mail: pgs@istu.ru

Kislyakova Yulia G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department Industrial and Civil Engineering, Deputy Dean of Faculty of Civil Engineering, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk (RF).

E-mail: pgs@istu.ru

BY THE EXPERIENCE OF FOREIGN INTERNSHIP AMONG RUSSIAN STUDENTS' OF CIVIL ENGINEERING DEPARTMENT OF IZHSTU AT BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY (2013)

Abstract. The aim of the study is to investigate the possibilities of foreign internships among Russian students.

Methods. The methods involve general-scientific methods of theoretical research – analysis and synthesis.

Results. The article is devoted to the analysis of foreign internships of Civil Engineering Department of Kalashnikov Izhevsk State Technical University in foreign universities for a specific period of time. The authors analyze the entry of Russian students into the European educational process. Additionally, the authors describe the educational process of training among Russian students of the Industrial and Civil Construction Department in Brno University of Technology. The training is conducted in accordance with the project of the European Union «Lifelong Learning Programme», which involves some non-profitable projects of foreign exchange of students and teachers; e.g. Erasmus Mundus, that is accessible more or less for all universities all over the world. A brief assessment of teaching subjects in the Czech University is given. The concept of students' foreign internships as a part of preparation of intended graduates with a degree in «Construction» is extended. Evident, current and future advantages and benefits of such foreign internship projects are noted.

Scientific novelty and practical significance. The research findings include the developed recommendations for students' internship organization in foreign universities.

Keywords: foreign internships of students, European educational process.

У Российской Федерации не всегда просто и легко складываются отношения с Евросоюзом, и все-таки есть одна сфера, где тесные, регулярные контакты взаимовыгодны и активно поддерживаются, – это образование. Речь идет прежде всего о программе Европейского союза «Непрерывное образование 2007–2013» (Lifelong Learning Programme 2007–2013), которая, в свою очередь, включает несколько некоммерческих программ по обмену студентами и преподавателями. И если, например, программа «Эразмус» (Erasmus) подразумевает участие в обмене между вуза-

ми лишь студентов европейских государств (причем не обязательно членов ЕС), то «Эразмус Мундус» (Erasmus Mundus) доступна университетам уже практически из всех стран мира.

Названия указанных программ символичны. Они связаны с именем знаменитого голландского философа Эразма Роттердамского (1469–1536), который учился в Парижском университете, а жил и работал во Франции, Англии, Германии, Италии, Швейцарии и как ученый получил общеевропейское признание. Современному же российскому студенту для того, чтобы отправиться «грызть гранит науки» за рубеж, поначалу предстоит добиться признания в родной alma mater: необходимо не только окончить минимум два курса в «домашнем» вузе, но и иметь средний балл выше определенного университетом уровня, а также владеть языком, на котором ведется обучение принимающего учебного заведения. Немаловажно, что сами студенты не платят за обучение, все расходы покрываются Европейским союзом и «домашним» университетом.

Для Ижевского технического университета процесс интеграции в европейское образовательное пространство был очень непростым и проходил поэтапно. 18 сентября 2004 г. в Болонье (Италия) представители ИжГТУ подписали Великую Хартию университетов (Magna Charta Universitatum). В январе 2005 г. вуз стал членом Европейской ассоциации университетов (European University Association), объединяющей в себе более 850 высших учебных учреждений из 47 стран Европы, в том числе 23 российских вуза. Руководство ИжГТУ регулярно принимает участие в международных конференциях, организуемых EUA.

Начиная с 2004 г. каждую пару лет в ИжГТУ проводится Международный форум «Качество образования», на площадках которого организуются международная конференция «Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования», Форум молодых ученых, круглые столы и выставки [3].

Конструктивные партнерские отношения с профильными факультетами вузов Австрии, Белоруссии, Венгрии, Германии, Египта и Чехии сложились на инженерно-строительном факультете ИжГТУ [2].

Пожалуй, на этом факультете особенно трудно приживалась новая европейская двухуровневая система высшего образования с подготовкой бакалавров и магистров. У нее и сейчас есть противники, что связано, в первую очередь, с консервативностью строительной отрасли. Однако строительные технологии и материалы в начале XXI века стали динамично развиваться, и для строительного образования появился вполне реальный риск не успеть за переменами. Поэтому столь необходимы оказались интеграция в образовательный процесс Европы и международное сотрудничество в этой сфере [4].

Сегодняшний строитель – это не только инженер, бакалавр или магистр, а еще обязательно и управленец. Он просто обязан быть и экономистом, и финансистом, и маркетологом, и политологом, иметь широ-

чайший кругозор. Именно поэтому кафедра «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС) стремятся поддерживать студенческую мобильность и более широкую профессиональную подготовку будущих строителей. Стажировку в зарубежных вузах прошли уже несколько десятков студентов кафедры ПГС [1].

Особенно тесные и теплые взаимоотношения у кафедры и в целом у факультета существуют со строительным факультетом Технического университета Брно (Чехия). Это один из ведущих вузов Чешской Республики, расположенный во втором по значимости и количеству жителей городе в стране. Основан Брненский университет в 1899 г., и уже тогда в нем началась подготовка специалистов-строителей. Сегодня строительный факультет обучает студентов по следующим специальностям: наземное строительство; строительная материальная инженерия; конструкции и дорожное строительство; строительство водных конструкций и водное хозяйство; геодезия и картография; экономика и управление в строительстве.

Контакты с другими заграничными вузами Брненский технический университет стал налаживать в начале 1990-х гг. Преподаватели и студенты начали выезжать на стажировку в ведущие учебные заведения Европы и США. Дополнительные возможности открылись благодаря активному участию университета в программах студенческого обмена и других проектах международного сотрудничества. В 2006 г. университет Брно вошел в международный рейтинг TOP 500 лучших вызовов мира, который каждую осень публикуется в приложении The Times Higher Education Supplement английской газеты «The Times».

Преподавание в вузе ведется на чешском и английском языках. Все аудитории прекрасно оборудованы, во всех корпусах работает Wi-Fi, и каждый студент имеет свой персональный доступ к сети «Eduroam», которая соединяет все университеты и которой студенты любого европейского вуза пользуются бесплатно. В университете имеется отличная современная библиотека, где есть возможность позаниматься или взять книгу с собой. Есть и зал, в котором можно воспользоваться сканером или плоттером.

В 2009 г. между строительными факультетами Технического университета г. Брно и ИжГТУ был заключен договор о сотрудничестве на пять лет. В 2012 г. тоже на пять лет подписан очередной рамочный договор между двумя вузами об обмене студентами и преподавателями. Из столицы Удмуртской Республики в Брно едут лучшие из них. Причем нашим «студентам-эразмусам» в отличие от европейских вовсе не гарантируется в родном вузе зачет предметов, изученных за рубежом.

Согласование документов о стажировке студентов проходит через международные отделы обоих вузов: заполняется на английском языке заявка, соглашение об обучении, резюме, автобиография и прочие бумаги, которые затем отправляются в Чехию. Сбор и подготовка документов отнимают несколько месяцев, поскольку для получения визы необходимы оригиналы-подтверждения о зачислении и резервации общежития. Объ-

зательное условие для стажировки – знание английского языка. Кроме того, необходимо, чтобы направление научной деятельности студента соответствовало имеющейся в Брненском университете программе обучения на текущий семестр.

Большую поддержку студентам, желающим учиться в Брно, оказывает Южноморавский центр международной мобильности, который организовал курсы чешского языка в Институте переводчиков при ИЖГТУ. Центр также помогает решать вопросы получения стипендии на время стажировки.

Каждую группу российских студентов в Чехии встречает представитель Брненского университета, обычно студент той же специальности, что и приехавшие. В первое время он становится их старшим товарищем (buddy), знакомит с университетом и городом.

Все прибывшие на обучение становятся полноправными студентами Технического университета: регистрируются на его сайте, получают личный логин-пароль, открытый доступ в библиотеки, к бесплатным лицензионным программам, в принт-центры, льготы на поездки в общественном транспорте, право на скидки при посещении музеев и студенческих столовых.

В первые две недели студенты должны выбрать предметы, которые будут изучать в семестре, при этом необходимо учитывать, что каждый предмет «весит» от 2 до 7 кредитов, а чтобы выйти на сессию, нужно набрать не менее 20 кредитов. Лекции, которые студент по тем или иным причинам пропустил, можно скачать с сайта университета. Там же можно зарегистрироваться на занятия физкультурой и спортом. Эти занятия необязательны, но все студенты охотно их посещают, так как вид спорта можно выбрать себе по душе – начиная с футбола и заканчивая сноубордом или дайвингом, однако некоторые курсы являются платными.

В 2013 г. с 26 января по 20 марта в Брно стажировались три студента кафедры ПГС ИЖГТУ. Основной целью их поездки было изучение следующих учебных дисциплин: «Устойчивое строительство» (Sustainable building); «Структурная и промышленная геодезия» (Structural and industrial geodesy); «Современные строительные материалы» (Modern building materials); «Информационные технологии» (Information technology).

На лекциях по устойчивому строительству стажеры знакомились с типами зданий, построенных в соответствии с технологией Sustainable building, и даже потом посещали некоторые из таких построек. Во время практических занятий студенты осваивали варианты решений задач по улучшению эксплуатационных, экономических, социальных и экологических показателей строительных объектов путем замены конструкций, их схем на различных этапах – от проектирования до эксплуатации и утилизации. Особый интерес вызвали презентации студентов из разных стран (Франции, Италии, Греции, Австралии, Португалии, Турции и др.) о национальных особенностях устойчивого строительства. В рамках предмета

«Структурная и промышленная геодезия» ижевские студенты подготовили доклад о практическом применении геодезии в своем регионе.

Другая группа студентов из трех человек с кафедры ПГС проходила стажировку в Техническом университете г. Брно в 2013 г. в период с 19 сентября по 16 ноября. В соответствии с имеющимся доступом к учебным программам и сроками пребывания на стажировке (начало зимнего семестра) основной целью поездки было определено освоение предметов «Дома с низким потреблением энергии» (Low energy houses); «Психология управления» (Psychology of management); «Оценка строительства» (Construction Valuation); «Реализация строительных проектов» (Construction Realization); а также «Чешский язык для иностранцев» (The Czech Language for Foreigners).

Проектирование низкоэнергетических домов с использованием солнечных систем и возобновляемых источников энергии ведется и в России, но в Чехии, как и вообще в Европе, этому уделяется особое внимание. Стажерам интересно было не только провести расчеты изоляции здания, его вентиляции, отопления и герметичности, но с использованием компьютерных программ смоделировать потребление годового количества тепла и холода, а потом еще и совершить экскурсию в подобный энергосберегающий дом.

Были и маленькие «открытия». Так, когда студенты наглядно знакомились с различными видами утеплителей и навесных фасадов, их удивило использование конопли для защиты строительных конструкций. Оказывается, это растение – природный антисептик, добавление которого в утеплитель может уберечь здание от гниения и плесени, а прочность пеньковых волокон и значительная плотность утеплителя (35–40 кг/м³) гарантируют долговечность и отсутствие усадки.

Курс «Оценка строительства» (Construction Valuation), который проводился почти исключительно в форме консультаций и завершался экзаменом-тестом, позволил участникам стажировки не только сравнить цены и затраты на строительство в Чехии и России за 2012–2013 гг., но и освоить азы инженерного консалтинга, законодательства о строительстве в европейских странах, программного обеспечения для оценки расходов и приобрести навыки работы со сметами.

Во время курса «Реализация строительных проектов» (Construction Realization) стажеры приобретали навыки работы с документами, сопровождающими процесс строительства, осваивали специфику государственных закупок, проведение торгов и тендеров в строительной сфере. Строительство – это не только осуществление проекта, но и сложный процесс, связанный с инвестиционными намерениями, технической подготовкой и экономическими расчетами: специалисту необходимо знать порядок выдачи разрешения на возведение постройки, строительные технологии, ориентироваться в различных фазах реализации строительства. Особое внимание на занятиях уделялось строительству в стесненных городских условиях, что очень актуально в последние годы и для Ижевска. Предмет помог освоить структуру и координацию подготовки строитель-

ства и использования производственных площадей, последовательность этапов строительных процессов, способы оперативного управления работами. Курс для наших студентов был разделен на лекции, читавшиеся каждую неделю, и семинары, которые проводились раз в две недели.

«Психологии управления» (Psychology of management) было посвящено 26 часов занятий, которые иногда проходили как диалоги на темы как защититься от стресса на руководящей должности, как эффективно регулировать эмоции и гасить конфликтные ситуации, создать микроклимат в коллективе и подбирать команду и т. д.

Укреплению связей между вузами способствует не только учебный процесс, но и совместный досуг студентов. В Брненском Техническом университете его организацией на добровольной основе занимается Международный студенческий клуб (International Students Club или ISC). Быстрой адаптации среди чешских студентов тех, кто приезжает по обмену, помогает неформальная обстановка во время многочисленных мероприятий, таких как посещение Технического музея города Брно или еженедельные Presentation of Nations, когда студенты представляют свою страну, ее историю, культуру. Ижевские студенты вместе с ребятами из других городов России делали слайд-фильм о нашей стране, показывали театральные сценки из КВН, танцевали народные танцы, готовили для дегустации блюда русской кухни.

Члены студенческого клуба предлагали также для сверстников-иностранцев и коллективные походы на хоккейные матчи между университетами (такие матчи очень популярны, их посещает около 7 тысяч болельщиков), и групповые выезды в города Оломоуц и Линдце. Наши студенты побывали на экскурсиях в Праге, Братиславе, Будапеште, Вене, увидели Ледницкий замок.

Один из главных уроков стажировок ижевских студентов-строителей в Брненском университете – осознание того, что мир огромен и постоянно меняется, а перемены эти важно вовремя уловить и понять. Современный рынок труда, в нашем случае строительный, требует мобильности специалиста, и именно на это нацелены программы обмена студентами между университетами. Новые знания, позволяющие сравнивать строительные отрасли разных стран, очень важны для студентов, но не менее важными являются и сам опыт обучения в европейском университете, и общение со студентами других стран, знакомство с их культурой и историей.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым*

Литература

1. Грахов В. П., Кислякова Ю. Г., Анисимова Н. В. Олимпиады как точка роста качества образования и развития специальности «Экспертиза и управление недвижимостью» // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2013. № 3 (59). С. 192–196.

2. Грахов В. П., Кислякова Ю. Г., Лубенская Л. А. Оценка качества образования по результатам всероссийских студенческих олимпиад по направлению «Строительство» // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2013. № 1 (57). С. 174–177.

3. Грахов В. П., Кислякова Ю. Г. Качество образования через профессиональное взаимодействие // Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования: материалы V Международной конференции. Ижевск: ИжГТУ, 2012. С. 166–170.

4. Грахов В. П., Симакова У. Ф. Стратегия инновационного развития кафедры «Промышленное и гражданское строительство» инженерно-строительного факультета ФГБОУ ВПО «ИжГТУ им. М. Т. Калашникова» // Вестник ИжГТУ. 2013. № 3 (59). С. 196–201.

References

1. Grahov V. P., Kislyakova Yu. G., Anisimova N. V. Olimpiady kak tochka rosta kachestva obrazovaniya i razvitiya special'nosti «Jekspertiza i upravlenie nedvizhimost'ju». [Olympiads as point of education quality growth and development of «Examination and Management of Real Estate»]. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta (IzhGTU)*. [Bulletin of the Izhevsk State Technical University]. 2013. № 3 (59). P. 192–196. (In Russian)

2. Grahov V. P., Kislyakova Yu. G., Lubenskaya L. A. Ocenka kachestva obrazovaniya po rezul'tatam vsrossijskih studencheskih olimpiad po napravleniju «Stroitel'stvo». [Education Quality Assessment of All-Russian Student Olympiads at «Construction» Specialty]. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta (IzhGTU)*. [Bulletin of the Izhevsk State Technical University]. 2013. № 1 (57). P. 174–177. (In Russian)

3. Grahov V. P., Kislyakova Yu. G. Kachestvo obrazovaniya cherez professional'noe vzaimodejstvie. [Quality education through professional interaction]. *Tehničeskije universiteti: integracija s evropejskimi i mirovymi sistemami obrazovaniya: materialy V Mezhdunarodnoj konferencii*. [Technical Universities: Integration with European and World Education Systems. Materials of the V International Conference]. Izhevsk: Publishing House ISTU. 2012. P. 166–170 (In Russian)

4. Grahov V. P., Simakova U. F. (2013) Strategija innovacionnogo razvitiya kafedry «Promyshlennoe i grazhdanskoe stroitel'stvo» inzhenerno-stroitel'nogo fakul'teta FGBOU VPO «IzhGTU im. M. T. Kalashnikova». [Strategy of Innovation of the Development of «Industrial and Civil Engineering», Department of Civil Engineering Faculty at Kalashnikov Izhevsk State Technical University]. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta (IzhGTU)*. [Bulletin of the Izhevsk State Technical University]. № 3 (59). P. 196–201. (In Russian)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.292

Тагильцева Наталия Григорьевна

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования Уральского государственного университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: musis52nt@mail.ru*

Шавов Филип Димитров

*педагог школы «Светлина», член Ассоциации суггестопедии проф. Г. Лозанова и проф. Е. Гатевой, София (Болгария).
E-mail: filipshavov@eahoo.com*

СУГГЕСТОПЕДИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Цели статьи – рассмотреть возможность использования методов суггестопедии, которые успешно применяются при обучении иностранному языку, в музыкальном образовании в стартовых школах; выявить степень эффективности суггестопедии в формировании музыкального опыта детей старшего дошкольного возраста.

Методы и методика. Теоретической базой работы стали идеи болгарского исследователя, педагога и психолога Г. Лозанова, разработавшего метод суггестопедии для обучения иностранному языку, и теория метапредметного обучения на основе художественно-творческой деятельности и обращения к произведениям искусства. В качестве практических методов использовались наблюдение за невербальным поведением детей, опросы, беседа.

Результаты. Процесс формирования музыкального опыта ребенка рассмотрен как процесс развития музыкальной памяти. Из множества суггестопедических методов, разработанных болгарскими и российскими исследователями, отобраны и апробированы те, которые предполагают произвольное запоминание музыки при выполнении творческих заданий: пластическое интонирование (или свободное движение), рисование, изображение цветных схем содержания музыкальных произведений. Для проверки степени эффективности этих методов и возможности их введения в процесс музыкального образования дошкольников разработаны три серии диагностических заданий, связанных с запоминанием, удержанием в памяти и узнаванием классических музыкальных произведений, неизвестных дошкольникам. Проведенный эксперимент показал, что элементы суггестопедии способствуют активизации музыкальной памяти – запоминанию детьми классических музыкальных произведений.

Научная новизна работы заключается в обосновании целесообразности проецирования методов суггестопедии, используемых при обучении иностранному языку, на музыкальное образование дошкольников и младших школьников. Доказано, что наибольшей степенью эффективности обладает непроизвольное запоминание детьми классической музыки при ее фоновом звучании во время выполнения учащимися таких видов художественно-творческой деятельности, как свободное движение и рисование.

Практическая значимость. Итоги описанного в публикации исследования являются поводом для пересмотра музыкального материала занятий с будущими первоклассниками, а также обоснованием введения элементов суггестопедии (свободного движения, рисования цветных схем музыкальных произведений, изготовления аппликаций, выполнения театральных этюдов и т. д.) в организационный компонент и непосредственно в содержание музыкального образования. Материалы статьи и разработанные авторами диагностические задания могут найти широкое применение в практической деятельности стартовых школ.

Ключевые слова: методы суггестопедии, музыкальный опыт, дошкольники.

Tagiltseva Natalya T.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: musis52nt@mail.ru

Shavov Filip D.

Teacher, School «Svetlina», Member of the Association of Suggestopedia (Professor G. Lozanov and Professor E. Gateva), Sofia (Bulgaria).

E-mail: filipshavov@eahoo.com

SUGGESTOPEDIA AS THE METHOD OF THE MUSIC EXPERIENCE FORMATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article aims to consider the possibility of suggestopedia methods use that are successfully practiced in foreign language teaching, pedagogy of music education of preschool children, in starting schools; to find out the degree of methods efficiency of suggestopedia in shaping the musical experience of preschool children in various activities at music lessons.

Methods. The theoretical foundations of the article are views and concepts of the Bulgarian researcher, teacher and psychologist, G. Lozanov; he had studied out the suggestopedia method for foreign language teaching, and the theory of meta-subject education on the basis of artistic-creative activity and appeal to masterpieces of art. Monitoring and surveillance over non-verbal behavior of children, surveys and discussions were used as practical methods.

Results. Musical experience of the child is considered as the process of the development of musical memory. Many suggestopedia techniques developed by Bulgarian and Russian researchers were selected and tested; those that involve the use of involuntary memorization of music when performing creative tasks: free

movement or plastic intonation, paint color schemes, music and organizational tasks related to the preparation and conduct music lessons. Three series of diagnostic tasks associated with memory, remembering and recognition of classical pieces of music unknown for preschoolers were worked out to test the effectiveness of these methods and its integration into the process of preschoolers' music education. The conducted experiment has shown that methods of suggestopedia provide memory activation – children keep in memory classical music.

Scientific novelty. The research demonstrates the application reasonability of suggestopedia methods used at foreign language teaching, music education of preschool children and juniors. It has been proved that involuntary memorizing of classical music by children listening to background sounding during the art-creative activities such as free movement and drawing has the greatest degree of efficiency.

Practical significance. Results and implementations of the research proposed in the present study are topical subjects to review of the musical content while giving classes to upcoming first grade pupils, and also integration of suggestopedia elements into an organizational component and directly to music educational process and its content (such as free movement, drawing of colourful diagrams and charts of musical compositions, applique work, performance of theatrical etudes, etc.). The research findings and developed diagnostic tasks can become widely used in practical activities of starting schools.

Keywords: suggestopedia methods, musical experience, preschoolers.

В настоящее время в образовательном пространстве Болгарии чрезвычайно популярными являются идеи суггестопедии. Огромную роль в их развитии сыграли работы известного педагога Георгия Лозанова и его последователей, которые успешно использовали суггестопедию в обучении студентов и школьников иностранным языкам. В российской педагогической теории и практике методы суггестопедии не столь распространены, хотя все больше и больше завоевывают признание специалистов, занимающихся проблемами обучения детей и взрослых [3].

Отечественные авторы разделяют точку зрения болгарских коллег о том, что чрезмерная концентрация внимания в учебном процессе на получении знаний не всегда полезна – педагогам следует снижать гиперактивность и чрезвычайное старание обучающихся. Научной школой Г. Лозанова было доказано, что в радостной, свободной, естественной обстановке, где отсутствует излишнее напряжение, учебный материал усваивается более качественно, так как в таком обучении диалектично сочетаются сознательное и подсознательное. Объяснение данному феномену можно найти в работах российских психологов. Еще Л. С. Рубинштейн отмечал, что «...установка на запоминание, делающая его прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности учения; произвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного» [11, с. 209]

Особенность методов суггестопедии – постоянная включенность в процесс познания различных видов художественно-творческой деятельности и произведений искусства, которые и стимулируют произвольное,

непринужденное обучение [3, 5, 10, 13 и др.]. Выразительные поэтические интонации учителя, соответствующая учебной ситуации музыка (зарубежные авторы советуют при суггестопедии использовать музыкальный стиль барокко [13]), приятные для восприятия цветовые сочетания, театральные этюды, участниками которых являются и педагог, и обучаемые [10], и проч. – все это способствует результативному изучению иностранного языка, причем как детьми, так и взрослыми. Но наиболее актуальны данные методы в работе со старшими дошкольниками, ведь в этом возрасте дети проявляют огромный интерес к цвету, звуку, слову. Именно поэтому воспитатели детских садов и учителя младших классов часто прибегают в своей практике к музыкальным и художественным произведениям.

При изучении иностранного языка с опорой на суггестопедию предполагается, что художественное творчество не выступает средством активизации интереса к занятиям и не используется с целью преднамеренного запоминания материала. Главным объектом внимания обучающихся становится не текст, не речь и не написание слов, а музыка, драматизация, живопись, танец и т. д. Ученики, слушая или рассматривая художественное произведение, создавая рисунок или исполняя театральную сценку, сосредотачиваются прежде всего на этой деятельности, а ее фоном становятся звучащие иностранные слова, фразы, предложения, попевки, стихи на другом языке. Освоение иностранной речи в таком случае носит глубокий и устойчивый характер, подтверждением чему служат, в частности, высокие результаты обучения детей в Софийском детском центре «Светлина» (где не только воспитываются дошкольники и младшие школьники, но и функционирует гимназия вплоть до старших классов).

Эффективность суггестопедии в обучении иностранному языку позволила нам предположить, что она может существенно помочь и формированию музыкального опыта дошкольников. Обретение такого опыта детьми начиная с младшего и заканчивая старшим дошкольным возрастом указывается как одна из главных задач музыкального образования. Этой теме посвящены работы и болгарских [7], и российских авторов [2, 4], которые стали отправной точкой в нашем исследовании.

Формирование музыкального опыта детей происходит через восприятие – слушание – интерпретацию музыкальных произведений – действия, которые невозможно осуществить без развитой музыкальной памяти [2, 4]. Как и в любом виде памяти, в ней вычленяются сохранение, воспроизведение и забывание.

Чтобы продиагностировать сформированность музыкального опыта дошкольников, мы разработали три серии заданий, измеряющие процессы

- длительности сохранения в памяти музыкального произведения;
- воспроизведения – узнавания всего произведения сразу или его опознания по отдельным фрагментам или интонациям к концу звучания;
- забывания – удержания в памяти музыкального материала, воспринятого на предшествующих занятиях, или отсутствие этого удержания.

Опытная работа проводилась на занятиях по музицированию в стартовой школе при общеобразовательном учреждении № 32 г. Екатеринбурга. Выборка состояла из двух групп детей – в каждой по 15 человек, из которых примерно 75–80% посещали дошкольные образовательные учреждения. Кроме прочих, в учебном плане стартовой школы имелись занятия по развитию логического мышления, памяти и внимания, занятия декоративно-прикладным искусством и художественным движением.

Процесс запоминания музыкального материала был организован в двух группах по-разному – как произвольный и непроизвольный. Для непроизвольного запоминания применялся метод суггестопедии: внимание детей переключалось с восприятия и запоминания музыкального произведения на другие виды деятельности.

Для первой диагностической серии заданий мы выбрали фрагмент Бранденбургского концерта № 5 (D-dur) Allrgro И.-С. Баха – произведения, неизвестного детям, но соответствующего своим эмоциональным тоном их позитивному восприятию мира. За счет своеобразного состава инструментов (клавесина, скрипки, флейты, виолончели, альты) музыка избранного фрагмента концерта отличается легкостью, яркостью звучания, по настроению оптимистична и жизнерадостна. Длительность фрагмента – 2 минуты 18 секунд.

Условия восприятия незнакомого музыкального произведения в первой и второй группах дошкольников были разные. В одной – музыка использовалась перед началом занятия, когда дети входили в классную комнату, вынимая из рюкзачков музыкальные инструменты, необходимые для музицирования (колокольчики, погремушки, кастаньеты). Во второй – концертный фрагмент звучал как компонент занятия – «слушание музыки». В обеих группах никаких комментариев по поводу музыкального произведения педагогом не давалось и музыка звучала на двух занятиях, которые проводились в середине и в конце недели.

Результаты сохранения, воспроизведения и забывания у детей обеих групп музыкального произведения были получены в ходе анализа индивидуальных бесед с каждым ребенком и наблюдений за его реакциями во время звучания музыки. Каждому дошкольнику предлагалось снова прослушать тот же фрагмент концерта и ответить на вопрос, знакома или незнакома ему эта музыка.

В первой группе сразу же после начальных тактов концерта его узнали шесть учеников. Дошкольники выражали невербальными средствами положительное отношение к звучащей музыке: двигали руками, туловищем, головой, пальчиками, улыбались. Дети охотно говорили, что музыка знакома и что они ее слышали. Правда воспоминание о ситуации, когда звучала эта музыка, были весьма противоречивыми. Одни из детей заявляли, что слышал ее перед занятиями в школе, другие – на музыкальном занятии в детском саду, третьи – по телевидению.

У двух дошкольников эмоциональные реакции на звучащую музыку стали проявляться по прошествии примерно минуты, у одного – после полутора минут звучания. Четыре человека узнали фрагмент к концу его звучания, а два не проявили вообще никакой реакции и сказали, что эту музыку никогда не слышали.

Во второй группе музыку сразу узнали десять человек. Остальные пятеро начали проявлять эмоциональные и двигательные реакции только к концу ее звучания. При опросе все утверждали, что музыка им знакома. Одиннадцать дошкольников сказали, что слышали ее на занятии, четверо обозначили другие ситуации знакомства с этим произведением.

Таким образом, введение элемента суггестопедии при организации занятия, когда дети готовились к нему (входили в классную комнату, а музыка звучала фоном), оказался менее эффективным, чем прослушивание этой же музыки на занятии. Тем не менее результаты запоминания и в первой группе были неплохими в сравнении с результатами во второй группе. Следовательно, данный метод приемлем как компонент музыкального занятия (при входе и выходе в класс, подготовке к уроку, для снятия усталости детей во время физкультминуток, на которых чаще всего звучит народная или эстрадная музыка, не связанная с тематикой занятия, но не классическая).

Вторая серия диагностических заданий была сфокусирована на восприятии музыкального произведения через танец или элементы художественного движения, что для дошкольного образования чрезвычайно актуально: детей обязательно учат элементам шага, подскокам, маршу или определенным танцам для последующего их исполнения на праздничных мероприятиях. Обычно музыкальное сопровождение таких движений – маршевые, народные или балльные мелодии. Обучение дошкольников движению на основе звучания классических произведений почти не осуществляется, хотя и в отечественной, и зарубежной педагогике разработаны целые системы знакомства детей и взрослых с миром академического музыкального искусства с помощью движения [8, 9]. Такие двигательные занятия А. П. Маслова называет пластическим интонированием [6], а А. Ф. Яфальян – свободным интонированием [12].

В качестве музыкального материала опять было выбрано малоизвестное детям произведение М. Равеля «Игра воды», отличающееся ярко выраженной звукоизобразительностью (непрерывностью волнообразного движения), легкостью и прозрачностью. Продолжительность звучания фрагмента – всего 1 минута 25 секунд, в течение которых дошкольникам первой группы предлагалось производить движения кистями рук, полной рукой от плеча, корпусом, головой, изображая движение воды. Более длительное музыкальное произведение могло бы утомить учеников. Во второй группе прослушивание и его обсуждение были традиционными для компоненты «Слушание музыки» на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Дети, приняв позу слушателей, воспринима-

ли музыку без свободного движения. По окончании звучания определялся образ произведения – бесконечного движения воды, а также его характер – беспокойный и радостный. Отсроченный индивидуальный опрос дошкольников (через неделю после знакомства с музыкой) показал следующее. В первой группе четырнадцать детей узнали ее сразу, лишь один дошкольник – после одной минуты звучания фрагмента. Во второй же группе опознали музыку с самого начала восемь детей, четверо – только в конце звучания, три – не узнали вообще.

На основании этих результатов можно сделать вывод: сложная, классическая музыка лучше воспринимается дошкольниками, если она сопровождается свободным, или пластическим, интонированием. Хотя дети и увлечены выполнением задания (для них главной задачей являлось красивое, аккуратное и выразительное движение), фоном звучащая музыка запоминается намного лучше, чем ее же восприятие без двигательных аналогов. Суггестопедический метод формирования музыкального опыта на основе свободного движения под музыку эффективнее, чем традиционные слушание и рассуждение: он позволяет более прочно запоминать и удерживать в памяти музыкальное произведение. Конечно, данный метод не является единственным и не может полностью заменить традиционные приемы и способы формирования культуры восприятия музыкального искусства. Научить ребенка внимательно, сосредоточенно слушать музыку, как это делают взрослые слушатели и зрители, – задача, стоящая и перед родителями, и перед учителями и воспитателями. Для этого лучше интегрировать суггестопедические и традиционные методы.

Идея болгарских исследователей по использованию цветовой графики в обучении была заимствована нами при проведении заданий третьей серии диагностики. Методика, разработанная Г. Лозановым, включает применение графических рисунков в процессе обучения иностранным языкам. Графический рисунок или схема (слов, фраз, предложений) выполняются определенными цветами или цветовыми сочетаниями, исключая темные, печальные тона. Те же условия соблюдались и в нашем эксперименте.

Мы предлагали одной группе дошкольников послушать маршевый фрагмент шестой патетической симфонии П. И. Чайковского (время звучания – 1 минута 18 секунд) и определить ее настроение, после повторного прослушивания – назвать ее жанр. Другая группа детей тоже слушала это произведение два раза, но в первый раз нужно было выбрать цвет фломастера для этой музыки и жест, который для нее подходит; во второй раз – непосредственно в процессе звучания фрагмента нарисовать его схему выбранным фломастером, перенести пластику жеста на бумагу. Так как в качестве такового почти все дошкольники выбрали отрывистые мелкие кистевые движения, то их графическое воплощение на альбомном листе потребовало зарисовки мелких, равномерно повторяющихся точек.

После недельного перерыва был организован опрос детей и наблюдение за их реакцией во время звучания музыки. В группе, где музыку рисовали, одиннадцать человек сразу начинали изображать кистевые движения во время звучания музыки, т. е. все они ее узнали. Два ребенка даже дали название музыкальному фрагменту: «Зеленый марш» – что соответствовало жанру музыки и выбранному цвету фломастера; «Рисуночный марш» – очевидно, дошкольник вспомнил обстоятельства восприятия этой музыки на занятии. Еще два ребенка, хотя и пытались двигаться под музыку, но, как они сами сказали, музыка была им незнакома.

В группе, где только прослушивали и определяли настроение и жанр отрывка симфонии, его опознали только семь учеников, причем трое из них только после 50 секунд звучания. Семь человек заявили, что никогда не слышали этот марш; один после небольшой паузы все-таки что-то припомнил.

Очевидно, что составление схем и рисунков музыкальных ассоциаций развивает восприимчивость музыки у дошкольников. Преимущество рисования перед другими видами художественно-творческой деятельности дошкольников было доказано еще в начале XX века [1].

В целом результаты эксперимента по выявлению наиболее продуктивных способов формирования музыкального опыта дошкольников показали перспективность сочетания суггестопедических и традиционных методов. Косвенным доказательством лучшей сформированности музыкального опыта дошкольников в той группе, где проводилась опытная работа, стало появление и растущая популярность музыкальной тематики детских рисунков, которые готовились на выставку к заключительным занятиям. В группе, занимавшейся только по традиционной методике, детские «музыкальные» рисунки отсутствовали.

В школе № 32 г. Екатеринбурга, где проходил эксперимент, каждая параллель начальной ступени обучения состоит из музыкального, театрального хореографического, художественного классов. По окончании эксперимента среди детей, которые в нем участвовали, нашлось немало желающих продолжить обучение музыке. Тогда как среди не принимавших участие в опытной работе преимущества будущих музыкантов над будущими художниками, танцорами и артистами не наблюдалось.

Итоги трех ступеней диагностики стали поводом для пересмотра музыкального материала занятий с будущими первоклассниками в стартовой школе, а также обоснованием введения элементов суггестопедии (свободного движения, рисования цветных схем музыкальных произведений, изготовления аппликаций, выполнения театральных этюдов и т. д.) в организационный компонент и непосредственно в содержание музыкального образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. В. Матвеевой (УрГПУ)*

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С.-Петербург: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 428с.
3. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика. Москва: КСП, 1995. 317 с.
4. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
5. Лозанов Г. К. Суггестопедия път към хипермнезия в учебния процес. София: Народна просвета, 1966. 236 с.
6. Маслова А. П. Педагогика искусства: теория и практика. Новосибирск: НИПК и ПРО, 1997. 136 с.
7. Музиката – традиции и съвременност – Годишник на катедра «Музика». Благоевград: Югозападен университет «Неофит Рилски», 2011. Т. IV. 264 с.
8. Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 5–6 лет (из опыта работы музыкальных руководителей детских садов) / авт.-сост. С. И. Беккина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. Москва: Просвещение, 1983. 208 с.
9. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / ред. Л. А. Баренбойм. Ленинград: Музыка, 1970. 160 с.
10. Подкина Н. А, Соловьева И. В. Суггестивный метод обучения иностранным языкам // Вестник Чебоксарского кооперативного института-2009. № 1. С. 24–29.
11. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. 2-е изд. Москва: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946. 704 с.
12. Яфальян А. Ф. Школа самовыражения. Ростов на Дону: Феникс, 2011. 444с.
13. Arif Suryo Priyatmojo Suggestopedia as a Method for Teaching Speaking for Young Learners in a Second Language Classroomю Article. 27 Jan. 2009. Available at: Pps.unnes.ac.id/pps1/files/paper seminar pbi 2009/Arif Suryo P.doc.
14. Yanakieva E., Mihailov N. Application of suggestohaedic laws in the upbringing of children at preschool age. Language, Individual and Society. Bourgas. A Company of Scientist in Bulgaria, 2009. Vol. 3. Part 1. P. 133–135.

References

1. Vygotsky L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. [Imagination and creativity in childhood]. Saint-Petersburg: Publishing House UNION, 1997. 96 p. (In Russian)
2. Gogoberidze A. G., Dermansky C. A. Muzykal'noe vospitanie detej ranne-go i doshkol'nogo vozrasta: sovremennye pedagogicheskie tehnologii. [Musical education of children of early and preschool age: modern pedagogical technologies]. Rostov-on-Don: Publishing House Phoenix, 2008. 428 p. (In Russian)
3. Goncharov A. Suggestija: teorija i praktika. [Suggestion: theory and practice]. Moscow: Publishing House CEC, 1995. 317 p. (In Russian)

4. Kirnarsky D. K. Psihologija special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti. [Psychology of special abilities. Musical abilities]. Moscow: Talents of the 21st century, 2004. 496 p. (In Russian)
5. Lozanov G. K. Suggestopedija pt km hipermnezija v uchebnija proces. [The Use of Suggestion in Learning and Hypermnnesia]. Sofia: Publishing House Public Education, 1966. 236 p. (Translated from Bulgarian)
6. Maslova L. P. Pedagogika iskusstva: teorija i praktika. [Pedagogy of art: theory and practice]. Novosibirsk: Publishing House NIPC and PRO, 1997. 135 p. (In Russian)
7. Muzikata – tradicii i sovremennost – Godishnik na katedra «Muzika». [Muzikata – traditions and modernity – Godishnik on the cathedra «Musica»]. Blagoevgrad: South-west Univesity «Neofit Rilski», 2011. V. IV. 264 p. (Translated from Bulgarian)
8. Muzyka i dvizhenie: uprazhnenija, igry i pljaski dlja detej 5–6 let. (iz opyta raboty muzykal'nyh rukovoditelej detskih sadov). Music and movement: Exercises, games and dances for children 5–6 years (by the experience of music head teachers of kindergardens). Ed. by S. I. Bekina, Lomov, E. N. Sokovnin. Moscow: Publishing House Enlightenment, 1983. 208 p. (In Russian)
9. Sistema detskogo muzykal'nogo vospitanija Karla Orfa. [The system of children's musical education by Carl Orff]. Ed. by Barenboim L. A. – Leningrad: Publishing House Music, 1970. 160 p. (In Russian)
10. Podkina N. A., Solovyeva I. C. Suggestivnyj metod obuchenija inostrannym jazykam. [Suggestive method of teaching foreign languages]. *Vestnik Cheboksarskogo kooperativnogo institute. [Bulletin of Cheboksary Cooperative Institute]*. 2009. № 1. P. 24–29. (In Russian)
11. Rubinstein S. L. Osnovy obshhej psihologii. [Fundamentals of general psychology]. Moscow: The State Educational Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1946. 704 p. (In Russian)
12. Yafalian A. F. Shkola samovyrazhenija. [School of expression]. Rostov-on-Don: Publishing House Phoenix, 2011. 444 p. (In Russian)
13. Arif Suryo Priyatmojo Suggestopedia as a Method for Teaching Speaking for Young Learners in a Second Language Classroom. Available at: [Pps.unnes.ac.id/ppsl/files/paper seminar pbi 2009/Arif Suryo P.doc](http://Pps.unnes.ac.id/ppsl/files/paper%20seminar%20pbi%202009/Arif%20Suryo%20P.doc). (Translated from English)
14. Yanakieva E., Mihailov N. Application of suggestohaedic laws in the upbringing by of children at preschool age. *Language, Individual and Society*. Bourgas. A Company of Scientist in Bulgaria, 2009. Vol 3. Part 1. P. 133–135. (Translated from English)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Галкина Вера Александровна

*аспирант кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики
Московского городского педагогического университета, Москва (РФ).*

E-mail: veragalkina12@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Цели статьи – представить технологию развития в учебном процессе самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью; раскрыть особенности состояния самоконтроля у детей данной категории; показать необходимость дальнейшей целенаправленной работы в указанном направлении.

Методика и методы. В работе использовались теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы: беседа, письменные задания, наблюдение; педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ.

Научная новизна и результаты. Выявлены причины низкого уровня самоконтроля младших школьников с нарушением интеллекта. С учетом современных изменений в области специального образования впервые разработана и научно обоснована универсальная технология развития самоконтроля в учебной деятельности у детей с легкой умственной отсталостью. Показана необходимость переходных этапов при освоении такими учащимися всех видов контроля; представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность предлагаемой технологии, которая носит комплексный характер и может применяться при изучении всех дисциплин в начальной школе.

Практическая значимость. Материалы исследования предлагается использовать как в специальных (коррекционных) школах VIII вида, так и в общеобразовательных школах, а также в системе повышения квалификации учителей начальных классов и при подготовке студентов.

Ключевые слова: самоконтроль, легкая умственная отсталость, учебный процесс, технология формирования самоконтроля.

Galkina Vera A.

Postgraduate, Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Foundations of Special Pedagogics, Moscow City Pedagogical University, Moscow (RF)
E-mail: veragalkina12@gmail.com

SELF-CONTROL FORMATION TECHNOLOGY FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION IN LEARNING PROCESS

Abstract. The purpose of the article is to present self-control development technology meeting up-to-date requirements in the special education for pupils with mild mental retardation; to reveal the self-control special features for children of the studied category found during the experiment; to show necessity of the task-oriented work.

Methods. The methods involve theoretical analysis of relevant psychologic-pedagogical and methodical literature; empiric methods (conversation, writing tasks, observation); pedagogic experiment; quantitative and qualitative analysis.

Results. The article contains the data obtained during the experiment concerning study of the self-control special features for primary school children with mild mental retardation in learning process. The author describes and scientifically justifies the self-control development technology based on the step-by-step approach for children of the studied category. The revealed reasons of low self-control level for primary school children with intellectual disorder are proven by qualitative and quantitative analysis. The presented experimental results confirm the developed technology efficiency and can be applied while studying of all disciplines at primary school.

Scientific novelty. For the first time the unified (may be used at all subjects) and comprehensive (for all self-control components) self-control development technology was developed and proven for primary school children with mild mental disorder in learning process; transient phase necessity is proved and justified for mastering all control kinds by primary school children with mild mental retardation.

Practical significance. The developed technology allows qualitative enhancement of learning activities for primary school children with mild mental retardation. The research results may be used in both correctional and educational work at special (correctional) schools (type VIII) and at general-education schools. In addition the results may be useful in training of primary school teachers and students.

Keywords: self-control, mild mental retardation, learning process, self-control forming technology.

Среди надпредметных компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и которые особо значимы в социальном плане, самоконтроль занимает важное место. Он оказывает большое влияние на приобретение учебных умений, повышает осознанность выполняемых действий, позволяет школьникам успешнее организовывать собственную деятельность, а также обеспечивает их личностное развитие [6, с. 10; 15, с. 56; 16, с. 22; 20].

До сих пор проблема самоконтроля умственно отсталых школьников исследовалась в основном в аспекте трудовой деятельности [10]. С точки зрения учебного процесса указанная проблема изучена недостаточно [18]. Большинство работ, посвященных данной теме, выполнено более 10–15 лет назад, т. е. в иных социокультурных условиях и применительно к иной социально-образовательной ситуации. В них не отражены актуальные требования специального образования и его современное состояние. В сложившейся системе образования лиц с легкой умственной отсталостью придерживаются традиционных методов и приемов обучения, не отвечающих изменившимся требованиям социального заказа.

Система коррекционного образования предусматривает овладение учащимися базовыми учебными действиями, обеспечивающими сознательное отношение к обучению и содействующими дальнейшему становлению личности ученика с отклонениями интеллекта как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне [15, с. 55]. Самоконтроль – регулятивное базовое учебное действие, которое необходимо для успешной организации (самоорганизации) учебной деятельности ученика и адаптации его в социуме [16, с. 22].

Очевидно, что в силу психических и интеллектуальных особенностей детей с легкой умственной отсталостью существует специфика развития у них самоконтроля в процессе обучения [19, 21]. У детей данной категории, как правило, низкий познавательный интерес, слабая мотивация к изучению и усвоению нового материала [3, 5, 13]. У них нарушена целенаправленность, они не умеют прогнозировать и планировать предстоящие действия и результат, плохо ориентируются в учебной задаче [3, с. 231 – 256; 8, с. 52 – 63; 9; 13].

Дети с легкой умственной отсталостью испытывают трудности при выполнении операций анализа и синтеза: их осуществлению препятствуют нарушенная саморегуляция и сниженная критичность [1, 2, 12, 17]. Кроме того, на формировании самоконтроля негативно сказывается завышенная самооценка (Ж. И. Намазбаева, Ч. Б. Кожалиева и др.) [7, с. 36–43; 11].

В 2011–2012 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого были выявлены особенности самоконтроля у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Исследование носило сравнительный характер, поэтому к участию в нем были привлечены и нормально развивающиеся младшие школьники. Всего в эксперименте приняли участие 148 учеников, из них 74 ученика СКОШ VIII вида г. Москвы и 74 ученика обычных московских школ. Учащиеся с легкой умственной отсталостью обнаружили следующие особенности самоконтроля:

- низкая мотивация к его осуществлению;
- медленные темпы формирования самоконтроля;
- нарушение всех составляющих самоконтроля (внешнего контроля, сличения с эталоном, итогового и поэтапного контроля);

- невозможность самостоятельного овладения самоконтролем.

Необходимо отметить, что по мере усложнения учебных задач самоконтроль у умственно отсталых детей автоматически не переходит на качественно более высокий уровень. Даже осуществляя контрольные действия на хорошо усвоенном учебном материале, ученики не могут самостоятельно применить их при решении новых учебных задач.

На основе итогов констатирующего эксперимента нами были выявлены факторы низкого уровня самоконтроля умственно отсталых школьников: слабость процессов саморегуляции, низкая мотивация его осуществления, нарушенная критичность, отсутствие целенаправленной, комплексной работы и методических рекомендаций по формированию данного умения.

Собеседования с учащимися позволили обозначить причины слабой корректировки ошибок в их собственной работе. В таблице представлены статистические данные об этих причинах у детей с интеллектуальными отклонениями (УО) и у их нормально развивающихся сверстников (N). Данные способы обработки предлагаются А. В. Шелеховой, А. Д. Наследовым и др.

Были вычислены:

- частота и причины ошибки – количество ее повторений;
- относительная частота причины ошибки – отношение количества повторений к общему количеству ошибок.

Статистический ряд причин ошибок по результатам всех заданий

Причина ошибки		Сниженная критичность	Слабый самоконтроль	Нарушенная самооценка	Незавершенность учебных умений	Невнимательность
Частота	УО	46	50	21	23	12
	N	–	1	–	–	2
Относительная частота	УО	0,30	0,33	0,14	0,15	0,08
	N	–	0,33	–	–	0,67

Как видим, отсутствие коррекции ошибок у умственно отсталых школьников связано со слабым самоконтролем и сниженной критичностью (относительные частоты 0,33 и 0,30 соответственно). Дети данной категории практически не допускают ошибок по причине невнимательности (относительная частота данной причины 0,08). У их нормально развивающихся сверстников всё наоборот: основной причиной ошибок служит именно невнимательность (относительная частота 0,67); и мы не регистрировали ни одного ученика, допускающего и не исправляющего ошибки из-за нарушений самооценки и низкой критичности.

При обнаружении ошибки совместно с экспериментатором ребенок с задержкой умственного развития соглашался с ней, называл правило,

которое необходимо использовать, знал, как его применить, но самостоятельно ошибку не замечал; он не мог назвать и ее причину. Обычные школьники большинство ошибок обнаруживали самостоятельно и могли назвать их причины (например, пропустили точку в конце предложения, так как отвлеклись на что-то и т. п.).

Проведенное исследование показало необходимость целенаправленного развития самоконтроля у учащихся с легкой умственной отсталостью. Этот вопрос стоит особенно остро в связи с изменившимся социально-образовательным заказом. На основе результатов, полученных в констатирующем эксперименте, учения П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [4], положения о деятельностном подходе к формированию интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, обеспечивающих ее всестороннее развитие (А. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Занков), принципа учета зон ближайшего и актуального развития, учения об интериоризации А. С. Выготского, а также содержания Проекта Федерального государственного образовательного стандарта образования и программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (сборник под ред. В. В. Воронковой) [16, 14] нами была разработана и апробирована технология формирования самоконтроля у обучающихся с умственной отсталостью.

Под означенной технологией мы понимаем комплексную систему процедур, включающую проектирование и организацию самоконтроля на разных этапах, обеспечивающую усвоение детьми базовых учебных действий и повышающую успешность их обучения посредством приобретения навыков самоконтроля. Это последовательная и систематическая работа по присвоению умения самоконтроля школьниками 1–4-х классов.

Базовыми при разработке технологии стали следующие организационно-методические принципы и приемы:

- учет последовательности формирования составляющих самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью (сличение с эталоном, поэтапный и итоговый контроль);
- выделение подготовительных этапов для развития каждой составляющей самоконтроля у умственно отсталых детей;
- выявление и учет необходимости обучения умственно отсталых школьников внешнему контролю (итоговому, поэтапному), что является важным условием для осуществления самоконтроля; кроме того, этап внешнего контроля также рассматривается как подготовительный;
- универсальность технологии: обеспечение формирования самоконтроля на всех учебных дисциплинах в начальной школе, при условии, что она применяется параллельно на всех уроках;
- учет основных причин отсутствия коррекции допущенных ошибок умственно отсталыми учениками и оказание коррекционного воздействия на личность учащихся;

- учет исходного уровня самоконтроля у умственно отсталых учащихся и опора на выделенные уровни самоконтроля для установления требований к осуществлению самоконтроля учениками 1–4 класса;

- установление требований к осуществлению самоконтроля умственно отсталыми учащимися согласно их потенциальным возможностям.

Работа учителя начальных классов должна проводиться в следующих направлениях:

- повышение мотивации к самоконтролю путем использования игровых ситуаций;

- увеличение самокритичности воспитанников;

- развитие мышления, памяти, внимания учащихся;

- поддержка познавательного интереса.

Мы определили несколько этапов развития самоконтроля. Рассмотрим каждый из них.

На *диагностическом* этапе выявляется исходный уровень самоконтроля у учащихся, на основе которого школьники дифференцируются по группам. Для этого используются специально разработанные диагностические задания, в частности созданный нами комплекс «Контролерчик» с заданиями типа «Сделай так же», когда детям требуется сличить свои действия и их результаты с эталоном (составить рассказ / пересказать текст и проверить себя по картинке и т. п.). Диагностику целесообразно проводить в начале учебного года.

На *подготовительном* этапе необходимо создать мотивацию к самоконтролю и постепенно вырабатывать привычку к проверке. Более всего этому способствуют игровые приемы, стимулирующие интерес учащихся. Так, мы использовали ролевые игры, где ученик выступал в роли проверяющего (например, ученик был контролером в театре и проверял у одноклассников билеты). Также эффективна работа в парах, когда дети проверяют друг друга. Важно, чтобы учитель нейтрализовал негативную реакцию при обнаружении ошибок. Данный этап уместен в 1-м и 2-м классах.

На этапе *внешнего контроля* осуществляется подготовка к самостоятельному выполнению того или иного вида контроля: сначала контрольное действие формируется как внешнее, изолированно, а затем становится внутренним и включается в самостоятельную деятельность. Учитывая особенности учебной деятельности умственно отсталых учеников, данный этап особенно значим.

Здесь снова можно воспользоваться ролевыми играми, например игрой «Я – учитель», когда ребенок помогает педагогу проводить урок, проверять тетради и т. д. В этом случае учителю следует выбирать в качестве помощников наиболее успешных в учении детей. Слабым ученикам целесообразно предлагать задания типа «Проверь задание Маши», «Правильно ли Петя выполнил проверку» и др. Подходит и уже упоминавшаяся игра «Я – контролер»: ученики выступают в роли кондуктора, контролера в театре или цирке, продавца в магазине, проверяющего сумму покупки и выдающего

сдачу и др. Таким образом дети осуществляют внешний контроль за деятельностью товарищей. Возможны и другие приемы: проверка тетради соседа, совместная проверка с учителем. Данный этап проводится во 2-м или 3-м классах в зависимости от уровня подготовки и способностей учащихся.

На этапе *сравнения с эталоном* школьники учатся анализировать образец и сравнивать с ним свою работу, используя алгоритм проверки. Памятка-алгоритм последовательно сличения с образцом выдается каждому ученику или вывешивается на стенд. Наиболее успешные школьники могут проверять работу соседа, выставляя карандашом оценку и обязательно объясняя, почему они оценили именно так, а не иначе. С целью повышения объективности таких учащихся следует знакомить их с критериями оценивания. Для более «слабых» данный прием нежелателен, так как они не могут обнаружить ошибки самостоятельно. С данной группой детей лучше проводить проверку работ совместно с учителем. Важная часть данного этапа – выработка критичного отношения к своим и чужим работам. Этап осуществляется в 1-м и 2-м классах.

На этапе *итогового контроля* школьники учатся проверять ответ/результат. Следует добиваться, чтобы они осознали необходимость контроля собственных действий и перестроились на новый его уровень. Нужен плавный переход от внешнего контроля и сличения с эталоном к итоговому контролю, т. е. сначала ученики должны научиться контролировать ответ в чужой работе, а затем – в собственной. Для этого можно использовать задания типа: «Проверь ответ в...», «Математический домик» и др. Более «слабые» учащиеся делают проверку ответа вместе с учителем. Этап реализуется в 3–4-х классах.

Поэтапный контроль – наиболее сложный этап. Не все учащиеся из «слабой» группы способны быстро научиться контролировать промежуточные действия, поэтому учителю надо методично, раз за разом доносить до сознания каждого ребенка зависимость правильности отдельного действия и верности конечного ответа. Здесь тоже требуется постепенный переход от итогового к поэтапному контролю, для чего подходят задания с несколькими условиями типа «Правильно ли Маша решила первое и второе действие», «Проверь ответы в каждом действии», «Проверяй правильно» и др., предполагающие последовательное выполнение промежуточных действий. Заключительный этап приходится на 4-й класс.

Принципиальной основой технологии является пошаговое формирование самоконтроля, а также внешняя организация на основе дифференцированного подхода контрольных действий, постепенно переходящих во внутренний план. Постепенное усложнение содержания уроков должно сопровождаться повышением требований, предъявляемых к самоконтролю. Однако у педагога должна быть возможность менять темп и режим работы с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Эффективность разработанной нами технологии была проверена экспериментальным путем. Всего в обучающем и контрольном экспери-

ментах принял участие 41 ученик с легкой умственной отсталостью. У всех школьников, задействованных в констатирующем эксперименте, был диагноз F 70 (индекс международной классификации болезней Десятого пересмотра (МКБ-10, ICD-10) обозначает легкую степень умственной отсталости). Обучающий эксперимент проводился с декабря 2012 г. по март 2014 г.; контрольный – в апреле 2014 г.

Для эксперимента мы выделили четыре уровня самоконтроля:

1-й уровень: школьники не умеют осуществлять сличение с эталоном, обнаруживают лишь общие признаки своей работы с образцом и не обращают внимания на детали; не замечают ошибки в выполненной работе и не пытаются выполнить проверку; не проверяют промежуточные действия; с ошибкой при указании на нее взрослым соглашаются, но не могут объяснить ее причину, свою работу оценивают неадекватно, зачастую завышая оценку;

2-й уровень: дети иногда замечают несоответствие своей работы с образцом, но не знают, как исправить допущенные ошибки; они способны в отдельных случаях осуществлять итоговый контроль; учащиеся не выполняют проверку промежуточных действий, а если проводят ее, то делают это непоследовательно, быстро теряют сосредоточенность и переключаются на другую задачу;

3-й уровень: учащиеся способны произвести сличение своей работы с эталоном и при необходимости внести коррективы; также они умеют проводить итоговый контроль: самостоятельно проверяют ответ, но, в случае несоответствия, не стремятся выяснить причину ошибки, лишь вносят коррективы в ответ; некоторые школьники перед тем, как приступить к выполнению задания, проверяют правильность его записи в тетради; выполненную работу оценивают адекватно, хотя есть тенденция к завышению оценки.

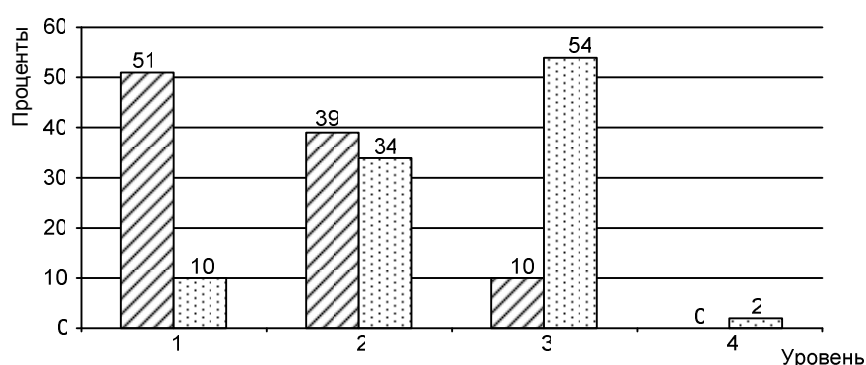
4-й уровень: ученики хорошо сличают свою работу с образцом, умеют проводить итоговый контроль, осознают, что в случае несоответствия полученного результата правильному ответу необходимо проверить весь ход выполнения задачи; некоторые школьники могут назвать причину ошибки и с помощью учителя применить нужное правило; выполнить поэтапный контроль учащиеся затрудняются; школьники адекватно оценивают свою работу.

По результатам диагностики было установлено, что учащиеся с легкой умственной отсталостью имеют 1-й и 2-й уровни самоконтроля (т. е. самые низкие). Нами были сформированы две группы детей, соответствующие этим уровням.

Для определения сформированности самоконтроля после применения технологии были подобраны специальные серии заданий. Первая из них была направлена на обнаружение умения сравнивать с эталоном; вторая – на выявление навыков итогового и поэтапного контроля.

Обработка данных осуществлялась методом математической статистики (были вычислены показатели исправления и самостоятельного исправления ошибок – P_n и $P_{сн}$, построен статистический ряд причин ошибок, выявлена частотность ошибок и их процентное соотношение).

На основании сопоставления полученных эмпирических данных с применением статистических процедур и качественного анализа было установлено, что уровень самоконтроля умственно отсталых учащихся заметно повысился. Данные представлены на диаграмме.



Уровни сформированности самоконтроля у школьников с легкой умственной отсталостью:

▨ – до применения технологии; ▤ – после применения технологии

Значительно выросло количество детей, перешедших на более высокий уровень самоконтроля: зарегистрировано 54% учеников с 3-м уровнем; число школьников, находящихся на 1-м уровне, наоборот, снизилось с 51% до 10%; появилось даже 2% учащихся с 4-м уровнем.

Существенно выше стал показатель самостоятельного исправления ошибок. Например, если на время констатирующего эксперимента умственно отсталые школьники при исправлении ошибки «Неверный порядок действий» обнаруживали $P_{сн} = 0,11$, а ошибки «Смещение букв на письме по оптическому сходству» – $P_{сн} = 0,15$, то на этапе контрольного эксперимента аналогичный показатель в первом случае был равен 0,50, а во втором – 0,65.

Согласно данным, полученным по итогам выполнения двух серий заданий, можно сделать вывод, что состояние учебных умений школьников улучшилось благодаря технологии формирования самоконтроля. Ученики стали более последовательны при выполнении заданий, больше уделяли внимания не только результату, но и промежуточным действиям. Кроме того, они с меньшими затруднениями осуществляли анализ образца и успешнее сравнивали с ним свою работу. Снизилась потребность в помощи учителя: учащиеся стали более самостоятельны не только при

проверке, но и при выполнении упражнений. У них увеличилась мотивация осуществления самоконтроля. Дети стали более критично относиться к своей работе, адекватнее ее оценивать. Кроме того, они научились переносить усвоенные способы и приемы контроля в новые ситуации и на другие предметы (проверяли готовность к уроку у себя и соседа по парте, следили за тем, чтобы вымыть руки перед столовой и т. д.).

Итоги проведенного пролонгированного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- формирование такой метапредметной компетенции, как самоконтроль, должно осуществляться у младших школьников с легкой умственной отсталостью целенаправленно, поэтапно, с учетом комплексного подхода;
- в начальной школе происходит овладение базовыми учебными действиями, поэтому работу по формированию самоконтроля целесообразно осуществлять в период с 1-го по 4-й классы;
- эксперимент по развитию самоконтроля у школьников с легкой умственной отсталостью обнаружил у них дополнительные потенциальные возможности;
- для успешного формирования самоконтроля и критичного отношения к своей работе у школьников с легкой умственной отсталостью целесообразно использовать игровые приемы (введение в учебный процесс игровых учебных заданий на самоконтроль), работу в парах, самостоятельное оценивание своей работы и работы товарища, осуществление внешнего контроля, поощрение за найденную ошибку.

Таким образом, разработанные нами технология формирования самоконтроля и комплекс упражнений «Контролерчик» положительно влияют на освоение младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости базовых учебных действий, оказывают корректирующее воздействие на личность учеников, что показывает целесообразность их использования во время изучения всех учебных дисциплин школ VIII вида.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. И. М. Яковлевой*

Литература

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1979. Т. 2. 400 с.
2. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: монография / пер. с немец. А. Н. Зуева. Москва: Медицина, 1981. 239 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 361 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / под. ред. А. И. Подольского. Москва; Воронеж, 1998. 482 с.
5. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. Москва: Учпедгиз, 1935. 176 с.

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под. ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. Москва: Просвещение, 2010. 152 с.
7. Кожалиева Ч. Б. О возрастной динамике образа «я» у умственно отсталых подростков // Дефектология. 1997. № 4. С. 36–43.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
9. Матасов Ю. Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников: дис. ... д-ра псих. наук: С.-Петербург, 1997. 332 с.
10. Мирский С. А. Самоконтроль умственно отсталых школьников в трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва, 1967. 18 с.
11. Намазбаева Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы: методическое пособие. Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1985. 70 с.
12. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы: монография / под ред. Ж. И. Шиф. Москва: Просвещение, 1965. 343 с.
13. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). Москва: АПН РСФСР, 1959. 486 с.
14. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовит. 1–4-е классы / под ред. В. В. Воронковой. Москва: Просвещение, 2013. 176 с.
15. Проект примерной основной образовательной программы для умственно отсталых детей [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2014/04/08_Пр.АООП_УО.pdf.
16. Проект Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_ФГОС_УО_27.09.2014.pdf.
17. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
18. Ярова Л. П. Формирование самоконтроля в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Киев, 1994. 17 с.
19. Jackson Henry J., Boag Paul G. The Efficacy of Self-Control Procedures as Motivational Strategies with Mentally Retarded Persons: A Review of the Literature and Guidelines for Future Research [Электрон. ресурс] // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 1981. Vol. 7. № 2. P. 65–79. Режим доступа: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/1366825810901887?journalCode=jid>.
20. Kim Dr., Ok Dr., Byun Prof., Lee Prof. A case study on clinical dohsat-herapy on the self-control of children with mental retardation [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.jlidd.jp/gtid/acmr_17/pdf/35-myeong.pdf.
21. Mahoney Michael J., Mahoney Kathryn. Self Control Techniques with the Mentally Retarded // Exceptional Children. 1976. Vol. 42. Issue 6, P. 328. Режим доступа: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/19762971/self-control-techniques-mentally-retarded>.

References

1. Blonckij P. P. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie proizvedeniya. [Selected pedagogic and psychological works]. Moscow: Publishing House Pedagogy. 1979. V. 2. 400 p. (In Russian)
2. Breze B. Aktivizaciya oslablennogo intellekta pri obuchenii vo vspomogatel'nyh shkolah. [Activation of weak intellect in special school learning process]. Moscow: Publishing House Medicine. 1981. 293 p. (In Russian)
3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 tomah. [Collected works in 6 volumes]. Moscow: Pedagogika [Pedagogy]. 1983. V. 5. 361 p. (In Russian)
4. Gal'perin P. Y. Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka. [Psychology as objective science]. Moscow – Vronezh, 1998. 482 p. (In Russian)
5. Zankov L. V. Oчерки психологии умственно отсталого ребенка. [Sketch of mentally disordered child psychology]. Moscow: Publishing House Uchpedgiz. 1935. 176 p. (In Russian)
6. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachalnoj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya. [How to project universal educational actions at primary school]. Ed. by A. G. Asmolova. Moscow: Publishing House Prosveshhenie [Enlightenment]. 2010. 152 p. (In Russian)
7. Kozhalieva CH. B. O vozrastnoj dinamike obraza «ya» u umstvenno otstalyx podrostkov. [Age-specific dynamics of “I” for mentally disordered teenager]. *Defektologiya. [Defectology]*. 1997. №4. P. 36–43. (In Russian)
8. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Publishing House Politizdat, 1975. 304 p. (In Russian)
9. Matasov Yu. T. Razvitie myshleniya ymstvenno otstalyx shkol'nikov. [Thinking development for mentally disordered school children]. Cand. dis. St.-Petersburg, 1997. 332 p. (In Russian)
10. Mirskij S. L. Samokontrol' umstvenno otstalyx shkol'nikov v trudovoj deyatel'nosti. [Self-control of mentally disordered school children in labor activity]. Abstract of cand. dis. Moscow, 1967. 18 p. (In Russian)
11. Namazbaeva Zh. I. Nekotorye osobennosti lichnosti ychashhixsya vspomogatel'noj shkoly. [Some special features of special school pupils]. Alma-Ata: Publishing House KazPI after Abaya, 1985. 70 p. (In Russian)
12. Osobennosti ymstvennogo razvitiya ychashhixsya vspomogatel'noj shkoly. [Special features or mental development for special school pupils]. Ed. by Zh. I. Schif. Moscow: Publishing House Prosveshhenie, 1985. 343 p. (In Russian)
13. Pevzner M. S. Deti-oligofreny (izuchenie detej-oligofrenov v processe ih vospitaniya i obucheniya). [Oligophrenic children (studying of oligophrenic children in education and upbringing process)]. Moscow: Publishing House Izdatel'stvo APN RSFSR, 1959. 486 p. (In Russian)
14. Programmy special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida., podgotovit., 1–4 klass [Curriculum of special schools (type 8) from preparatory to 4 form]. Ed. by V. V. Voronkova. Moscow: Publishing House Prosveschenie [Enlightenment]. 2013. 176 p. (In Russian)

15. Proekt primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy dlya umstvenno oystalyx detej [Project of educational program for mentally disordered children d.d. 08 April, 2014]. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_Пр.АООП_УО.pdf. (In Russian)

16. Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartnogo obrazovaniya obuchayushhixsya s umstvennoj otstalost'yu [Project of Federal State Educational Standards of pupils with mental retardation d.d. 27 September, 2014]. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_ФГОС_УО_27.09.2014.pdf. (In Russian)

17. Rubinshtejn S. Ya. Psihologiya umstvenno otstalogo shkol'nika. [Psychology of mentally disordered pupils]. Moscow: Publishing House Prosveschenie [Enlightenment]. 1986. 192 p. (In Russian)

18. Yarova L. P. Formirovanie samokontrolya v uchebnoj deyatel'nosti umstvenno otstalyx mladshix shkol'nikov. [Self-control formation in learning activity for mentally disordered school children]. Abstract of cand. Diss. Kiev, 1994. 17 p. (In Russian)

19. Jackson Henry J., Boag Paul G. The Efficacy of Self-Control Procedures as Motivational Strategies with Mentally Retarded Persons: A Review of the Literature and Guidelines for Future Research. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 1981. Vol. 7. No. 2. P. 65–79. Available at: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/13668258109018807>. (Translated from English)

20. Kim Dr., Ok Dr., Byun Prof., Lee Prof. A case study on clinical doh-satherapy on the self-control of children with mental retardation. Available at: http://www.jlidd.jp/gtid/acmr_17/pdf/35-myeong.pdf. (Translated from English)

21. Mahoney Michael J., Mahoney Kathryn. Self Control Techniques with the Mentally Retarded. *Exceptional Children*. 1976. Vol. 42 Issue 6, P. 328. Available at: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/19762971/self-control-techniques-mentally-retarded>. (Translated from English)

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37. 022

Osiyanova Olga M.

Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer, Federal State Educational Government-financed Institution of Higher Professional Education «Orenburg State University», (Orenburg State University, OSU), Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Orenburg (RF).

E-mail: olos7@rambler.ru.

INNOVATION IN TEACHING THE CULTURE OF VERBAL COMMUNICATION IN COMPETENCY-BASED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The aim of the investigation is to study the possibilities of the innovation system of teaching students verbal communication culture in a competency-based educational paradigm.

Methods. The methods involve theoretical (the analysis of Russian and foreign research, modeling, projecting); empirical (observation, interview, questioning, diagnosing); pedagogical experiment; methods of mathematical statistics.

Results. There has been developed an integrated model of innovation subject-oriented system which serves as the foundation for the project of students' linguistic education modernization by means of verbal communication culture.

Scientific novelty. A scientific and socially important problem of modeling and theoretical justification of the integral verbal communication culture teaching system which concretizes theoretical and practical regulations of verbal communication culture teaching in the context of personal and professional students' development in the educational process has been solved; a new scientific result in the elaboration of a systemic-subject-oriented approach which serves as a basis for the innovation system and ensures systematic verbal communication culture teaching using reference points as a mechanism for «reflexive management» of person-to-person interaction has been achieved.

Practical significance. The use of empirical data in educational practice contributes to ensuring a high level of verbal communication culture due to the content and didactic support of subject-oriented verbal communication culture teaching system encouraging communicative competence perfection of graduates.

Key words: communicative training; verbal communication, subject-oriented system of teaching, systemic-subject-oriented approach, reference points.

Осианова Ольга Михайловна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета, Оренбург (РФ).

E-mail: olos7@rambler.ru.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цель статьи – обосновать необходимость обучения студентов вуза культуре речевого общения в компетентно-ориентированной парадигме образования.

Методы. Теоретические: анализ работ отечественных и зарубежных ученых; моделирование; конструирование. Эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, диагностирование; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Результаты. Сконструирована комплексная модель инновационной субъектно-ориентационной системы лингвистического образования, которая может стать частью проекта модернизации подготовки специалистов в высшей школе.

Научная новизна. Показано одно из возможных решений научной и социально значимой проблемы целостной системы обучения культуре речевого общения. В контексте личностного и профессионального становления специалистов конкретизированы теоретические и практические положения, касающиеся данной компоненты образования. На основе системно-субъектно-ориентационного подхода выявлен и описан механизм определения субъектной позиции в общении.

Практическая значимость. Материалы исследования могут послужить базой содержательно-дидактического обеспечения субъектно-ориентационной системы обучения культуре речевого общения, способствующий совершенствованию коммуникативной компетентности выпускника вуза.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка; речевое общение; субъектно-ориентационная система обучения; системно-субъектно-ориентационный подход; ориентиры.

The 21st century introduces some changes into the image of a specialist with higher education, into identification of requirements to his training, personal and professional qualities. For educational results becomes important not only *what* a future specialist knows but also *how* he can act. To describe the required results of the educational process scientists use the category «competence» which characterizes graduate's knowledge, skills, abilities and capabilities, personal qualities.

In modern conditions of developing high technologies training of highly qualified specialists corresponding international standards, capable of professional advancement and mobility is impossible without a communicative competence and verbal communication culture which underlies it. Thus the

problem of verbal communication culture training is reflected in a competence approach determining communicative competence formation in a native and foreign language particularly actual in the context of training specialists for any professional activity (Council of Europe documents, Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching for European Citizenship, TUNING Project) [5, 15].

In the course of Russia's transition to the two-level professional education system and the Bologna Declaration ideas realization scholars appeal to the competence approach and consider it as a tool for the restoration of a disturbed balance between education, society demands and real needs of a labour market. The competence approach to education is aimed at providing a transition from the so-called «knowledge paradigm» to the paradigm of achievements which presupposes the formation of a highly professional, competent personality [1].

Teaching culture of verbal communication in the educational process of higher educational institutions seems particularly important due to the current tendency of states interaction on various levels, complication of socio-cultural contacts of people, which take place in the circumstances of globalization and international integration and determine the necessity to train highly skilled competitive specialists who would meet the international standards and be ready for intensive activity and cooperation.

Among all professional qualities such skills as listening, speaking, persuading and ability to work with different kinds of information, to hold negotiations, coordinate one's own actions with those of partners and do teamwork are highly estimated. So communicative training in a native or foreign language within the educational process meets the requirements of modern standards of professional education aimed at the development of a communicative and open personality who is able to work preventing conflicts, creating atmosphere of emotional balance and mutual understanding with the surrounding people [3, 4].

The analysis of teaching verbal communication in this country and abroad reveals several approaches presented in linguistic, psychological and pedagogical papers: rhetorical, developed by modern rhetoric (A. A. Vvedenskaya, A. K. Mikhalskaya, L. G. Pavlova, I. A. Sternin); socio-psychological, based on active methods of group work (E. N. Emelianov, G. A. Kovalyov, L. A. Petrovskaya, E. V. Rudenskiy, A. U. Harash); cultural, directing attention to different aspects of speech perfection and communicative culture (V. A. Artyomov, B. N. Golovin, V. V. Kolesov, M. P. Senkevich, V. G. Kostomarov, V. V. Sokolova, S. G. Ter-Minasova, M. O. Faenova, K. N. Khitrik, W. Labov, G. Lakoff) and communicative, presented by different strategies of communicative competence formation (I. L. Bim, R. P. Milrud, E. I. Passov, I. L. Pluzhnik, E. N. Solovova, V. P. Furmanova, I. I. Khaleeva, C. Brumfit, A. Holliday, W. Littlewood, H. Piepho, J. Sheils, H. G. Widdowson).

However the problems of verbal communication culture teaching haven't been solved yet. Quite often the methods and techniques used in educational process have an object-oriented character and leave aside the subject of communication, the communicator himself.

The present research introduces the innovation system of teaching verbal communication culture, ensuring communicative training of students in the context of their personal and professional development. It is based on the systemic-subject-oriented approach which is the integrative combination of systemic and subject-oriented approaches. The approach provides a dedicated teaching culture of verbal communication by means of reference points (goals, principles, knowledge, experience, stimuli). The system of reference points is able to influence the behavior of communicators (linguistic tools, speech style, communicative actions, way of thinking, mindset, emotions), thus providing qualitative change of the position in communication, which targets achievement of subject-to-subject relations [6, c. 16–17].

Reference points are dynamic; they form different hierarchical structures on various levels of verbal communication. At the same time goals play the decisive role in communication together with their motives and appropriate means. Principles based on the unity of perception and communication imply taking into account the recipient, his value orientations, space and time conditions of verbal communication. *Knowledge* includes: knowledge of the language system and the role of communicative culture in professional and personal development; value orientations of other people expressed in their ideals, needs, interests; knowledge of one's own positive and negative sides. *Experience* represents the integrated experience of verbal communication with different categories of people (age, gender, social status, profession): experience of application of the so-called «ready-made knowledge» for orientation in practical and educational situations; experience of application of already established ways of different kinds of human activity; experience of creative activity; experience of emotional-value attitude to the world. *Stimuli* motivate further communication raising the effectiveness of interaction.

The innovation system of teaching verbal communication culture in competency-based professional education implies realisation of subject-oriented technology which is based on the theory of systematic mental actions and notions formation worked out by P. Galperin [2]. According to this theory the process of teaching culture of verbal communication is aimed at formation of orientation, performing and monitoring parts of a speech act. Orientation part is responsible for defining the aim of verbal communication, the choice of its means and forms with the help of reference points. Performing part realizes the verbal communication on the basis of the set up reference points' hierarchy. Monitoring part compares the results with the established samples and if it is necessary it ensures correction of orientation and performing parts (more precise definition of the aim, changes in the reference points' hierarchy and their content).

The subject-oriented technology provides verbal communication culture formation according to the cycles and stages. Cyclic teaching is determined by the sequential change of dominant aim in each of them: the first cycle – teaching culture of verbal perception, the second cycle – teaching culture of verbal expression and the third cycle – teaching culture of verbal impact. The last one determines the subjective position of the speaker.

In the three-cycle technology that we have developed, every cycle includes three sequential stages (projection, activity, control and assessment). The first stage directs the whole process of teaching based on the system of reference points (goals, principles, knowledge, experience, stimuli). The second stage aimed at cooperation and communication skills ensures the perfection of verbal communication culture (elaboration of one's own schemes of communication using reference points, analysis of situations, discussions, self-esteem). The third stage carries out diagnostics, correction, control and assessment (oral and written tests, expert judgments, etc.) [6].

Reference points system is an essential thing for successful transition from the lowest level of one's verbal communication culture to the highest one. At the lowest level the speaker masters the technique of interaction and mutual relations. His verbal communication is carried out according to samples, the algorithm, using stock phrases and verbal cliché. The next level is characterized by the independent use of reference points adequately chosen according to the situation of communication. The highest level differs by the speaker's ability to plan and realize his verbal expression and influence independently in a new non-typical situation of communication.

Thus every cycle of the technology has its own goals and objectives, according to which the work of the teacher and the students is arranged, implies adequate methods and means of teaching. The key technological element ensuring the interaction of the participants in the teaching-learning process is a dialogical personally oriented situation. For developing such situations teachers should use means or actions stimulating students for speech acts, which make them express everything they have learned and realized exciting thoughts, emotions, imagination. Situations are included into the training program and use the teaching content which on the one hand should have «personal value» for any student irrespective of his interests, and on the other hand – it should be the teaching material which serves as a «substantial base» for solving problems of teaching verbal communication culture. It is included logically into the structure of the period and does not interfere with its integrity. Situations stimulate verbal expression which contributes to verbal communication culture formation.

It should be also noted that the cyclic nature of the verbal communication culture formation is determined by the change of functional purpose of references. The frame of references serves as a control device of the orientation activity of students during the first cycle, the basis of unassisted activity during the second cycle, and it is transforming into value references for

communication during the third cycle, thus providing the transition of the students' activity from the category of controlled activity to the category of unassisted activity [6]. Besides it is to be underlined that all cycles and stages of the technology are interconnected and work as an integral system. The cyclic subject-oriented technology ensures permanent progressive verbal communication culture formation based on unassisted orientation of a student in the course of his activity [7].

While encouraging stage-by-stage accumulation of knowledge, development of communicative skills, formation of a value system, relations and adequate self-rating, application of the subject-oriented system of teaching together with its subject-oriented cyclic technology in the educational process of a higher educational professional institution ensures transformation of subject-to-object relations to subject-to-subject relations, which is achieved through gradual extension of the sphere of participants' verbal communication [7, 8].

The subject-oriented system of teaching is characterized by a certain degree of indeterminacy because the object of its projecting is not only a chain of definite technological operations but also the way of correlation between spontaneous and arranged interaction elements, management of the dialogue between living social systems. That is why the system management should permanently consider its indeterminacy and stochastic character. The leading principle here is management implying further self-management where the lack of external stress together with sensible creative tasks creates the atmosphere for independent and constructive work.

A spontaneous component of the subject-oriented verbal communication culture teaching system results in complication of its management as it's more difficult to organize a flexible and variable management than a strict one. It can be carried out by people ready to feel themselves facilitators and use project, debatable, research methods of organization educational activity which help educational environment become more diverse and rich. Verbal communication culture values and its functions are realized through properties of educational environment and the style of interaction. Therefore in the verbal communication culture innovation teaching the internal educational environment and the order of teacher's actions appear an object of a careful projecting.

The appropriateness of the innovation system realised in the course of teaching different subjects within the educational process of a higher educational institution is proved by the results of experimental teaching carried out in the educational process of Orenburg State University. 12 teachers and 167 students of humanitarian, economic and technical specialties took part in the pedagogical experiment for three years. The use of interactive and problem methods and techniques of teaching, strategies of critical thinking development, role plays, project work, implementation of various incentives of the students' activity and feedback ensured successful training. In order to

create the atmosphere of students' cooperation in the course of the study based on the subject matter of the Foreign Language discipline we used authentic texts and guidelines of modern foreign teaching materials [9, 10, 11, 12, 13, 14].

Experimental training of verbal communication culture in native and foreign languages revealed the following peculiarities of the subject-oriented training system:

- training on the basis of individual verbal communication culture perfection programmes (schemes) which single out moral aspects of individual behaviour actualizing cultural stereotypes of professional competence;
- forming a positive evaluation of the partner creating the foundation for cooperation, active participation in mutual work, self-regulation and self-rating;
- group training ensuring interpersonal attitudes development on account of the subject matter of the teaching content;
- systematic actualization of the reflexive students' activity on the basis of reference points.

Successful realization of innovation verbal communication culture teaching shows itself in the creation of the atmosphere of cooperation in communication between equal partners. When a student becomes the subject of communication he acquires subjective qualities in learning to give preference to teamwork where verbal communication culture appears a success factor.

For evaluation of dynamics in verbal communication culture formation we developed emotive, cognitive, communicative, praxiological and reflexive criteria which reflected the changes in all its components. Positive dynamics in verbal communication culture development manifested itself in students' skills to use their knowledge according to communicative situation, listen to the partner, regulate relations, find out various ways of verbal expression, stand the ground, plan discourse and manage it, create the emotional comfort in communication, assess one's participation in communication adequately and give preference to the positive assessment of the partner. Reliability of the results was verified by certain statistical procedures (Student's *t*-criteria, Fisher's ϕ^* -criteria, Wilcoxon's *T*-criteria). It allows asserting that verbal communication culture innovation teaching ensures the increase in quality of verbal communication culture and realizes student's transference to the subject position with his own attitude to the surrounding world, people and himself.

Innovation verbal communication culture teaching in competency-based professional education directs teacher's attention to creating an individual route of personal development for every student according to his possibilities and capabilities ensuring integrity and effectiveness of higher education. This problem seems to be interdisciplinary and its solution can be provided by integration activities of all the participants of the higher educational

process. Innovation verbal communication culture teaching needs to be built on the content of any academic discipline without fear to complicate the content or activity nature. Only by gaining experience from any knowledge domain, by providing a broad field for developing individuality in it the system of higher professional education can mould energetic, self-contained, enthusiastic, creatively active people.

The research described in the article does not cover all the aspects of the given problem. Further investigation can be connected with developing programs of elective courses for bachelors and masters of pedagogics, with the peculiarities analysis of verbal communication culture subject-oriented system teaching realization in different institutions of additional education, in the system of training schoolmasters and high school teachers.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филол. наук, проф. О. Б. Акимовой*

References

1. Butorina N. F., Inozemceva N. V., Kulagina T. I. i dr. Kompetentnostnyj podhod v mezhkul'turnoj paradigme obrazovanija [Competence approach in a cross-cultural educational paradigm]. Under the scientific editorship of prof. O. I. Kirikov. Voronezh, VGPU, 2011. 208 p. (In Russian)
2. Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju [An introduction to psychology]. Moscow, Publishing House University, 2007. 336 p. (In Russian)
3. Matyash O. I. What is communication and do we need communicative education? *Sibir'. Filosofija. Obrazovanie. Al'manah. [Siberia. Philosophy. Education. Almanac]*. 2002. № 6. P. 37–47. (In Russian)
4. Matyash O. I., Pogolsha V. M., Kazarinova N. V., Bibi C., Zaritskaya Zh. V. Mezhlichnostnaja kommunikacija: teorija i zhizn' [Interpersonal communication: theory and life]. Saint-Petersburg, Publishing House Speech, 2011. 560 p. (In Russian)
5. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: Izuchenie, prepodavanie, ocenka. Departament sovremennyh jazykov. [A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The Department of modern languages]. Strasbourg, 2003. 256 p. (In Russian)
6. Osiyanova O. M. Sub'ektno-orientacionnaja sistema obuchenija kul'ture rechevogo obshhenija studentov (obshhepedagogicheskij podhod) Abstract of Doct. diss. [The Subject-oriented System of Teaching Students in the Culture of Speech Communication (General Pedagogical Approach).]. Abstract of doct. diss. Orenburg. 2009. 49 p. (In Russian)
7. Osiyanova O. M. The model of «reflexive management» of the verbal communication culture teaching system of students. *European Social Science Journal. [Evropejskij zhurnal social'nyh nauk]*. 2013. № 5 (33). P. 91–99. (In Russian)
8. Osiyanova O., Platova E. Pedagogical conditions for formation of interactive communication experience of students in cross-cultural communication. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2014. № 19 (3). P. 445–449.
9. Acklam R. Total English Upper-Intermediate: Students' Book. Eds. Acklam R. and A. Crace. Harlow: Longman: Pearson Education, 2008. 176 p.

10. Cunningham S. New Cutting Edge Upper-Intermediate: Student's book. Eds. Cunningham S. and P. Moor. Harlow: Longman, 2005. 176 p.
11. Cunningham S. Cutting Edge Intermediate Student's Book: New Ed. Eds. Cunningham S. and P. Moor. Harlow: Pearson ELT, 2007. 176 p.
12. Cunningham S. Cutting Edge. Advanced Student's Book with Phrase Builder. Eds. Cunningham, S. and P. Moor. Harlow: Pearson Education, 2009. 176 p.
13. Cotton D. Market Leader Intermediate. Course Book. Eds. Cotton D., D. Falvey and S. Kent. Harlow: Longman, 2007. 160 p.
14. Morreale S., Osborn M., Pearson J. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration*. 2000. № 29. P. 1–25.
15. Tuning Educational Structures in Europe (2003). Available at: http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf.
16. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 2011. 168 p.

Литература

1. Буторина Н. Ф. и др. Компетентностный подход в межкультурной парадигме образования / под общей ред. проф. О. И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ, 2011. 208 с.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва: Университет, 2007. 336 с.
3. Матяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. Вып. 6. 2002. С. 37–47.
4. Матяш О. И. и др. Межличностная коммуникация: теория и жизнь. С.-Петербург: Речь, 2011. 560 с.
5. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков. Страсбург, 2003. 256 с.
6. Осиянова О. М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Оренбург, 2009. 49 с.
7. Осиянова О. М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов // *European Social Science Journal*. 2013. № 5 (33). С. 91–99.
8. Osiyanova O. Pedagogical conditions for formation of interactive communication experience of students in cross-cultural communication // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2014. Vol. 19 (3). P. 445–449.
9. Acklam R. Total English Upper-Intermediate: Students' Book. Eds. Acklam R. and A. Crace. Harlow: Longman: Pearson Education, 2008. 176 p.
10. Cunningham S. New Cutting Edge Upper-Intermediate: Student's book. Eds. Cunningham S. and P. Moor. Harlow: Longman, 2005. 176 p.
11. Cunningham S. Cutting Edge Intermediate Student's Book: New Ed. Eds. Cunningham S. and P. Moor. Harlow: Pearson ELT, 2007. 176 p.

12. Cunningham S. Cutting Edge. Advanced Student's Book with Phrase Builder. Eds. Cunningham, S. and P. Moor. Harlow: Pearson Education, 2009. 176 p.
13. Cotton D. Market Leader Intermediate. Course Book. Eds. Cotton D., D. Falvey and S. Kent. Harlow: Longman, 2007. 160 p.
14. Morreale S., Osborn M., Pearson J. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. Journal of the Association for Communication Administration. 2000. № 29. P. 1–25.
15. Tuning Educational Structures in Europe, 2003. Available at: http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf (дата обращения 10.09.2014).
16. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 2011. 168 p.

ДИСКУССИИ

УДК 009

Мурзина Ирина Яковлевна

доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой культурологии института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: ekb-ural@yandex.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЯ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ КРИЗИС ИЛИ ВРЕМЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ¹

Аннотация. Цель публикации – обсуждение состояния культурологии как области науки и образовательной практики в ситуации модернизации образования. Статья продолжает дискуссию, начатую на совещании-семинаре заведующих кафедрами культурологии в России «Науки о культуре и культурологическое образование: время стратегических решений» [2].

Методы, использованные автором работы, – анализ существующих точек зрения по рассматриваемой теме; рефлексия сущности культурологического знания, недавнего прошлого, настоящего и будущего культурологического образования в России.

Результаты. Вскрыты причины институционального кризиса культурологии в нашей стране, среди которых называются недостаточные определенность и осознанность как специалистами, так и общественностью не только места и роли культурологических дисциплин в образовательном процессе, но и методологических оснований деятельности культурологов. Рассмотрены аспекты культурологического образования и обозначены перспективы его развития. Выдвинуто предложение продолжить дискуссию, начатую на совещании-семинаре в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, но уже на территориально-региональном уровне, что позволит более глубоко и предметно обсудить пути выхода из сложившегося кризисного состояния.

Научная новизна: систематизированы подходы к пониманию культурологии как сферы научного знания, обобщены направления дальнейшего становления и совершенствования культурологического образования.

Практическая значимость. Материалы исследования позволяют активизировать теоретико-методологическую составляющую культурологического образования, задать векторы актуальных исследований в области культурологии.

Ключевые слова: культурология, культурологическое образование, институциональный кризис, совещание-семинар заведующих кафедрами.

¹ Статья подготовлена в рамках работы по госзаданию №2014/392 НИР № 1881.

Murzina Irina Ya.

Doctor of Cultural Studies, Professor, Head of the Department of Cultural Studies, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Urals State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: ekb-ural@yandex.ru

CULTURAL STUDIES: INSTITUTIONAL CRISIS OR THE TIME OF STRATEGIC DECISIONS

Abstract. *The aim of this investigation is to signify of the problems of cultural studies as a science and educational practice in a situation of modernization of education. The publication continues the discussion started at the alignment meeting of Heads of Cultural Studies Departments in Russia – «The science of culture and cultural education: time for strategic decisions».*

Methods. *The author has applied the following methods: analysis of existing points of view; reflection of the essence of the cultural knowledge and perspectives of cultural development of cultural studies science in Russia.*

Results. *The research outcomes show that cultural studies in modern Russia are experiencing institutional crisis: insufficient definiteness and awareness by experts and publicity due to places and roles of culturological disciplines in educational process, but also the methodological bases of activity of culturologists. Aspects of culturological formation are considered and prospects of its development are specified. It was proposed to continue the discussion started at the alignment meeting of Herzen State Pedagogical University of Russia, and it will give an option to discuss the solution ways of current recessionary situation more fundamentally and subjectively on territory-regional level.*

Scientific novelty. *The approaches to understanding the culture as areas of scientific knowledge are methodized; the areas of cultural education in the conditions of modernization are summarized.*

Practical significance. *The research implementations can be used while improving the theoretical-methodological component of cultural education, and extending the horizons for topical current research works in the field of cultural studies.*

Keywords: *culturology, cultural studies, cultural education, institutional crisis, alignment meeting of heads of departments.*

Сегодня можно констатировать, что сложилась «культурология для культурологов» (термин А. Я. Флиера) [15], в которой определены направления развития, выявлены узловые проблемы, позволяющие описать реальность социально-культурного бытия человека, сформировано понимание культуры как антропологической реальности – единственно возможной среды существования человека. В последние два десятилетия произошла институализация данной области науки: от потребности в осознании культуры как феномена бытия через выявление специфического предмета исследования – до определенной логики его репрезентации; от появления вузовских кафедр – до организации диссертационных советов по специальности «теория и история культуры».

Внутри культурологического сообщества, которое включает в себя ученых-исследователей и преподавателей культурологических дисциплин различных уровней образования, достаточно четко определены границы культурологического познания (теоретический анализ свойств культуры, закономерностей ее бытия, форм ее самосознания и репрезентации) [6, 7, 16, 17], обозначено место культурологии внутри социально-гуманитарных наук (интеграция социогуманитарного знания) [3, 11, 15], осмысливается специфика культурной деятельности как отрасли (через поиск новых ориентиров в области культурной политики, культурного производства, творческих индустрий, внутри- и межкультурных взаимодействий) [17], изучается роль культурологии в образовании [2, 4, 12].

Культурология как учебный предмет в российских вузах включает в себя теоретический, исторический и прикладной блоки: теоретический анализ вводит студентов самых разных специальностей в проблематику науки (раскрываются вопросы понимания культуры как формы существования общества, взаимоотношения культуры и природы, культуры и техники, культуры и личности); исторический анализ позволяет приобщиться к пониманию вопросов социокультурной динамики, рассмотреть отдельные народы и культуры через их высшие достижения в духовной жизни, при этом, как правило, акцентируются религиозная и художественная сферы; в рамках прикладного блока рассматриваются вопросы культурной политики и специфики существования художественно-творческой и культурно-досуговой сфер.

Можно было бы назвать культурологию «нормальной наукой» (по классификации Т. Куна, «термин “нормальная наука” означает исследование, прочно опирающееся на одно или несколько прошлых научных достижений – достижений, которые в течение некоторого времени признаются определенным научным сообществом как основа для его дальнейшей практической деятельности. В наши дни такие достижения излагаются, хотя и редко в их первоначальной форме, учебниками» [8, с. 34]), поскольку сложилась определенная парадигма культурологических исследований, однако тот факт, что методологические основания данной науки трактуются предельно широко (к ним относят культуро-антропологическую, историко-типологическую, семиотическую, герменевтическую составляющие), а векторы изысканий постоянно множатся (расширяясь за счет различных cultural studies – urban studies, memory studies, media studies), демонстрируя включенность российской культурологии в логику зарубежных научных исследований (см., например, публикации в International Journal of Cultural Studies), приходится констатировать, что «дисциплинарная загадка» культурологии широкими научными кругами «не разгадана», поскольку не до конца осознана.

Слово «культурология» сегодня прочно вошло в речевой обиход. Правда, определение «культурологический» выступает в качестве признака столь разнокачественных предметов (поисковая система Google на запрос

«культурологический» выдает более 356 000 ответов: от культурологического шока до культурологического подхода в образовании и преподавании различных школьных дисциплин¹), что невольно провоцирует недоуменную сентенцию: культурология похожа на дверь, описываемую известным литературным персонажем: если «приложена к своему месту», то прилагательное, а если стоит без дела, то существительное – все зависит от ситуации.

Сколько бы ни были обидны для культуролога эти слова, в них кроется «сермяжная правда»: нашу науку представители других отраслей знания «нормальной» не считают, рассматривая скорее как дополнение, иногда нужное, иногда – не очень, к существующим и устоявшимся научным исследовательским сферам и социальным практикам: историческим (которые дополняются историей культуры), искусствоведческим (где описывается социокультурный контекст бытования художественного произведения, даются биографические сведения о его авторе, рассматриваются стилевые различия), педагогическим (когда используется «культурологический подход» в образовании и воспитательный потенциал культурных традиций).

И дело даже не в том, что происходит путаница в понятиях (термины «культурный» и «культурологический» часто смешивают), а в том, что потребность в культурологическом анализе реальности как особой социально-культурной практики попросту не сформирована. И у этого есть свои причины.

Сложившаяся ситуация обусловлена прежде всего сложным процессом становления науки, потребовавшим немалых усилий по самоопределению культурологического сообщества, осмысления специфики методологических оснований науки, формирования собственного инструментария. Во многом сказывается и специфика культурологического знания, столь не похожего на все остальные гуманитарные науки.

Среди культурологов бытует представление о своей сфере деятельности как метанауке, подразумевающей интегративное знание о реальности, в которой пребывал и пребывает человек [3, 5]. Приставка «мета» (гр. μετά) в этом случае приобретает смысл «то, что после науки», т. е. то, что происходит после дифференциации и специализации научного знания, после институализации научной отрасли как сферы социальной практики. И в этом значимость культурологии: после того как социальное и гуманитарное знание, несмотря на единый объект изучения, разделились, возникла потребность в новом синтезе, позволяющем «схватить» реальность целостно (можно сказать – феноменально), а затем уже интерпретировать ее отдельные стороны, фрагменты, явления.

¹https://www.google.ru/search?q=%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:ru:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=2vU9VMf6LoaCZOrzsgO.

Кто-то называет это претензией на замещение когда-то единой объяснительной теории социальной жизни, кто-то говорит о рефлексии классической немецкой философии, описывавшей восхождение абсолютного духа к абсолютному знанию (если вспомнить, как происходило становление культурологии в России, то трудно отрицать справедливость этих суждений). Однако главное в том, что в современном мозаичном мире с его бесконечно дробящимися смыслами существует потребность целостности, обусловленной единством человеческой природы и вместе с тем многообразием форм и способов ее актуализации в истории и современности. В этом смысле культурология, конечно, метанаука, которая не столько задает антропологический и аксиологический векторы анализа социально-культурной реальности, сколько предлагает «исследовательскую рамку», упорядочивающую последовательность исследовательских процедур, позволяющую рефлексировать собственную исследовательскую позицию и выявлять множественные стратегии познания, сформированные в различных социальных или гуманитарных науках.

Культурологию как науку определяют и как «теорию среднего уровня» (Р. К. Мертон) [9], которая обеспечивает переход от теоретизирования к эмпирике и, наоборот, от анализа к интерпретации явлений культуры. Как метанаука культурология предполагает эту «двойную оптику»: выступая одновременно как объяснительная теория и как интерпретативная практика социально-культурных явлений. В этом ее неоспоримое преимущество, поскольку она помогает рассматривать реальность как процесс и результат человеческой деятельности. Культурология и «удобна» для представителей других гуманитарных наук тем, что создает условия для познания фрагментов множасьейся реальности, будь то лингвистическая картина мира, субкультурные объединения или культурные индустрии. Но в этом кроется известная опасность для культурологического знания: его границы диффузны, они почти целиком зависят от предмета исследования и позиции ученого.

Становление культурологии в качестве научного знания происходило в постсоветской России практически одновременно с утверждением новых учебных дисциплин в школах и вузах. Очерчивание научного поля, осмысление значимости культурологических исследований шло параллельно с поиском тем и проблем, позволяющих сделать учебные курсы для школьников и студентов интересными, содержательными, заставляющими задуматься о смыслах человеческого бытия и найти ценностные основания для существования, – иначе говоря, параллельно с процессом становления культурологического образования.

На протяжении последних лет мы пережили несколько этапов в развитии культурологического образования: от повсеместного введения учебного курса «Культурология» в учебные планы вузов и появления специальности «культуролог» – к низведению культурологии до необязательного курса по выбору и недоуменному вопрошанию абитуриентов и их родителей,

«чем занимается культуролог по окончании вуза». Назвать этот процесс объективным не получается по двум причинам: во-первых, потому что образовательный (воспитательный и информационный) потенциал учебного курса не исчерпан и потребность в профессиональных культурологах есть, а во-вторых, из-за не до конца продуманного процесса модернизации системы образования. Начнем с последнего.

Необходимость модернизации, изменения системы образования в соответствии с требованиями современности в последние годы осознавалась всеми: от рядового учителя и родителя до ученых-педагогов и руководителей самого разного уровня. Стало общим местом ругать школу (среднюю и высшую) за несоответствие требованиям инновационности, за то, что ее выпускники не готовы, а часто и не способны, вписаться в рыночные условия все возрастающей конкуренции. Ответы на этот вызов были разные. Если их обобщить, то можно выделить два направления: первое связано с инновационными процессами внутри самой системы образования (появлением педагогов-новаторов, поиском новых форм и методов обучения, расширением «репертуара» учебных предметов, становлением новых организационных форм образовательных учреждений); второе обусловлено административными решениями, призванными будто бы облегчить этот инновационный процесс.

Однако результаты оказались очень далеки от ожидаемых... Можно обвинить жестокую бюрократическую машину в том, что она душит все живое, можно говорить о несвоевременности любых трансформаций в ситуации нестабильности социальной системы, можно в очередной раз констатировать, что насильственная модернизация репрессивна по определению. Однако за извечным вопросом «кто виноват?» всегда следует вопрос «что делать?». Видимо, необходимо взвешенно оценить то, что происходило и происходит и делается в образовании, чтобы понять, какие угрозы еще можно предотвратить и какие действия еще можно предпринять. На примере культурологического образования это особенно очевидно.

Миссия отечественного образования долгое время обозначалась как образовательная (обучающая и воспитывающая человека-гражданина). Оставим за скобками иронию по поводу соответствия «профиля» выпускника требованиям морального кодекса строителя коммунизма и гневные филиппики по поводу качества этого самого образования. Вспомним, что изменения в содержании образования в постсоветской России были обусловлены не только деидеологизацией, но и стремлением обрести иные ценностные основания для будущего. Именно так значимость своей профессии и своего призвания определяли сами педагоги, ощущая себя последним бастионом в море хаоса и девальвации смыслов (и не их вина, что неловкость показаться излишне пафосными приводила к тому, что общество просто «забывало» об их существовании). Заявленная гуманизация образования – это не просто путь обновления школы, это был осознанный единственно возможный шаг по созданию общества с челове-

ческим лицом – не технократического, но ценностно ориентированного. По сути, это путь противостояния эгоистическому прагматизму – и чистой воды донкихотство.

Культурологическое образование можно рассматривать как результат гуманитаризации средней и высшей школы, который воплотился и в появлении не существовавших в советское время учебных дисциплин, и в понимании необходимости культурологической составляющей в образовательных программах, и в востребованности новых гуманитарных специальностей. По сути, мы были свидетелями и участниками утверждения в рамках отдельно взятой социальной институции неутилитарного отношения к жизни в условиях жесткого прессинга меркантильности и сиюминутной выгоды, признания безусловного права человека на собственные позиции, взгляд на мир, линию поведения, право на свободу самопроявления в ситуации, требующей постоянного компромисса.

Что же изменилось? Если изучать нормативные документы в сфере образования, то, в общем-то, ничего [14]. В них закреплены те правильные слова, которые дают возможность для реализации задуманных идей, подлинной гуманитаризации и культурологизации. На деле же все обстоит с точностью до наоборот. Свобода выбора (от выбора образовательной модели до отдельных дисциплин и частных методик) обернулась отказом от необязательных предметов. Мотивация понятна: если вводится нормативная модель оценки качества обучения в виде ГИА (ОГЭ) и ЕГЭ, то и в школе надо готовить именно к аттестации, поскольку она выступает критерием качества подготовки выпускника школы или вуза, а не почти мифическая, сложно замеряемая и глубоко субъективная, готовность к жизни в условиях все возрастающей конкуренции и усложняющихся требований к самостоятельности и ответственности.

Федеральный образовательный стандарт средней и высшей школы построен на общности идеологии – предоставить свободу выбора образовательных траекторий школьнику и студенту, дать возможность ему самому выбирать, чему и как обучаться, сохранив минимальный набор дисциплин базового уровня. Вот только в обществе периодически возникает ощущение «преддверия апокалипсиса»: есть опасение, что введение образовательного минимума приведет к серьезной дифференциации в образовании, плата за дополнительные образовательные услуги обернется социальной катастрофой, возможность получения качественного образования будет закрыта для очень значительной части общества.

Опасения не безосновательны. В общеобразовательных школах все чаще родители (а именно они, а не школьники, в конечно счете, выбирают, чему обучать) склоняются в сторону прагматического отношения к обучению, выбирая иностранные языки и информатику; в вузах происходит перераспределение учебных часов, направленных на изучение социально-гуманитарных предметов, в сторону тех, которые *сегодня* считаются наиболее адекватными будущей профессии. Вопросы формирования

социально ответственной личности, гражданина, человека культуры все чаще остаются декларациями. Стоит ли говорить, что вопрос о статусе учебного предмета «культурология» и культурологизации образования относится к разряду риторических? Можно ли вообще в нынешних условиях говорить о потенциале культурологического знания?

Культурология именно в силу того, что она является уникальным инструментом познания реальности, может (и автор в этом убежден) стать интегратором нового содержания социально-гуманитарного знания, которое выступает в качестве одного из краеугольных камней образования человека. Если мы говорим об адекватности требованиям сегодняшнего и завтрашнего дня, о формировании критического мышления и ценностных ориентаций, то должны давать выпускнику школы (не важно – средней или высшей) инструмент, с помощью которого он сможет ориентироваться в постоянно усложняющемся мире. Культурология необходима как специальная строчка в школьном и вузовском расписании, чтобы показать, что есть такой уникальный способ понимания реальности, но еще более значима ее роль как основы образовательной стратегии, обеспечивающей будущее страны.

Отсюда – не только осознание значимости культурологизации образования, но и потребность в профессиональных культурологах: в ученых и преподавателях, готовых не только изучать реальность культуры, но и обучать способам ее познания; в экспертах, способных дать оценку происходящим в обществе явлениям не с точки зрения узко понятого прагматизма, а в перспективе развития человека, опираясь на понимание культуры как ценностно-нормативного ядра жизни.

С одной стороны, понимание культурологии одновременно и как научного направления, и как интегративной составляющей социально-гуманитарного знания, и как сферы подготовки специалистов создает объективные трудности и для ее институализации как науки, и для рефлексии деятельности культурологов. В этом смысле культурология, конечно, «неправильная» наука.

С другой стороны, сегодня мы находимся в ситуации определения стратегий будущего развития. В связи с этим размышления о новых формах познания реальности, новых направлениях научных и прикладных исследований, о развитии образования особенно актуальны. Вопросы, которые сегодня волнуют культурологическое сообщество, затрагивают каждую из обозначенных линий, а в связи с происходящими в последнее время в системе образования процессами стоят особенно остро.

Весной 2014 г. в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (РГПУ) под эгидой Научно-образовательного культурологического общества (НОКО) состоялось совещание-семинар заведующих культурологическими кафедрами вузов и председателей диссертационных советов России и СНГ по специальности «теория и история культуры», получивший название *«Науки о культу-*

ре и культурологическое образование: время стратегических решений». Как отмечали организаторы форума, «совещание должно положить начало целенаправленной и скоординированной системе мероприятий НОКО по преодолению накопившихся проблем, стоящих перед культурологией и культурологическим образованием»¹.

Констатировалось, что, несмотря на довольно долгое существование культурологии как учебной дисциплины, сферы научного знания и области профессиональной подготовки, обществом все еще «остается не понятой миссия культурологии в качестве междисциплинарного генерализатора и ее контекстное значение для всех наук», недостаточно популяризируются культурологические знания, есть проблемы с пониманием роли и места культуролога в обществе и специфики его деятельности. А происходящие в последнее время негативные процессы и события: ликвидация Российского института культурологии, оптимизация многих культурологических кафедр и подразделений вузов, свертывание процессов культурологизации в системе образования, вытеснение культурологии из базового блока Федерального стандарта и подмена фундаментального культурологического образования мозаичными квазикультурологическими курсами, расформирование целого ряда диссертационных советов по специальности «теория и история культуры» – вызывают не только справедливую обеспокоенность, но со всей остротой свидетельствуют о кризисе «институциональных форм, в которых культурология и культурологическое образование до сих пор развивались».

С определенной степенью условности можно разделить прозвучавшие на совещании-конференции доклады по тематике: итоги и перспективы развития наук о культуре, направления прикладных культурологических исследований, институциональные и содержательные аспекты культурологического образования и просвещения.

Состоянию наук о культуре было посвящено выступление доктора философских наук, профессора кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместителя Председателя Научного совета РАН «История мировой культуры», вице-президента НОКО И. В. Кондакова, который не только подвел своеобразный итог двадцатилетнему развитию культурологии в России, но и обозначил перспективы культурологических исследований, связанные с раскрытием «цивилизационного кода» отечественной культуры, возможностью постижения логики ее развития (материалы совещания в настоящий момент готовятся к печати).

Продолжением разговора об особенностях культурологического знания стал доклад вице-президента НОКО, доктора философских наук, профессора, ректора Русской христианской гуманитарной академии (г. Санкт-

¹ «Науки о культуре и культурологическое образование: время стратегических решений» [Электрон. ресурс]. URL: <http://edscience.ru/ru/news/nauki-о-kulture-i-kulturologicheskoe-obrazovanie-vremya-strategicheskikh-resheniy>.

Петербург) Д. К. Бурлака, который остановился на вопросе о специфике междисциплинарных связей культурологии с другими науками, отметил известный парадокс: существуя как сфера научного знания, культурология, например, не представлена в направлениях научных исследований Российского гуманитарного научного фонда, что существенно снижает возможности поддержки, в том числе и за счет грантов, исследований культуры, публикации результатов культурологических исследований и проведения научных конференций.

Сформировавшиеся за последние десятилетия научные направления и школы внутри культурологии настоятельно требуют систематизации и представления их достижений широкой общественности. Как отмечалось в докладе доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ, заведующей кафедрой теории и истории культуры Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, президента Санкт-Петербургского культурологического общества С. Н. Иконниковой, сегодня насущной проблемой является создание истории культурологической мысли России, в которой должны быть представлены не только разнообразные направления культурологических исследований, но и персоналии отечественных культурологов.

Развитие культурологической науки тесно связано с проблемами подготовки научных кадров высшей квалификации в современных российских университетах. Эти проблемы стали центральными в выступлениях доктора педагогических наук, профессора, проректора Российского государственного педагогического университета В. В. Лаптева и доктора искусствоведения, профессора, заведующей кафедрой теории и истории культуры РГПУ, вице-президента НОКО Л. В. Мосоловой. Если в первом докладе были затронуты общие вопросы введения новых требований к подготовке квалифицированных специалистов, функционирования аспирантуры и докторантуры, то во втором был представлен анализ тематики и содержания кандидатских и докторских диссертаций по культурологии, защищенных в последнее время. Отмечая как положительный факт появление серьезных научных изысканий, посвященных различным аспектам бытия культуры, отдельным явлениям и периодам в ее истории, Л. В. Мосолова подчеркнула, что существенными недостатками многих работ остается их излишняя описательность, отсутствие четкой формулировки изучаемой проблемы, недостаточно осознаваемая диссертантами специфика культурологического знания, существенно отличающегося от частных наук (например, искусствоведения или музееведения), «всеядность» научных руководителей, которые берутся курировать диссертации, не имея при этом собственных научных работ по избранной теме. Преодолеть негативные тенденции возможно через концентрацию исследований вокруг сформировавшихся научных школ, т. е. через «специализацию» исследовательской деятельности. Вопрос, как это соотносится с децентрализацией науки и развитием региональных научных школ, остается в ряду дискуссионных.

2014 г. был объявлен Годом культуры. В настоящее время обсуждаются направления культурной политики России. Как будет развиваться страна, во многом зависит от того, что именно станет содержанием культурной политики – деятельность по регулированию государством отрасли «культура» и низведение ее до творческих индустрий и культурно-досуговых практик или деятельность по сохранению и трансляции исторически сложившихся систем ценностей и норм поведения, закрепленных в материальном и нематериальном культурном и историческом наследии. Развернувшаяся в обществе дискуссия вокруг предложенных для обсуждения правительством Российской Федерации «Основ государственной культурной политики» не может оставить в стороне культурологическое сообщество, которое справедливо полагает, что кому как не профессиональным культурологам заниматься анализом документа и формулированием предложений по его доработке. Высказанные во многих докладах и выступлениях участников совещания предложения по введению обязательного курса по изучению истории культуры России в школах и вузах, внимание к культурологическому образованию должны быть представлены в итоговом варианте «Основ государственной культурной политики».

Сегодня есть насущная потребность в активизации профессиональной культурологической экспертизы, позволяющей анализировать деятельность государственных и общественных институтов, состоятельность выдвигаемых разнообразных инициатив и предлагаемых социальных проектов с точки зрения их соответствия национальным ценностям, а не сиюминутным запросам. Однако социального заказа на такого рода экспертизу, равно как и ее заказчиков до сих пор нет. На это сетовала в своем докладе кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ К. Г. Антонян. Одним из путей институализации и легитимизации культурологической экспертизы как социально значимой и востребованной деятельности, вероятно, должна стать сертификация специалистов в этой области. Другой возможный путь – включение обязательной культурологической экспертизы в систему государственно-общественной аккредитации образовательных учреждений (предложение, высказанное Ю. В. Китовым).

Вопросы культурологической экспертизы тесно переплетаются с проблемами современного образования. Доклад доктора культурологии, профессора кафедры культурологии Сыктывкарского государственного университета, члена Президиума НОКО В. А. Сулимова о противоречиях между нормативно-законодательной базой образования и практикой ее применения стал началом дискуссии о перспективах развития культурологического образования в России. Автор данной статьи обозначила в своем выступлении содержательные и институциональные аспекты данного образования, отметив перспективность сетевого взаимодействия внутри регионального культурно-образовательного пространства.

Обсуждение судьбы культурологии как учебного предмета и важной части профессиональной подготовки привело к тревожному выводу: угро-

за существованию культурологического образования сегодня как никогда реальна. Представители различных университетов практически в унисон говорили об исчезновении культурологии как дисциплины из учебных планов вузов, о субъективности администраций вузов в отношении сохранения этого предмета и соответствующих кафедр, об опасности негативного изменения духовного климата в стране при отсутствии культурологического просвещения, которое является необходимым условием развития общества. Доцент кафедры философии и культурологии Алтайской государственной педагогической академии, председатель Алтайского отделения НОКО Е. И. Балакина предложила даже новый термин – «культурологическая гомеопатия», отражающий суть культурологического образования. Она и ее коллеги – заведующая кафедрой культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета И. А. Жерносенко и заведующая кафедрой культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета И. Е. Фадеевой – обозначили круг проблем, с которыми приходится сталкиваться, и выдвинули предложения по их нейтрализации путем налаживания целенаправленного взаимодействия с органами власти, образовательными и общественными организациями. Звездой кафедры культурологии и антропологии Московского государственного университета культуры и искусств Ю. В. Китов обратился к культурологам с актуальным призывом «быть нескромными», не стесняться демонстрировать свои успехи и подчеркивать собственную значимость в том числе и перед властью предрежащими. О том же говорил и доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии белорусского государственного университета культуры и искусств (г. Минск) А. И. Смолик, представивший направления деятельности культурологов соседней страны.

Совещание-семинар завершился докладом кандидата исторических наук, заместителя Института «Российская антропологическая школа» Российского государственного гуманитарного университета А. Г. Васильева и последовавшей за его выступлением дискуссией о причинах институционального кризиса культурологии, одной из причин которого была названа недостаточная определенность и осознанность необходимости рефлексии не только места и роли культурологических дисциплин в образовании, но и методологических оснований деятельности культурологов.

Открытый финал совещания оставляет надежду, что судьба культурологии в России не столь уж трагична, а продолжение разговора, но уже на территориально-региональном уровне, позволит более глубоко и предметно обсудить пути выхода из сложившегося кризисного состояния.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. Л. Бениным*

Литература

1. Астафьева О. Н., Разлогов К. Э. Культурология: предмет и структура // Культурологический журнал // Journal of cultural research. 2010. № 1 [Электрон. ресурс]. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/2.html&j_id=2.
2. Бенин В. А. Педагогическая культурология: состояние, проблемы, перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1. С. 74–83.
3. Докучаев И. И. Трансгрессия и редукция: пути интеграции социально-гуманитарных наук и культурологии // Вопросы культурологии. 2011. № 7. С. 25–29.
4. Жукова Е. Д. «Культурология образования» и «педагогическая культурология»: поиск идентичности // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 27–31.
5. Корень Р. В. Системная культурология как метанаука: Философско-культурологические исследования // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 38–69. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.3.9103 [Электрон. ресурс]. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_9103.html.
6. Культурология в системе наук и образования: Аннотированный библиографический указатель (2000–2003). Москва: РИК, 2004 [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.riku.ru/Pub.htm>.
7. Культурология как дисциплинарная загадка: материалы круглого стола // Вопросы культурологии. 2011. № 1. С. 125–132.
8. Кун Т. Структура научных революций: пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. Москва: АС, 2003. 605 с.
9. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура [Social Theory and Social Structure]. Москва: АСТ, Хранитель, 2006. 880 с.
10. Огурцов А. П. Культура как способ самоописания современных обществ // Вопросы культурологии. 2013. № 3. С. 9–13.
11. Сулимов В. А., Фадеева И. Культурология – наука о смыслах // Вопросы культурологии. 2013. № 3. С. 24–29.
12. Сулимов В. А. Педагогическая культурология и проблемы современного российского образования // Вестник Коми государственного педагогического института. 2011. № 9. С. 131–136.
13. Теоретическая культурология / А. В. Ахутин [и др.]; отв. ред. О. К. Румянцев. Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга; РИК, 2005. 624 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9-е классы) [Электрон. ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
15. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. Москва: Академический проект, 2000. 496 с.
16. Флиер А. Я. Построение идеальной модели проблемных полей культурологии // Вопросы культурологии. 2012. № 7. С. 4–8.
17. Фундаментальные проблемы культурологии: Т. 1–7 / отв. редактор Д. А. Спивак. Москва; С-Петербург: Новый хронограф: Эйдос, 2009.

18. Шапинская Е. Н. Культурология после постмодернизма // Культурологический журнал // Journal of cultural research». 2010. № 1 [Электрон. ресурс]. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/9.html&j_id=2.

References

1. Astafeva O. N., Razlogov K. E. Kul'turologija: predmet i struktura. [Cultural Studies: a subject and structure]. *Kul'turologicheskij zhurnal. [Journal of cultural research]*. 2010. № 1. Available at: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/2.html&j_id=2. (In Russian)
2. Benin V. L. Pedagogicheskaja kul'turologija: sostojanie, problemy, perspektivy. [Teaching cultural studies: state, problems, prospects]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. [Pedagogical Journal of Bashkortostan]*. 2011. № 1. P. 74–83. (In Russian)
3. Dokuchaev I. I. Transgressija i redukcija: puti integracii social'no-gumanitarnyh nauk i kul'turologii. [Transgression and reduction: integration of social Sciences and Humanities and cultural studies]. *Voprosy kul'turologii. [Cultural Studies Issues]*. 2011. № 7. P. 25–29. (In Russian)
4. Zhukova E. D. «Kul'turologija obrazovanija» i «pedagogicheskaja kul'turologija»: poisk identichnosti. [«Cultural education» and «educational studies»: the search for identity]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. [Universum: Bulletin of the Herzen University]*. 2013. № 1. P. 27–31. (In Russian)
5. Koren R. V. Sistemnaja kul'turologija kak Metanauka: Filosofsko-kul'turologicheskie issledovanija. [System studies as Metascience: Philosophical and cultural studies]. *NB: Pedagogika i prosveshhenie. NB: [Pedagogy and education]*. 2013. № 3. P. 38–69. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.3.9103. Available at: http://e-notabene.ru/pp/article_9103.html. (In Russian)
6. Kul'turologija v sisteme nauk i obrazovanija: Annotirovannyj bibliograficheskij ukazatel' (2000–2003). [Cultural studies in the system of science and education: an Annotated bibliography (2000–2003)]. 2004. Moscow: Publishing House RIK. Available at: <http://www.riku.ru/Pub.htm>. (In Russian)
7. Kul'turologija kak disciplinarnaja zagadka: materialy kruglogo stola. [Culturology as a disciplinary mystery: the materials of the round table]. *Voprosy kul'turologii. [Cultural Studies Issues]*. 2011. № 1. P. 125–132. (In Russian)
8. Kuhn T. Struktura nauchnyh revoljucij. [The Structure of Scientific Revolutions] Translated from English. Ed. by V. Ju. Kuznecov. Moscow: Publishing House AS, 2003. 605 p. (In Russian)
9. Merton R. Social'naja teorija i social'naja struktura. [Social Theory and Social Structure]. Moscow: Publishing House AST, 2006. 880 p. (In Russian)
10. Ogurtzov A. P. Kul'tura kak sposob samoopisanija sovremennyh obshchestv. [Culture as a way of self-description of modern societies]. *Voprosy kul'turologii. [Cultural Studies Issues]*. 2013. № 3. P. 9–13. (In Russian)
11. Sulimov V. A., Fadeeva I. E. Kul'turologija – nauka o smyslah. [Culturology – the science of the senses]. *Voprosy kul'turologii. [Cultural Studies Issues]*. 2013. № 3. P. 24–29. (In Russian)
12. Sulimov V. A. Pedagogicheskaja kul'turologija i problemy sovremennogo rossijskogo obrazovanija. [Pedagogical culturology and problem of modern Russian education].

an education]. *Vestnik Komi gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. [Bulletin of the Komi State Pedagogical Institute]*. 2011. № 9. P. 131–136. (In Russian)

13. Teoreticheskaja kul'turologija. [Theoretical culturology]. Ed. by A. V. Ahutin; Chief Editor O. K. Rumjancev. Moscow; Yekaterinburg: Publishing Houses Academic Project, Business Book, RIK, 2005. 624 p. (In Russian)

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya (5–9-e klassy). [Federal State Educational Standard of General Education (grades 5–9)]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/938>. (In Russian)

15. Flier A. Ya. Kul'turologija dlja kul'turologov: Uchebnoe posobie dlja magistrantov i aspirantov, doktorantov i soiskatelej, a takzhe prepodavatelej kul'turologii. [Culturology for cultural specialists. Study guide for master's and postgraduate students, doctoral candidates and competitors for a degree, and also teachers of cultural science]. Moscow: Publishing Houses Academic Project, 2000. 496 p. (In Russian)

16. Flier A. Ya. Postroenie ideal'noj modeli problemnyh polej kul'turologii. [Building a perfect model of problem fields of culturology]. *Voprosy kul'turologii. [Cultural Studies Issues]*. 2012. № 7. P. 4–8. (In Russian)

17. Fundamental'nye problemy kul'turologii. [Fundamental problems of cultural studies]. Vol. 1–7. Moscow; St. Petersburg: Publishing Houses New Chronograph, Jejdos, 2009. (In Russian)

18. Shapinsky E. N. Kul'turologija posle postmodernizma. [Culturology after postmodernism]. *Kul'turologicheskij zhurnal. [Journal of cultural research]*. 2010. № 1. Available at: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/9.html&j_id=2. (In Russian)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 373.1

Пасхалова Лариса Николаевна

директор МОУ Гимназия № 9, Березники (РФ).

E-mail: sh9.berezn@mail.ru

Долгополова Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики Березниковского филиала Пермского национального исследовательского политехнического университета, Березники (РФ).

E-mail: i_dolgopolova@mail.ru

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Цель статьи – обобщение опыта реализации программы развития образовательного учреждения (ОУ), которая позволяет обеспечить высокое качество образования, соответствующее содержанию федеральных образовательных стандартов нового поколения.

Методика и методы. Авторы использовали традиционные психолого-педагогические методы – констатирующий, развивающий и контрольный, структурированные как три этапа исследования. В ходе работы применялись также методики анализа средних данных и динамики учебных результатов, экспертная оценка, опросы и анкетирование.

Результаты. Благодаря воплощению программы развития, ориентированной на социальный заказ, удалось создать учебное учреждение инновационного типа, ставшее лидером в региональном образовательном пространстве. К совершенствованию деятельности гимназии, развитию ее ресурсной базы, обеспечению стабильности функционирования были привлечены все субъекты образовательного процесса: учащиеся, педагоги и родители. Эффективность программы подтверждена промежуточными итогами мониторинга.

Научная новизна. Описана многоуровневая программа развития ОУ, разработанная на основе системно-деятельностного и проектного подходов и связавшая в один комплекс девять образовательных проектов (объединенных в три модуля): внедрение ФГОС, международный экзамен, развитие прогимназии, становление личности, поддержку одаренных детей, повышение инновационной культуры педагогов, эффективности организационной системы, ресурсной базы ОУ, а также совершенствование культуры питания.

Практическая значимость. Предложен эффективный управленческий инструмент, который позволяет педагогическому коллективу образовательного учреждения слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам – объективно оценивать деятельность и достижения ОУ.

Ключевые слова: программа развития, новое качество образования, федеральные государственные образовательные стандарты, системно-деятельностный подход, образовательные проекты.

Paskhalova Larisa N.

*School Principle, Municipal Educational Institution Gymnasium № 9, Berezniki (RF).
E-mail: sh9.berezn@mail.ru*

Dolgopolova Irina V.

*Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of Economics, Berezniki
Affiliate of Perm National Research Polytechnic University, Berezniki (RF).
E-mail: i_dolgopolova@mail.ru*

THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF THE SCHOOL AS A CONDITION OF PROVIDING NEW QUALITY OF EDUCATION: THE PROJECT APPROACH

Abstract. The aim of the investigation is to generalize the experience on implementation of the Program of development of educational institution that allows providing high quality of education in the conditions of introduction of Federal Educational Standards of New Generation.

Methods. Traditional psychological and pedagogical methods involve: stating, developing and control. Analysis of the average data and dynamics of educational results, an expert estimation, interrogations and questioning are used.

Results. Transition of a gymnasium to educational institution of new type has become result of introduction of the Program of development. The unique profile of establishment is created and priority positions are taken in the educational environment of the region; in response to an implementation of the program of the development focused on the social procurement. Efficiency of the Program is confirmed with intermediate results of monitoring concerning all subjects of educational space: trained, teachers and parents. The program allows all participants of educational process to be involved in process of introduction of new quality of education via the mechanism of realization of system. The program represents improvement of activity of structures of educational space of a gymnasium, development of resource base, and also a control system as a factor of ensuring stability of functioning and innovative development of a gymnasium.

Scientific novelty. The possibility of implementation of the Program of development of educational institution through introduction of system-activity and project-based approach which connected nine sub-programmes in one complex (structured in three modules) is shown. It includes introduction of Federal State Educational Standard (FSES), an international exam, development of a progymnasium, formation of the personality, ongoing support to gifted children, extension of innovative culture of teachers, efficiency of management and development of organizational system, and also development of culture of school meal.

Practical significance. The proposed Program of development is an actual administrative tool which allows teaching staff harmoniously and purposefully to carry out objectives by implementation of the planned projects; also it gives the

chance to the customers of social services to estimate objectively achievements of educational institution. This Program is focused on the priorities of the social procurement.

Keywords: development program, new quality of education, Federal State Educational Standards (FSSES), system-activity approach, educational projects.

В настоящее время в России проводится очередной этап модернизации образования. В приоритетном национальном проекте «Образование» отражены новые требования к учебным учреждениям – от обеспечения условий достижения качества образования, соответствующего ожиданиям современного общества, до объективной оценки образовательных услуг [2, 10]. Получение значительно более высокого качества образования требует эффективных управленческих шагов для выполнения государственного и социального заказов, а также для сохранения высококвалифицированных педагогических кадров.

Для успешного решения данных задач в МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники Пермского края была разработана и апробирована программа развития образовательного учреждения (далее – ОУ), определяющая его общую стратегию и основные направления деятельности, способствующая повышению качества образования в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами каждого ребенка, а также с целями, обозначенными в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5, 7].

Гимназиями в России традиционно являются учебные заведения гуманитарной направленности, предлагающие универсальное, широкое общее образование. Их выпускники всегда отличались развитым интеллектом, высоким уровнем воспитанности, прочными знаниями истории России, русской и зарубежной литературы, свободным владением иностранными языками. Гимназия № 9, стремясь к этому идеалу, уже сегодня представляет собой ОУ повышенного уровня качества [9]. Учебный процесс здесь, наследуя лучшие традиции российского классического и гуманитарного образования, направлен на индивидуальное развитие учащихся и раскрытие их личностного потенциала, укрепление и расширение в обучении и воспитании языкового и общекультурного компонента [12].

Сейчас действует уже четвертая версия программы развития гимназии, появившаяся в результате почти 20-летней работы. Основой программы послужил системно-деятельностный подход. Каждый из документов сопровождал один из этапов становления гимназии.

На первом этапе (1996–2001 гг.) на базе общеобразовательной школы была создана английская школа, базисом которой стало общее образование в сочетании с дополнительным профилем по иностранному языку. Второй этап (2002–2006 гг.) – переход от учреждения общего типа к заведению статуса гимназии. Третий этап (2007–2012 гг.) – стабилизация функционирования гимназии в соответствии с критериями, утвержденными в предыдущий период. Далее (в 2013–2017 гг.) была запущена ин-

новационная программа по повышению качества образования в ОУ. Под этим качеством в нашем случае подразумевается востребованность полученных знаний для достижения конкретной цели и повышения уровня жизни в соответствии с современными потребностями развития страны.

На каждом из четырех этапов становления гимназии было закреплено одно из ее конкурентных преимуществ:

1) уникальный профиль образовательных услуг, позволяющий учащимся выбирать обучение по языковому, гуманитарному или информационно-коммуникативному направлению;

2) устойчивый положительный имидж на региональном рынке образовательных услуг;

3) высококвалифицированная педагогическая команда;

4) статус гимназии как важнейшего социального объекта города.

Программа стала долгосрочным нормативно-управленческим документом, отражающим основные тенденции, главные цели, задачи и направления развития ОУ на 2013–2017 гг.

Кроме системно-деятельностного подхода, базовым для реализации программы был избран проектный подход. В психолого-педагогических научных отраслях нет единого понимания сути проекта. В целом любая деятельность человека, которая основывается на последовательном планировании своих действий с прогнозированием их результатов, может в какой-то мере считаться проектированием [1]. С точки зрения системно-структурного подхода, любой проект – динамическая система с поликомпонентным строением, которая предусматривает комплексный характер взаимодействия всех его участников, объединенных стремлением получить желаемый результат за намеченный промежуток времени [8]. Определяющей идеей формирования программы развития ОУ стало то, что к ее осуществлению были привлечены все субъекты образовательного процесса: учащиеся, педагоги и родители.

Важным этапом становления гимназии стало совмещение требований заказчиков образования и наработанного педагогическим коллективом опыта, т. е. согласованности инноваций и традиций [11]. Основными целями деятельности гимназии в период с 2013 по 2017 г. явились обеспечение качества образования на уровне требований муниципального задания и выше, планомерный переход на новые федеральные образовательные стандарты, а также дальнейшая адаптация системно-деятельностного подхода к учебному процессу.

Таким образом, содержание программы базировалось на ряде принципов:

- взаимосвязи деятельного подхода с процессами развития личности (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн);

- системном подходе как методе организации социально-педагогических исследований (В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, Б. Т. Лихачев и др.);

- восприятию образовательного учреждения как условной многоуровневой системы организации учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, М. М. Поташник, В. П. Симонов);

- гуманистических основах образования, воспитания и развития (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, М. Н. Дудина, Н. Е. Щуркова и др.);

- образовании как части культуры (В. А. Алексеева, Е. Я. Басин, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, Е. В. Квятковский, А. П. Печко, В. И. Самохвалова, Н. Н. Фомина, Е. Ч. Яковлев) [13–15].

Перечисленные принципы позволили построить программу на научных основаниях, но при этом сохранить связь с социальным заказом, субъекты которого представлены такими стейкхолдерами (заинтересованными сторонами), как государство, родители, учащиеся и педагоги.

Заказ государства зафиксирован в нормативно-правовых документах федерального, регионального и муниципального уровней и отвечает задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], Национальной инициативы «Наша новая школа» и идеям Приоритетного национального проекта «Образование» [10]. С одной стороны, государственный заказ – это стратегическая линия деятельности любого ОУ. А с другой – он недостаточно мобилен при оперативном изменении условий деятельности конкретного ОУ и не всегда может охватить интересы всех субъектов образования на местах (родителей, учащихся, педагогов), которые находятся в управляемой среде и в некоторой степени подчинены локальным регламентам деятельности ОУ.

При внешней выраженности баланса запросов субъектов основными заказчиками являются родители учащихся. Именно они, с одной стороны, определяют выбор конкретного ОУ, где будет учиться ребенок, а с другой стороны, влияют на формирование уникального профиля учреждения через изъяснение своих требований на оказание определенных образовательных услуг. Следствием этого, а также внедрения системы подушевого финансирования стала ориентация ОУ на привлечение определенного контингента.

Регулярный мониторинг запросов родителей на образовательные услуги (2007–2012 гг.) позволил выявить три приоритета социального заказа:

- создать условия для всестороннего развития способностей личности;
- помочь освоить школьникам набор компетенций для продолжения образования в профессиональном учебном заведении;
- обеспечить безопасное и комфортное пребывание ребенка в общеобразовательном учреждении.

Показатели рейтинга ожиданий заказчиков от реализации программы развития гимназии в общем плане можно представить следующим перечнем:

- обеспечение непрерывного образования нового качества как основы личностного роста, жизненного успеха и благополучия ребенка;

- безопасность и комфортность образовательной среды для здоровья детей;
- прозрачность отношений и взаимная ответственность семьи и школы;
- разнообразие образовательных маршрутов с учетом индивидуальных потребностей субъектов социального заказа;
- конвертируемость результатов обучения в едином образовательном пространстве с гарантированной успешностью ребенка в социуме и профессии.

Программа развития гимназии включает описание основных направлений работы и принципов достижения заявленных целей. Приоритетная тема работы гимназии на 2013–17 гг. раскрывается в двух аспектах: концептуальный – создание единого образовательного пространства как условия обеспечения нового качества обучения; содержательный – получение нового качества образования в процессе формирования одаренной личности гимназиста, интеллектуальной и культурологической среды в контексте лично-ориентированного и компетентностного подходов.

Цель программы – воспитание социально-адаптивной личности, мотивированной на обеспечение здорового образа жизни, имеющей высокие стартовые возможности к обучению и обладающей сформированными базовыми компетенциями в системе непрерывного и преемственного образования.

Основные разделы программы объединены в три модуля:

- совершенствование деятельности структур гимназического образовательного пространства (направления «Учебная деятельность», «Воспитательная работа», «Здоровьесбережение» и «Технологии»);
- развитие ресурсной базы гимназии в процессе реализации программы развития;
- система управления как фактор обеспечения стабильности функционирования и инновационного развития гимназии.

Названные разделы детализируются в конкретных проектах гимназии. Именно проектный подход обеспечивает содержательную связь целей и задач программы с формированием компетенций учащихся, необходимых им для будущей самостоятельной профессиональной и личной жизнедеятельности. Практическая реализация данного подхода обычно осложняется нарушением баланса между направленностью проекта на конкретную цель и изменениями внешней среды. Это противоречие решено за счет адаптивного взаимодействия девяти проектов, обеспечивающих качественное образование.

Проект «Внедрение ФГОС второго поколения» базируется на синтезе традиций и инноваций как условии получения нового качества образования.

Прогнозируемые результаты:

- разработка и апробация технологической карты гимназии по введению ФГОС второго поколения (для основной и средней ступени);

- внедрение инвариантной модели образовательной программы в соответствии со спецификой гимназии и выдвигаемыми стандартами второго поколения;

- создание новых вариантов педагогического инструментария по использованию инновационных технологий обучения и интегративной оценки достижений учащихся;

- разработка системы взаимодействия семьи и школы.

Проект «Международный экзамен IELTS» предполагает углубленное обучение английскому языку и подготовку учащихся к сдаче международных экзаменов.

Прогнозируемые результаты:

- развитие учебно-познавательных умений, самостоятельности и мотивации к изучению английского языка;

- освоение формата знаний международного тестирования;

- расширение общего лингвистического кругозора и формирование системного представления о мире как многоязычном и поликультурном сообществе;

- рост уровня преподавания английского языка за счет применения инновационных подходов к обучению иностранным языкам;

- возможность выпускников поступать и учиться за рубежом либо получать дипломы международного образца;

- возможность административной оценки эффективности процесса обучения.

Проект «Развитие прогимназии как начальной ступени гимназического образования» нацелен на создание условий, которые помогут ребенку, начинающему свой образовательный путь, поверить, что учеба в школе может и должна быть для него успешной, интересной и привлекательной. У каждого ученика должна формироваться установка: «Я люблю свою школу».

Прогнозируемые результаты:

- апробация общей модели линейки достижений учащихся по формированию универсальных учебных действий;

- предоставление широких стартовых возможностей к обучению в основном звене школы за счет сформированных базовых компетенций в условиях непрерывного и преемственного образования;

- усвоение и применение всеми учителями начальных классов инновационных технологий, которые отвечают требованиям системно-деятельностного подхода в обучении;

- выстраивание взаимодействия родителей и гимназии по развитию личности ребенка в «модели равных» за счет привлечения первых ко всем формам внеучебной деятельности.

Проект «Ступени личностного роста» направлен на воспитательную работу, предусматривающую успешную социализацию обучающегося по мере постепенного движения по десяти ступеням личностного рос-

та (рис. 1). Будучи самостоятельным и адаптивным, выпускник гимназии сможет избежать многих проблем, реализуя свою жизненную стратегию.

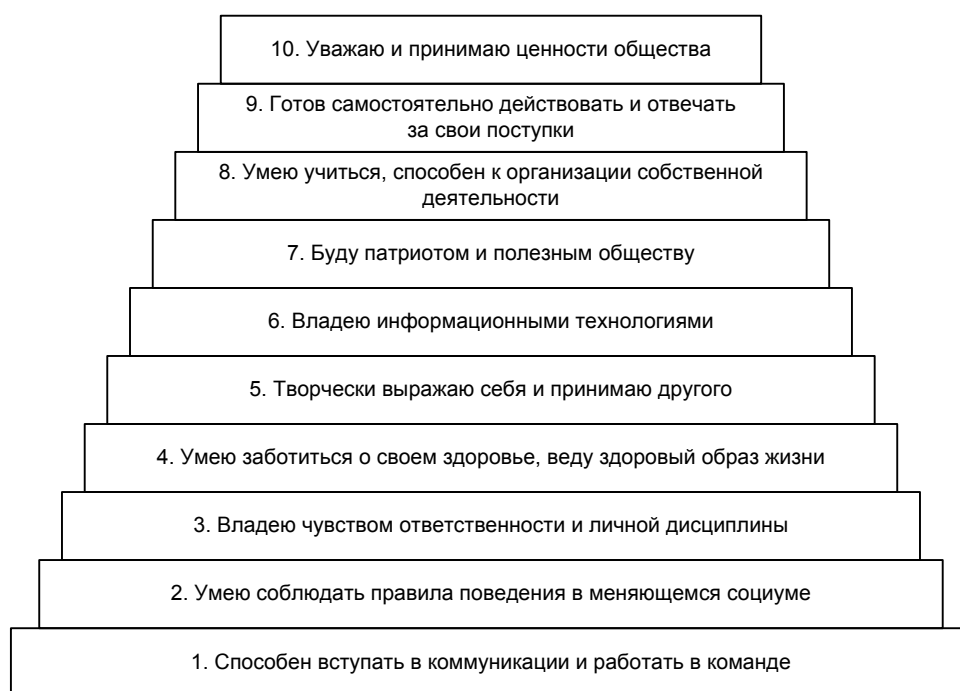


Рис. 1. Ступени личностного роста

Прогнозируемые результаты:

- формирование личностных результатов гимназистов в соответствии с потребностями обучающихся и их родителей в плане реализации ФГОС;
- повышение эффективности работы классных руководителей в использовании средств диагностики личностных результатов;
- расширение воспитательного пространства гимназии и воспитательного воздействия на детей через участие в социальных акциях, конкурсах, проектах;
- развитие ученического самоуправления, приобретение компетенции в организации и проведении мероприятий различного уровня;
- снижение числа учащихся в «группе риска» и стоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;
- апробация системы стимулирования педагогов по достижению личностных результатов классного коллектива и отдельного ученика.

Проект «Культура питания – культура человека» направлен на формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека.

Прогнозируемые результаты:

- укрепление здоровья школьников через применение здоровьесберегающих технологий;
- формирование представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека;
- формирование основных представлений о рационе, режиме, гигиене питания, а также знаний и навыков, связанных с организацией правильного питания.

Проект «Вектор роста» представляет собой подпрограмму развития одаренности гимназистов. Данный проект в 2012 г. в качестве «Программы развития детей “Вектор роста на период с 2011 по 2015 гг.”» стал победителем краевого конкурса на лучшую работу с одаренными детьми.

Основная идея проекта заключается в реализации двух парадигм развития одаренности: во-первых, все дети талантливы от природы; во-вторых, наибольшее влияние на развитие одаренности оказывает педагогический фактор.

Прогнозируемые результаты:

- раннее выявление и повышение показателей одаренности как условие достижения нового качества образования; при этом одаренность рассматривается как конструкт из трех компонентов, подлежащих интенсивному развитию, – познавательной активности, творческих способностей и универсальных учебных действий;
- повышение учебной мотивации гимназистов и их стремления к научно-исследовательской деятельности, что фиксируется в показателях достижений детей на городских, краевых и федеральных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, научно-практических конференциях;
- широкая пропаганда результатов одаренных, талантливых и высокоспособных учащихся за счет создания плановой системы издания исследовательских работ учащихся.

В основе проекта «Учитель XXI века» идея формирования инновационной культуры педагога как фундаментального условия его профессиональной деятельности при реализации нового качества образования [3, 6].

Прогнозируемые результаты:

- включение всех педагогов в проектно-исследовательскую деятельность гимназии;
- применение информационно-коммуникативных технологий для изменения ценностно-смыслового содержания процесса обучения в рамках всех учебных предметов всеми педагогами;
- формирование инновационной культуры педагога как высшего проявления общекультурных, профессиональных и личностных качеств;
- становление информационных, коммуникативных, рефлексивных, проектно-исследовательских компетенций педагогов при внедрении ФГОС.

Проект «Повышение эффективности системы управления» позиционирует идею освоения новых механизмов и технологий в управлении,

а также совершенствование системы оперативного и стратегического менеджмента. В гимназии уже внедрена многоуровневая система управления, которая предполагает вовлечение в нее всех заинтересованных лиц, а в ближайшем будущем – осуществление прозрачного внутреннего аудита (рис. 2).

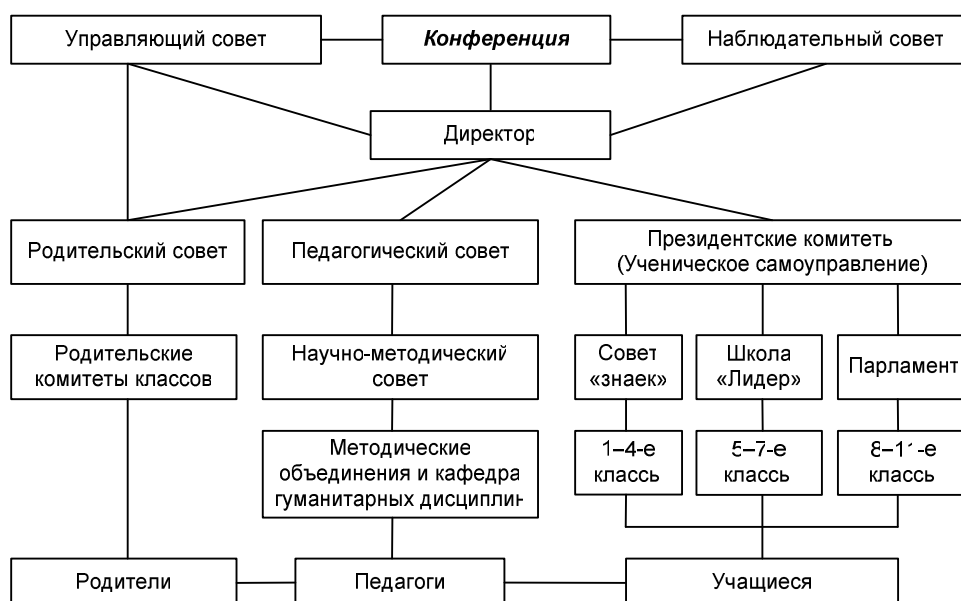


Рис. 2. Система управления гимназией

Прогнозируемые результаты:

- усиление роли государственно-общественного управления гимназией в свете требований ФГОС;
- разработка и внедрение действенного механизма стимулирования деятельности педагогов;
- создание системы комплексного мониторинга, разработка критериев оценки результатов качества образования при внедрении ФГОС;
- создание системы внутришкольного аудита с целью оперативного реагирования на изменение социального заказа и коррекции основных видов деятельности гимназии;
- разработка критериев оценивания деятельности гимназии по подготовке и выполнению требований ФГОС: личностных результатов, достижений учащихся, работы педагогов.

Проект «Развитие ресурсной базы» направлен на систематическое укрепление материально-технического оснащения ОУ. Особое значение уделяется приобретению оборудования для обеспечения учебного процесса. В гимназии уже функционирует медиа-центр, кабинеты насчитывают

более 120 единиц компьютерной техники, 26 мульти-медийных комплексов, 8 интерактивных досок, более 20 многофункциональных устройств. И педагоги, и обучающиеся отмечают очень комфортные условия деятельности.

Прогнозируемые результаты:

- аттестация 80% учебных кабинетов гимназии на звание «Образцовый»;
- оснащенность 100% кабинетов оборудованием, необходимым для проведения наблюдений, опытов, практических работ.

Уже на первом этапе мониторинга эффективности внедрения программы развития гимназии (срез 2013–2014 гг.) можно отметить ее положительные результаты в отношении всех субъектов образовательного пространства. Учащиеся удостоиваются первых и призовых мест на всероссийских и краевых предметных конкурсах и олимпиадах, а также демонстрируют высокие результаты ЕГЭ (средний балл по математике – 60,7; русскому языку – 71,2). Поступление выпускников гимназии в вузы страны и региона составляет 100%. При этом большинство родителей отмечают, что их дети поступают именно в те учреждения, которые были запланированы индивидуальной траекторией развития.

Значительно повысился уровень квалификации педагогов (88% имеют высшее профессиональное образование, 72,5% – высшую и первую квалификационную категорию), а также показатели научной работы (ежегодно учителя публикуют не менее 5 научно-методических работ международного и всероссийского уровня).

Родители констатируют эффективность работы гимназии и высказывают желание обучать в гимназии последующих детей. Личная заинтересованность проявляется в таком объективном показателе, как посещаемость родительских собраний, – более 85% при среднегородском показателе 70%.

Подводя итог многолетней работы по разработке и внедрению программы развития гимназии, следует отметить, что она не документ формального характера, который просто «должен быть», а реальное условие нового качества образования. Это актуальный управленческий инструмент, позволяющий педагогическому коллективу слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам – объективно оценивать достижения образовательного учреждения.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. И. Лурье*

Литература

1. Беляков Е. Н., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.

2. Бухвалов В. А., Плинер Я. Г. Педагогическая экспертиза школы. Москва: Педагогический поиск, 2000. 160 с.
3. Вольф Б. Профессиональная карьера учителя // Мир образования. 1996. № 1. С. 48–51.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) Система ГАРАНТ: [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>.
5. Лизинский В. М. Идеи к проектам и практика управления школой. Москва: Педагогический поиск, 2000. 164 с.
6. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя // Мир психологии. 1996. № 3 (8). С. 42–45.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437>.
8. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную. Письмо Министерства образования от 21 мая 2004 г. № 14–51–140/13 // Официальные документы в образовании. 2004. № 22.
9. Официальный сайт МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://gymnasia9.ru>.
10. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://gov.spb.ru/gov/otrasl/educ/prioritetnyj-nacionalnyj-proekt-obrazovanie>.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 265 с.
12. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва: Новая школа, 1995. 464 с.
13. Ansbacher H. L. Life Style: a historical and systematic review // Journal of Individual Psychology. 1967. Vol. 23. P. 191–212.
14. Dorfman L. Ya. The theory of integrate individuality by V. Merlyn/The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993.
15. Ismagilova A. G. Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator // Progress in Education. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.-Y, 2001. P. 21–29.

References

1. Whitehars E. N., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N. Proektnaja dejatel'nost' v obrazovanii. [Project-based activity in education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Problems of Modern Education]. 2011. № 3. P. 62–67. (In Russian)
2. Bukhvalov V. A., Pliner Ya. G. Pedagogicheskaja jekspertiza shkoly. [Pedagogic examination of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 160 p. (In Russian)

3. Wolf B. Professional'naja kar'era uchitelja. [Professional career of the teacher]. *Mir obrazovanija. [World of Education]*. 1996. № 1. P. 48–51. (In Russian)
4. Konceptcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (utv. rasporjazheniem Pravitel'stva RF ot 17 nojabrja 2008 g. № 1662-r). [The concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020 (the order of the Government of the Russian Federation d.d. 17 November, 2008 № 1662-p). System GARANT. Available at: <http://base.garant.ru/194365/>. (In Russian)
5. Lizinsky V. M. Idei k proektam i praktika upravlenija shkoloj. [Ideas to projects and practice of management of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 164 p. (In Russian)
6. Mudrik A. V. Kommunikativnaja kul'tura uchitelja. [Communicative culture of the teacher]. *Mir psihologii. [World of Psychology]*. 1996. № 3 (8). P. 42–45. (In Russian)
7. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». Utv.Prezidentom RF 04 fevralja 2010 g. Pr-271. [National educational initiative «Our new school». Signed into law by the Russian President, d.d. 04 February, 2010 № Pr-271]. Available at: <http://base.garant.ru/6744437>. (In Russian)
8. Ob obespechenii uspešnoj adaptacii rebenka pri perehode so stupeni nachal'nogo obshhego obrazovanija – na osnovnuju. Pis'mo Ministerstva obrazovanija ot 21 maja 2004g. № 14-51-140/13. [Concerning ensuring successful adaptation of the child upon transition from a step of the primary general education – on the main. Letter of the Ministry of Education, d.d. 21 May, 2004 № 14-51-140/13]. *Official'nye dokumenty v obrazovanii. [Official Documents in Education]*. 2004. № 22. (In Russian)
9. Official website of Municipal Autonomous Educational Institution «Gymnasium № 9» Berezniki. Available at: <http://gymnasia9.ru>. (In Russian)
10. Prioritetnyj nacional'nyj proekt «Obrazovanie». [Strategic national project «Education». Available at: <http://gov.spb.ru/gov/otrasl/educ/prioritetnyj-nacionalnyj-proekt-obrazovanie>. (In Russian)
11. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. [Modern educational technologies]. Moscow: Publishing House Public Education, 1998. 265 p. (In Russian)
12. Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. [Management of development of school: manual for heads of educational institutions]. Ed. by M. M. Potashnik, B. C. Lazarev. Moscow: Publishing House New School, 1995. 464 p. (In Russian)
- Ansbacher H. L. Life Style: a historical and systematic review. *Journal of Individual Psychology*. 1967. Vol. 23. P. 191–212. (Translated from English)
- Dorfman L. Ya. The theory of integrate individuality by V. Merlyn / The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993. (Translated from English)
- Ismagilova A. G. Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator. *Progress in Education*. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.-Y, 2001. P. 21–29. (Translated from English)

УДК 37.025

Скворцова Светлана Валерьевна

ассистент кафедры германистики и лингводидактики, аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, Ульяновск (РФ).

E-mail: new1604@yandex.ru

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

Аннотация. Цель статьи – раскрыть суть креативной деятельности учащихся общеобразовательной школы и выявить ее основные характеристики на основе анализа опыта Великобритании и содержания документов, принятых в этой стране с целью оптимизации познавательного процесса и его концентрации на творческом развитии детей и подростков.

Методы. Автор использовал методы теоретического анализа, систематизации и классификации данных из оригинальных зарубежных источников.

Результаты. В качестве основных характеристик креативной деятельности обозначены ее целенаправленность, ориентация на поиск новой идеи и создание нового продукта, обладающего ценностью, а также «средовость», которая подразумевает поиск сферы учебной деятельности для раскрытия индивидуального творческого потенциала учащегося. Тип креативной деятельности зависит от личностных особенностей осуществляющего ее человека. Такая деятельность предполагает высокий уровень мотивации индивида и активное включение его воображения.

Научная новизна. Уточнены составляющие понятия «креативная деятельность» в педагогике, обоснована необходимость применения наряду с традиционными инновационных методов обучения; выделены и классифицированы методы обучения, используемые английскими педагогами для формирования навыков и приобретения учащимися опыта креативной учебной деятельности; представлены практические рекомендации для успешного осуществления креативной деятельности, в частности описаны возможные действия учителя при неожиданно возникающих учебных ситуациях и варианты спонтанного отступления от плана работы.

Практическая значимость. Анализ и обобщение опыта зарубежных педагогов обогащает отечественную педагогику в области обучения креативной деятельности. Сформулированные специфические особенности обучения креативной деятельности открывают перспективы для научного обоснования и внедрения инновационных компонентов в отечественную систему школьного образования, а также позволяют прогнозировать результаты такого внедрения.

Ключевые слова: креативная деятельность, обучение, система образования, зарубежная педагогика, документы об образовании Великобритании, методы обучения.

Skvortsova Svetlana V.

*Assistant lecturer, Department of Germanic Philology and Language Education; Postgraduate student, Department of Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (RF).
E-mail: new1604@yandex.ru*

THE FUNDAMENTALS OF TEACHING CREATIVITY (BASED ON THE EXAMPLE OF GREAT BRITAIN)

Abstract. *The aim* of the investigation is to find out the fundamentals of creative activity of pupils in a comprehensive school and reveal its main characteristics on the basis of analysis of the British system of education experience considering the original modern official educational documents devoted to optimization of education and its increased focus on the creative development of children and teenagers.

Methods. Author uses the methods of theoretical analysis of original foreign materials; systematization and classification of the data from original foreign sources.

Results. The main characteristics of creativity are purposefulness, aiming at search of a new idea or creation of worthy product, and also dependence on the environment that means search of sphere of educational activity for disclosing of individual creative potential of the pupil. Character of creative activity depends on personal characteristics of the performer, the high level of motivation and active use of imagination.

Scientific novelty. The main characteristics of creative activity as seen by British educators are specified, particularly such feature as dependence on the environment is exposed, and the importance of using traditional teaching methods within the innovative ones is proved; the methods of teaching creativity used by British teachers are picked out and classified according to the levels of creative activity; practical recommendations for successful implementation of teaching creativity are described, such as taking advantage of spontaneous educational situations and the following changes in the work agenda.

Practical significance. Analysis and systematization of the foreign researchers' experience enriches Russian theory of education with understanding the fundamentals of teaching creativity. The singled out peculiarities of teaching creativity give perspectives for the scientific substantiation of adaption of the innovative components into Russian system of education and make it possible to predict the ways of developing the process of teaching creativity in Russia. The classification of creative teaching methods and practical recommendation for their implementation can be adapted to Russian system of education.

Keywords: creative activity, teaching, system of education, foreign theory of education, British documents on education, creative teaching methods.

В настоящее время активно обсуждается проблема необходимости развития творческого потенциала обучающихся. Современная система образования должна не только давать предметные знания, но и формировать умения их применения в новых нестандартных ситуациях, навыки самостоятельного выявления проблемных задач и поиска путей их решения, т. е. развивать креативные способности обучающихся.

В исследованиях британских педагогов и психологов Ф. Битлстоуна, П. Берча, П. Боукетта, С. Кэмерона, Б. Клегга, А. Крафта, Э. Де Боно, Д. Дей, М. Фолтли, Д. А. Фрейзера, Л. МакКей, П. Петрины, С. Рэгздейла, К. Робинсона, А. Сейлора, А. Дж. Старко, П. Вудса и др. показаны возможные пути обучения креативной деятельности начиная с раннего детства. Этой же теме посвящены фундаментальные труды отечественных ученых В. И. Андреева, А. Д. Короля, В. Г. Рындак, В. Н. Соколова, А. В. Хуторского, а также диссертационные работы О. В. Диривянкиной, С. Н. Мартыновой и др. Однако теоретическое осмысление опыта, накопленного в зарубежной школе, в современных российских педагогических публикациях недостаточно.

Целью нашей работы стало раскрытие сути креативной деятельности в общеобразовательном процессе и выявление ее основных характеристик. В качестве одной из задач было выдвинуто создание единой классификации методов обучения такого рода деятельности, а также оформление рекомендаций по их реализации, которые позволят преподавателям эффективно использовать положительный инновационный зарубежный опыт. Для этого был произведен анализ английской психолого-педагогической литературы и документов об образовании Великобритании [8, с. 5; 13, с. 29].

1. Креативная учебная деятельность подразумевает размышление и поведение, основанные на воображении. Это форма умственной игры, когда какая-либо ситуация рассматривается в новом ракурсе, предпринимаются попытки расширить спектр вариантов ее решений, устанавливаются новые связи, аналогии и отношения между идеями и объектами. Для таких действий важно наличие умения критически мыслить, адекватно оценивать различные ситуации и прогнозировать их возможные исходы, поэтому одной из задач учителя становится разъяснение обучающимся сущности критического взгляда на вещи и креативного осмысления процесса.

2. Творчество опосредовано уровнем развития мотивации учащихся; следовательно, оно предполагает большую их погруженность в учебный процесс [14, с. 9] и во многом зависит от личностных характеристик его участников [15, с. 60]. Весьма значим для организации и протекания креативной деятельности эффект отсроченного суждения педагога. Зачастую критическая оценка, вынесенная в неверный выбранный момент, может привести к отказу от деятельности вообще, о чем следует помнить учителю. Для предъявления разумных требований к учащемуся педагогу нужно осознавать, что процесс создания нового продукта состоит из определенных фаз, и уметь определять стадию, в которой находятся воспитанник [13, с. 34–35].

3. Креативная деятельность направлена на появление нового ценного продукта (или идеи), создание которого, согласно Р. У. Уайсберг, может считаться креативным только при наличии у творца конкретной цели [17, с. 60]. Озарения могут быть неожиданными, но они всегда возникают относительно

заданных задач и направлений. Цели могут меняться по мере появления свежих идей и новых возможностей, а продукт деятельности не всегда представляет ценность непосредственно по окончании его произведения – его значимость может обнаружиться в будущем [8, с. 5–6].

Успешным результатом креативной деятельности неверно считать только то, что еще никогда не было создано. Если обучающийся не в курсе, что та или иная идея уже была выдвинута и осуществлена ранее кем-то другим, и самостоятельно приходит к ней, то данный мыслительный процесс также считается актом креативности. Однако необходимо разграничивать психологическое творчество, когда произведенный продукт является новаторским для конкретного человека, и историческое творчество, подразумевающее получение уникального, не имеющего аналогов продукта [8, с. 8]. Таким образом, оригинальность бывает индивидуальной (новизна для конкретной личности) и исторической (новизна для общества в целом). К. Робинсон выделяет также оригинальность относительную, воспринимаемую в качестве таковой определенной группой людей, объединенных по возрасту, культурному основанию и т. п., и подчеркивает, что для появления абсолютно оригинального продукта требуется система обучения, обеспечивающая выявление и развитие креативности каждого обучающегося [13].

4. Креативная деятельность должна сопровождаться рациональным распределением уровней свобод и контроля. Существует мнение, что подобная деятельность возможна только при полной свободе действий. Действительно, опрос 3000 молодых людей, проведенный в Соединенном королевстве организацией Tate Modern в рамках «Манифеста за креативную Британию», показал: обучающиеся полагают, что для развития их креативности требуются предоставление большей свободы в учебе, а также обеспечение доступа к соответствующим материалам и помещениям [15, с. 108–109]. Однако, согласно исследованию К. Робинсон, наличие полной свободы действий может негативно сказаться на результатах обучения. Свобода творческого процесса должна сочетаться с системой контрольных мероприятий [13].

5. Креативная деятельность учащихся не представляется возможной без наличия у них базовых знаний и навыков и применения наряду с инновационными традиционных методов, форм и способов учебной работы. Следовательно, внедрение творческого компонента в учебный процесс не должно производиться в ущерб признанным методам обучения, роль которых в развитии школьников является неоспоримой [13, с. 59]. Так, школьникам необходимо приобретение таких предметных и универсальных навыков, как проектирование, решение проблемных задач [Там же, с. 34–41]

Выбор методов обучения имеет ключевое значение как для академических результатов образования, так и для развития творческих способностей обучающихся. А. Кропли утверждает, что обучение через игру, посредством открытий и других эвристических методов, стимулирующих

фантазию, обладает большей эффективностью, так как способствует повышению мотивации учащихся и улучшению их самооценки [6, с. 136].

6. Рассматриваемая деятельность подразумевает не только добычу необходимой информации и продуцирование идей, но и осуществление дифференциации, отбора и переработки полезных сведений [13, с. 43].

7. Креативная учебная деятельность является «средовой»: потенциал обучающегося по-разному раскрывается в той или иной сфере, соответственно, учитель должен помогать воспитанникам в поиске лучшей для них среды активности. Как показывают исследования, многие школьники неуспешны именно по причине невыявленных их особых талантов и сферы, которая им наиболее подходит [Там же, с. 42]. Американский ученый Г. Гарднера указывал, что у каждого человека имеется целая совокупность межличностных и внутриличностных способностей («multiple intelligences»): лингвистических (вербальных), логических (математических), музыкальных, визуальных (пространственных), кинестетических, натуралистических. Степень развития отдельных способностей у индивидумов различна, что нужно учитывать в процессе обучения и воздействовать на каждую из способностей особыми, отличными друг от друга методами. Следовательно, выбор методов обучения должен быть обусловлен индивидуальными особенностями учащихся [12, с. 129–137].

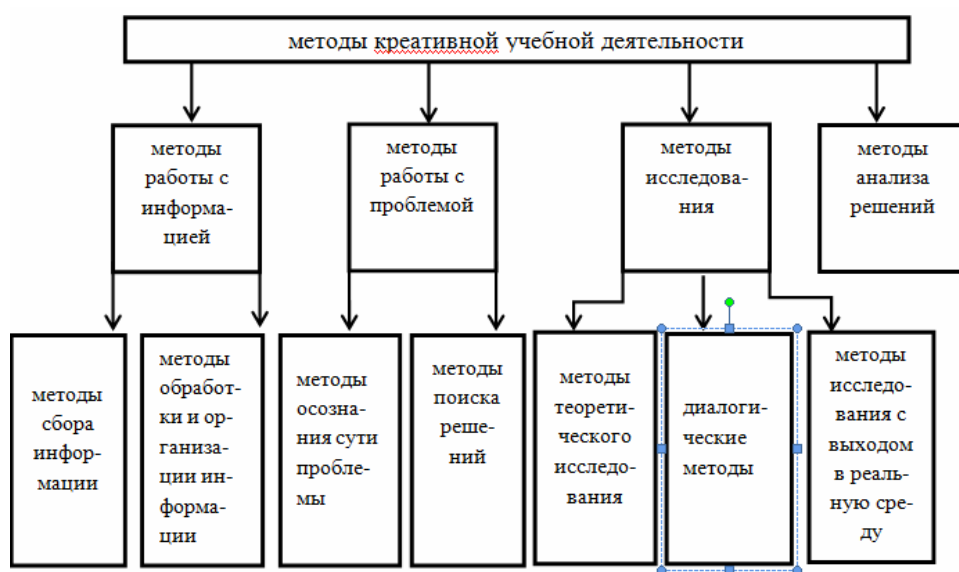
Большая часть приведенных выше характеристик креативной деятельности можно найти в работах В. Г. Рындак, кроме замечаний, касающихся «средовости» креативной деятельности и обязательности у учащихся базовых предметных знаний, полученных с помощью традиционных методов обучения [3].

Обратимся к вопросу классификации методов, формирующих навыки креативной деятельности. Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие критерии их отбора:

- работа с проблемой;
- отсутствие стандартного решения проблемы;
- рассмотрение проблемы с разных позиций;
- опора на предыдущий опыт;
- формирование аналогий и ассоциаций;
- возможность выхода в самостоятельную практическую деятельность;
- работа в группах, организованных с учетом уровня развития определенных знаний, умений и навыков;
- работа под руководством учителя (тренера);
- наличие адекватного уровня свободы в процессе [6, с. 93–94];
- воспроизводимость и гибкость метода (может применяться в работе с обучающимися разного возраста и уровня развития при изучении разных дисциплин);
- широкая вариативность в зависимости от цели занятия;

- отсутствие единого верного решения проблемы (правильным решением может считаться, если обучающиеся способны доказать его правомерность);
- способствование творческому преподаванию предмета (осуществляя подготовку к учебному занятию и проводя занятие, учитель погружается в творческий процесс, связанный с выбором методов, рассуждением об их правомерности и эффективности);
- влияние методов на характер получаемого знания и отношения между учителем и обучающимися (конкретное знание – не конечная цель, а средство для размышления и рассуждения, подразумевающее владение широкими междисциплинарными умениями и навыками, и их развитие в процессе учебной деятельности) [16, с. 99–101].

С учетом обозначенных критериев мы произвели выборку методов, рекомендуемых для креативной учебной деятельности, и сгруппировали их (рисунок) на основании вида деятельности учителя и с учетом этапов креативной деятельности, а именно: выявления проблемы, подготовки к ее решению, работы с проблемой, проверки избранного варианта решения практикой, создания продукта и рассмотрения возможностей его использования, а также применения полученного опыта в работе с другими проблемами [1, 2, 7, 8, 10].



Классификация методов креативной учебной деятельности в Великобритании

Нами были сформулированы алгоритмы-рекомендации для учителя по успешному внедрению и реализации представленных выше методов.

1. Установить четкую цель деятельности обучающихся:

- выявить возможности для обеспечения творческого отклика обучающихся в имеющихся программах и планах;
- включить особые творческие задачи в планирование занятий в соответствии с конкретным предметом;
- продумать структуру и последовательность уроков с пошаговым вовлечением обучающихся в творческий процесс и системой адекватного поурочного оценивания их возможностей;
- разъяснить цели и задачи обучающимся, что позволит им настроиться на относительную долговременность результата;
- спланировать совместную деятельность обучающихся и обсудить результаты деятельности в группах, обеспечивая тем самым положительную мотивацию.

2. Определить уровень свобод и ограничений:

- дать обучающимся возможность выбирать способы работы, определять направление деятельности и прогнозировать результат;
- использовать разнообразные методы обучения, например практические эксперименты, проблемный метод, ролевые игры, дискуссии в малых и больших группах, а также возможности таких визуальных средств, как диаграммы и комиксы;
- дать обучающимся четкие инструкции;
- рационально ограничить время, ресурсы и масштабы работы, так как это может стимулировать поиск школьниками новых путей работы и импровизацию.

3. Возбуждать воображение учащихся с помощью различных видов деятельности:

- предоставить возможность получения личного опыта через организацию контактов с творческими личностями;
- задействовать в учебном процессе актуальные проблемы, истории, представляющие живой интерес, активно обсуждаемые события, артефакты;
- использовать виды работ, соответствующие стилю жизни учащихся;
- выявить интересы детей и имеющийся у них личный опыт и применять их в творческом ключе;
- поддерживать рефлексию школьников и их обмен опытом и впечатлениями друг с другом.

4. Предоставить обучающимся возможность сотрудничества:

- позволить им работать в группах одного или разного возраста;
- структурировать совместные виды деятельности: если предоставить обучающимся свободу выбора, они, как правило, предпочитают заниматься в ограниченных по гендерному признаку группах;
- тщательно отслеживать процесс совместной деятельности и управлять им;
- учитывать потребности каждой конкретной личности внутри группы.

5. Установить критерии успеха:

- обсудить и разработать совместно с воспитанниками показатели их достижений, в частности критерии оригинальности и ценности работы;
- воспитывать у учащихся уважение к работе других, при оценивании ее результатов.

6. Извлекать выгоду из неожиданных учебных ситуаций:

- внимательно отслеживать и анализировать идеи школьников, принимая во внимание изначальные учебные цели;
- способствовать преодолению страха перед неизвестным и развивать у учащихся образное мышление и навыки решения проблемных задач;
- быть готовым отойти от установленного плана работы, если использование новой учебной ситуации является более эффективным для процесса обучения.

7. Провоцировать критическую оценку:

- задавать открытые вопросы типа «А что, если...?», «Почему...?», «Каким образом...?», чтобы рассмотреть разные позиции и дать толчок новым идеям;
- поддерживать свободное выражение идей;
- вовремя отходить в сторону, не давая прямых ответов, а лишь оказывая помощь подсказками, если это необходимо, формируя тем самым гибкие независимые мышление и поведение учащихся.

8. Регулярно производить обзор работы, намечая ее перспективы:

- периодически делать паузы, чтобы оценить прогресс, обсудить с детьми возникающие проблемы и варианты их решения;
- побуждать учащихся к совершению успешных шагов на пути к решению проблем;
- научить школьников формулировать и воспринимать конструктивные отзывы о своей и чужой работе;
- переубеждать желающих взять за основу деятельности чью-то идею, если она кажется им более удачной, чем собственная [5, с. 13–15; 11, с. 1–5].

Итак, анализ зарубежной психолого-педагогической литературы и документов, посвященных интеграции обучения креативной деятельности в образование, позволяет сделать ряд выводов.

Ведущими характеристиками креативной учебной деятельности являются ее направленность на создание нового продукта или идеи, развитое воображение, опора на мотивацию и личностные характеристики осуществляющего ее человека, наличие свободы и конкретных предметных и универсальных навыков, «средовость».

Методы, реализуемые в креативной учебной деятельности, условно делятся на те, что применяются при работе с информацией (ее сбор, организация и обработка), с проблемой (осознание ее сути и поиск решений проблемы), при исследовании (теоретические, диалогические и с выходом в реальную среду) и анализе результатов.

Для успешной реализации креативной деятельности школьников учителю необходимо установить ее ясную цель и критерии успеха; четко обозначить соотношение свобод и ограничений; стимулировать воображение учащихся; организовать их совместную работу; использовать возможности неожиданных учебных ситуаций; провоцировать критические оценки; регулярно проводить мониторинг и прогнозирование развития такой деятельности.

Проанализированный нами зарубежный опыт по формированию у детей умений и навыков креативной деятельности может быть адаптирован отечественным образованием применительно к процессу формирования личности выпускника, активно познающего мир и осознающего ценность науки и творчества [3].

*Статья рекомендована к публикации
д-ром физ.-мат. наук, проф. В. А. Копновым*

Литература

1. Климова Т. В., Скворцова С. В. Современные методы и средства обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014. 71 с.
2. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей / пер. с англ. Ю. М. Гайдука. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. 207 с.
3. Рындак В. Г. Педагогика креативности: монография. Москва: Университетская книга, 2012. 284 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Министерство образования и науки РФ, 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>. (дата обращения 01.07.2014)
5. Creativity: Find it, Promote it: Promoting Pupils' Creative Thinking and Behaviour Across the Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3, Practical Materials for Schools. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2004. 24 p.
6. Cropley A. J. Creativity in Education and Learning, a Guide for Teacher and Educator. Abington, UK: RoutledgeFalmer, 2005. 202 p.
7. Dewey J. How We Think. USA: D. C. Heath & Co., 1910. 228 p.
8. Faultley M., Savage J. Creativity in Secondary Education / M. Faultley, J. Savage. UK: Learning Matters Ltd., 2007. 138p.
9. McIntosh P. Action Research and Reflective Practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning. London and New York: Routledge, 2010. 195 p.
10. Groner R., Groner M. Approaches to Heuristics: A Historical Review [Text] / R. Groner, M. Groner, W. F. Bischof // Methods of Heuristics / edited by R. Groner, M. Groner, W. F. Bischof. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. P. 1–32.
11. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships // The Open University, UK: Educational Studies, Taylor and Francis Ltd, 2004. Vol. 30. № 1. P. 77–87.

12. Mindham C. Thinking across the Curriculum. Creativity in the Primary Curriculum /edited by R. Jones, D. Wyse. G. B.: David Fulton Publishers Ltd., 2004. P. 126–141.

13. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, All Our Futures: Creativity, Culture and Education: Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport. 1999 URL: <http://www.sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>. (дата обращения: 14.01.2012).

13. Price A. Creative Maths Activities for Able Students. Ideas for Working with Children Aged 11 to 14. London: Paul Chapman Publishing, 2006. 112 p.

14. The Impact of Culture on Creativity: A Study Prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). 2009 URL: http://ec.europa.eu/culture/documents/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf. (дата обращения: 02.07.2009)

15. Wegerif R. Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education. Glasgow, UK: Bell and Bain Ltd, 2010. 167 p.

16. Weisberg R. W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. Canada, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2006. 622 p.

References

1. Klimova T. V., Skvorcova S. V. Sovremennyye metody i sredstva obucheniya inostrannym jazykam. [Modern methods and tutorials to foreign languages]. Ulyanovsk: UIGPU, 2014. 71 p. (In Russian)

2. Poja D. Kak reshat' zadachu. [How to solve a problem]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva Prosveshheniya RSFSR [The State educational-pedagogical publishing house of the Ministry of Public Education of RSFSR], 1959. 207 p. (In Russian)

3. Ryndak V. G. Pedagogika kreativnosti. [Pedagogics of creativity]. Moscow: Publishing House University Book, 2012. 284 p. (In Russian)

4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, 2010. Federal State Educational Standard of secondary (complete) general education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2010. Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>. (In Russian)

5. Creativity: Find it, Promote it: Promoting Pupils' Creative Thinking and Behaviour Across the Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3, Practical Materials for Schools. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2004. 24 p. (Translated from English)

6. Cropley A. J. Creativity in Education and Learning, a Guide for Teacher and Educator. Abington, UK: RoutledgeFalmer, 2005. 202 p. (Translated from English)

7. Dewey J. How We Think. USA: D. C. Heath & Co., 1910. 228 p. (Translated from English)

8. Faultley M., Savage J. Creativity in Secondary Education / M. Faultley, J. Savage. UK: Learning Matters Ltd., 2007. 138p. (Translated from English)

9. McIntosh P. Action Research and Reflective Practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning. London and New York: Routledge, 2010. 195 p. (Translated from English)
10. Groner R., Groner M. Approaches to Heuristics: A Historical Review [Text] / R. Groner, M. Groner, W. F. Bischof. *Methods of Heuristics* / edited by R. Groner, M. Groner, W. F. Bischof. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. P. 1–32. (Translated from English)
11. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *The Open University, UK: Educational Studies, Taylor and Francis Ltd*, 2004. Vol. 30. № 1. P. 77–87. (Translated from English)
12. Mindham C. Thinking across the Curriculum. Creativity in the Primary Curriculum /edited by R. Jones, D. Wyse. G. B.: David Fulton Publishers Ltd., 2004. P. 126–141. (Translated from English)
13. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, All Our Futures: Creativity, Culture and Education: Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport. 1999 Available at: <http://www.sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>. (Translated from English)
13. Price A. Creative Maths Activities for Able Students. Ideas for Working with Children Aged 11 to 14. London: Paul Chapman Publishing, 2006. 112 p. (Translated from English)
14. The Impact of Culture on Creativity: A Study Prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). 2009. Available at: http://ec.europa.eu/culture/documents/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf. (Translated from English)
15. Wegerif R. Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education. Glasgow, UK: Bell and Bain Ltd, 2010. 167 p. (Translated from English)
16. Weisberg R. W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. Canada, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2006. 622 p. (Translated from English)

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	20462								
		журнал									
		ПВ	ме-сто	ли-тер							
«Образование и наука»											
(наименование издания)		Стои-мость	подписки	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*