

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 8(127)

Октябрь, 2015

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

Издание зарегистрировано 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 *Rospachat* consolidated catalogue

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 8(127)

October, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 8 (127) 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

28.10.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГШУ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	4
Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований	4
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	20
Емельянова И. Н., Теплякова О. А. Процедура построения практико-ориентированной модели подготовки выпускника университета	20
Кресс Х., Есенина Е. Ю. «Старая дама в очень современном интернациональном платье» (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в Германии и в мире) ...	34
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ 50	
Исаева Т. А. Модель организации практики будущих педагогов профессионального обучения: квалиметрический аспект	50
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	65
Бойко А. Д. Возможности диагностики позиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде	65
Сергеева Т. Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности ...	81
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	97
Пак Н. И., Дорошенко Е. Г., Хегай Л. Б. Учебные дорожные карты как средство личностно ориентированного обучения	97
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ .	112
Макотрова Г. В. Творческое саморазвитие школьников при работе с текстом в информационно-коммуникационной образовательной среде	112
Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE	125
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	140
Усольцева И. В. Ценности и цели игры в оценке воспитателей детского сада	140
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	163
Красильникова Н. В. Интернационализация высшего образования в Европе: опыт Болонского университета	163
Fedorova M. A. Global practices of students' research	175

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	4
Zagvyazinsky V. I. Concerning the Social Importance and a Demand of Pedagogical Researches	4
VOCATIONAL EDUCATION	20
Emelyanova I. N., Teplyakova O. A. Procedure of Building the University Graduate Training Practice-Oriented Model	20
Kress H., Esenina E. Y. «Old Woman in Very Modern International Dress» (German Dual System of VET in Germany and in the World)	34
QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION	50
Isaeva T. A. The Model of Externship Organization for Future Teachers: Qualimetric Approach	50
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	65
Boyko A. D. Disposition Diagnostic Means of Defensive and Coping Behavior in the Educational Environment	65
Sergeeva T. B. Personal and Professional Mobility: The Conjugacy Problem	81
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	97
Pak N. I., Doroshenko Ye. G., Khagai L. B. Educational Roadmaps as a Means of Student-Centered Education.....	97
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	112
Makotrova G. V. Work with a Digital Environment Text as a Means of Creative Students' Self-Development	112
Shurygin V. Yu., Krasnova L. A. Organization of Students' Independent Work in Studying Physics Based on Distance Learning Technology in LMS MOODLE.....	125
PRESCHOOL EDUCATION	140
Usoltseva I. V. Value Judgments on Meaning and Aims of Using Games Given by Preschool Teachers.....	140
EDUCATION ABROAD	163
Krasilnikova N. V. Internationalisation of Higher Education in Europe: By Experience of Bologna University	163
Fedorova M. A. Global Practices of Students' Research	175

EDUCATION AND SCIENCE

Journal of theoretical and applied research in the field of education

№ 8 (127) 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. Ushenina**

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 28.10.2015

Format - 70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House

RARITET

© **RSVPU**

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.1

Загвязинский Владимир Ильич

академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: education@utmn.ru

О СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ И ВОСТРЕБОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Аннотация. Цель публикации – наметить перспективные направления исследовательской педагогической деятельности.

Методы: анализ и обобщение ситуации, сложившейся в отечественном образовании и педагогической науке в последние четверть века.

В статье доказывается, что невысокая востребованность результатов педагогических исследований обусловлена не только полной подчиненностью науки ведомственным интересам и запросам, неспособностью и нежеланием чиновников от науки прислушаться к мнению и выводам ученых, но и невысоким качеством заметно увеличившегося потока диссертационных работ и публикаций, авторы которых стремятся избегать острых, социально значимых проблем.

Теоретики не слишком активно выступают против засилья формализма, мелочной чиновничьей опеки, бумажно-компьютерной отчетности. В результате страдает и практика – много утеряно в воспитательном плане, в качестве подготовки квалифицированных инженерных и рабочих кадров, знаний по естественно-научным дисциплинам; утрачено лидирующее положение российского образования в мировом рейтинге относительно развития творческих способностей подрастающего поколения. Под лозунгом «оптимизации» принимаются непродуманные решения с непросчитанными рисками, ориентированные на призрачные сиюминутные выгоды и не учитывающие отсроченных социальных эффектов.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Результаты и научная новизна. Предлагаются меры по реальной поддержке научно-педагогических школ, по воспитанию методологической культуры научных руководителей и научных консультантов. Речь идет о создании региональных научных центров на базе ведущих университетов под эгидой РАО. В качестве примера представлен многолетний опыт деятельности Центра на базе научно-педагогической школы Тюменского государственного университета.

Практическая значимость. Излагается примерная тематика востребованных практикой и перспективных научных тем, обеспечивающих реальный, а не декларативный приоритет образования в развитии государства, позволяющих при их успешной реализации преодолеть отставание страны от лучших мировых образовательных стандартов.

Ключевые слова: научный потенциал развития образования, разрывы в научно-практической цепи обновления образования, социально значимые и социально востребованные научные проблемы и темы, соотношение науки и ведомственного управления.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-19

Zagvyazinsky Vladimir I.

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: education@utmn.ru

CONCERNING THE SOCIAL IMPORTANCE AND A DEMAND OF PEDAGOGICAL RESEARCHES

Abstract. *The publication purpose is to plan perspective directions of pedagogical research activity.*

Methods. The analysis and generalisation of the situation fully developed in the Russian education and pedagogical science for the last quarter of the century.

It is proved that the low demand of results of pedagogical researches is caused not only by full subordination of a science to departmental interests and inquiries, inability and unwillingness of officials to listen to opinion and conclusions of scientists, but also low quality of considerably increased stream of dissertational works and the publications which authors aspire to avoid sharp, socially significant problems.

Theorists not too actively oppose dominations of formalism, petty official guardianship, the paper and computer-based data reporting. As a result, practice is also out of order – plenty of important issues are lost in the educational plan, the preparation of qualified engineering and personnel, and knowledge on natural-scientific disciplines; leading position of the Russian education in a world

ranking concerning development of creative abilities of oncoming generation is lost. Under «the optimisation» slogan, unreasoned decisions with not counted risks, focused on illusive momentary benefits and heedless of the delayed social effects are made.

Results and scientific novelty. Measures on real support of scientific and pedagogical schools, on education of methodological culture of supervisors of studies and scientific consultants are offered. It is referred to the establishment of regional centres of science on the basis of leading universities under the authority of the Russian Academy of Education. The long-term experience of activity of the Centre on the basis of scientific and pedagogical school of the Tyumen State University is presented as an example.

Practical significance. The author points out the approximate subjects required by practice and the perspective scientific themes providing real but not a declarative priority of education in the state development; it will allow the country to overcome the development gap behind the best world educational standards.

Keywords: scientific potential of education development, breakdown in a scientifically-practical chain of education updating, socially significant and socially demanded scientific problems and themes, a parity of a science and departmental management.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-19

Минуло четверть века с начала последнего коренного переустройства российского общества и его образовательной сферы. Результаты известны. Отечественное образование выжило и значительно обновилось, оно стало более культуроемким, диверсифицированным, открытым, гибким, многофункциональным, однако много потеряло в воспитательном плане, в качестве подготовки квалифицированных инженерных и рабочих кадров и знаний по естественно-научным дисциплинам, в своем кадровом потенциале. Оно утратило лидирующее положение в развитии творческих способностей, гражданской ответственности подрастающего поколения в мировом рейтинге образовательных систем.

Отвечая на острые вопросы собеседников из радиостанции «Эхо Москвы», министр образования и науки Д. Ливанов, посетовав на то, что сейчас в образовании приходится вычищать мусор, накопившийся в предшествующие годы в виде «лжевузов», «лжеспециалистов», обесцененных аттестатов и дипломов, сделал весьма значимое заявление об отсутствии в ряде общественных наук серьезного научного потенциала, необходимого для развития образования. Он заявил: «Сейчас у нас нет в целях широких областях науки, таких, как экономика, социология или педагогика, серьезного научного потенциала для развития. Нам нужно создавать научные школы» [6].

В этом, пусть не бесспорном, высказывании министра есть, на наш взгляд, значительная доля истины. И возникают вопросы. В чем суть претензий к наукам, обеспечивающим (а точнее говоря, призванным обеспечить) развитие образования? Кто виноват в том, что возникла такая ситуация? Что следует предпринять, чтобы выйти из создавшейся ситуации? Оговоримся, что мы ведем речь пока только о базовой науке, обеспечивающей образование, о науке педагогической и о практике инновационного обновления процесса реформирования отечественного образования.

Такое обновление происходит пока сумбурно, меры реформирования часто противоречивы, не просчитаны их последствия, не подготовлена почва для их освоения, они нередко дезориентируют практических работников, побуждая их приспособляться к нескончаемому потоку новых установок и запретов.

В системообразующей цепи «практика – социальный заказ – наука – управленческие решения – обновленная практика» возникли серьезные разрывы и нестыковки, свидетельствующие об отсутствии четкой целенаправленной стратегии, обеспечивающей единство действий и общую эффективность развития образовательной системы.

Живущие под единой управленческой крышей Министерства образования и науки системы образовательных учреждений и науки об образовании сосуществуют, но не сотрудничают, возник перманентный, во многом обновленный этим разрывом кризис и той, и другой сферы. Образование и педагогика в принципе связаны как сообщающиеся сосуды, у них общая кровеносная система, общие прогнозы, идеи, конструктивные замыслы и решения. Оскудение одного ведет к истощению другого, а в результате мы имеем скороспелые, часто непродуманные и бесперспективные управленческие решения, произвол чиновников, бюрократический, удушающий живую мысль и творчество педагогов стиль руководства: бесконечные инструкции, предписания, отчеты и проверки. В свою очередь, замкнутая на себя наука деградирует, уходит либо в среду абстрактных рассуждений, либо в сферу чисто прикладных, обслуживающих сиюминутный приказ действий и операций. Обнаруживается дефицит стратегических, фундаментальных исследований, решающих как назревшие задачи актуальной педагогической ситуации, так и перспективные проблемы социализации и инкультурации молодого поколения.

Стандарты, инструкции, управленческие решения об «оптимизации» системы, способов оценки результатов, материального обеспечения, его кадрового потенциала опираются не на стратегические положения гуманноориентированного, культуросозидающего, здоровьесохранного образо-

вания, а диктуются соображениями рыночной экономики, требованиями экономии средств и истолкованием смысла образования как оказания образовательных услуг населению.

Результаты принятых решений не анализируются, не вскрываются слабые места, побочные эффекты, не просчитываются риски. Практика оказывается дезориентированной и не подготовленной к реализации новых, иногда улучшенных, а нередко опять-таки сомнительных решений. Решения нередко ориентированы на призрачные одномоментные выгоды и не учитывают отсроченных, в том числе очень важных социальных эффектов и рисков. Некоторые решения сменяются на прямо противоположные. Такова, например, недавняя политика на развертывание территориально рассредоточенных вузов (в том числе университетов), которая в последнее время изменилась в корне: идет активное сворачивание сети филиалов, мелких и «неэффективных» (по критериям, которые тоже часто изменяются) и создание крупных вузов, образовательных комплексов, территориально расположенных в крупных городах.

К неэффективным решениям, особенно опасным, следует отнести и недооценку важных общих ориентаций и выбор негодных конкретных средств осуществления в принципе верных идей и замыслов. Приведем «образцы» таких решений.

Декларативно-абстрактное признание приоритета воспитания в системе образования. И нормативные документы, и научные изыскания почему-то по-прежнему сориентированы на обучение и носят дидактический формат. В педагогике до сих пор, несмотря на принятие стандартов дополнительного образования и недавнее утверждение стратегии воспитания, сильны дидактические пристрастия.

Характерный пример: академик РАО В. С. Лазарев в острокритической статье об официальных инновациях в образовании «ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации» не только ничего не говорит о воспитании, но даже не употребляет терминов: «воспитание», «воспитательные задачи, отношения, ситуации» и т. д. Речь ведется о дидактических моделях, средствах. Говорится об учителях, учебниках, об управленческих кадрах и их подготовке. Правда, упоминается о модели взаимодействия с учреждениями дополнительного образования и о «других педагогических работниках» (кроме учителей). Все построение организации, кадрового обеспечения, оценки результатов образования заточено на учебный процесс, на учителя, на урок [5].

Общие социально-гражданские ориентации целей образования, его аксиологическое наполнение часто изменяются на противоположные, колеблются от одной крайности к другой, например, от толерантности к не-

терпимости по поводу инакомыслия; от признания уникальности личности до подходов к ее воспитанию на основе унификации требований и оценочных критериев; от ориентации на лучшие мировые культурные образцы до признания только национальных традиций и источников культуры; от академических свобод и автономии образовательных учреждений до унификации и стандартизации в организации и оценке их деятельности и т. д. Истина тут не всегда в золотой середине, она часто требует конкретного поиска меры в сочетании противоположных оценок и подходов.

Нет нужды подробно останавливаться на перечислении решений, требующих более гибкой и перспективной оценки, а зачастую и необходимой коррекции. Но кое-что стоит напомнить.

Подушевое финансирование привело к ликвидации многих тысяч сельских и немалого количества малокомплектных школ в поселках и городах.

Повсеместное введение ЕГЭ как заключительного испытания по завершении средней школы и вступительного в вуз умножило коррупцию и привело к сегодняшнему «полицейскому» через спецкурьеров, спецуполномоченных варианту экзамена, основанного на «презумпции виновности» каждого выпускника и полном недоверии всему педагогическому корпусу страны. К тому же следует добавить, что ни одного надежного показателя главных результатов образования: готовности к жизни, нравственной и гражданской зрелости, творческих способностей этот, даже непрерывно совершенствуемый, экзамен не охватывает. Против него протестуют и ученые, и космонавты, и педагоги, и артисты.

Вот буквально крик души великого гуманиста-педагога Ш. А. Амонашвили: «Школа – это мастерская человечности. А у нас фабрика стандартизации ЕГЭшника. Школа уходит от воспитания... А пока мы просто обманываем детей, что готовим их к жизни. Мы готовим к ЕГЭ...» [1].

Под флагом *оптимизации* идет ликвидация учебных заведений или объединение совершенно разнородных и разноуровневых образовательных учреждений – «неперспективных» школ и вузов, сокращение штатов организаций без учета социальных последствий: происходит оскудение интеллектуального потенциала небольших городов, ликвидация сельских поселений.

Под лозунгом *унификации* проводится стандартизация школьной жизни, утверждается формально-бюрократический стиль управления, ведущий к потере лица, усреднению качества образования под гнетом гиперопеки и меропрятной чехарды.

В любом из упомянутых направлений есть рациональные послылы, но способы и средства реализации и сопутствующие, особенно отдаленные, последствия перечеркивают временные приобретения от их реализации. Ошибки такого рода противоречат принятой в основополагающих государственных документах гуманистической стратегии отечественного образования и приводят к тому, что за частыми изменениями стандартов, регламентов, других управленческих решений остаются переменными многие кардинальные проблемы развития образования.

Вина педагогической науки по отношению к политическому курсу, основанному на прагматическом подходе без видения перспективы, заключается в том, что ей не хватило прозорливости и гражданской смелости в отстаивании позиций приоритета образования, сохранения ориентации на продолжение лучших гуманистических традиций отечественного образования при освоении содержания, целей и средств, диктуемых новой социокультурной ситуацией. Российская академия образования не сумела противостоять ошибочным тенденциям, хотя ее наиболее активные и сознательно ответственные представители В. Д. Шадриков, Е. В. Ткаченко, Е. А. Ямбург, А. М. Новиков, М. М. Поташник энергично отстаивали позиции разумного реформирования и инновационного развития образования на основе научных подходов, передового опыта, гуманистических традиций.

Еще в начале перестроечного процесса верную и перспективную образовательную политику наметил и начал осуществлять академик РАО, тогдашний министр образования РФ Э. Д. Днепров [3]. Критикуя советскую школьную политику, он активно выступал против унификации школы и превращения ее в бюрократическое учреждение [2, с. 21], подчеркивая, что она ограничивала свободу и право выбора [2, с. 20]. Школа потеряла истинные ориентиры своего развития. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами, снизился статус образования, развился культ асоциальности и духовного инфантилизма [2, с. 22]. Э. Д. Днепров утверждал примат «производства человека» над производством материальных благ вопреки исторически утвердившемуся в российском сознании мнению о примате экономических преобразований в общей социальной модернизации. «Образование не только объект, но и субъект модернизации, это мощный рычаг и внутренний ресурс, сфера образования – это сфера стратегических интересов России, закладывающая контуры глобальной ситуации XXI века» [2, с. 27]. Это институт общественного согласия, реальный понижающий трансформатор и для социальных, и для национальных напряжений. Ученый указывал на необходимость продуманной

стратегии в области образования [2, с. 28], обеспечивающей развитие общества и радикальные реформы во всех сферах жизни, настаивал на преодолении ведомственного взгляда на образование, его опережающей роли в развитии всех сфер общества [2, с. 32].

И позже, уже оставив министерский пост, Э. Д. Днепров пытался влиять на образовательную политику, которая, согласно его точке зрения, должна опираться на признанную во всем развитом мире концепцию «человеческого капитала». Он рассматривал образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Образование расценивалось им как инвестиционная отрасль духовного производства, вложения в которую являются самыми перспективными в силу ее высокой как экономической, так и социальной значимости. Э. Д. Днепров был обеспокоен тем, что образовательные реформы у нас стали подменяться псевдореформами, консервируя образовательную политику и ведомую ею практику [3, с. 36].

При этом ученого отличала вера не в «административные вожжи», а в творческий потенциал учителя. «Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в дурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует гражданскую зрелость». Он объяснял пассивность учителя «прежде всего безмерной и унижительной наробразовской опекой, задержанностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров» [2, с. 14–15]. Похоже, что ничего не изменилось, если не усугубилось, в нетленных традициях отечественной бюрократии от образования! Уже по итогам 20-летнего реформирования образования Э. Д. Днепров сделал вывод о том, что общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказалась на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Он полагал, что истинную реформу образования нужно проводить именно в переломные этапы развития, когда его (образования) опережающая функция открывает перспективы успешного развития всех сфер общества [5].

Вина и беда педагогики как науки (в прикладном плане она всегда выступает и как искусство) заключается в том, что в ней в последние десятилетия происходил количественный, а не качественный рост, что в массе своей исследователи уклонялись от изысканий стратегического плана, от кардинальных проблем развития образования.

Качество и практическая значимость – важный фактор востребованности научных исследований. За потоком серых, сугубо частных работ чиновники не увидели того действительно ценного, проверенного опытом, что предлагали многие талантливые исследователи.

Педагогика – наука прикладная, актуальность ее рекомендаций определяется социальной значимостью, перспективностью и, что особенно важно, практической применимостью, т. е. возможностью с их помощью достичь образовательного эффекта при условии малой вероятности серьезных рисков и потерь. Во многом соблюдение изложенных условий закладывается при определении и утверждении проблематики и конкретных тем для исследований научных коллективов и отдельных ученых, результаты деятельности которых чаще всего отражены в научных отчетах, монографиях, докторских диссертациях, а несколько позднее – в учебниках, учебных пособиях, стандартах, методических рекомендациях.

Проблематика и тематика исследований пока складываются стихийно и зависят и от социальной ситуации, конъюнктуры, научно-практической моды, интересов отдельных ведомств, защищающих свои узкие прикладные интересы. К сожалению, ведомственные интересы (в нашем случае имеется в виду прежде всего Минобрнауки РФ, которому сейчас подчинены и РАО, и большинство научных и научно-образовательных учреждений) не всегда верно отражают нужды социума и государства. Подчинение науки отдельным ведомствам вряд ли целесообразно, ибо ставит ведомственное понимание пользы выше общесоциальных и общекультурных ценностей. Практике часто требуется научное сопровождение, экспертные заключения, рекомендации, идущие не только и не столько от ведомственного, сколько от общесоциального заказа, частично и не всегда точно отраженного в родительских запросах и популярности той или иной профессии.

Все вышесказанное и породило современную ситуацию в российском образовании, чем и объясняется отрицательная оценка министром образования Д. Ливановым научного обеспечения развития образования.

В единый узел тут сплелись три ведущих негативных фактора:

1) невысокий уровень многих педагогических исследований и явное мелкотемье, когда исследователи не решаются братья за разработку кардинальных проблем, связанных со стратегией развития образования, образовательной политикой и методологией исследовательской деятельности, направленной на совершенствование образования. Явно недостаточна активность научного сообщества и передовых практиков в отстаивании верных ориентиров, направлений, результатов и рекомендаций исследовательского поиска;

2) убеждение менеджеров образования в обоснованности предлагаемых ими казалось бы разумных, но нередко недальновидных установок и решений, касающихся образовательной практики и управления наукой;

3) относительная покорность практики, вынужденной приспособляться к административному диктату, задавленной контрольно-отчетным прессом, в сочетании с все более затухающими попытками педагогического творчества.

Этот «гордиев узел» нельзя разрубить административным мечом. Проходится его распутывать. И наиболее продуктивно это делать на всех трех направлениях одновременно.

В стране сложилась ситуация, когда науку и передовую практику не слушают, а если слушают и даже слышат, то всерьез не воспринимают предлагаемые доводы и проекты. Оторванные от реальной жизни чиновничьи решения оказываются несостоятельными, требуют серьезной коррекции, а зачастую – пересмотра.

Все это заставляет признать, что востребованность научных рекомендаций в значительной степени зависит от масштабности, глубины, обоснованности и применимости предлагаемых подходов и решений.

От научных центров, научных школ, коллективов НИИ и лабораторий требуются разработка проблем, определяющих ведущие направления, принятие решений, обеспечивающих реально преодоление основных трудностей развития.

Неразумно было бы настаивать на строгой централизации управления научной тематикой, но выделение важнейших тем, финансируемых из бюджета, нам представляется целесообразным, наряду с грантовой поддержкой инициативных научных изысканий.

Наверно, эту миссию, включающую «экспертный анализ» заявок, должна взять на себя РАО, считаясь с рекомендациями ВШЭ, где собраны квалифицированные кадры по ряду проблем развития образования, а также те российские университеты, где есть сильные научные школы по проблемам образования.

Мысль министра о том, что нам нужно создавать научные школы, совершенно верна. Нужно только заметить, что их нельзя учредить, они создаются десятилетиями, поэтому логично говорить о поддержке существующих научных школ, а они существуют не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в Волгограде, Ростове, Ульяновске, Екатеринбурге, Тюмени и ряде других городов. Как министерство их поддерживает?

В последние годы Тюменскому университету выделяли одно бюджетное и одно заочное место в аспирантуре. В этом году предоставлено

одно место. Педагогическим институтам, где научные школы не сложились, выделялось 10–15 мест. Итак, одно место на всю научную школу, в которой выращено 24 доктора и более 150 кандидатов наук. И дело здесь не только в цифрах. Теперь совершенно ясно, что не каждый доктор способен вырастить полноценного ученого. Многим докторам, остепененным в 90-е годы, явно не хватает педагогической культуры и методологической компетентности. Сплошь и рядом встречаются доктора с очень низким индексом цитирования. Их работы и их имена мало кому известны и мало о чем говорят.

Было бы целесообразно создать научно-методологические центры повышения квалификации ученых (и соискателей, и их научных руководителей) не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в ряде периферийных университетов.

Полезный опыт такой работы накоплен в Тюменском университете, где уже 12 лет при кафедре методологии и теории социально-педагогических исследований работает семинар по практической методологии научно-педагогических исследований. На занятия семинара, которые проводятся два раза в год, съезжаются педагоги-исследователи из разных городов Урала и Сибири: Уфы, Перми, Екатеринбурга, Челябинска, Омска, Кургана, Новосибирска, Красноярска, Тобольска и других мест. На каждом семинаре присутствуют от 80 до 160 человек – в основном соискатели, аспиранты, докторанты. Меньше всего до сих пор приезжало руководителей и научных консультантов. Видимо, они считают себя самодостаточными, хотя поступающие с мест работы свидетельствовали об обратном.

Фактически функционирующий на базе кафедры и научной школы научно-образовательный центр подготовил целую серию учебных изданий, обеспечив вузы России учебниками и пособиями для педагогического бакалавриата, многие из которых вышли в центральных изданиях, выдержав от трех до восьми переизданий. Ежегодно центр совместно с Институтом психологии и педагогики госуниверситета проводит научно-педагогические конференции; последняя из них была посвящена университетскому варианту подготовки педагога новой формации. Университет выиграл в 2014 г. грант Российского научного фонда, рассчитанный до 2016 г.

Из опыта своей деятельности мы знаем, что соискатели очень часто обходят острые углы, стыковочные узлы, явные разрывы в цепи «теория – прогностика – управление – практика». Острые нерешенные проблемы затрагиваются только «по касательной». Предпочтение отдается разработке

частных предметных и аспектных тем. Трудно встретить серьезные работы, например, по таким остроактуальным проблемам:

- о формализме в педагогической теории и практике (или о сочетании содержательных и формальных подходов в педагогических исследованиях);
- отдаче финансово-экономических вложений в образование (социальных, личностных и экономических эффектах в образовании);
- мере и гармонии как принципах построения педагогического процесса;
- прогнозировании и профилактике рисков педагогических инноваций;
- соотношении массового и элитарного образования в условиях нестабильного общества;
- сравнительной эффективности традиционного и электронного образования;
- развивающих возможностях современных обучающих компьютерных систем;
- воспитании в условиях агрессивной внешней среды;
- личностном кредо педагога в системе педагогического взаимодействия.

Мы стараемся давать соискателям, среди которых много педагогов-практиков, именно такие острые и значимые темы, конечно учитывая интересы, способности и опыт автора.

Нам представляется, что для выхода педагогики из кризиса нужно сосредоточить усилия тех, кто управляет системой образования; тех, кто планирует ее развитие и обновление, создает научную базу, разрабатывает социально-педагогические инновации; и тех, кто реализует все решения и разработки на практике, на разработке следующих нижеперечисленных направлений совершенствования отечественного образования.

1. Разработка стратегии и концепции развития отечественного образования и реализация их положений в реальной образовательной политике:

- обеспечение приоритетного развития образования в социокультурной сфере России не как отдельного ведомства, а как широкой социальной сферы, обеспечивающей компетентными кадрами все остальные сферы социокультурной, экономической, управленческой, военной и иных сфер жизнедеятельности.

Уместно положить в основу такой стратегии положение о паритете двух ведущих сфер – экономики и политики. На это справедливо обратил внимание В. В. Путин. «Главная надежда России, – подчеркнул он, – это

высокий уровень образования населения, и прежде всего – нашей молодежи... Мы вступаем в новую социальную реальность. Образовательная революция кардинально меняет сам облик российского общества и российской экономики. Даже если в настоящий момент нашей экономике и не нужно столько работников с высшим образованием – назад вернуться уже нельзя. Не люди должны подстраиваться под существующую структуру экономики и рынка труда – экономика должна стать такой, чтобы граждане с высоким уровнем образования, с высоким уровнем запросов могли бы найти себе достойное место» [7].

Образование активно влияет на все сферы общества, но одновременно создает базу для их развития. В. В. Путин выдвинул и обосновал тезис о том, что если образование в чем-то опережает экономику, то это является важным конкурентным преимуществом, и строить экономическую политику следует под достигнутые в образовании позиции и результаты. История (хотя бы перестроечный период начала 90-х гг. XX в. в России) доказывает, что образование может не только идти в ногу с экономикой в подготовке кадров, но может, а скорее всего, и обогнать ее опережать, и чем надежнее будет этот процесс, тем он окажется эффективнее. Целенаправленное движение в образовании начала 90-х гг. XX в., вылившееся в демократическое переустройство самого образования (педагогика сотрудничества, диалог культур, опережающее обучение), определило демократизацию общественной жизни, обеспечило трудный и болезненный, но необходимый переход к новым нормам поведения в социальной практике. Здесь можно ставить вопрос если не о приоритете, то, во всяком случае, о паритете и взаимодействии экономики и образования [4];

- достижение не декларативного, а реального приоритета воспитания в образовательной сфере, для чего необходимо найти формы трансформации предметного обучения и классно-урочной системы в школе, внеучебной и внешкольной воспитательной работы в единый образовательный процесс;

- возобновление тесного взаимодействия науки и практики и опора в развитии образовательных систем на науку и передовой опыт педагогов-новаторов и новаторских педагогических коллективов;

- преодоление отставания от передовых стран мира прежде всего в подготовке к жизни и производительному труду творческого характера;

- разработка эффективных методик управления образованием, условий и способов его опережающего развития. С этой целью нельзя полностью подчинять науку прикладным целям сегодняшнего дня, а управление образованием – чиновникам;

- определение критериев, ключевых показателей системы комплексного мониторинга эффективности и успешности образовательных систем федерации, регионов, отдельных учреждений и учащихся;

- развитие образования в направлении решения задач инкультурации, овладения отечественной и мировой культурой, выработки высоких нравственных норм и гражданских качеств.

2. Развитие отдельных направлений и функций образования:

- в элитном образовании – возвращение интеллектуальной, художественной, инженерно-технической, управленческой элиты, высококвалифицированных рабочих;

- в области здоровьесбережения и здоровьесозидания – формирование здорового образа жизни, профилактика различного рода зависимостей;

- в целях успешной социализации – профилактика девиаций, воспитание гражданственности, нравственной ответственности, патриотизма;

- формирование образовательной среды, обеспечивающей преемственность и эффективность воспитания и обучения;

- подготовка педагогов-исследователей новой формации, способных сочетать исторические традиции гуманной педагогики с новейшими достижениями информационных образовательных технологий;

- изучение способов решения актуальных образовательных проблем в историческом прошлом и в настоящее время в России и зарубежных странах.

3. Развитие педагогической науки и комплексных социально-педагогических исследований:

- формирование методологической культуры и исследовательской компетенции педагогов и руководителей образования;

- совершенствование методологии и методов комплексных социально-педагогических исследований; поиски инновационных ориентиров развития отечественного образования и способов реализации исследовательских проектов; развитие педагогической прогностики;

- использование опыта формирования научных школ в системе образования и поддержка их функционирования;

- опережающая экспериментальная педагогическая деятельность, ее роль в обновлении образования, условия и способы ее организации;

- стимулирование развития передового педагогического опыта, его обобщение и варианты использования;

- сравнительный анализ эффективности традиционных и новых образовательных технологий.

4. Научное сопровождение актуальных проблем функционирования и освоения нового в образовательном процессе:

- освоение идей и методов целостного педагогического процесса, компетентностного подхода, надпредметных и метапредметных, а также универсальных учебных действий;
- освоение квалификационных требований стандарта педагога и стандартов педагогического образования;
- изучение особенностей стандартизации в образовании, выявление истинной и ложной оптимизации в системе управления образованием;
- создание условий для эффективного инклюзивного образования;
- трансформация ЕГЭ в свете задач комплексной диагностики результатов образования.

Литература

1. Амонашвили Ш. Том Соьер против стандартизации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/comments/68168.html>.
2. Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храгиргова. Москва: Мариос, 2013. Ч. 1. С. 15.
3. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки // Профессиональное образование. 2004. № 12.
4. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования. Москва: Логос, 2015. С. 33.
5. Лазарев В. С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 11–19.
6. Научные исследования в образовании // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 15.
7. Путин В. В. Россия сосредотачивается. Ориентирьы. Москва, 2012. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: russdom.ru/oldsayte/2002/200201i/20020110.html.

References

1. Amonashvili Sh. Tom Sojer protiv standartizacii. [Tom Sawyer against standardization]. Available at: <http://www.novayagazeta.ru/comments/68168.html>. (In Russian)
2. Dneprov Je. D. Vehi obrazovatel'noj politiki: izbrannye stat'i i materialy 1987–2012 gody. [Periods of an educational policy: selected articles and materials 1987–2012]. P. 1. Moscow: Publishing House Marios, 2013. P. 15. (In Russian)
3. Dneprov Je. D. Novejshaja politicheskaja istorija rossijskogo obrazovanija: opyt i uroki. [The newest political history of a Russian education: experience and lessons]. *Professional'noe obrazovanie. [Vocational Education]*. 2004. № 12. (In Russian)
4. Zagvjazinskij V. I. Nastupit li jepoha Vozrozhdenija?.. [Whether there will come Renaissance?..]. *Strategija innovacionnogo razvitija rossijskogo obrazovanija*.

vanija. [Strategy of innovative development of the Russian education]. Moscow: Publishing House Logos, 2015. P. 33. (In Russian)

5. Lazarev V. S. FGOS obshhego obrazovanija: blesk deklaracij i perspektivy realizacii. [Federal State Educational Standard of general education: shine of declarations and realisation prospect]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2015. № 4. P. 11–19. (In Russian)

6. Nauchnye issledovanija v obrazovanii. [Scientific researches in education]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica. [Vocational Training. Capital]*. 2015. № 6. P. 15. (In Russian)

7. Putin V. V. Rossija sosredotachivaetsja. [Russia concentrates]. *Orientiry. [Reference points]*. Moscow, 2012. Available at: russsdom.ru/oldsayte/2002/200201i/20020110.html. (In Russian)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

Емельянова Ирина Никитична

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

E-mail: matra2005@yandex.ru

Теплякова Ольга Андреевна

кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного и муниципального права Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: teplyakova.oa@yandex.ru

ПРОЦЕДУРА ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА¹

Аннотация. Целью статьи является разработка и обоснование процедуры построения практико-ориентированной модели подготовки выпускника на основе приближения образовательной ситуации к условиям профессиональной деятельности.

Методы, использованные в работе: сравнительный анализ документов (профессионального и федерального государственного образовательного стандарта); обобщение содержания отечественных и зарубежных источников по проблеме профессионально-педагогического образования; моделирование профессионально-педагогической подготовки.

Результаты. Выявлены несоответствия в требованиях к профессиональным компетенциям педагога, предъявляемые профессиональными и федеральными государственными образовательными стандартами. На примере магистерской программы «Методология и методика социального воспитания»

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

продемонстрирован способ разработки образовательной программы на основе выделения трудовых действий, соответствующих требованиям профессии.

Научная новизна. Обозначены противоречия практико-ориентированной подготовки в университетах и показаны пути их разрешения через использование возможностей образовательной среды высшего учебного заведения.

Практическая значимость работы заключается в предложении процедуры построения кластерной модели профессиональной подготовки. Описаны последовательные шаги разработки практико-ориентированной образовательной программы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, трудовые действия, образовательная программа, компетенции.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-20-33

Emelyanova Irina N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: matra2005@yandex.ru

Tepliyakova Ol'ga A.

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Department of Constitution and Municipal Law, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: tepliyakova.aa@yandex.ru

PROCEDURE OF BUILDING THE UNIVERSITY GRADUATE TRAINING PRACTICE-ORIENTED MODEL

Abstract. *The aim* of the article is to develop and prove the procedure of practical oriented graduate training model based on bringing the educational situation to the conditions of professional activity.

Methods. The methods involve comparative analysis of documents (professional and Federal State Educational Standard papers); analysis of domestic and foreign literature on the problem of vocational teacher education, professional-pedagogical training modeling.

Results. Inadequacy in the requirements for professional teacher competence identified by professional and Federal State Educational Standards has been revealed. Based on the Master's programme «Methodology and methods of social education» as an example, the method of educational programs development is described on the basis of underlining professional labor actions that meet the requirements of the profession.

Scientific novelty. The contradictions of practice-oriented training in the context of the university education are identified; the ways of the contradictions elimination through the use of the university educational environment opportunities were justified.

Practical significance. The practical significance lies in the justification of the procedure of professional training cluster model constructing. The description of the sequential steps required for the practice-oriented educational program development is given.

Keywords: occupational standard, Federal State Educational Standard, work activity, education programme, competences.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-20-33

Практико-ориентированная модель обучения во многом противоречит идее классического университетского образования, которая была сформулирована Вильгельмом фон Гумбольдтом и продолжила свое развитие в работах Д. Ньюмена, К. Ясперса, Х. Ортеги-и-Гассета и др. По мнению данных авторов, в университете должны править интеллект и культура: это такой социальный институт, который «обнимает высшие проявления человеческой мысли, бескрайние просторы человеческих изысканий» [7, с. 249], помогает увидеть «пути жизни в ясном свете» [10, с. 128]. В традициях классического университета – универсальность, широта, энциклопедичность знания, фундаментальность, сохранение и формирование культурных эталонов.

Современная образовательная ситуация требует от классических университетов «перенастройки» на экономическую целесообразность. Начинается новый виток, который уже проходили классические университеты в начале XX в. Тогда под влиянием развивающихся рыночных отношений знания стали рассматриваться как товар, а наука – как «побочный продукт производственного процесса» (Т. Веблен) [2, с. 352]. Классическое образование стало признаваться расточительным и архаичным, содержащим в себе комплекс фантастических ненужностей.

В наше время многочисленные дискуссии в отношении того, что выпускнику университета нужно знать, уметь, чем владеть, не прекращаются и становятся все более напряженными. Образовательная политика взяла курс на приближение образовательной ситуации к условиям профессиональной деятельности, что нашло отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах. Остаться в стороне от этой ситуации для университетов не представляется возможным, поскольку только соответствие учебного заведения федеральным государственным образовательным стандартам дает право на образовательную деятельность.

В данный момент перед университетами стоит сложная задача: с одной стороны, необходимо успешно конкурировать с другими образовательными организациями в области профессиональной подготовки; с другой стороны, важно сохранить лучшие традиции классического высшего образования.

Современная ситуация подготовки специалистов в высшей школе, ориентированная на приближение образовательной ситуации к условиям профессиональной деятельности, обострила ряд противоречий:

- между содержанием профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов;
- между обозначенными в федеральных государственных образовательных стандартах компетенциями и трудовыми действиями, которыми обучающийся должен овладеть в ходе освоения образовательной программы;
- между объемом профессиональных действий, необходимых для вхождения в профессию, и возможностями овладения данными трудовыми действиями в образовательной среде вуза.

Эти и другие противоречия должны во многом сниматься в ходе разработки и реализации образовательных программ. В настоящий момент в системе подготовки выпускника высшей школы мы наблюдаем смену парадигм: вслед за западным наше образование с парадигмы «знания для практики», которая долгое время успешно реализовывалась в системе университетского образования, перестраивается на парадигму «знания в практике», которая опирается на запросы профессиональных сообществ, а результатом обучения в данной системе является соединение «явного знания с мудростью действия» [16, с. 84].

Рассмотрим необходимые шаги, которые должны быть сделаны при конструировании новых образовательных программ, на примере разработки магистерской программы «Методология и методика социального воспитания», реализуемой в Тюменском государственном университете.

Шаг первый должен быть направлен на соотнесение содержания федерального государственного образовательного стандарта с утвержденным Министерством труда и социальной защиты РФ профессиональным стандартом.

В основе разработки магистерской программы по педагогическому образованию лежат два документа: профессиональный стандарт «Педагог» [8] и федеральной государственной образовательный стандарт 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [9].

Ключевым понятием в профессиональном стандарте «Педагог» является педагогическая деятельность, которая в профессиональном стандарте педагога представлена следующими основными функциями: обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность (рис. 1).

Обучающие, воспитательные и развивающие функции были традиционно присущи педагогической деятельности. Принципиальным моментом, определяющим новизну подхода к оценке профессиональной деятельности педагога, являются *трудовые действия*, которыми должен владеть педагог.

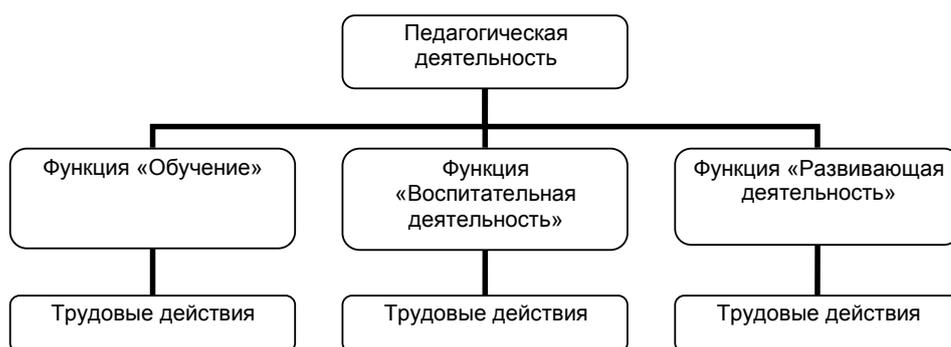


Рис. 1. Кластеры педагогической деятельности (по профессиональному стандарту «Педагог»)

Расширение и конкретизация трудовых действий, необходимых для реализации обозначенных функций, – это тот шаг вперед, который сделали в ответ на вызовы времени разработчики профессионального стандарта «Педагог».

Многоплановые задачи, которые должен решать педагог в школьном классе, работая с родителями, совершенствуя методическую обеспеченность образовательного и воспитательного процесса, определили перечень его трудовых действий и стали предметом жарких и продолжительных дискуссий в профессиональной педагогической среде.

Профессиональные трудовые действия, выделенные в профессиональных стандартах, – это не одномоментные акты, а устойчивые компоненты профессиональной деятельности, подчиненные общему замыслу деятельности. Например, действие «планирование и проведение учебных занятий», обозначенное в профстандарте «Педагог», включает в себя целый комплекс действий.

Очевидно, что требования образовательного стандарта должны находить отражение в системе вузовской подготовки. «Успеха следует ожидать только там, где будет осознано, что утверждение стандарта профессиональной деятельности педагога – это лишь начало масштабного образовательного проекта» [15, с. 18].

Приступая к разработке образовательной программы, следует понимать, что назначение профессиональных и образовательных стандартов различает-

ся: «Профессиональные стандарты описывают требования к квалификации, компетенциям, а образовательные стандарты определяют структуру и устройство образовательного процесса» [11, с. 103]. Прямого наложения профессионального и образовательного стандарта нет и не должно быть, поскольку педагогическая деятельность многопланова и разнообразна, для того чтобы уместить ее многообразие в образовательном стандарте.

Вузовский образовательный процесс включает в себя не только технологическую практико-ориентированную подготовку студентов, но и формирование у обучающихся глубокого понимания сущности происходящих в обществе процессов, развитие способности исследовать социально-культурные явления, формирование готовности к решению разноплановых социально-профессиональных задач. «В классическом обучении наиболее полно и эффективно сочетаются все грани качественной подготовки специалистов: исследовательская деятельность студентов, освоение фундаментальных дисциплин и приобщение учащихся к культуре» [5, с. 10]. Однако тема фундаментальной культурологической подготовки в профессиональных стандартах уходит на второй план.

Существенные отличия в содержании профессиональных и образовательных стандартов находят отражение в ключевых понятиях рассматриваемых документов. В профессиональном стандарте «Педагог» основным понятием является «педагогическая деятельность» (см. рис. 1). В образовательном стандарте «Педагогическое образование» в качестве ведущего понятия используется «профессиональная деятельность», которая, наряду с педагогической, включает в себя научно-исследовательскую, проектную, методическую, управленческую, культурно-просветительскую деятельность (рис. 2).



Рис. 2. Кластеры профессиональной деятельности (ФГОС 44.04.01 Педагогическое образование)

Общая линия стандартов – профессиональная компетентность педагогов, заключающаяся в овладении настоящими и будущими специалистами профессиональными компетенциями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Каждому виду деятельности соответствуют определенные профессиональные компетенции. В федеральном государственном образовательном стандарте их всего 21, из них на педагогическую деятельность отведено четыре компетенции, содержание которых включает владение технологиями организации, диагностики, оценивания образовательного процесса; готовность к их разработке; способность формировать образовательную среду и руководить исследовательской деятельностью учащихся. При сравнении содержания компетенций, соответствующих педагогической деятельности в профессиональном стандарте «Педагог» и ФГОС 44.04.01, выявляется разрыв: сфера воспитания и развития, которая относится к основным профессиональным функциям в профессиональном стандарте, в федеральном отсутствует.

Воспитание и развитие – это специфические функции, которые пронизывают все виды деятельности. Нельзя полагаться на то, что каждый педагог априори способен и готов развивать и воспитывать доверенных ему учеников через все виды деятельности. Педагог до вхождения в профессию должен овладеть необходимыми и достаточными для осуществления воспитательных и развивающих функций теориями и технологиями. В период обучения в вузе обучающийся должен овладеть профессиональными действиями.

При разработке образовательной программы уровня магистратуры необходимо компенсировать выявленное несоответствие профессиональных и образовательных стандартов. Отсутствие жесткой регламентации содержания учебных дисциплин, которая была характерна для стандартов предыдущего поколения, позволяет конкретную образовательную программу насыщать необходимыми недостающими компонентами: в нашем случае воспитательным и развивающим.

Шаг второй связан с поиском идеи новой магистерской программы (которая по определению должна быть авторской).

Для того чтобы разработать конкурентоспособную программу, необходимо, с одной стороны, проанализировать потребности страны и региона, с другой – возможности образовательной среды университета. Это позволит избежать тупиковых вариантов.

Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания», которая реализуется с 2011 г. в Тюменском государственном университете, ориентирована на потребности различных образовательных организаций. Сфера социального воспитания широко представлена в Тюменском регионе: учреждения дополнительного образования, лагеря летнего отдыха, учреждения молодежной политики, учреждения культуры, образовательные организации начального и основного общего образования. Данные сферы деятельности подкрепляются конкретными должностями, на которые

могут претендовать выпускники магистратуры: социальные педагоги, воспитатели, вожатые, специалисты сферы молодежной политики.

Возможности образовательной среды классического университета позволяют дать качественную методологическую подготовку обучающимся по магистерской программе. Например, магистерская программа «Методология и методика социального воспитания» имеет в своем арсенале следующие ресурсы:

- преподавательский состав – доктора и кандидаты наук, академики, члены диссертационных советов;
- научно-исследовательские гранты, к участию в которых привлекаются магистранты;
- методологические семинары, которые проводятся академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований (заведующий В. И. Загвязинский) для соискателей, аспирантов, докторантов, магистрантов.

Таким образом, университет может готовить не только практиков, обладающих «мудростью действия», но и исследователей, способных видеть противоречия учебно-воспитательного процесса и находить пути их разрешения, осознавать перспективы развития системы образования.

Шаг третий – определение основных видов деятельности, в рамках которых будет осуществляться профессиональная подготовка.

Для разработки модели подготовки выпускника необходимо обозначить базовое понятие. В рамках магистерской программы «Методология и методика социального воспитания» ключевым понятием является социально-педагогическая деятельность. В педагогическом словаре она трактуется как «педагогическая деятельность, направленная на социальную защиту ребенка (подростка) и оказание ему помощи в организации себя, своего психического состояния, на установление нормальных отношений в семье, в школе, в обществе, на организацию его обучения, реабилитацию и адаптацию» [12].

На наш взгляд, социально-педагогическую деятельность в контексте образовательной программы следует рассматривать в широком смысле как деятельность по социализации личности, основанной на усвоении определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих личности функционировать в качестве полноправного члена общества.

В рамках образовательной программы нужно решить, какие виды социально-педагогической деятельности будут в ней основными, так как невозможно охватить все существующие варианты: психосоциальную, медико-социальную, социально-правовую, культурно-досуговую, информационно-воспитательную работу и др.[14].

Разработчики программы остановили свой выбор на социально-адаптационном, социально-культурном, социально-реабилитационном,

социально-исследовательском видах деятельности как наиболее соответствующих требованию подготовки специалиста в сфере методологии и методики социального воспитания.

Шаг четвертый – выделение профессиональных трудовых действий, которыми обучающиеся должны овладеть в ходе освоения образовательной программы.

Традиционно конструирование образовательной программы начиналось с отбора учебных дисциплин, соответствующих подготовке по конкретной специальности. Данные дисциплины обычно отражали привычные для преподавателей области знания. Согласно практико-ориентированной модели, прежде чем определиться с комплектом учебных, надо выявить комплекс профессиональных трудовых действий, которыми должен владеть выпускник.

Это творческая работа требует исследовательского подхода и не может быть ограничена простой проекцией компетенций на трудовые действия. Тем более что технически это сделать и не представляется возможным, поскольку формулировки компетенций в ФГОС 3 и ФГОС 3+ многозначны, многосложны и для них характерна «избыточность» [13, с. 46], что существенно осложняет разработку практико-ориентированных образовательных программ.

Профессиональные трудовые действия должны соотноситься с определенным видом деятельности и более или менее исчерпывать его. Они являются формой конкретизации профессиональной деятельности. В образовательной программе «Методология и методика социального воспитания» в качестве таковых действий были выделены:

- *социально-адаптационная деятельность* – проектирование и формирование развивающей среды; реализация технологий социально-педагогического посредничества с семьей при решении проблем семейного воспитания; нормативно-правовое сопровождение воспитательного процесса;
- *социально-культурная деятельность* – реализация технологий организации досуговой деятельности; формирование медиаграмотности подростков и молодежи; стимулирование социальной активности подростков и молодежи в рамках молодежного движения;
- *социально-реабилитационная деятельность* – реализация технологий социального воспитания в различных образовательных учреждениях; регуляция поведения девиантных подростков; социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья;
- *социально-исследовательская деятельность* – организация опытно-экспериментальной работы в социально-педагогической сфере; применение диагностического инструментария; анализ изменения состояния предмета исследования.

Шаг пятый направлен на наполнение образовательной программы учебными дисциплинами. Причем необходимо планировать не отдельные конкретные предметы, а модуль дисциплин, соответствующий определенному виду деятельности, состоящей из профессиональных трудовых действий, которые обучающиеся должны усвоить в ходе учебной подготовки. Именно эти трудовые действия и должны диагностироваться по завершении освоения программы. Схема кластерной модели в общем виде представлена на рис. 3 (нумерованные ПК на рисунке – профессиональные компетенции, содержащиеся в стандартах).

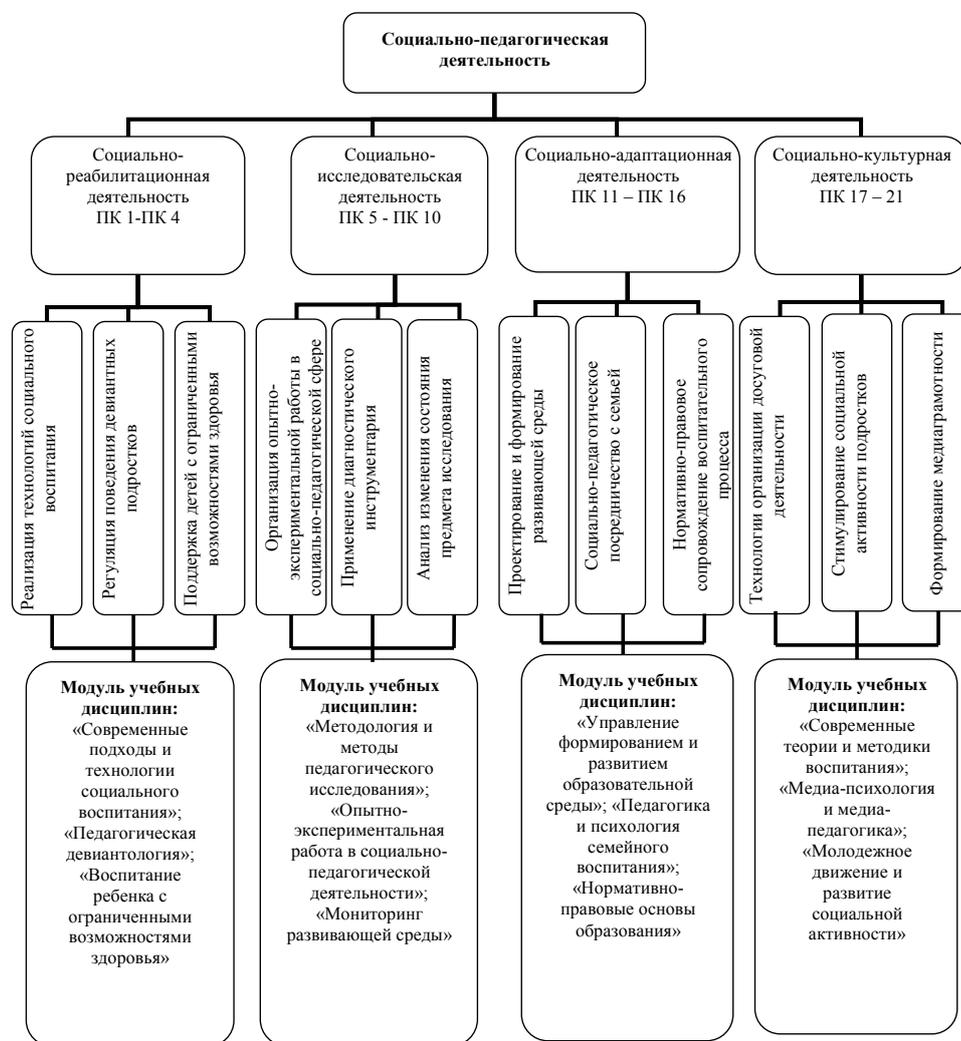


Рис. 3. Кластерная модель подготовки педагога

Демонстрационная модель ограничена в том плане, что она не отражает общекультурные и общепрофессиональные компетенции, но позволяет, на наш взгляд, снять хотя бы в некоторой степени неопределенность и многозначность компетенций, показать общую линию профессиональной подготовки. Выбор трудовых действий, которые формируются в ходе учебного процесса, принципиально отличают одну образовательную программу от другой в рамках одного направления подготовки. А общекультурная и общепрофессиональная составляющие могут быть общими для нескольких программ специальностей одного профиля.

Шаг шестой – подбор контрольно-измерительных материалов, необходимых для оценки качества освоения образовательной программы.

Вопрос оценки качества обучения один из самых принципиальных. Как определить уровень подготовки педагога? Какие тесты, контрольные работы и рефераты помогут продемонстрировать, насколько выпускник готов к выполнению своей профессиональной деятельности? Безусловно, экспертиза качества профессиональной подготовки должна включать в себя знаниевый компонент. Без знания, глубокого понимания процесса невозможно эффективное профессиональное обучение. При этом данный компонент должен дополняться интерактивным компонентом: интерактивные методы позволяют проверить степень владения действием. В данный момент в профессиональной педагогической среде активно разрабатывается новый диагностический инструментарий: комплексные ситуационные задачи [1], кейсы [6], кейсы [3], компетентностно-ориентированные задачи [4] и др. Оценка готовности к вхождению в профессию требует от педагога четкого видения профессиональной ситуации, к осуществлению которой готовятся обучающиеся по программе.

Ориентация на практическую подготовку – это только одна из линий, которой должен придерживаться классический университет в процессе своей деятельности. Следование данной линии – необходимое условие сохранения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг среди учреждений профессионального образования. Но новая сфера деятельности не отрицает и не должна отрицать реализации в системе университетского образования таких традиционно присущих классическому университету функций, как исследовательская, воспитательная, социально-культурная, инновационная. По сути, дела современные классические университеты, обогатив свое содержание практико-ориентированной составляющей, должны вывести профессиональную подготовку на новый качественный фундаментальный уровень.

Для этого необходимо:

- устранить неопределенность в реализации профессиональной подготовки студентов через выделение трудовых действий, соответствующих

основным видам деятельности (это условие конкурентоспособности университетов на рынке образовательных услуг);

- ориентировать разработку образовательных программ на решение актуальных задач региона и страны, формируя у обучающихся наряду с профессиональными исследовательские компетенции и инновационное мышление;

- строить практико-ориентированную подготовку на основе погружения студентов в профессиональную деятельность, включающую не только овладение трудовыми действиями, но и формирование у будущих профессионалов готовности решать разноплановые задачи и понимания социальных смыслов профессии.

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

Литература

1. Абрамова В. Ю. Осуществление профессионально-методической подготовки магистров при изучении курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 260–263.

2. Веблен Т. Теория праздного класса: пер. с англ. / под общ. ред. В. В. Мотылева. Москва: Прогресс, 1984. 367 с.

3. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.

4. Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах // Образование и наука. 2015. № 1. С. 68–79.

5. Загвязинский В. И., Плотников А. Д., Волосникова А. М. Педагогическое образование в России и стратегии его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4. С. 3–18.

6. Напалков С. В., Первушкина Е. А. Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. 2014. № 8–2. С. 51–53.

7. Ньюмен Д. Христианство и научные изыскания // Отечественные записки. 2003. № 6. С. 249–266.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Приказ Министерства образования и науки от 21 ноября 2014 г. № 15.05.

10. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета [Электрон. ресурс] // Отечественные записки. 2002. № 2. С. 125–132. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/2/hos.html>.

11. Пак Ю. Н., Шильникова И. О., Пак Л. Д. Профессиональные стандарты – основа проектирования образовательных программ нового поколения // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 2. С. 101–106.

12. Словарь терминов по общей и социальной педагогике http://social_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения 01.04.2015).

13. Томилин О. Б., Томилин О. О. Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1. С. 44–55.

14. Торохтий В. С. Психология социально-педагогической деятельности [Электрон. ресурс] // Психологическая наука и образование. Режим доступа: www.psyedu.ru

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

16. Cochran-Smith M., Lytle S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities // Action research. 2003. Vol. 1, № 1. P. 37–89.

References

1. Abramova V. Yu. Osushchestvlenie professional'no-metodicheskoi podgotovki magistrrov pri izuchenii kursa po vyboru «Organizatsiya vneklassnoi raboty po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti». [The implementation of professional and methodological training of masters in the study course on the choice «Organization of extra-curricular activities on life vital functions safety»]. *Molodoi uchenyi [Young researcher]*. 2012. № 9. P. 260–263. (In Russian)

2. Veblen T. Teoriya prazdnogo klassa. [Leisure class theory]. Moscow: Publishing House Progress, 1984. 352 p. (In Russian)

3. Gushchin Yu. V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshei shkole. [Interactive method of training in higher school]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna»*. [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Man «Dubna»]. 2012. № 2. P. 1–18. (In Russian)

4. Zhukova N. M., Kubrushko P. F., Shingareva M. V. Mekhanizm proektirovaniya kompetentnostno-orientirovannykh zadach po uchebnym distsiplinam i usloviya ego realizatsii v vuzakh. [Mechanism of competence-oriented tasks designing in various academic disciplines and their implementation in Universities]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO*. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2015. № 1. P. 68–79. (In Russian)

5. Zagvyazinskii V. I., Plotnikov L. D., Volosnikova L. M. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategii ego vozmozhnogo razvitiya. [Pedagogical education in Russia and the strategy of its possible development]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO*. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2013. № 4. P. 3–18. (In Russian)

6. Napalkov S. V., Pervushkina E. A. Web-kvest kak sredstvo razvitiya innovatsionnoi strategii obrazovaniya. [Web Quest as the means of education inno-

vation strategy]. *Privolzhskii nauchnyi vestnik. [Volga Research Bulletin]*. 2014. № 8–2. P. 51–53. (In Russian)

7. N'yumen D. Khristianstvo i nauchnye izyskaniya. [Christianity and scientific investigation]. *Otechestvennye zapiski. [Domestic Reports]*. 2003. № 6. P. 249–266. (In Russian)

8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» Priказ Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. [On approval of the professional standard «Teacher (teaching activities in pre-school, primary General, basic General, secondary General education) (nursery teacher, teacher)» Order of the Ministry of labour and social protection, d.d. 18 October, 2013, № 544]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/. (In Russian)

9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury). Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 21 noyabrya 2014 g. № 15.05. [On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in Pedagogy 44.04.01 Pedagogical education (Masters programme level). Order of the Ministry of education and science, d.d. 21 November, 2014, № 15.05]. Available at: <http://cdnimg.rg.ru/pril/107/89/46/35263.pdf>. (In Russian)

10. Ortega-i-Gasset Kh. Missiya universiteta. [University mission]. *Otechestvennye zapiski. [Domestic Reports]*. 2002. № 2. P. 125–132. (In Russian)

11. Pak Yu. N., Shil'nikova I. O., Pak L. D. Professional'nye standarty – osnova proektirovaniya obrazovatel'nykh programm novogo pokoleniya. [Professional standards as the basis of new generation educational programmes design]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*. 2014. № 2. P. 101–106. (In Russian)

12. Slovar' terminov po obshchei i sotsial'noi pedagogike. [Glossary of terms on general and social pedagogy]. Available at: http://social_pedagogy.academic.ru/. (In Russian)

13. Tomilin O. B., Tomilin O. O. Problemy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem professional'nom obrazovanii. [Problems of competence approach in professional education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*. 2014. № 1. P. 44–55. (In Russian)

14. Torokhtii V. S. Psikhologiya sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti. [Social-pedagogical activity psychology]. *Elektronnyi zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie». [Electron journal «Psychological Science and Education»]*. Available at: www.psyedu.ru. (In Russian)

15. Yamburg E. A. Chto prineset uchitelyu novyi professional'nyi standart pedagoga? [What will the new professional standard of teacher give?]. Moscow: Publishing House Prosveshchenie, 2014. 175 p. (In Russian)

16. Cochran-Smith M., Lytle S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Action research*. 2003. Vol. 1, № 1. P. 37–89. (Translated from English)

УДК 377.3:377.5

Кресс Ханнелоре

кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Федерального института профессионального образования ФРГ, Бонн (ФРГ).

E-mail: kress@bibb.de

Есенина Екатерина Юрьевна

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования Федерального института развития образования России, Москва (РФ).

E-mail: spro-firo@yandex.ru; kate604@yandex.ru

«СТАРАЯ ДАМА В ОЧЕНЬ СОВРЕМЕННОМ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМ ПЛАТЬЕ» (НЕМЕЦКАЯ ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ГЕРМАНИИ И В МИРЕ)

Аннотация. Целью работы авторов – коллег, сотрудничающих в рамках Российско-Германской рабочей группы по профессиональному образованию – было определение особенностей немецкой дуальной системы профессионального образования и обучения, которые делают ее эффективной и популярной не только в Германии, но и в мире.

Методология и методы. В ходе работы была задействована методология сравнительного исследования на основе анализа результатов деятельности Словакии, Италии, Южной Кореи, России и других стран по реформированию системы профессионального образования на основе опыта ФРГ. Использовались методы сбора эмпирической информации о проектах, запущенных в указанных странах; методы понятийно-терминологического анализа, интерпретации и моделирования, проблемный метод.

Результаты. Выявлена специфика немецкой дуальной системы, построена обобщенная модель дуального профессионального образования и обучения, охарактеризованы особенности подходов разных стран к адаптации позитивного опыта Германии для развития собственных систем профессионального образования.

Научная новизна работы состоит в последовательном обосновании условий, необходимых для качественного профессионального образования в современной ситуации рыночной экономики. С опорой на результаты сравнительного анализа показаны тенденции реформирования систем профессионального образования разных стран.

Практическая значимость. Подтверждена необходимость государственно-частного партнерства как основы качества подготовки рабочих кадров и обеспечения экономической конкурентоспособности стран. Описаны конкретные пути создания такого партнерства в ряде российских регионов, чей опыт может быть распространен на всю территорию Российской Федерации.

Ключевые слова: дуальное обучение, международное сотрудничество в сфере профессионального образования и обучения, государственно-частное партнерство, объединения и организации работодателей.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-34-49

Dr. Kress Hannelore

PhD (Economics), Research Associate, Federal Institute of Vocational Education and Training, Federal Republic of Germany, Bonn (FRG).

E-mail: kress@bibb.de

Esenina Ekaterina Y.

Doctor of Pedagogics, Leading Staff Scientist, Center of Vocational Education, Federal Institute for Development of Education Russian Federation, Moscow (RF).

E-mail: cpo-firo@yandex.ru; kate604@yandex.ru

«OLD WOMAN IN VERY MODERN INTERNATIONAL DRESS» (GERMAN DUAL SYSTEM OF VET IN GERMANY AND IN THE WORLD)

Abstract. *The purpose* of authors – the colleagues cooperating within the Russian-German working group on vocational education – is to determine features of the German dual system of vocational education and training (VET) which make it effective and popular not only in Germany, but also in the world.

Methods. In the presented article the methodology of comparative research on the basis of the analysis of results of activity of Slovakia, Italy, South Korea, Russia and other countries on reforming of VET system on the basis of experience of Germany is used. Methods of collecting empirical information on the projects started in the specified countries, methods of the conceptual and terminological analysis, interpretation and modeling, a problem method are chosen.

Results. Specifics of the German dual system are revealed; the generalized model of dual VET is constructed; features of approaches of the different countries to use positive experience of Germany for development of its own VET systems are characterized.

Scientific novelty. The authors point out the consecutive justification of the conditions necessary for quality vocational education in modern market economy

relying on results of the comparative analysis of reforming processes of VET systems in different countries.

Practical significance. Need of public-private partnership as bases of quality of personnel preparation and ensuring economic competitiveness of the countries is shown and concrete ways of creation of such partnership in a number of the Russian regions are described. The experience presented above can be used throughout the Russian Federation.

Keywords: dual training, international cooperation in the field of vocational education and training, public and private partnership, units and organizations of employees.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-34-49

В последние несколько лет Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) подвергала критике немецкую модель профессионального образования и обучения (ПОО) выпускников средней школы более чем по 300 профессиям, называя ее устаревшей. Эксперты из штаб-квартиры ОЭСР в Париже заявили, что Германии требуется больше ученых. Но на протяжении многих лет «устаревшая модель профессионального образования» доказывала, что это один из лучших способов для того, чтобы преодолевать экономические потрясения и избежать их в дальнейшем.

В 2005 г. немецкая экономика переживала кризис, и многие политические лидеры задавались вопросом, как он будет преодолен. В целях выхода из кризиса частный сектор и правительство Германии объединили усилия, чтобы обеспечить не менее 50 000 ученических мест, несмотря на то, что у компаний и фирм страны практически не было заказов. Работодатели не получали никаких преференций от правительства. Не было подписано договоров, просто были выделены средства под залог, регулируемый Актом о предоставлении ученических мест («Training placement act»). За последние годы история экономических кризисов показала, что Германия может быть конкурентоспособной и процветающей благодаря высокопрофессиональным квалифицированным рабочим: практически нет дефицита таких кадров благодаря добровольному альянсу правительства и бизнеса [3].

Сейчас этот альянс по-прежнему действует и оправдывает себя. Работодатели согласны предоставлять ученические места и для «трудной» молодежи. Кроме того, предприятия ежегодно обеспечивают 500 000 мест для стажировок и профессиональных проб школьников в целях профессиональной ориентации. Профсоюзы, работодатели и федеральные власти, научные организации совместно совершенствуют принципы качест-

ва ПОО в целях освоения эффективных инструментов реализации образовательного процесса, гарантированно готовящего квалифицированного работника. Однако, чтобы оставаться конкурентоспособной в мире информационных технологий, Германии необходимо продолжать искать инновационные, творческие методы в обучении как молодежи, так и взрослых при объективно существующей и растущей демографической проблеме.

Обострение демографической проблемы (спад рождаемости и увеличение числа людей пенсионного возраста) характерно для всей Европы: прогнозируется, что к 2030 году количество работников, уходящих на пенсию, будет значительно больше по отношению к количеству вновь подготовленных. При этом особенно сильно этот дисбаланс будет проявляться именно на уровне подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Рис. 1 наглядно демонстрирует это.

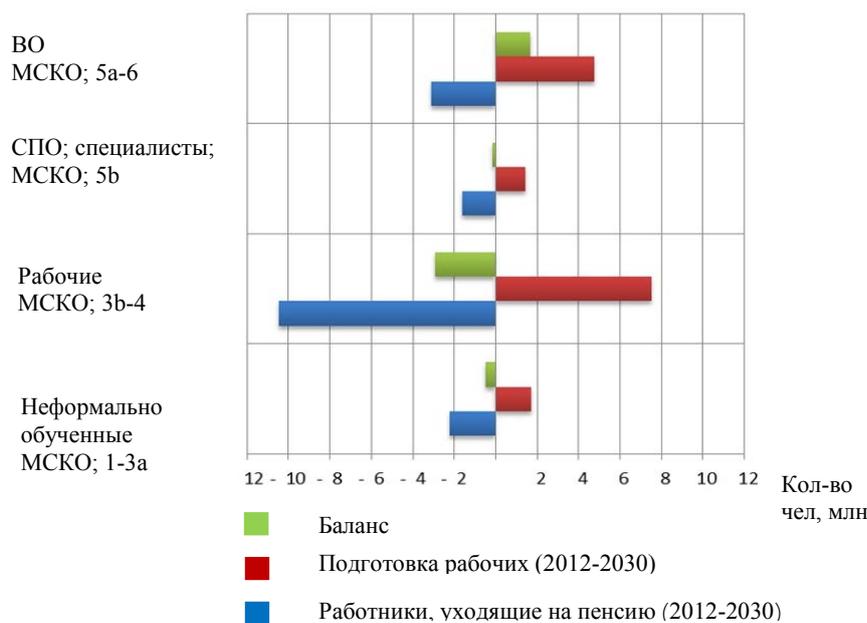


Рис. 1. Данные Европейского Центра развития профессионального образования (CEDEFOP):

МСКО – Международная стандартная классификация образования; цифры – уровни, соответствующие системе профессионального образования: обучение по программам профессионального обучения (1–3а); подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена (3b–4); подготовка повышенного уровня СПО и бакалавриата (5а–6).

Секреты немецкой дуальной системы ПОО

Многие страны, особенно в южной Европе, сталкиваются с проблемой устойчивой безработицы среди молодежи (иногда более 50%) частично из-за огромного государственного сектора, коррупции, не слишком конкурентного бизнеса, частично из-за сохраняющегося в обществе в целом и среди юношей и девушек пиетета перед высшим образованием и стремления последних его получить, что не соответствует потребностям рынка труда. Среднее профессиональное образование по-прежнему непопулярно из-за старых учебных программ, отсутствия сотрудничества с бизнес-сообществом и ответственности с его стороны за обучение собственных квалифицированных кадров на ближайшую перспективу. При этом не преодолевается существенное противоречие: работодатели международных или отечественных компаний не могут найти подходящих им квалифицированных специалистов на местных или региональных рынках.

Можно выделить ряд важных проблем, требующих скорейшего решения:

- обеспечение преемственности при переходе молодых людей из школы в мир труда;
- повышение качества преподавания в профессиональных образовательных организациях и обучения на предприятии;
- распространение полной и оперативной информации о современных профессиях для молодежи;
- создание нормативно-правового поля сотрудничества бизнеса и профессионального образования и повышение культуры их взаимодействия.

По сравнению с другими европейскими государствами в Германии уровень безработицы среди молодежи в 2013 г. был одним из самых низких – 7,6%. Более 65% молодых людей, которые были подготовлены по дуальной системе профессионального обучения, остались в компаниях, где они обучались. Почти 70% трудоустроены.

В течение 2014 г. больше 70 стран обратились в GOVET, чтобы получить информацию и консультации по вопросам системных реформ и условий внедрения механизмов и инструментов немецкой модели. Ее можно представить с помощью рис. 2. Часто международный отдел Федерального института профессионального образования Германии (BIBB – GOVET) спрашивают: «В чем секрет вашей системы?» Или: «Как работает ваша система?» Ответим просто: это немецкая модель. Вообще говоря, она не может быть механически скопирована, воспроизведена в абсолют. GOVET (центральный офис международного сотрудничества по профессиональному образованию и обучению) не устает постоянно это по-

вторять. Каждая страна должна найти свой собственный подход, с учетом региональных потребностей, культуры, исторических традиций и обязательных усилий со стороны общества. Если есть «внешний вызов», должна быть и готовность поддержать процесс реформ.



Рис. 2. Немецкая модель дуального профессионального образования и обучения

В Германии понимание профессионального общего образования (ПОО) выросло до международного уровня за последние годы, когда немецкие компании за рубежом стали испытывать трудности в подборе квалифицированного персонала на локальных рынках труда как на промышленных предприятиях, так и в сфере услуг. Некоторые фирмы отказываются работать в странах без хорошо поставленной системы подготовки рабочих и специалистов среднего звена (4-й и 5-й уровни в Европейской системе квалификаций (ЕСК)) и жестко заявляют: если нет квалифицированной рабочей силы, мы будем делать инвестиции где-то еще. Конечно, большие корпорации способны самостоятельно организовать профессиональное обучение молодежи на рабочем месте, но большинство из них приветствуют расширение дуальной системы подготовки.

На все формы профессионального образования и типы квалификаций в Германии распространяется система непрерывного развития и адаптации VET (vocational education and training) к экономическим, технологическим и социальным изменениям. Эта система поддерживается фундаментальными принципами.

Правительство и бизнес вместе обеспечивают правовые рамки профессионального образования. Государственное и частное финансирование продвигает совместную разработку учебных программ и их реали-

зацию вплоть до экзаменов и оценки компетенций (каждый год государственные расходы составляют 8 млрд евро, у частного капитала – около 25 млрд).

Обучение происходит во время рабочего процесса. Это позволяет учащимся относиться к трудовым обязанностям ответственно и клиенто-ориентированно. Профессиональные училища обеспечивают фундаментальную теоретическую подготовку, профессиональные знания. Подобное сочетание является основой развития профессиональных, методических и социальных компетенций.

Единые требования к внутрифирменному профессиональному обучению и экзаменационным процедурам гарантируют качество квалификации. Сертификаты сопоставимы и признаваемы между работодателями по всей Германии – это гарантия трудоустройства, мобильности и социальной защищенности, поддерживаемых на протяжении всей жизни.

Принципиально значимая характеристика дуальной системы – качество квалификации и подготовка педагогических кадров для профессиональных училищ и компаний, предприятий. Требования к их профессиональной и педагогической подготовке с 1999 г. определяются нормативным актом («Ausbildereignung»), который является правовой основой для обеспечения качества квалификации наставников и преподавателей.

Еще один важный принцип – системно организованное исследование потребностей рынка образовательных услуг и рынка труда. Только такой подход гарантирует качественный прогноз тенденций и изменений в экономике и в обществе. Это напрямую влияет на методы и подходы в работе, управление профессиональным и карьерным ростом [4].

Международное партнерство и международные проекты

VIBV интенсивно работает более чем с 30 зарубежными институтами-партнерами. Приведем два примера.

Вьетнамские коллеги из Национального института профессиональной подготовки проявили заинтересованность в создании устойчивой системы мониторинга. Эксперты VIBV помогают им вести работу по сбору данных. Вьетнамский институт направил двух экспертов в VIBV, чтобы исследовать механизмы управления информацией. Они прошли стажировку, что позволило вести эту работу самостоятельно на должном уровне. Вьетнамские коллеги приступили к разработке своей стратегии профессионального обучения, определению собственных показателей качества ПОО на основе внутреннего контекста. Национальный институт профессионального образования и обучения (National Institute of VET,

NIVET) в настоящее время собирается опубликовать третий сборник данных о состоянии ПОО, что позволит сформировать во Вьетнаме зону доверия между партнерами-работодателями и государственной властью.

Южнокорейский институт ПОО (Korean Institute of VET, KRIVET) фокусирует свою деятельность на стратегии привлечения обучающихся на предприятия и нормативах времени их обучения. Обычно обучение на рабочем месте требует гораздо больше ресурсов, чем при интеграции с профессиональной образовательной организацией, как это делается в немецкой дуальной системе. Совместные исследования корейских коллег с экспертами BIBB показали, что при подготовке непосредственно и только на рабочих местах на эффективное обучение необходимых специалистов тратится на 30% больше времени, что значительно увеличивает затраты компаний. Представители Южнокорейского института ПОО приняли участие в европейском проекте в области автомобильной мехатроники. Дополнительной мотивацией в работе корейских коллег стала необходимость решения проблемы выпускников вузов, которые не находят себе адекватного применения на рынке труда.

Особенно много запросов в BIBB – GOVET от зарубежных министерств образования поступает по двум темам: «Безработица среди молодежи» и «Несогласованность между реальными или потенциальными стейкхолдерами в сфере профессионального образования».

В октябре 2013 г. в рамках общей стратегии федерального правительства в сфере международного партнерства («Непрерывное международное сотрудничество в области профессионального образования и обучения») был создан «Круглый стол», а также организован центральный офис международного сотрудничества по профессиональному образованию и обучению, через который осуществляется обмен опытом по вопросам профессионального образования и обучения (www.govet.international).

По статистике Интернет, только в первом квартале 2015 г. на сайте GOVET зарегистрированы пользователи из 106 стран. Анализ показывает, что на этот интернет-портал заходят пользователи из всех регионов мира. Здесь представлены почти все страны Европы, Америки и Азии. Наибольший интерес замечен со стороны России, США и Бразилии. Из стран ЕС чаще посещают сайт пользователи из Италии и Нидерландов.

Министерство образования и научных исследований Германии (BMBWF) совместно с GOVET поддерживает шесть европейских рабочих групп в Словакии, Латвии, Италии, Греции, Португалии и Испании), а также сотрудничает с Россией, Китаем, США, Южной Африкой и Мексикой через соответствующие параллельные министерства. В рамках этой деятельно-

сти запускаются пилотные проекты по экспериментальному внедрению элементов дуальной системы, которые в случае успеха могут быть распространены на всю страну.

Словацкие коллеги из Министерства образования и SIOV (Словацкого института ПОО), чтобы расширить возможности для студентов в выборе своего карьерного пути, подготовили проект нового закона при консультационной поддержке автомобильной ассоциации, немецких компаний и словацко-немецкой внешнеторговой палаты. Закон предусматривает дополнительный год обучения в дуальном классе политехнической школы с возможностью получить сертификат по профессии и диплом о высшем образовании. Закон в Словакии очень долго обсуждался, пересматривался, изменялся и наконец в марте 2015 г. был подписан и принят в парламенте. В Германии подобное согласование по обновлению требований к обучению по профессии, как правило, занимает около 9 месяцев в соответствии с немецкой законодательной системой. Затем программа внедряется в практику. А идея принятого в марте 2015 г. словацкого закона пережила трех министров образования, и ее воплощение в жизнь стало возможным благодаря маленькой команде бизнес-сообщества и активности внешнеторговой палаты.

Почему закон встречал такое сопротивление? Дело в том, что он предусматривает: до 60% времени профессионального обучения должно отводиться подготовке на рабочем месте. Политехнические школы были в шоке от того, что квалифицированные преподаватели могут потерять рабочие места. Многие задавались вопросом: почему именно сейчас необходимо менять систему? Финансовые вопросы в рамках эксперимента были сняты: в обучении в равной степени с самого начала были задействованы и преподаватели политехнических школ, и все заинтересованные стороны. Инженеры и техники – будущие наставники на производстве – из немецких и словацких компаний обратились в BIBB за консультацией по согласованию часов теоретического и практического обучения. Были определены профессиональные компетенции, которые действительно могут быть сертифицированы. Результатом совместных обсуждений стало взаимное доверие. Преподавателям теперь нужно не только научиться планировать и организовывать обучение в процессе производства, но и помочь будущим наставникам на предприятиях приобрести педагогические навыки.

Дуальное обучение в Словакии стало возможно с сентября 2015 г. Планируется начать обучение по этой системе первых 1800 студентов в 120 компаниях. Словацкие коллеги сетуют, что это не очень много, но начало новой культуре в профессиональном образовании положено.

Итальянские коллеги тоже сталкиваются с проблемами дисбаланса интересов производства и огромной безработицей среди молодежи на фоне глубокого экономического кризиса. Безработица в Италии высока – около 25% молодых людей не могут найти ни работы, ни места для обучения профессии, отсеив учащихся в профессиональных образовательных организациях иногда достигает 40%. Чтобы хотя бы частично нивелировать проблемы, итальянское министерство образования и исследований (MIUR) поддержало пять проектов в области подготовки учителей, специалистов автомобильной промышленности, возобновляемых источников энергии, мехатроники и логистики. На государственном уровне предприняты шаги по более глубокому изучению механизмов обучения для малых и средних предприятий (84% итальянской экономики находится в ведении Министерства среднего бизнеса), ведутся также поиски возможностей сертификации результатов стажировок.

Полномочия, касающиеся ПОО (*Istruzione e formazione professionale*), в Италии делятся между регионами и центром. Существуют понятия «технический институт», «профессиональная школа», «институт искусств». Такая форма, как «обучение на рабочем месте» (*apprendistato*), в итальянской системе ПОО не новинка. Ранее она представляла собой совмещение ученичества и трудового договора. Однако для формирования образовательной программы не было ни стандартов, ни требований к экзаменационным процедурам. Ответственность лежала полностью на работодателях. Количество часов обучения на предприятии не было фиксированным и часто оставалось формальностью.

В результате реформирования ПОО появилась другая форма «обучения на рабочем месте» (*alternanza*) – с фиксированным количеством часов. В июне 2014 г. такой подход получил дополнительную поддержку благодаря подписанному премьер-министром М. Ренци декрету, согласно которому увеличилось количество часов практического обучения в течение последних двух лет пребывания в профессиональных образовательных организациях, сотрудничающих с предприятиями (модель похожа на российскую).

С этого времени многие компании, такие как BOSCH, Ducati, ENEL, самостоятельно формируют дуальную систему обучения путем заключения договоров с профессиональными образовательными организациями и местными органами власти. Определены пути решения наиболее актуальных вопросов, таких как рост занятости молодежи и повышение качества преподавания в соответствии с потребностями компаний. Другой важной сферой такого сотрудничества становится профориентация и профессиональное самоопределение.

Министерство образования и научных исследований Германии и GOVET обмениваются информацией о реализации эффективных инструментов с итальянскими партнерами. Государственный секретарь MIUR Габриэль Токкафонди так охарактеризовал эту деятельность: «Теперь мы знаем, каков фасон немецкого платья, но нам нужно создать наш итальянский дизайн для него». Концепция «Новой профессиональной школы» несет за собой изменения культуры профессионального образования, в задачи которого входят и профессиональная ориентация молодежи, и обеспечение перспектив на рынке труда выпускникам.

Аналогичные процессы происходят в Португалии, где разработана программа подготовки преподавателей училищ и наставников на производстве. 30 часов обучения по такой программе основано на добровольном участии и в целом соответствует немецкому стандарту подготовки «Ausbildereignung». В более отдаленной перспективе это может стать общенациональным подходом, что позволит решить проблему разрыва между теорией и практикой, профессиональным образованием и потребностями рынка труда.

Многие страны, пересматривая свою концепцию ПОО, экспериментируют и делают ошибки. Немецкая система далека от совершенства, но пока она является, на наш взгляд, наиболее эффективной, что подтверждается интересом к GOVET многих стран. Весьма полезна информация о дуальной системе ПОО Германии и для российских партнеров.

Создание и внедрение практико-ориентированной (дуальной) модели в среднем профессиональном образовании современной России

Профессиональное образование – основа конкурентоспособности экономики страны. Эта мысль постоянно встречается в современных российских публикациях и документах. Но как от декларации перейти к реальности?

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» содержание профессионального образования должно обеспечивать получение квалификации. Это требование определило цель «Стратегии развития подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 г.» – создание современной системы подготовки рабочих кадров и прикладных квалификаций; обеспечение подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества. Одной из задач Стратегии является консолидация ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций в развитии системы.

Уже с 2008 г. можно говорить о внедрении в практику профессионального образования идеи практико-ориентированной модели, направленной на сближение сфер труда и образования в условиях рыночной экономики. Единство теории и практики, междисциплинарный, интегрированный подход в основе образовательного процесса, акцент на применении умений и знаний в профессиональной деятельности – вот основные принципы компетентностного подхода, лежащего в основе федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Для успеха их реализации необходимо тесное взаимодействие учебных организаций с работодателем. Такой опыт в России есть, но его пока нельзя назвать общепринятой практикой.

Взаимодействие складывается там, где существуют сильные, хорошо развитые предприятия, поддержка региональных правительств и министерств, современные энергичные и эффективные руководители образовательных учреждений, понимающие смысл словосочетания «образовательная услуга».

Международные процессы в сфере профессионального образования позволяют говорить об общемировых методологических изменениях в теории и практике профессионального образования. Характерной чертой этих перемен является консолидация усилий представителей всех заинтересованных сторон (как сферы образования, так и труда, на всех уровнях – от локального до федерального) для выстраивания системы профессионального образования при последовательных ответах на вопросы о целях изменений, их предмете, необходимых условиях и инструментарии мониторинга состояния ПОО и достижений в этой области [1].

В российских публикациях последних двух лет часто встречается понятие «дуальное обучение». Не секрет, что импульс к популяризации этого термина задали крупные предприятия (например, группа компаний «ЧТПЗ», ООО «Фольксваген Групп Рус», НПО «Сатурн»), которые в инициативном порядке взяли на себя ответственность за обучение молодых кадров совместно с образовательными организациями среднего профессионального образования (СПО) [2].

С конца 2013 г. в ряде наших регионов реализуется проект Агентства стратегических инициатив (АСИ) «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг.» предусматривает «последовательное внедрение в СПО практико-ориентированной (дуальной) мо-

дели обучения». Однако формирование смыслового наполнения понятия, стоящего за термином «дуальное обучение», еще окончательно не завершено.

Необходимо различать «узкий» и «широкий» смыслы данного понятия. В узком смысле дуальное обучение – форма организации, реализации образовательного процесса, которая подразумевает теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое – в организации работодателя. Часто многим кажется, что именно так они и работают: производственная практика на предприятии, остальная часть образовательной программы – в колледже или техникуме. Да, программу разрабатывают совместно с предприятием, при участии его специалистов, составляют акты согласований и т. д. При этом часто пытаются реанимировать советский опыт работы ФЗУ и ВТУЗов о наставничестве на производстве. Но этот опыт не позволяет создать национальную систему профессионального образования, отвечающую современным «внешним вызовам».

Эффективность ПОО поддерживается взаимодействием систем образования, профессионального самоопределения, независимой оценки квалификаций, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая наставников на производстве и т. д. Регулируются взаимоотношения сторон гибкой консенсусной, коллегиальной системой управления. Каждая структура влияет на развитие другой и одна без другой не может существовать, это просто не имеет смысла. Без взаимодействия всех участников невозможно развитие системы квалификаций.

Именно в целостности и в то же время распределенности партнерских функций секрет немецкой дуальной модели профессионального обучения. В этом состоит «широкий» смысл понятия «дуальное обучение». По форме – оно дуальное, но для устойчивых эффектов формы нужна многослойная, «полифоничная» модель.

Существуют объективные предпосылки для построения взаимодействия профессиональных образовательных организаций и работодателей по подготовке квалифицированных рабочих кадров на основе механизмов государственно-частного партнерства с учетом потребностей региональной экономики и анализа зарубежного опыта.

Наиболее ожидаемый результат от проекта АСИ – построение региональной модели взаимодействия профессионального образования и бизнеса на базе внедрения элементов дуального обучения. Специфика этого взаимодействия в том, что оно регулируется законодательными документами разных ведомств, что создает определенные трудности при его построении: необходимо знать и учитывать особенности нормативно-правовой базы сфер образования, труда, экономики. Вместе с тем подобное со-

трудничество эффективно реализуется при использовании инструментов общественно-государственного управления, например при создании и развитии экономического кластера.

К 2015 г. ведущие позиции в проекте заняли Пермский край, Свердловская область, Республика Татарстан. Всего участников нововведений более 100 предприятий и более 100 учебных заведений. Интересен опыт работы в Ярославской, Калужской областях, Красноярском крае. К этому проекту проявили интерес многие субъекты РФ. Так, существует позитивный опыт построения региональной модели за рамками проекта, например, в Белгородской, Тамбовской, Самарской областях.

Любопытен опыт реализации за рамками проекта АСИ практико-ориентированной (дуальной) модели профессионального образования в Свердловской области. В городе Полевском инициатором создания такой модели стал ОАО «Северский трубный завод», в городе Верхняя Пышма – «Уральская горно-металлургическая компания» и «Уралэлектромедь». Профессиональные образовательные организации в этих населенных пунктах являются одновременно многопрофильными и градообразующими: в них готовятся практически все востребованные в городе рабочие кадры и специалисты среднего звена. В такой модели моногородов достаточно значима поддержка региональных и муниципальных властей. Но все же «источником» изменений является сфера труда – работодатели.

В осваиваемой модели сейчас уже хорошо развиты инструменты и механизмы по организации и реализации образовательного процесса, однако пока еще в полной мере не устоялись и не заработали все элементы привлечения объединений работодателей и региональных властей.

В Пермском крае монопольную систему, в которой заказчик, исполнитель и контролер представлены в одном лице – в лице государства, изменили на формат работы «заказчик – подрядчик» по следующей схеме:

- заказчики (работодатели) формулируют количественный и качественный запрос на кадры;
- координатор проекта (торгово-промышленная палата) обрабатывает заказ, подбирает подрядчика, размещает заказ в системе СПО, организует и контролирует его исполнение;
- подрядчики (государство в лице краевого Министерства образования и науки, а также учебных заведений) готовят кадры под сформированный заказ и в соответствии с требованиями бизнеса.

Ключевые направления деятельности, задачи и мероприятия закреплены в Соглашении о сотрудничестве между Торгово-промышленной палатой и Пермским краем. Алгоритм реализации проекта по координации подготовки кадров для бизнеса в региональной системе среднего профес-

сионального образования включает в себя несколько этапов и охватывает собой весь цикл работ – от анализа потребности работодателей региона до гарантированного трудоустройства выпускников, подготовленных в соответствии с количественным и качественным заказом предприятий. Внедряется система с элементами дуального – практико-ориентированного – обучения, предусматривающая баланс теории и практики, развитие института наставничества.

Одним из ключевых инструментов проекта является трехстороннее соглашение между предприятием-работодателем, образовательной организацией и обучающимся. По данному соглашению стороны принимают на себя обязательства по выстраиванию образовательного процесса на основании взаимных интересов. При этом первоначально обучающийся заключает договор с предприятием и становится его работником в должности ученика, во время обучения ему выплачивается стипендия. При неудовлетворительных результатах в процессе обучения предприятие может расторгнуть договор с учеником. Он может окончить учебу в профессиональной образовательной организации, но ему не гарантируется рабочее место. Предприятие заключает договор с обучающимися, получившими общее среднее образование и, как правило, отслужившими в армии.

В кластере распределяются функции по организации образовательного процесса с элементами дуального обучения по принципу «сверху – вниз». Инициатор взаимодействия – администрация и орган исполнительной власти в сфере образования. Эта модель представлена в Республике Татарстан, Тамбовской и Белгородской областях.

Например, в Татарстане кадровые проблемы побудили администрацию региона к созданию научно-образовательного кластера в сфере нефтехимии и нефтепереработки, центром которого стал Казанский национальный исследовательский технологический университет. Создан Координационный совет кластера и пакет нормативно-правовых документов субъекта РФ, обязательный как для организаций работодателя, так и для образовательных учреждений. Базовые предприятия принимают непосредственное участие в учебном процессе, совместно формируя вариативную часть профессиональной образовательной программы. На этих предприятиях созданы кафедры образовательных организаций. Сформированы также Центр изучения кадровых потребностей, Центр добровольной сертификации персонала научно-образовательного кластера.

Использование элементов дуального обучения дает импульс к построению принципиально отличной от недавнего прошлого системы ПОО, которая становится важным «игроком» в построении государственно-частного партнерства.

Сейчас можно говорить о том, что практико-ориентированная (дуальная) модель – это альтернатива базовому профессиональному образованию «внутри» образовательной организации СПО, так как она требует передачи полномочий в обучении (образовательном процессе) организациям работодателей. Понятие «государственно-частное партнерство» приходит на смену понятию «социального партнерства» при подготовке кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности. Смысл этого изменения в построении экономически взаимовыгодных отношений между профессиональными образовательными организациями и организациями работодателей на условиях равного партнерства, а не социальной помощи и «шефства». Работодатели становятся активными участниками в формировании заказа на подготовку кадров, в процессах профориентации и профессионального самоопределения молодежи и граждан и в построении независимой оценки качества образования и квалификаций.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром пед. наук, проф. В. И. Блиновым*

Литература

1. Блинов В. И. Практико-ориентированное профессиональное образование // Профессиональное образование. 2014. № 11. С. 14–16.
2. Работа над проектами. На примерах Агентства стратегических инициатив / под ред. Н. В. Новикова. Москва, 2014. 160 с.
3. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe. Country Report Germany, 10th edition. Bonn, Germany: BIBB. Nov. 2012. 30 p.
4. How the dual system – practical vocational and academic – works in Germany. Bonn, Germany: BIBB. 2012. 15 p.

References

1. Blinov V. I. Praktiko-orientirovannoe professional'noe obrazovanie. [Professional education oriented on professional activity]. *Professionalnoe Obrazovanie. [Professional Education]*. 2014. № 11. P. 14–16. (In Russian)
2. Rabota nad proektami. [The Project Work]. Na primerah Agentstva strategicheskikh iniciativ. [By Experience of Agency of Strategic Initiatives]. Ed. by N. V. Novikov. Moscow, 2014. 160 p. (In Russian)
3. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe. Country Report Germany, 10th edition. Bonn, Germany: BIBB. Nov. 2012. 30 p. (Translated from English)
4. How the dual system – practical vocational and academic – works in Germany. Bonn, Germany: BIBB. 2012. 15 p. (Translated from English)

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

Исаева Таисия Алексеевна

аспирант кафедры профессиональной педагогика Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск (РФ).

E-mail: 89124609106@mail.ru

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Цель статьи – представить авторскую модель организации практики студентов бакалавриата – будущих педагогов профессионального обучения, разработанную с позиций квалиметрического подхода и предусматривающую проведение педагогических тренингов.

Методология и методики исследования. На основе анализа научно-педагогической литературы смоделирован процесс организации практики студентов в высшей школе, включающей технику SWOT-анализа в педагогических тренингах. С использованием метода групповых экспертных оценок – основного метода педагогической квалиметрии – определены структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», а также уровни ее сформированности и критерии оценивания.

Результаты. На основе обобщения практического опыта уточнено понятие «педагогический тренинг», определены основные принципы его организации в период практики. Представлены методы формирования экспертной группы: самооценки и анкетных данных.

Научная новизна. Разработана модель организации практики студентов – будущих педагогов профессионального обучения, предусматривающая проведение педагогических тренингов. Особенностью модели является использование квалиметрического подхода и техники SWOT-анализа. Предложены критериально-оценочные процедуры для определения уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Практическая значимость. Модель организации педагогической практики внедрена в образовательный процесс Ижевского государственного тех-

нического университета им. М. Т. Калашникова и может быть использована в других аналогичных образовательных организациях.

Ключевые слова: модель организации практики, квалиметрический подход, SWOT-анализ.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-50-64

Isaeva Taisiya A.

PhD student, Department of Professional Pedagogy, Kalashnikov's Izhevsk State Technical University, Izhevsk (RF).

E-mail: 89124609106@mail.ru

THE MODEL OF EXTERNSHIP ORGANIZATION FOR FUTURE TEACHERS: QUALIMETRIC APPROACH

Abstract. *The aim* of the paper is to present author's model for bachelors – future teachers of vocational training. The model is been worked out from the standpoint of qualimetric approach and provides a pedagogical training.

Methods. The process is based on the literature analysis of externship organization for students in higher education and includes the SWOT-analysis techniques in pedagogical training. The method of group expert evaluation is the main method of pedagogical qualimetry. Structural components of professional pedagogical competency of students-future teachers are defined. It allows us to determine a development level and criterion of estimation on mastering programme «Vocational training (branch-wise)».

Results. This article interprets the concept «pedagogical training»; its basic organization principles during students' practice are stated. The methods of expert group formation are presented: self-assessment and personal data.

Scientific novelty. The externship organization model for future teachers is developed. This model is based on pedagogical training, using qualimetric approach and the SWOT-analysis techniques. Proposed criterion-assessment procedures are managed to determine the developing levels of professional and pedagogical competency

Practical significance. The model is introduced into pedagogical training of educational process of Kalashnikov's Izhevsk State Technical University, and can be used in other similar educational establishments.

Keywords: organization practice model, qualimetric approach, SWOT-analysis.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-50-64

В настоящее время в педагогических исследованиях все чаще используется *квалиметрический подход*, позволяющий решать задачи количественной оценки качества *процессов и результатов* образования, обучения и воспитания [8–13].

Проблемы педагогической квалиметрии (от лат. «*quails*» – «качество» и гр. «*metrio*» – «измерять») рассматривались в работах А. И. Субетто, В. С. Черепанова, Ю. А. Шихова, О. Ф. Шиховой и других исследователей [8, 10–14]. Авторы отмечают перспективность используемых в квалиметрии экспертных методов, в частности метода групповых экспертных оценок, который позволяет алгоритмизировать процедуру проводимой педагогической экспертизы и получить обобщенное коллективное мнение квалифицированных специалистов по исследуемому вопросу.

Рассмотрим квалиметрический аспект предлагаемой нами и описанной ниже структурно-функциональной модели на примере организации педагогической практики студентов бакалавриата – будущих педагогов профессионального обучения. Данная модель, приведенная на рис. 1, включает три блока: организационно-целевой, деятельностный и диагностико-результативный.

Организационно-целевой блок отражает цели, задачи и теоретико-методологическую базу организации практики, которая предусмотрена дидактикой высшей школы и нормативно-правовыми документами. Анализ этих документов и теоретических положений современной дидактики показал целесообразность введения в процесс практической подготовки студентов педагогических тренингов и позволил определить основные принципы их организации.

Педагогический тренинг можно рассматривать в двух аспектах: как форму и как процесс. В первом случае – это *интерактивная форма* организации квазипрофессиональной учебной деятельности студентов, направленная на развитие их личностных качеств и повышение готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности. Во втором случае – это *процесс отработки/тренировки* педагогических умений, характеризующийся повторяемостью, интерактивностью, междисциплинарностью, системностью и непрерывностью.

Принцип непрерывности означает «встроенность» тренинга во все виды и формы учебных занятий студентов на всех этапах их обучения, а не только в период практики. Это обусловлено тем, что количество часов, отводимое учебным планом на педагогическую практику, явно недостаточно и не позволяет обеспечить готовность студентов к будущей профессиональной деятельности.

Принцип системности отражает системный характер содержания педагогических тренингов, охватывающих все виды профессионально-педагогической деятельности (самостоятельное проведение занятий, тьюторство, разработку учебно-методической документации; участие в научно-исследовательской деятельности и др.) в рамках профильных для будущего педагога профессионального обучения дисциплин («Физические основы современных технологий», «Введение в стандартологию образования», «История физики для будущих педагогов профессионального обучения» и др.).

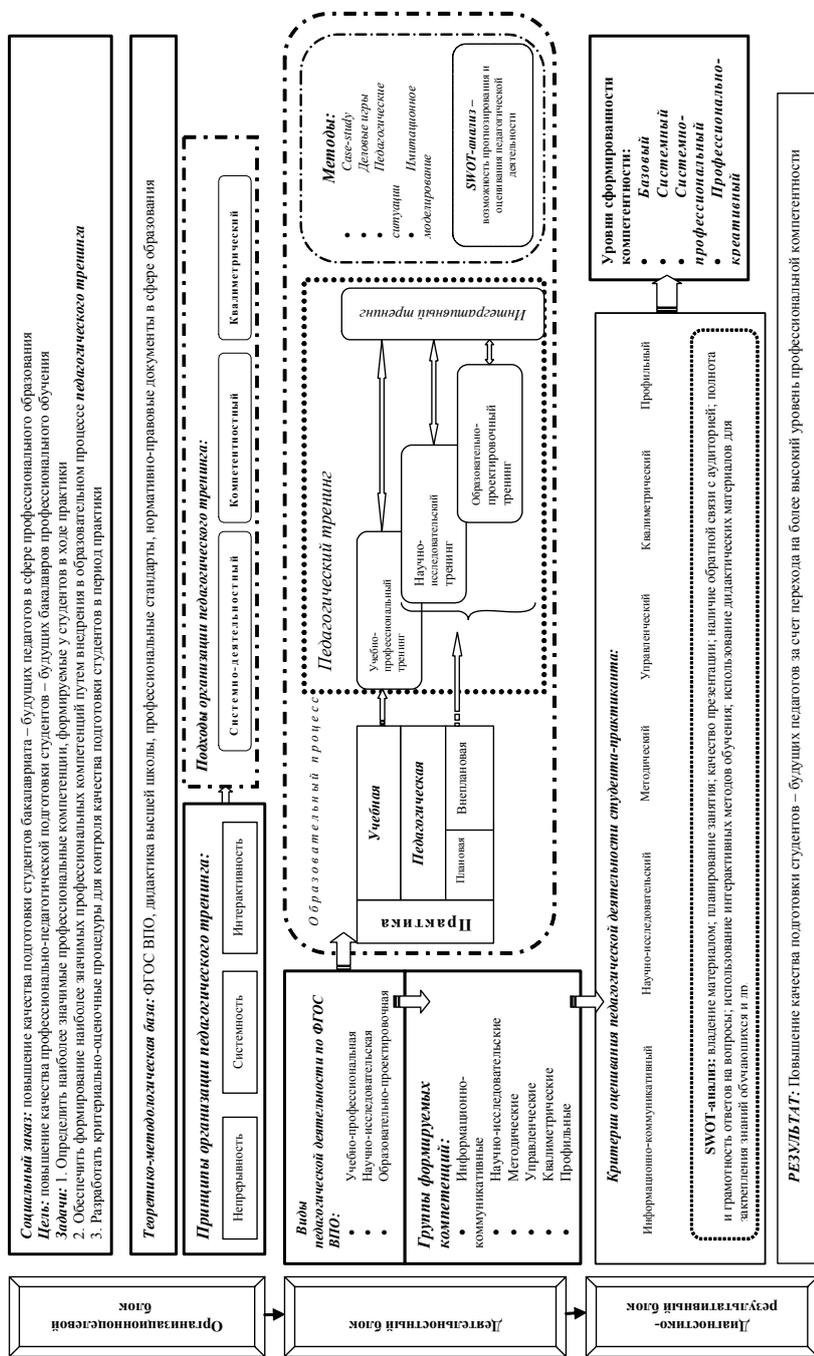


Рис. 1. Модель организации практики будущих педагогов профессионального обучения на основе педагогического тренинга

Принцип интерактивности предусматривает интенсивное взаимодействие педагога и студентов, направленное на совершенствование их моделей поведения и деятельности.

Процесс педагогического тренинга разработан с позиций системно-деятельностного, компетентностного и квалиметрического подходов.

Системно-деятельностный подход предполагает выделение структурных элементов практики как гибкой системы, учитывающей виды и задачи профессиональной деятельности бакалавров, отражающей взаимосвязь ее целей, способов, содержания и диагностики результатов, определяющих целостность практической подготовки студента. Виды деятельности, указанные в ФГОС ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение», определяют *типологию* педагогических тренингов: учебно-профессиональный, научно-исследовательский, образовательно-проектировочный и интегративный [3, 4, 6].

Компетентностный подход выступает в качестве индикатора готовности будущего педагога к профессиональной деятельности путем решения профессиональных проблем [1, 2, 14, 15, 18, 19, 21] на основе выявления наиболее значимых компетенций, формируемых и развиваемых в ходе практики.

Профессионально-педагогическую компетентность мы понимаем как интегративную характеристику, представленную совокупностью компетенций, обеспечивающих успешное выполнение конкретных профессиональных функций педагога профессионального обучения [13, 19]. Экспертиза показала, что структура профессионально-педагогической компетентности может включать информационно-коммуникативный, научно-исследовательский, методический, управленческий, квалиметрический и профильный [10] компоненты. Их характеристика дана в табл. 1.

Квалиметрический подход является доминирующим на этапах организации практики, представленных во втором блоке модели. Он предусматривает выявление структуры, содержания, уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего бакалавра и оценку качества используемого в период практики инструментария.

В экспертизе структурно-функциональной модели организации педагогической практики участвовали не только преподаватели, но и студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» в Ижевском государственном техническом университете им. М. Т. Калашникова. Привлечение студентов к педагогической экспертизе обусловлено необходимостью их подготовки к оценочной деятельности на основе квалиметрических процедур [11, 12, 15] в образовательных организациях системы среднего профессионального образования.

Таблица 1

Характеристика структурных компонентов
профессионально-педагогической деятельности

Компонент	Характеристика
Информационно-коммуникативный	Способность будущего бакалавра профессионального обучения к грамотной обработке информации посредством коммуникационных технологий
Научно-исследовательский	Готовность будущего бакалавра профессионального обучения к исследовательской деятельности в сфере образования
Методический	Способность будущего бакалавра профессионального обучения к образовательно-проектировочной деятельности посредством владения навыками проектирования образовательного процесса, использования педагогических методов, технологий и приемов обучения и воспитания обучающихся
Управленческий	Способность будущего бакалавра профессионального обучения к эффективной организации учебной деятельности обучающихся, позволяющей достичь поставленные образовательные цели
Квалиметрический	Готовность студента к оцениванию профессионально-педагогической деятельности на основе квалиметрических процедур (мониторинг, определение критериев оценивания качества образования, разработка методик по управлению качеством образования и др.)
Профильный	Способность будущего бакалавра профессионального обучения организовать образовательный процесс по профильной дисциплине с учетом междисциплинарных связей

Компетентность экспертов определялась методами *самооценки* и *анкетных данных* по методике, предложенной В. С. Черепановым [11]. Фрагмент анкеты для определения самооценки студента представлен в табл. 2.

Студентам необходимо было проранжировать показатели анкеты, присваивая ранг «1» наиболее значимому, на их взгляд, критерию и ранг «5» – наименее значимому, а затем оценить себя по предлагаемой шкале.

При оценивании анкетных данных учитывалась зависимость между отдельными документально подтвержденными характеристиками кандидата в эксперты и свойствами, определяющими его качество как эксперта (наличие опыта педагогической деятельности и участия в педагогических экспертизах, средний балл за период обучения, наличие педагогического портфолио, участие в научных конференциях по проблемам развития педагогического образования).

Таблица 2

Фрагмент анкеты самооценки студента как кандидата в эксперты

№	Критерии самооценки	Ранг критерия	Самооценка
1	Оценка по практике		
2	Знание требований ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение» и проекта профессионального стандарта педагога		
3	Количество занятий, проведенных самостоятельно в качестве педагога		
4	Знание затруднений, возникающих у студентов в период практики		
5	Объективность		

Комплексный коэффициент компетентности j -го эксперта определяется суммой:

$$K_j = C_1 K_j^{AH} + C_2 K_j^C, \quad (1)$$

где C_1, C_2 – коэффициенты важности соответствующих компонентов коэффициента компетентности, сумма которых должна удовлетворять условию нормировки. В нашем случае $C_1 = C_2 = 0,5$;

K_j^{AH} – коэффициент анкетных данных;

K_j^C – коэффициент самооценки.

Надежность проведенного анкетирования (\bar{r}) вычислялась по формуле [10]:

$$\bar{r} = \frac{r}{N} \cdot 100\%, \quad (2)$$

где $N = 12$ – количество экспертов, а

$$r = \frac{1}{L} \sum_{j=1}^L R_j, \quad (3)$$

где $L = 10$ – количество вопросов в анкете (в нашем случае в каждой анкете было по 5 вопросов);

R_j – количество ответов на j -й вопрос в выборке анкетированных.

Вычисленная по формуле (3) надежность анкет составила 85%, что удовлетворяет требованиям надежности.

Экспертиза показала: профессионально-педагогическая компетентность студентов-практикантов может быть сформирована на четырех уровнях, представленных в третьем блоке модели: базовом, системном, системно-профессиональном и профессионально-креативном.

Базовый уровень предусматривает владение понятийно-терминологическим аппаратом профессиональной педагогики, начальными навыками делового общения, методами поиска, анализа и синтеза информации, способность организации учебных занятий согласно самостоятельно составленному плану и умение оценивать учебную деятельность обучающихся.

Системный уровень подразумевает наличие навыков представления и презентации информации с использованием таблиц, графиков, моделей, схем и т. п.; готовности к использованию интерактивных методов обучения; умения диагностировать качество подготовки обучающихся на основе квалиметрических процедур; способность самостоятельного анализа педагогических ситуаций, возникающих при проведении занятий.

Системно-профессиональный уровень характеризуется умением разработки и оценивания дидактических материалов, анализа и интерпретации информации (личные данные, характеристики обучающихся, данные об их успеваемости и результатах обучения, данные о составе и благополучии семьи и др.), необходимой для педагогической деятельности; способностью к составлению прогнозов по данной информации (определение возможных проблем, перспектив, применение индивидуального подхода для разрешения возникающих проблем); владением навыками продуктивной работы с обучающимися на основе современных педагогических технологий.

Профессионально-креативный уровень является «надстройкой» системно-профессионального, системного и базового уровней и предполагает самостоятельный поиск и разработку новых алгоритмов действий, включающих процедуры оценивания и прогноза.

Для развития у студентов умений оценивания и прогноза в ходе практики используется SWOT-анализ – метод анализа ситуаций и оценки ресурсов организации при разработке стратегий ее поведения и обозначения наиболее важных приоритетов [5–7, 16].

Название данного метода складывается из первых букв английских слов: Strengths (сильные стороны или ресурсы организации); Weaknesses (слабые стороны или имеющиеся проблемы); Opportunities (возможности для развития, которые существуют вне организации); Threats (трудности, связанные с благополучием организации, имеющиеся во внешней среде) [16]. Учитывая, что сильные и слабые стороны, а также трудности и возможности развития существуют и в профессионально-педагогической деятельности, можно, на наш взгляд, адаптировать алгоритм SWOT-анализа к решению задач практической подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности. В частности, SWOT-анализ позволяет структурировать описание педагогичес-

ких ситуаций, возникающих в ходе самостоятельного проведения учебных занятий студентами-практикантами. Выводы, сделанные на его основе, носят описательный характер, с обозначением прогноза и тенденций развития личности практиканта как будущего преподавателя.

Критерии оценивания студента-практиканта как будущего педагога профессионального обучения определялись методом групповых экспертных оценок на основе анкетирования среди преподавателей и студентов. Некоторые из них приведены в табл. 3.

Таблица 3

Критерии оценивания студента-практиканта

№ п/п	Анализируемый критерий
1	Владение материалом
2	Соответствие занятия (лекции, практического занятия) плану-конспекту
3	Качество презентации лекции
4	Наличие обратной связи
5	Полнота и грамотность ответов на вопросы
6	Использование интерактивных методов обучения
7	Соблюдение регламента проведения занятия
8	Наличие дидактических средств

Каждый студент выступал и в роли практиканта-преподавателя, и в роли практиканта-эксперта. Как эксперт, он должен был оценить практиканта-преподавателя. Фрагмент оценочного листа показан в табл. 4.

Максимальное количество баллов, которое может набрать практикант по результатам проведения лекции, – 15. Каждый критерий включает по три показателя и оценивается согласно табл. 4.

Таблица 4

Фрагмент оценочного листа эксперта

Критерии оценивания практического занятия	Количество баллов
1. Соответствие практического занятия выбранному типу	max 3 балла
1.1. Практическое занятие соответствует заявленному типу	3
1.2. Практическое занятие частично соответствует заявленному типу	2
1.3. Практическое занятие не соответствует заявленному типу	1
2. Использование интерактивных методов обучения	max 3 балла
2.1. Практикант активно использует интерактивные методы обучения	3
2.2. Практикант использует элементы интерактивных методов обучения	2
2.3. Практикант не использует интерактивные методы обучения	1

Обобщенная экспертная оценка деятельности практиканта-преподавателя на учебном занятии определяется по формуле:

$$B_c = \sum_{j=1}^N K_j E_j^o, \quad (4)$$

где K_j – коэффициент компетентности эксперта;
 N – количество экспертов;
 E_j^o – сумма баллов, поставленных j -м экспертом:

$$E_j^o = \sum_{i=1}^m Q_i, \quad (5)$$

где m – число критериев, представленных в оценочном листе;
 Q_i – балл, поставленный по i -му показателю j -м экспертом.

Для обоснования оценки по каждому показателю используется SWOT-анализ. В табл. 5 приведен фрагмент оценочного листа SWOT-анализа занятия, проведенного практикантом по дисциплине «История физики для будущих педагогов профессионального обучения».

Таблица 5

Фрагмент оценочного листа SWOT-анализа практического занятия по теме «Галилео Галилей и его современники. Жизнь и научная деятельность»

Сильные стороны	Использовалась деловая игра по принципу соревновательной деятельности команд, обучающиеся взаимодействовали друг с другом, задавали вопросы членам команды-противника и отвечали на них
Слабые стороны	Не предусмотрены штрафные санкции при отступлении от регламента проведения занятия и нарушении поведения (выкрикивание с места, некорректность задаваемых вопросов и др.); трудность оценивания индивидуального вклада каждого участника группы
Возможности	«Изнутри»: во время подготовки вопросов команд друг другу у преподавателя-практиканта появляется свободное время, позволяющее просмотреть контрольные работы обучающихся, проверить выполнение домашнего задания «Извне»: обучающийся ищет аргументы в пользу своей точки зрения; формирование дружеского отношения внутри команд; появление духа соперничества
Трудности	«Изнутри»: субъективное оценивание индивидуальных успехов обучающихся; возможны споры среди участников команд-противников при отсутствии правил, регламентирующих поведение их участников «Извне»: при неизменном составе и постоянном выигрыше только одной команды появление чувств угнетенности и безразличия к происходящему, к предмету

Обратим внимание на то, что возможности и трудности в нашем случае рассматриваются с двух позиций: «изнутри», т. е. с учетом потенциальной возможности развития самого практиканта-преподавателя, и «извне», т. е. с точки зрения его влияния на обучающихся и прогноза взаимоотношений с ними и с коллегами по работе. Использование SWOT-анализа, а также SWOT-самоанализа и SWOT-взаимоанализа [6] содействует развитию у будущих педагогов способности адекватно воспринимать себя и других людей, оценивать свои сильные и слабые стороны, профессиональные возможности и перспективы. В то же время сочетание методики SWOT-анализа и квалиметрического подхода позволяет осуществить переход от качественной оценки уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности студентов к количественной, т. е. объективировать процесс диагностики.

На рис. 2 изображены результаты первой педагогической практики студентов 2-го курса, отражающие их деятельность на учебном занятии в качестве практиканта-преподавателя. Диаграмма показывает, что у студентов преобладает (49%) *системный уровень* сформированности профессионально-педагогической компетентности, *базовый уровень* фиксируется у 34% практикантов, *системно-профессиональный* – у 17% студентов.

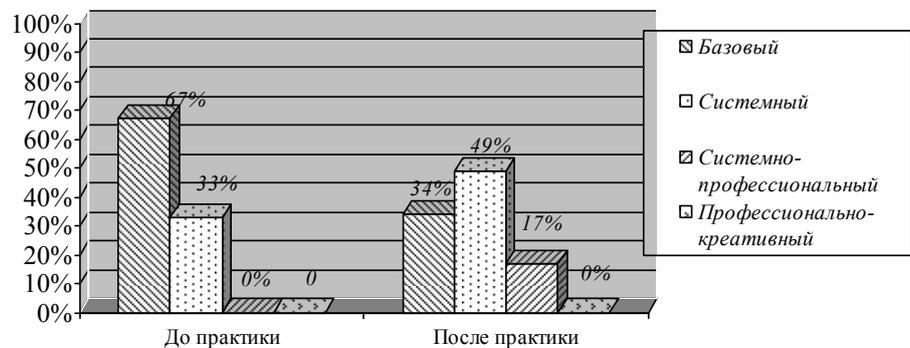


Рис. 2. Уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности студентов (2-й курс, 2014 г.)

При обсуждении результатов педагогической деятельности практикантов этой группы в оценочных листах SWOT-анализа были отмечены следующие достоинства: использование презентации, деловых игр, дебатов и дискуссий; отмечались недостатки: неуверенные ответы на вопросы аудитории, использование конспектов, отсутствие четких критериев оценивания и др.

Полученные не очень высокие результаты обусловлены тем, что студенты впервые за время обучения «погрузились» в процесс преподавательской деятельности и столкнулись с трудностями организации образовательного процесса. Опыт показывает, что вторая педагогическая практика проходит намного успешнее с учетом замечаний, которые были высказаны в ходе педагогической экспертизы.

Таким образом, представленная модель является основой для разработки технологии организации практики студентов бакалавриата, обеспечивающей поэтапное формирование и развитие их профессионально-педагогической компетентности за счет внедрения в образовательный процесс педагогического тренинга, учитывающего виды и задачи профессиональной деятельности, а также квалиметрически обоснованные критерии оценки ее выполнения.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром пед. наук, проф. О. Ф. Шиховой*

Литература

1. Загвязинский В. И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании // *Образование и наука*. 2015. № 5. С. 4–14.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // *Образование и наука*. 2011. № 8. С. 3–14.
3. Исаева Т. А. О подготовке студентов – будущих педагогов профессионального обучения к педагогической практике // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6–5. С. 1032–1036.
4. Исаева Т. А. Организация педагогического тренинга студентов к научно-исследовательской профессиональной деятельности // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2015. № 42. С. 72–83.
5. Исаева Т. А. Самооценивание в педагогической деятельности на основе SWOT-анализа // *Казанская наука*. 2015. № 2. С. 135–141.
6. Исаева Т. А., Шихова О. Ф. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // *Образование и наука*. 2014. № 9 (118). С. 98–112.
7. Клеева Л. П. SWOT-анализ развития фундаментальной науки в России // *Компетентность*. 2012. № 2 (93). С. 12–14.
8. Львов А. В., Чернышева М. В. Конкретно-научный уровень исследования управления подготовкой педагогов профессионального обучения // *Инновации в образовании*. 2010. № 5. С. 25–43.
9. Пьянкова Ж. А., Пьянкова Ж. А. Применение квалиметрического подхода в оценке самостоятельной работы студентов // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2014. № 2 (28). С. 84–88.

10. Федоров В. А., Котова Д. И., Романцев Г. М., К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций // *Образование и наука*. 2007. № 5. С. 119–125.
11. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: ИжГТУ, 2006. 124 с.
12. Чернышева М. В. Квалиметрический подход к исследованию проблемы качества управления подготовкой педагогов профессионального обучения // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2010. № 1. С. 5–10.
13. Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // *Образование и наука*. 2013. № 4 (103). С. 40–57.
14. Шихов Ю. А., Шихова О. Ф. Модель мониторинга качества образования в условиях компетентного подхода // *Современные фундаментальные и прикладные исследования*. 2013. № 4 (11). С. 35–39.
15. R. Leblanc. Good teaching: the top ten requirements. *The Teaching Professor*. 1998. Vol. 12, № 6. Available at: <http://www.biz.colostate.edu/mti/tips/pages/GoodTeaching.aspx> (Accessed 7 March 2014)
16. D. Leigh. *SWOT Analysis Handbook of Improving Performance in the Workplace*. John Wiley & Sons, Ltd. 2009. Vol. 2. P. 115–140.
17. M. Smith «What is pedagogy?» *The encyclopaedia of informal education* Available at: <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>. Accessed 25 February 2014.
18. F. Mogensen, K. Schnack The action competence and the «new» discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Educational Research*. 2010. Vol. 16, № 1. P. 59–74.
19. R. Mendenhall What is competency-based education? Available at: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning_b_1855374.html (Accessed 25 May 2015)
20. Marlene N. M. Filipe, Fernando A. F. Ferreira, S. P. Santos A multiple criteria information system for pedagogical evaluation and professional development of teachers. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/jors/journal/vaop/ncurrent/full/jors2014129a.html> (Accessed 1 June 2015)
21. A. Irina Pedagogical competences – the key to efficient education // *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. Vol. 3 (2). P. 411–423. Available at: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_402.pdf (Accessed 1 June 2015)

References

1. Zagvjazinskij V. I. O svjazi metodologii i tehnologii v pedagogicheskom issledovanii. [Concerning communication of methodology and technology in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. Vol. 5. P. 4–14. (In Russian)
2. Zeer Je. F., Symanjuk Je. Je. Kompetentnostnyj podhod kak faktor realizacii innovacionnogo obrazovanija. The competence-based approach as the factor of realisation of innovative education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. Vol. 5. P. 4–14. (In Russian)

tion and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2011. Vol. 8. P. 3–14. (In Russian)

3. Isaeva T. A. O podgotovke studentov – budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija k pedagogicheskoj praktike. [Concerning preparation of students – the future teachers of vocational training to student teaching]. *Fundamental'nye issledovaniya. [Fundamental researches]*. 2014. Vol. 6–5. P. 1032–1036. (In Russian)

4. Isaeva T. A. Organizacija pedagogicheskogo treninga studentov k nauchno-issledovatel'skoj professional'noj dejatel'nosti. [The organisation of pedagogical training of students to research professional work]. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija. [Psychology and Pedagogics: a Technique and Problems of Practical Application]*. 2015. Vol. 42. P. 72–83. (In Russian)

5. Isaeva T. A. Samoocenivanie v pedagogicheskoj dejatel'nosti na osnove SWOT-analiza. [Self-estimation in pedagogical activity on the basis of the SWOT-analysis]. *Kazanskaja nauka. [Kazan Science]*. 2015. Vol. 2. P. 135–141. (In Russian)

6. Isaeva T. A., Shihova O. F. Trening kak forma organizacii pedagogicheskoy praktiki studentov. [Training as the form of the student externship]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. Vol. 9 (118). P. 98–112. (In Russian)

7. Kleeva L. P. SWOT-analiz razvitija fundamental'noj nauki v Rossii. [he SWOT-analysis of development of fundamental science in Russia]. *Kompetentnost'. [Competence]*. 2012. Vol. 2 (93). P. 12–14. (In Russian)

8. L'vov L. V., Chernysheva M. V. Konkretno-nauchnyj uroven' issledovaniya upravlenija podgotovkoj pedagogov professional'nogo obuchenija. [Concrete-scientific level of management research of preparation of teachers of vocational training]. *Innovacii v obrazovanii. [Innovations in Education]*. 2010. Vol. 5. P. 25–43. (In Russian)

9. P'jankova Zh. A., Polujanov V. B. Primenenie kvalimetriceskogo podhoda v ocenke samostojatel'noj raboty studentov. Application of qualimetric approach to the estimation of students' independent work]. *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev]*. 2014. Vol. 2 (28). P. 84–88. (In Russian)

10. Verbickaja N. O., Kotova D. I., Romancev G. M., Fedorov V. A. K voprosu o strukturirovanii i standartizacii professional'nyh kompetencij. [To a question on structurization and standardization of professional competences]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. Vol. 5. P. 119–125. (In Russian)

11. Cherepanov V. S. Osnovy pedagogicheskoj jekspertizy. [Bases of pedagogical examination]. Izhevsk: Izhevsk State Technical University, 2006. 124 p.

12. Chernysheva M. V. Kvalimetriceskij podhod k issledovaniju problemy kachestva upravlenija podgotovkoj pedagogov professional'nogo obuchenija. [Qualimetric approach to research of a problem of management quality by prepa-

ration of teachers of vocational training]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. [Modern Higher School: Innovative Aspect]*. 2010. Vol. 1. P. 5–10. (In Russian)

13. Shihova O. F., Shihov Ju. A. Kvalimetriceskij podhod k diagnostike kompetencij vypusnikov vysshej shkoly. [Qualimetric approach to diagnostics of competences of higher school graduates]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. Vol. 4 (103). P. 40–57. (In Russian)

14. Shihov Ju. A., Shihova O. F. Model' monitoringa kachestva obrazovaniya v uslovijah kompetentnostnogo podhoda. [Model of monitoring of education quality in conditions of competence-based approach]. *Mezhdunarodnoe nauchnoe izdanie «Sovremennye fundamental'nye i prikladnye issledovaniya. [Modern Basic and Applied researches]*. 2013. № 4 (11). P. 35–39. (In Russian)

15. R. Leblanc. Good teaching: the top ten requirements. *The Teaching Professor*. 1998. Vol. 12? № 6. Available at: <http://www.biz.colostate.edu/mti/tips/pages/GoodTeaching.aspx>. (Translated from English)

16. D. Leigh. SWOT Analysis Handbook of Improving Performance in the Workplace. *John Wiley & Sons, Ltd*. 2009. Vol. 2. P. 115–140. (Translated from English)

17. M. Smith «What is pedagogy?» The encyclopaedia of informal education Available at: <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>. (Translated from English)

18. F. Mogensen K. Schnack The action competence and the «new» discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Educational Research*. 2010. Vol. 16, № 1. P. 59–74. (Translated from English)

19. R. Mendenhall What is competency-based education? Available at: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning_b_1855374.html. (Translated from English)

20. Marlene N. M. Filipe, Fernando A. F. Ferreira, S. P. Santos A multiple criteria information system for pedagogical evaluation and professional development of teachers. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/jors/journal/vaop/ncurrent/full/jors2014129a.html>. (Translated from English)

21. A. Irina Pedagogical competences – the key to efficient education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. Vol. 3 (2). P. 411–423. Available at: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_402.pdf. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9078

Бойко Анна Дмитриевна

специалист института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: boyko_ann@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДИСПОЗИЦИЙ ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *Цель.* Современная образовательная среда предоставляет человеку возможности для эффективного саморазвития и приобретения новых компетенций. Но данная среда в связи с ее структурной многосложностью обладает высокой стрессогенностью. До сих пор не существовало методик, которые диагностировали бы комплексные образования – например, диспозиции – защитного и совладающего поведения в образовательной среде. Цель статьи – восполнить этот пробел.

Методы и результаты. На основе анализа существующих теоретических аспектов проблемы механизмов и способов психологической защиты, а также теории диспозиций защитного и совладающего поведения автором были выделены различные варианты проявления подобных способностей человека во время учебного процесса и самообразования.

Научная новизна. Был спроектирован личностный опросник «Диспозиции защитного и совладающего поведения в образовательной среде», обладающий достаточной валидностью и удовлетворительной надежностью. В исследовании на разных его этапах в общей сложности приняло участие 402 человека.

Практическая значимость. Авторский опросник может быть использован педагогами, желающими качественно улучшить образовательный процесс. Также он будет полезен учащимся, стремящимся понять и устранить возможную причину собственных затруднений, возникающих во время обучения.

Ключевые слова: психологическая диагностика, психометрическое проектирование, механизмы психологической защиты, совладающее поведение, диспозиции защитного и совладающего поведения, образовательная среда.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-65-81

Boyko Anna D.

Specialist of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: boyko_ann@bk.ru

DISPOSITION DIAGNOSTIC MEANS OF DEFENSIVE AND COPING BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. Educational environment today is one of the most effective mediums for self-development and acquisition of new competencies. But due to its structural complexity this environment is highly stressful. However, up to now there are no procedures that would diagnose complex formations (eg, disposition) of the defensive and coping behavior in the educational environment. Therefore, the aim of this investigation is to close this gap.

Methods. After analyzing the existing problems of the theoretical aspects of psychological defense mechanisms of defensive and coping behavior, and taking as a basis the theory of protective dispositions and coping behavior different ways were allocated to show these dispositions in the educational environment.

Scientific novelty. The personality questionnaire «Dispositions of defensive and coping behavior in the educational environment» is designed. This questionnaire has sufficient level of validity and reliability. A total of 402 people took part herein the study including different stages.

Practical significance. The ready-made questionnaire can be applied by teachers who want to improve the quality of educational process. It will also be useful for students seeking to understand and eliminate the possible cause of own difficulties encountered while studying.

Keywords: psychological diagnostics, psychometric designing, psychological defense mechanisms, coping behavior, dispositions of defensive and coping behavior, educational environment.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-65-81

Теоретические аспекты исследования

Современная образовательная среда весьма эффективна для саморазвития и приобретения новых компетенций. Именно в ней, начиная с дошкольного возраста и заканчивая курсами повышения квалификации, происходит профессиональное и личностное становление субъекта. Однако в связи со сложностью и многоаспектностью человеческих отношений, устанавливаемых в данной среде, она обладает достаточно высокой стрессогенностью [4, 8, 10–14, 16–19].

Естественной реакцией личности на стресс является включение часто неосознаваемых психологических механизмов защиты, направлен-

ных на минимизацию отрицательных переживаний, или копинг-стратегий – когнитивных, эмоциональных и поведенческих, которые помогают человеку справиться со стрессом. В науке долгое время психологические защиты и копинг-стратегии рассматривались дифференцированно и считались независимыми явлениями, имеющими различную природу и по-разному функционирующими. Однако в течение последних десятилетий многими были проведены обширные исследования по систематизации данных о этих явлениях [5, 9], позволившие в корне переломить имевшиеся представления и показавшие необходимость объединения указанных феноменов. Об этом говорится, например, в теории диспозиций защитного и совладающего поведения [6, 7], которая использовалась нами для решения задач психометрического проектирования.

Диспозиция защитного и совладающего поведения в образовательной среде – это достаточно устойчивая предрасположенность личности действовать в стрессовых условиях определенным образом, чтобы сохранить позитивное состояние, преодолеть стресс, а также совладать с его последствиями [3]. Принято выделять четыре базовые диспозиции защитного и совладающего поведения личности: блокирование информации, контроль, изменение дистанции и преобразование [6, 7]. Их проявление в условиях образовательной среды имеет свою специфику, во многом определяющую особенности поведения и качество учебной деятельности учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Формы проявления диспозиций защитного и совладающего поведения
в образовательной среде

Диспозиции защитного и совладающего поведения	Направленность диспозиции	
	На субъекта	На среду
1	2	3
Блокирование информации	Учащийся предпочитает скрывать информацию о себе, отличается высокой выраженностью конформности (т. е. склонности человека изменять свои первоначальные оценки под влиянием мнения других). На занятиях любит «не высовываться», вести себя как все, при этом от публичных ответов отказывается. Ни-	Учащийся часто игнорирует информацию, поступающую из окружающей среды (в том числе от педагога), в связи с чем не усваивает учебный материал

1	2	3
	когда не задает преподавателю дополнительных вопросов, что может негативно сказываться на его обучении	
Изменение дистанции	Учащийся предпочитает уход как изменение дистанции с носителем проблемных отношений. Если у такого обучающегося будет вызывать внутреннее напряжение кто-либо или что-либо из образовательной среды (учебная аудитория, учебный предмет, преподаватель, однокурсники), то он может не посещать занятия	Проявление данной диспозиции заключается в агрессивном удалении субъектом носителей проблемных отношений из поля собственной активности. Так, учащийся может активно конфликтовать с педагогом, однокурсниками, администрацией учебного заведения и т. п.
Контроль	Учащийся отличается высокой дисциплинированностью, ответственностью и организованностью: на занятиях появляется вовремя, никогда не прогуливает, все задания сдает в срок	Учащийся может проявлять высокую степень сформированности организаторских способностей: он умеет собрать группу для проведения различных мероприятий и организовать в ней работу. Однако вероятно, что своей активностью и желанием контролировать деятельность всей группы учащийся будет мешать работе преподавателя, тем самым снижая эффективность образовательного процесса
Преобразование	Для учащегося характерно восприятие обучения как способа саморазвития. Он отличается от других высокой мотивацией обучения	Учащийся активно реализует себя в творческой деятельности. Однако он может направить свою деятельность как в продуктивное (участие в различных конкурсах, творческое выполнение учебных заданий и т. п.), так и в деструктивное русло (надписи на партах, разрушение имущества учебного заведения)

Приходится констатировать, что при всей актуальности обозначенной выше проблематики до сих пор не существует методик диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде. Большинство же существующих методик локальной диагностики психологических защит и копинг-стратегий были разработаны достаточно давно и, в большинстве случаев, не имеют современных аналогов.

Вышеперечисленные обстоятельства и обусловили нашу попытку решить одну из актуальных проблем современной прикладной психологии путем психометрического проектирования методики диагностики комплекса механизмов психологической защиты и способов совладающего поведения в образовательной среде.

Реализация психометрического проектирования

Опыт разработки методики диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения уже существует [3], однако ее актуальный инструментарий направлен на выявление исследуемого конструкта исключительно в ситуациях городской среды и не пригоден для применения в условиях образовательной организации. Мы же предлагаем вниманию авторскую методику, диагностирующую проявления диспозиций защитного и совладающего поведения обучающихся в образовательной среде, которая может быть применена как для старших школьников, так и для студентов.

В целях решения поставленных задач мы предприняли психометрическое проектное исследование [15] с опорой на общую технологию разработки тестов [1, 2], адаптированную для поставленной задачи и включающую следующие процедуры:

1) теоретико-методологический анализ феноменологического поля дефиниций (т. е. определения понятий) феноменов защитного и совладающего поведения, где при уточнении данных была найдена наиболее оптимальная теоретическая классификация защитного и совладающего поведения для создания психодиагностического инструментария, основанная на описании диспозиций защитного и совладающего поведения [3, 6, 7];

2) конструирование и проверка личностного опросника, состоящие из шести последовательных этапов, обеспечивших качественное проектирование, коррекцию текста опросника и психометрическую проверку его характеристик.

Всего в процессе конструирования и проверки методики было задействовано 402 обучающихся – студентов университетов разных курсов и направлений подготовки.

1. *Этап подбора пунктов опросника.* Респондентам (46 студентам вузов 1–5-х курсов) предлагалось в свободной форме ответить на вопро-

сы: «В каких ситуациях в процессе обучения Вам приходилось защищаться?»; «Что у Вас вызывает напряжение в образовательной среде?» Информантам с соблюдением принципа анонимности предлагалось привести примеры реальных ситуаций, иллюстрирующие их ответы. Все ответы и примеры обрабатывались методом контент-анализа (качественно-количественного анализа содержания текстов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих текстах), по итогам которого было отобрано 37 наиболее типичных ситуаций, на основе которых формулировались пункты первоначального варианта опросника. Выделенные стрессовые ситуации представлены в табл. 2. (некоторые формулировки для большей лаконичности были скорректированы, частично изменены).

Таблица 2

Результаты контент-анализа и экспертной оценки: выделенные стрессовые ситуации в образовательной среде, частота их встречаемости и степень напряженности

Стрессовые ситуации из образовательной среды	Частота встречаемости	Степень напряженности, $X_{\text{ср}}$
1	2	3
1. Навязывание педагогом своего мнения	6	2,46
2. Субъективная оценка работ обучающихся (непрозрачность системы оценивания)	2	2,48
3. Авторитарность педагогов	9	1,94
4. Индифферентное (безразличное) отношение педагогов к преподаваемому предмету	1	2,12
5. Стагнация (профессиональный и личностный застой) и ригидность (неготовность к построению новой картины окружающего мира при получении дополнительной информации) преподавателей	4	2,08
6. Некомпетентность педагогов	5	2,68
7. Высмеивание действий обучающихся (со стороны педагога)	3	2,36
8. Принижение возможностей, способностей и/или уровня знаний обучающихся	6	2,38
9. Отсутствие тактичности у участников образовательного процесса	9	2,16
10. Феминизация преподавательского состава	1	1,2
11. Слишком быстрая диктовка учебного материала	3	2,24
12. Отсутствие информирования (или недостаток информации) о минимальных требованиях для получения зачета или сдачи экзамена	2	2,38

*Возможности диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения
в образовательной среде*

1	2	3
13. Ориентация на аудиальную перцептивную направленность (ведущая направленность на слуховое восприятие новой информации) у обучающихся	1	1,64
14. Несоблюдение преподавателями и обучающимися личного пространства других людей	5	2,10
15. Моббинг (коллективный психологический террор, травля кого-либо со стороны однокурсников)	7	2,32
16. Давление со стороны одноклассников	5	1,74
17. Незаинтересованность обучающихся в учебном процессе	1	1,36
18. Наличие академических задолженностей	1	2,18
19. Защита доклада, реферата, курсовой работы и др.	1	2,18
20. Аварийное состояние помещений (и учебных аудиторий в частности)	15	1,92
21. Недостаточная техническая оснащенность аудиторий	10	1,88
22. Отсутствие релаксационных кабинетов	4	1,54
23. Территориальная отдаленность учебных корпусов друг от друга	5	2,38
24. Большое количество общеобразовательных предметов	1	1,78
25. Нерациональное составление учебного плана (порядка изучения дисциплин в частности)	1	2,32
26. Недостаточное количество часов, выделяемых для изучения учебной дисциплины	1	1,68
27. Нерациональное расписание учебных занятий	4	2,60
28. Резкое увеличение нагрузки перед сессией	2	2,68
29. Слишком большой объем получаемых знаний	2	1,28
30. Большая занятость (и, как следствие, недостаток времени на другие сферы жизнедеятельности)	2	2,34
31. Сложности при совмещении учебы и работы	2	2,22
32. Большие скопления людей в коридорах	4	1,7
33. Большие очереди в местах общественного питания (столовых, буфетах и т. д.)	12	2,98
34. Недостаточное количество мест в читальном зале	3	0,90
35. Нарушение со стороны охраны прав обучающихся, зафиксированных в Правилах внутреннего распорядка, Уставе образовательной организации, Конституции РФ и т. п.	3	2,06
36. Агрессивное, грубое отношение охраны к обучающимся	7	2,28
37. Обязательное посещение мероприятий, не имеющих отношения к образовательному процессу	3	2,46

2. *Этап экспертной оценки.* Отобранные стрессовые ситуации послужили основой для создания анкеты, в которой экспертам предлагалось по пятибалльной шкале (от 0 до 4) оценить реальную напряженность данных ситуаций. Экспертами выступили 50 студентов вузов 2–5-х курсов обучения различных направлений подготовки. Результат экспертной оценки также представлен в табл. 2.

По итогам экспертной оценки были удалены пункты, получившие низкие баллы, т. е. те ситуации, которые эксперты сочли недостаточно стрессогенными. Далее было скорректировано содержание первой версии опросника, которое стало более обоснованным и было представлено 24 вопросами (стрессовыми ситуациями в образовательной среде).

3. *Подбор вариантов ответа опросника.* Для каждой стрессогенной ситуации в образовательной среде, в соответствии с содержанием отдельных диспозиций защитного и совладающего поведения, были сформулированы и отредактированы варианты ответов (по восемь для каждого утверждения).

В процессе формирования вариантов нами была предусмотрена возможность диагностировать все четыре диспозиции защитного и совладающего поведения в образовательной среде с учетом их направленности. Таким образом, методика обрела восемь шкал: блокирование информации о себе, изменение дистанции: уход, самоконтроль, преобразование себя, блокирование информации о среде, изменение дистанции: изгнание, контроль среды, преобразование среды.

4. *Проверка надежности пунктов опросника.* С целью проверки надежности пунктов опросника (характеристики методики, отражающей точность психодиагностического измерения и устойчивость результатов теста к действию посторонних, случайных факторов) были продиагностированы 152 студента разных вузов 1–5-х курсов. Каждая шкала сверялась с индексом надежности – коэффициентом α -Кронбаха (табл. 3).

Таблица 3

Результаты вычисления коэффициента надежности по шкалам

Шкала	α -Кронбаха окончательного варианта опросника	Оценка надежности шкалы
1	2	3
Блокирование информации о среде	0,816	Хорошая
Изменение дистанции: изгнание	0,809	Хорошая
Контроль среды	0,722	Удовлетворительная

1	2	3
Преобразование среды	0,746	Удовлетворительная
Блокирование информации о себе	0,764	Удовлетворительная
Изменение дистанции: уход	0,709	Удовлетворительная
Самоконтроль	0,785	Удовлетворительная
Преобразование себя	0,801	Хорошая

Несмотря на то, что надежность шкал изначально была достаточной, нами был исключен ряд утверждений (всего девять), что позволило еще больше повысить итоговую надежность шкал опросника.

Итогом данного этапа стал окончательный текст опросника, представленный 15 вопросами и обладающий, согласно А. Д. Наследову [12], достаточной надежностью: коэффициент α -Кронбаха – 0,769, т. е. надежность опросника удовлетворительная.

Опросник открывает следующая инструкция:

«Перед Вами опросник, состоящий из 15 вопросов. Каждый вопрос подразумевает под собой определенную ситуацию, с которой вы можете столкнуться в образовательной среде. Все вопросы имеют 8 вариантов ответа, каждый из которых представляет собой определенный способ реагирования на данную ситуацию.

На каждый вопрос у Вас есть по **10 баллов**. Распределите все баллы между способами реагирования, исходя из того, какие из них используются Вами чаще всего. **Максимальное количество баллов, которые Вы можете присвоить одному способу реагирования, – 5**, что означает, что таким образом Вы реагируете в большинстве случаев. **Минимальное значение, которое Вы можете присвоить, – это 0 баллов**, что означает, что Вы вообще никогда так не реагируете.

Все баллы проставляются в специально отведенном поле.

Пожалуйста, когда закончите, проверьте, что для каждого вопроса Вы использовали ровно 10 баллов».

В табл. 4 показан фрагмент опросника, иллюстрирующий то, как он выглядит.

5. *Этап определения ретестовой надежности.* Проверка ретестовой надежности (критерий, который говорит об устойчивости полученных результатов во времени) проводилась на небольшой выборке – 17 студентов 2-го курса. Наиболее важным показателем была проверка единообразия оценок респондентов (опрашиваемых) по шкалам в условиях повторяющейся через определенный временной промежуток диагностики (табл. 5). Тест и ретест предлагались учащимся с промежутком в два месяца.

Таблица 4

Фрагмент опросника «Диспозиции защитного и совладающего поведения в образовательной среде»

В случае принижения педагогом моих возможностей, способностей и уровня знаний, я	<input type="checkbox"/>	Не обращаю на это внимание	<input type="checkbox"/>	Чувствую раздражение и протест	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь взять ситуацию под контроль	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь изменить сложившуюся ситуацию	<input type="checkbox"/>	Думаю, что надо меньше разговаривать и выделаться	<input type="checkbox"/>	Стараюсь максимально отстраниться от этой ситуации	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь контролировать свои действия и эмоции	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь приспособиться к сложившейся ситуации, нахожу возможности для своего дальнейшего роста
В случае, когда участники образовательного процесса ведут себя нетактично, я	<input type="checkbox"/>	Не обращаю на это внимание	<input type="checkbox"/>	Чувствую раздражение и протест	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь взять ситуацию под контроль	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь изменить сложившуюся ситуацию	<input type="checkbox"/>	Думаю, что надо меньше разговаривать и выделаться	<input type="checkbox"/>	Стараюсь максимально отстраниться от этой ситуации	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь контролировать свои действия и эмоции	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь приспособиться к сложившейся ситуации
При возникновении сложностей, связанных с совмещением учебы и работы, я	<input type="checkbox"/>	Не обращаю на это внимание	<input type="checkbox"/>	Чувствую раздражение и протест	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь взять ситуацию под контроль	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь изменить сложившуюся ситуацию	<input type="checkbox"/>	Стараюсь вести себя как все	<input type="checkbox"/>	Стараюсь максимально отстраниться от этой ситуации	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь контролировать свои действия и эмоции	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь приспособиться к сложившейся ситуации
Если охрана учебного заведения нарушает мои права, то я	<input type="checkbox"/>	Не обращаю на это внимание	<input type="checkbox"/>	Чувствую раздражение и протест	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь взять ситуацию под контроль	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь изменить сложившуюся ситуацию	<input type="checkbox"/>	Стараюсь вести себя как все	<input type="checkbox"/>	Стараюсь максимально отстраниться от этой ситуации	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь контролировать свои действия и эмоции	<input type="checkbox"/>	Пытаюсь приспособиться к сложившейся ситуации

Таблица 5

Коэффициенты корреляции по шкалам теста и ретеста
при исследовании ретестовой надежности

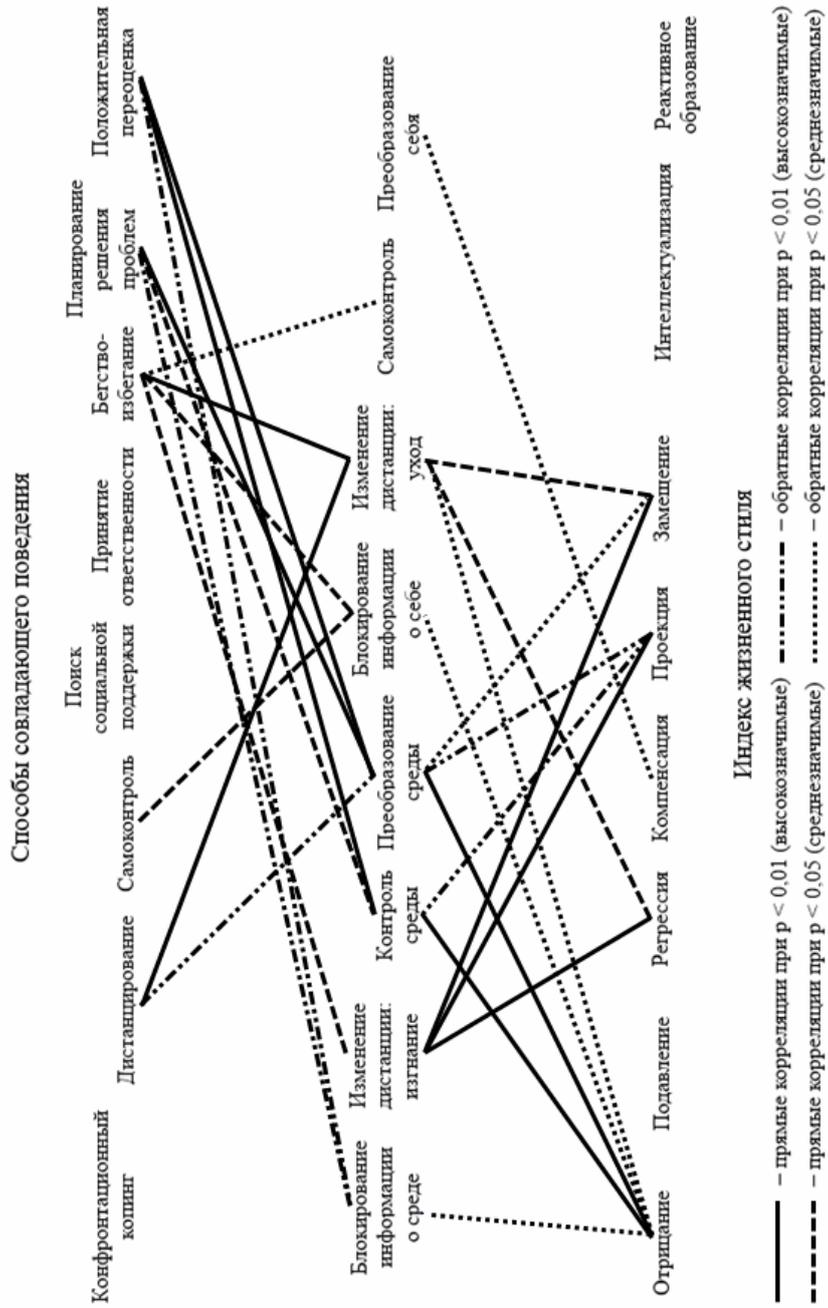
Шкала	Коэффициент корреляции ретестовой надежности
Блокирование информации о среде	$r = 0,769$ при $p = 0,000$
Изменение дистанции: изгнание	$r = 0,706$ при $p = 0,002$
Контроль среды	$r = 0,291$ при $p = 0,257$
Преобразование среды	$r = 0,420$ при $p = 0,094$
Блокирование информации о себе	$r = 0,871$ при $p = 0,000$
Изменение дистанции: уход	$r = 0,721$ при $p = 0,001$
Самоконтроль	$r = 0,390$ при $p = 0,122$
Преобразование себя	$r = 0,777$ при $p = 0,000$

В итоге для 5 из 8 шкал показатели ретестовой надежности продемонстрировали хорошие показатели (блокирование информации о среде, изменение дистанции: изгнание, изменение дистанции: уход, преобразование себя) и очень хорошие (блокирование информации о себе).

У трех шкал (контроль среды, преобразование среды и самоконтроль) показатели ретестовой надежности оказались достаточно низкими и требуют дополнительного уточнения.

6. *Этап проверки внешней валидности.* Для проверки внешней валидности опросника (характеристика методики, отражающая адекватность результатов диагностики реальному поведению человека) были использованы методики, родственные феномену диспозиций защитного и совладающего поведения: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, предназначенная для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях, и «Индекс жизненного стиля» Плутчика – Келлермана – Конте, диагностирующая защитные механизмы психики. На данном этапе в исследовании приняли участие 154 человека. По результатам проверки на полученном массиве данных был проведен корреляционный анализ (ρ Спирмена, качественный анализ взаимосвязей).

В итоге из 128 возможных взаимосвязей диспозиций защитного и совладающего поведения и показателей методик, посредством которых проверялась внешняя валидность опросника, были обнаружены 37 взаимосвязей (28,9%), из них – 28 явных высоко- и среднезначимых связей (21,9%); 9 – на уровне тенденций (7,0%) (рисунок).



Корреляционная плеяда взаимосвязей между шкалами опросников

Полученные многочисленные взаимосвязи отражают особенности диспозиций защитного и совладающего поведения и свидетельствуют о высокой критериальной конкурентной валидности (характеристика методики, отражающая соответствие результатов диагностики прогнозам поведения респондента). Таким образом, можно утверждать, что предложенный опросник диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде обладает достаточной внешней валидностью.

Выводы

Диспозиции защитного и совладающего поведения представляют собой устойчивую предрасположенность личности в стрессовых условиях среды действовать определенным образом. Диспозиции повсеместно проявляются в различных сферах жизнедеятельности человека. Их проявление в условиях образовательной среды имеет определенную специфику, во многом определяющую особенности поведения и качество учебной деятельности учащихся. Блокируя информацию, обучающийся старается не выделяться среди других, часто игнорирует и не усваивает учебный материал. Обучающийся, предпочитающий проявлять диспозицию «Контроль», отличается высокой дисциплинированностью, ответственностью и организаторскими способностями. Для обучающегося с доминированием диспозиции «Преобразование» характерна активная реализация себя в учебной и творческой деятельности, он отличается от других высокой мотивацией к обучению. Одна из самых деструктивных для обучающегося и окружающей его образовательной среды диспозиций – изменение дистанции. Ее опасность заключается в том, что обучающийся имеет высокую готовность к агрессивной реакции (направленную во вне или на себя) на любую возникшую в образовательной среде стрессовую ситуацию.

В процессе психометрического проектирования нами была разработана методика, предназначенная для диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде у старших школьников и студентов. Спроектированный опросник обладает удовлетворительной надежностью и достаточной валидностью. На разных этапах проектирования опросника приняли участие 402 человека – студенты различных курсов обучения.

Полученный опросник может широко применяться как педагогами, желающими повысить эффективность образовательного процесса, так и обучающимися, стремящимися понять и устранить возможную причину собственных затруднений, возникающих в образовательной среде.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром пед. наук, проф. И. Г. Беляковой*

Литература

1. Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов: Ч. I // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 30 (163). С. 4–14.
2. Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов: ч. II // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 42 (175). С. 11–25.
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Экспериментальное исследование факторов детерминации диспозиций защитного и совладающего поведения личности в условиях стресс-факторов городской среды // Экспериментальный метод в структуре психологического знания: материалы Всероссийской научной конференции. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. С. 150–157.
4. Григорьева М. В. Эмоциональные процессы и состояния в системе динамичных взаимодействий школьника и образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, № 3. С. 10–18.
5. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. С.-Петербург: СПбГМУ. 2009. 136 с.
6. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. № 1 (5). С. 36–47.
7. Кружкова О. В. Диспозиции защитного и совладающего поведения личности: теоретический конструкт и эмпирическая модель // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3 (2). С. 222–227.
8. Кружкова О. В. Эффективность структуры психологических защит личности педагога начального профессионального образования: дис. ... канд. псих. наук. Казань, 2006.
9. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова; Авантитуд, 2004. 376 с.
10. Метод объективного анализа стресс-факторов в студенческой среде высшей школы / Г. Аракелов, В. Аршинова, Г. Жданова, С. Тарлыкова // Научное обозрение. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 5. С. 139–147.
11. Митина О. В. Разработка и адаптация психологических опросников. Москва: Смысл, 2010. 235 с.
12. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS. Профессиональный статистический анализ данных. С.-Петербург: Питер, 2013. 416 с.
13. Савина Н. Г. Саморегуляция поведения как социальная характеристика личности // Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. С. 302–306.
14. Учет эффектов активизации и ингибции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. Ю. Плешакова, В. А. Чупина // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 22–28.
15. Фер Р. М., Бакарак В. Р. Психометрика: введение / пер. с англ. А. С. Науменко, А. Ю. Попова; под ред. Н. А. Батурина, Е. В. Эйдмана. Челябинск: ЮУрГУ, 2010. 445 с.

16. Фоменко С. Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики: учебное пособие // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 9. С. 22–23.

17. Фоменко С. Л. Центр педагогики высшей школы // Высшее образование в России. 2005. № 3. С. 156–157.

18. Шварева Е. В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2011. № 4. С. 180–185.

19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл. 2001. 365 с.

References

1. Baturin N. A., Melnikova N. N. Tehnologija razrabotki testov. [Technology of tests design]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of the South Ural State University]*. Part I. 2009. № 30 (163). P. 4–14. (In Russian)

2. Baturin N. A., Melnikova N. N. Tehnologija razrabotki testov. [Technology of tests design]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of the South Ural State University]*. Part II. 2009. № 42 (175). P. 11–25. (In Russian)

3. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Jeksperimental'noe issledovanie faktorov determinacii dispozicij zashhitnogo i sovladajushhego povedenija lichnosti v uslovijah stress-faktorov gorodskoj sredy. [Experimental research of factors of determination of dispositions protective and coping behaviour of the person in the conditions of stresses-factors in the city environment]. *Jeksperimental'nyj metod v structure psihologicheskogo znanija: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. [The Experimental Method in Structure of Psychological Knowledge: materials of the All-Russian Scientific Conference]*. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2012. P. 150–157. (In Russian)

4. Grigoreva M. V. Jemocional'nye processy i sostojanija v sisteme dinamichnyh vzaimodejstvij shkol'nika i obrazovatel'noj sredy. [Emotional processes and conditions in system of dynamical interactions of pupils and educational environment]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. [Bulletin of the Saratov University. A New Series. Acmeology of Education. Psychology of Development]*. 2010. V. 3, № 3. P. 10–18. (In Russian)

5. Isaeva E. R. Koping-povedenie i psihologicheskaja zashhita lichnosti v uslovijah zdorov'ja i bolezni. [Koping-behaviour and psychological protection of the person in the conditions of health and illness]. St.-Petersburg: Saint Petersburg State Medical University, 2009. 136 p. (In Russian)

6. Kruzhkova O. V. Psihologicheskaja zashhita i sovladanie: fenomenologicheskoe sootnoshenie i struktura. [Psychological protection and coping: a phenomenological parity and structure]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. [Bulletin of the Pushkin Leningrad State University]*. 2012. № 1 (5). P. 36–47. (In Russian)

7. Kruzhkova O. V. Dispozicii zashhitnogo i sovladajushhego povedenija lichnosti: teoreticheskij konstrukt i jempiricheskaja model'. [Dispositions of protective and coping behaviour of the person: theoretical construct and empirical model]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*. 2012. № 3 (2). P. 222–227. (In Russian)
8. Kruzhkova O. V. Jeffektivnost' struktury psihologicheskikh zashhit lichnosti pedagoga nachal'nogo professional'nogo obrazovanija. [Efficiency of structure of psychological protection of the teacher personality during initial vocational training]. Cand. diss. Kazan, 2006. (In Russian)
9. Krjukova T. L. Psihologija sovladajushhego povedenija. [Psychology of coping behaviour]. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; Publishing House Avantitul, 2004. 376 p. (In Russian)
10. Metod ob'ektivnogo analiza stress-faktorov v studencheskoj srede vysshej shkoly. [Method of the objective analysis of stresses-factors in the student's environment of the higher school]. G. Arakelov, V. Arshinova, G. Zhdanova, S. Tarlyakova. *Nauchnoe obozrenie. Serija «Gumanitarnye nauki».* [Scientific View. Series «Humanities»]. 2012. № 5. P. 139–147. (In Russian)
11. Mitina O. V. Razrabotka i adaptacija psihologicheskikh oprosnikov. [Working out and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Publishing House Smysl, 2010. 235 p. (In Russian)
12. Nasledov A. D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS. Professional'nyj statisticheskij analiz dannyh. [IBM SPSS Statistics 20 i AMOS. The professional statistical analysis of the data]. St.-Peterburg: Publishing House Piter, 2013. 416 p. (In Russian)
13. Savina N. G. Samoreguljacija povedenija kak social'naja harakteristika lichnosti. [Behaviour self-control as the social characteristic of the person]. *Kul'tura i obrazovanie: ot teorii k praktike.* [Culture and Education: From Theory to Practice] 2015. V. 1. P. 302–306. (In Russian)
14. Uchet jeffektov aktivizacii i ingibicii sub'ektnosti pri vozdejstvii stress-faktorov gorodskoj srede v sisteme obrazovanija. [The account of effects of activation and inhibition of subjectivity at influence of stresses-factors of the city environment in an education system]. I. V. Vorobyeva, O. V. Kruzhkova, A. Ju. Pleshakova, V. A. Chupina. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* [Pedagogical Education in Russia]. 2014. № 10. P. 22–28. (In Russian)
15. Fer R. M., Bakarak V. R. Psihometrika: vvedenie. [Psychometrics: introduction]. Translated from English by A. S. Naumenko, A. Ju. Popov. Ed. by N. A. Baturin, E. V. Jejdman. Chelyabinsk: South Ural State University, 2010. 445 p. (In Russian)
16. Fomenko S. L. Pedagogicheskij monitoring obrazovatel'nogo processa kak problema pedagogicheskij teorii i praktiki. [Pedagogical monitoring of educational process as a problem of the pedagogical theory and practice]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija.* [International Journal of Experimental Education]. 2013. № 9. P. 22–23. (In Russian)
17. Fomenko S. L. Centr pedagogiki vysshej shkoly. [The centre of pedagogics of the higher school]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* [Higher Education in Russia]. 2005. № 3. P. 156–157. (In Russian)

18. Shvareva E. V. Zhiznestojkost' kak psihologicheskaja harakteristika uchastnikov sovremennoj obrazovatel'noj sredy. [Staying power as the psychological characteristic of participants of modern educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University 2011. № 4. P. 180–185. (In Russian)

19. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. [The educational environment: from modelling to designing]. Moscow: Publishing House Smysl, 2001. 365 p. (In Russian)

УДК 378+159.9

Сергеева Тамара Борисовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и физиологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: tamara.2005@mail.ru

ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ПРОБЛЕМА СОПРЯЖЕННОСТИ

Аннотация. Цель статьи – представить разработку теоретической модели сопряжения личностной и профессиональной мобильности специалиста, которая рассматривается на примере деятельности преподавателя высшей школы. Частными задачами исследования были установление соотношения свойств мобильной личности и мобильного профессионала; поиск возможностей формирования профессионально мобильного преподавателя при отсутствии или недостаточной развитости личностных предпосылок мобильности; выявление способов компенсации этого дефицита.

Методы. Исследование базировалось на теоретическом анализе различных методологических подходов к описанию личностной и профессиональной мобильности. Использовались также результаты неформализованного опроса, направленного на выявление характеристик профессионально мобильного преподавателя вуза.

Результаты и их научная новизна. Уточнены понятия «личностная мобильность» и «профессиональная мобильность». Личностная мобильность определяется автором как интегративное личностное качество, которое составляют активность, пластичность, гибкость, адаптивность, высокий энергоресурс профессионала. Это качество проявляется в поведении и деятельности субъекта как целеустремленность, самостоятельность, открытость новому опыту, креативность, мотивация к саморазвитию, способность быстро принимать решения. Профессиональная мобильность трактуется как стратегия адапта-

ции к меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности, такая мобильность является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта.

В качестве связующего звена между личностной и профессиональной мобильностью рассматривается психологическая готовность к педагогической деятельности. Описаны девять типов профессиональной мобильности преподавателя, складывающихся в результате реализации различных уровней личностной мобильности в сочетании с выраженностью психологической готовности к педагогической деятельности.

Практическая значимость. Материалы статьи создают информационную основу для пролонгированной работы по формированию профессионально мобильного поведения преподавателя вуза, основным направлением которой является разработка технологий психологического сопровождения процесса подготовки к профессиональной деятельности как опосредующего звена между личностной и профессиональной мобильностью.

Ключевые слова: личностная мобильность, профессиональная мобильность, психологическая готовность, педагогическая деятельность, преподаватель высшей школы.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-81-96

Sergeeva Tamara B.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Psychology and Physiology Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF)

E-mail: tamara.2005@mail.ru

PERSONAL AND PROFESSIONAL MOBILITY: THE CONJUGACY PROBLEM

Abstract. *The purpose* of the paper is to develop a theoretical model conjugation of personal and professional mobility on the high school teachers' example. Specific research problems of the study are to analyze the correlation properties of the mobile identity and mobile professional; the possibilities of forming professional mobility of teachers in the absence or underdevelopment of personal preconditions for mobility; search the features that can compensate this deficiency.

Methods. The study is based on a theoretical analysis of different methodological approaches to the description of the personal and professional mobility. Also there were used the results of non-formal interview which was aimed at identifying the characteristics of the mobile professional teacher of high school.

Results and scientific novelty. The concepts of «personal mobility» and «professional mobility» are clarified. Personal mobility is defined in the work as an integrative personal qualities, based on the individual properties (activity, plasticity, flexibility, adaptability, high energy source) and manifests itself in the behavior

and activities of the entity in the form of commitment, independence, openness to new experience, creativity and motivation for self-development, speed decision-making. Professional mobility is interpreted as a strategy to adapt to the changing conditions of professional activity, which is a special case of the general personal life strategy.

Psychological readiness for pedagogical activity is considered as a link between the personal and professional mobility. Nine types of teacher's professional mobility, emerging as a result of different levels of personal mobility combined with the severity of psychological readiness for pedagogical activity are described.

Practical significance. The analysis of the conjugacy problem of personal and professional mobility creates an informational basis for prolonged work on the formation of professional mobility behavior of the high school teacher, the main focus of which is the development of technologies for psychological support of the formation of psychological readiness for activity as a mediating link between the personal and professional mobility.

Keywords: personal mobility, professional mobility, psychological readiness, pedagogical activity, the teacher of high school.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-81-96

Всплеск исследовательской активности в изучении характеристик мобильности, мобильной личности, мобильного профессионала, характерный для последнего десятилетия, привел к одновременному сосуществованию в понятийном аппарате профессионального образования ряда характеристик мобильного специалиста, рассматриваемых зачастую как рядоположенные или даже синонимичные. При всей кажущейся разработанности проблемы отсутствует методологически корректная схема соотношения понятий «мобильность», «мобильная личность», «личностная мобильность», «профессиональная мобильность», что порождает противоречия и сложности в решении поставленной обществом задачи формирования мобильного специалиста.

Очевидно, что родовым словом во всех перечисленных понятиях является мобильность, традиционно рассматриваемая как подвижность и разлагаемая на множество видов и форм – социальную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную и проч. Имплицитно подразумевается, что мобильная личность – это человек, обладающий свойствами мобильности. По аналогии мобильный специалист – субъект труда, обладающий свойствами и характеристиками профессиональной мобильности. Значительно сложнее соотношение понятий «личностная мобильность» и «профессиональная мобильность». В психолого-педагогических работах они рассматриваются как взаимосвязанные и раскрываются одна через другую. Однако на практике можно столкнуться с огра-

ниченностью такого подхода: не всегда личность, обладающая свойствами мобильности, проявляет себя как успешный и мобильный профессионал. В свою очередь, мобильные специалисты зачастую демонстрируют личностный профиль, далекий от представлений о мобильной личности.

Данная статья посвящена проблеме разработки теоретической модели сопряжения личностной и профессиональной мобильности, которую мы рассмотрим на примере деятельности преподавателя высшей школы.

Как соотносятся свойства мобильной личности и мобильного профессионала? Возможно ли формирование профессионально мобильного преподавателя при отсутствии или недостаточной развитости личностных предпосылок мобильности? Какие характеристики в таком случае должны компенсировать этот дефицит? Для ответа на данные вопросы обратимся к анализу понятий «личностная мобильность» и «профессиональная мобильность».

В литературе чаще используется термин «личностная мобильность» и значительно реже – «мобильная личность». Распространено их отождествление и взаимозаменяемость. Одной из первых обратилась к разработке конструкта «мобильная личность» Т. Ю. Артюхова. Она выделила такие характеристики мобильной личности, как активность, пластичность, открытость, стремление к самоактуализации. Эти качества позволяют сохранить целостность личности при изменяющихся условиях. Мобильная личность определяется автором как «восприимчивая к внешним воздействиям, не закрытая и не покрытая “броней” защитных механизмов, способная к изменениям исходя из информации, которая поступает извне... Это открытая психологическая система, обладающая изменяющимися личностными характеристиками, которые обеспечивают изменение структуры личности по требованию ситуации без деструктивных изменений» [3, с. 97–98].

Ю. В. Найданова, рассматривая мобильную личность учащегося, определяет ее как многоаспектное свойство, включающее активность, гибкость, оперативность и личный энергоресурс [9].

Т. Б. Котмакова понимает под мобильностью интегративное качество личности, являющееся основополагающим для эффективной реализации ею других типов мобильности. Данное качество проявляется в сформированности мотивации к обучению, способности к творческой деятельности, эффективному общению и позволяет человеку находиться в процессе активного творческого саморазвития [8].

Наиболее последовательную модель личностной мобильности можно найти в работах Л. А. Амировой. Автор характеризует мобильность как определенный тип реагирования на окружающую действительность, как

экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в отдельные моменты жизни типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. «Выступая как интегративное личностное качество, этот особый тип реагирования детерминирован не только социальными факторами, но и биологически заданными, генетически закрепленными аспектами, наиболее ярко проявляющими себя в стрессовых ситуациях» [1, с. 59].

Л. А. Амирова отмечает, что мобильность в основном изучается в деятельностином проявлении, однако как интегративное качество она может рассматриваться в двух аспектах – как потенциальная и как актуальная мобильность личности. Актуальная всегда проявляется в деятельности субъекта. Она связана с динамикой развития мотивационного компонента и выражается в мобилизации внутренних ресурсов: активности, психических процессов, волевых процессов, мобилизации когнитивно-содержательного, компетентностного, рефлексивного компонентов, самоактуализации профессионально-значимых качеств. В структуре потенциальной мобильности автор выделяет наряду с перечисленными также и биопсихологический компонент, включающий темперамент, адаптационные свойства личности, мотивационную готовность и креативность [1].

Теоретический анализ показывает, что исследования непротиворечивы, хорошо согласуются друг с другом и позволяют определить личностную мобильность как интегративное личностное качество, базирующееся на индивидуальных свойствах (активность, пластичность, гибкость, адаптивность, высокий энергоресурс) и проявляющееся в поведении и деятельности субъекта в форме целеустремленности, самостоятельности, открытости новому опыту, креативности, мотивации к саморазвитию, скорости принятия решений.

Исследования профессиональной мобильности более многочисленны и разнообразны в ее определениях, наборе структурных компонентов и методологических подходах к исследованию и формированию данного феномена.

Глоссарий по психологии профессионального развития трактует профессиональную мобильность как возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Такая мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства, а также высокий уровень профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов решения задач в области своей профессии [4].

Л. В. Горюнова выделила в своем исследовании несколько ведущих подходов в изучении профессиональной мобильности [5], основные характеристики которых представлены в табл. 1. Различие в методологических подходах изысканий обуславливает и многозначность понятия профессиональной мобильности в научной литературе, и различные выделяемые признаки.

Таблица 1

Методологические подходы в изучении профессиональной мобильности

Методологический подход	Определение профессиональной мобильности	Признаки мобильности
Личностно-деятельностный	мотивированная и целенаправленная деятельность индивида, активизирующаяся в узловые моменты его профессионально-жизненного пути	способность специалиста рефлексировать исходный уровень своего профессионализма; способность объективно оценивать степень происшедших изменений в своей личности и деятельности; готовность специалиста к изменениям в жизнедеятельности; степень активности; успешность проектировочной деятельности; эффективное целеполагание; предвидение результатов
Системно-синергетический	оценка будущего как «вера» возможностей»; свободное принятие решений в ситуации выбора	способность к самообразованию, саморазвитию; умение быстро ориентироваться в потоке знаний; готовность к смене видов деятельности, поведенческих ролей; аналитические способности; прогностические умения; умения принятия решений
Компетентностный	совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности по мере возникновения важных проблем	нет единого представления о компетенциях современного специалиста

Анализ работ показывает, что в структуру профессиональной мобильности авторы включают характеристики личностной: активность, гибкость, способность к быстрой смене деятельности, готовность к саморазвитию. Это вполне согласуется с представлениями об основополагающей роли личностной мобильности в развитии всех последующих типов, однако не отвечает на вопрос, поставленный в начале статьи: каков характер сопряженности данных феноменов.

В представлениях субъектов профессионального образования также наблюдается смешение личностных и профессиональных характеристик мобильного педагога. Нами был проведен нестандартизированный опрос, в котором приняли участие 118 студентов 2–4-х курсов разных направлений подготовки Российского государственного профессионально-педагогического университета. Респондентам предлагалось в свободной форме дать характеристику профессионально мобильного преподавателя. В ходе обработки протоколов были выделены пять категорий контент-анализа:

- 1) профессиональная компетентность преподавателя;
- 2) его адаптационный потенциал;
- 3) личностные качества;
- 4) проявления мобильности вне сферы педагогического труда;
- 5) отношение к педагогической деятельности.

В представлении большинства студентов профессионально мобильный преподаватель – это идеализированный образ вузовского педагога. Характеристики собственно мобильности оказались в описаниях «растворены», что необходимо было учитывать при интерпретации. Кроме того, для незначительной части опрошенных (менее 1%) термин «профессиональная мобильность» оказался не совсем понятен, и они затруднились дать развернутое описание.

Наибольшую представленность в характеристиках профессионально мобильного преподавателя имели разнообразные индикаторы его профессиональной компетентности (встречаются в 48% протоколов). Индикаторы адаптационного потенциала преподавателя обнаружались в 43% протоколов. Необходимо уточнить, что участники опроса не использовали этот термин, он был введен нами в интерпретацию результатов как обобщающий многочисленные высказывания, раскрывающие профессиональную мобильность как быструю ориентацию в разнообразных ситуациях педагогической деятельности, готовность гибко перестроиться в нестандартных условиях, переключаемость в чтении разнообразных дисциплин, готовность к любым неожиданностям в работе. Личностные качества нашли отражение в представлениях о профессионально мобильном преподавателе у 26% участников опроса. Это в первую очередь активность,

самоконтроль в эмоциональной сфере, ответственность, решительность и целеустремленность в волевой сфере, гуманность, толерантность и тактичность, проявляющиеся в межличностных отношениях. Каждый третий студент второго и третьего курса характеризовал мобильного преподавателя именно как носителя тех или иных положительных черт, тогда как для старшекурсников на первом плане были деятельностные характеристики. В 27% характеристик указаны проявления мобильности вне сферы педагогического труда: сформированность жизненной позиции и жизненных принципов, широкий кругозор, способность выносить взвешенные суждения о событиях во всех сферах жизни. Реже встречались профессиональная открытость, готовность осваивать смежные сферы деятельности. Также были названы социальная активность и участие в жизни университета. Отношение к педагогической деятельности было отмечено в 14% характеристик и эксплицировалось в таких показателях, как увлеченность, интерес и любовь к своему предмету, увлеченность и энтузиазм в работе, наличие индивидуального стиля в деятельности и реализация творческого подхода в работе.

Таким образом, в представлениях студентов о профессиональной мобильности преподавателя вуза есть составляющие, традиционные для данного феномена, но имеются и некоторые отличия от научных представлений. Совпадают такие качества, как способность гибко перестраивать свою деятельность, ориентироваться в меняющихся условиях образовательного пространства. В то же время традиционно выделяемый в различных структурах мобильности мотивационный компонент в представлениях студентов отражен слабо. Активно-положительное отношение к работе, по всей видимости, имплицитно подразумевалось учащимися в связи с другими характеристиками, но специально не было выделено. Невысока также частота указаний мобильности за пределами основного места педагогического труда. Более подробно результаты опроса представлены в предшествующей нашей статье [12].

Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова и Э. Э. Сыманюк приводят результаты анкетирования педагогов колледжа. Среди качеств, имеющих наибольшую значимость для профессиональной мобильности педагогов, опрошиваемые отметили смысловую установку (готовность к нововведениям), интеллектуальную лабильность (пластичность), сверхнормативную активность, креативность (способность к творчеству), рефлексивность – т. е. характеристики личностной мобильности [6].

В зарубежных исследованиях также отмечается взаимосвязь личностных и социально-профессиональных аспектов мобильности, в том числе и в системе образования [13, 15, 17]. Однако если в отечественных психо-

лого-педагогических работах мобильность рассматривается как многокомпонентный феномен, включающий разнообразные частные характеристики темперамента, когнитивной, мотивационной сфер, личностные особенности, то, например, в англоязычных исследованиях на первый план выдвигаются так называемые метахарактеристики личности – этническая идентичность [14, 17], удовлетворенность жизнью [16], успешность [13, 17], опыт [14], личностная самооэффективность [14]. Обычной практикой является реализация лонгитюдного [15] и кросс-культурного [16] подходов в изучении мобильности.

В лонгитюдном исследовании F. L. McKinzie проанализировано влияние ряда психологических переменных (энергичности, ответственности, эмоциональной устойчивости, общительности и др.) на горизонтальную мобильность учителей-мужчин, и сделан неожиданный с точки зрения отечественных представлений вывод: ни одна из психологических переменных не влияет на мобильность, единственный значимый фактор – повышение зарплаты [15]. Вероятно, в какой-то степени это объясняется спецификой образа жизни и ментальности: в американском обществе трудовая миграция давно уже стала нормой жизни, в то время как для россиян горизонтальная мобильность – явление относительно новое, и готовность к ней во многом зависит от личностных особенностей и характеристик субъекта труда.

Таким образом, если для отечественных исследований мобильности характерно достаточно четкое разделение социально-экономического и психолого-педагогического подходов, то за рубежом под личностной мобильностью понимается прежде всего горизонтальная социально-профессиональная мобильность, в какой-то степени коррелирующая с интегральными личностными характеристиками. Возможно, сближение и взаимопроникновение двух в настоящий момент несвязанных подходов – это перспективное направление и для отечественных исследований мобильности.

Наша работа осуществлялась в рамках субъектного подхода. *Профессиональную мобильность* мы рассматриваем как *стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности и частный случай общей жизненной стратегии субъекта*. Адаптационные процессы сопровождают весь период профессионализации, а стратегия адаптации (в том числе и стратегия профессиональной мобильности), которую определяет для себя человек, – это воплощение его общей жизненной стратегии в профессиональной сфере.

Лонгитюдные наблюдения за профессиональными биографиями преподавателей вуза, а также анализ работ по проблемам личностной и профессиональной мобильности позволили нам разработать теоретическую

модель сопряженности личностной мобильности и стратегии профессиональной мобильности, реализуемой педагогом в образовательном процессе вуза.

Связующим звеном между личностной и профессиональной мобильностью мы считаем психологическую готовность к педагогической деятельности – развивающуюся структуру, интегративное психологическое образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении субъекта к педагогической профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе выстраивания перспектив своего профессионального развития. Готовность включает три компонента:

- операциональный – владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями;
- эмоционально-волевой – эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление;
- мотивационный – интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне, актуализация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде.

Прикладные работы О. В. Кердяшевой [7], Е. Г. Неделько [10], С. В. Нужновой [11] подтверждают продуктивность идеи формирования не мобильности как таковой, а психологической готовности к ней. Вместе с тем мобильность базируется на ряде врожденных свойств и качеств, слабо поддающихся психолого-педагогическому воздействию. Целенаправленное развитие извне отдельных компонентов и свойств этого сложного конструкта далеко не всегда приводит к появлению гибкого, мобильного специалиста, готового к инновационной деятельности. Готовность выступает как психологическая предпосылка мобильного поведения, являясь переменной-модератором между личностной мобильностью и стратегией профессиональной мобильности.

В табл. 2 сжато представлены девять типов профессиональной мобильности, которые складываются в результате реализации различных уровней личностной мобильности в сочетании с выраженной психологической готовностью к педагогической деятельности.

Как видно из содержания таблицы, при высокой готовности результативные типы профессиональной мобильности возможны даже при низком уровне мобильности личностной, но в этом случае достаточно высокой оказывается психологическая и физическая цена результата. Такой преподаватель не всегда оказывается эффективным, но его отличают преданность профессии, лояльность вузу, стабильность в отношении занимаемой должности. Он готов к саморазвитию и совершенствованию разных сторон своей деятельности, несмотря на низкую природную пла-

стичность и активность. В этом случае мобильность реализуется в первую очередь на мотивационном уровне.

Таблица 2

Типы профессиональной мобильности преподавателя в зависимости от личностной мобильности и психологической готовности к педагогической деятельности

Уровни личностной мобильности	Уровни психологической готовности к педагогической деятельности		
	низкий	средний	высокий
1	2	3	4
Низкий	«пассивный»: – отсутствие интереса к работе; – отказ от всего нового; – низкая эффективность деятельности; – ограниченность трудовых функций	«исполнительский»: – ответственное выполнение своих обязанностей; – высокая эффективность в основном виде деятельности; – освоение новых видов деятельности при условии внешнего стимулирования	«преодолевающий»: – мотивация саморазвития в профессии; – желание участвовать в инновациях; – высокая эффективность в разных видах деятельности – трудности в освоении новых профессиональных задач, высокая степень затрат внутренних энергоресурсов, развитая способность к компенсации
Оптимальный	«нестабильный»: – неудовлетворенность трудом; – намерение сменить сферу профессиональной деятельности; – ситуативная эффективность в работе	«оптимальный»: – ответственное выполнение своих обязанностей; – высокая эффективность в разных видах деятельности; – интерес к освоению новых видов деятельности; – готовность уча-	«активный»: – активность; – гибкость; – высокая эффективность в разных видах деятельности – активное участие в инновациях; – стремление осваивать новые

1	2	3	4
		ствовать в инновациях	виды деятельности в рамках профессии
Высокий	«ориентированный вовне»: – характеристики как у нестабильного типа при более решительном намерении сменить место работы	«успешный»: – ориентация на собственные профессиональные достижения; – стремление к профессиональному росту; – гибкость, участие в инновациях; – в ситуации десрукции ожиданий возможная смена места работы	«сверхнормативный»: – постоянное стремление к саморазвитию, освоению нового; – инициативность, инновационность, стремление совершенствоваться образовательно-процесс; – успешность во всех видах деятельности; – служение профессии

Сочетание высокой готовности с оптимальным и высоким уровнем личностной мобильности дает наиболее продуктивные варианты мобильности профессиональной. Стремление к инновациям в деятельности является внутренней потребностью активной, гибкой и подвижной личности, и реализация профессиональной мобильности на фоне благоприятного расклада природных качеств дает наиболее успешные и эффективные стратегии.

Низкая психологическая готовность при любом раскладе свойств мобильной личности приводит к малоэффективным стратегиям профессиональной мобильности, сопровождающимся неудовлетворенностью собственной деятельностью, нежеланием развиваться в своей профессиональной сфере, сопротивлением инновациям. Тип с высокой личностной мобильностью не задерживается в вузе, поскольку не находит в нем поля для реализации своей потребности в изменениях. Это крайне нестабильный тип профессиональной мобильности, нацеленный на смену места работы. При низкой личностной мобильности преподавателя отличает пассивность и индифферентность в деятельности. Он демонстрирует привязанность к своему месту работы лишь в силу неспособности к резким переменам в жизни. Сама по себе педагогическая деятельность не является для него значимой и не мотивирует к саморазвитию.

Таким образом, для успешной деятельности и эффективной профессиональной мобильности преподавателю необходимо формировать в первую очередь психологическую готовность к педагогическому роду занятий – опосредующее звено между индивидуальными свойствами и типом мобильного профессионального поведения. Личностная мобильность является предпосылкой профессиональной, но не гарантирует успешность реализации последней в вузе. В то же время отсутствие качеств мобильной личности не исключает преподавателя из числа мобильных профессионалов, стремящихся и способных осваивать новые сферы деятельности.

Проведенный анализ проблемы сопряженности личностной и профессиональной мобильности создает информационную основу для пролонгированной работы по формированию профессионально мобильного поведения преподавателя вуза. Основными направлениями этой работы могут стать

- эмпирическая апробация и уточнение типологии профессиональной мобильности как стратегии адаптации к меняющимся условиям деятельности;
- исследование структуры личностной мобильности на индивидуально-психологическом и деятельностном уровнях;
- разработка технологий психологического сопровождения процесса формирования психологической готовности к деятельности как опосредующего звена между личностной и профессиональной мобильностью.

Реализация этих задач должна осуществляться в рамках субъектно-деятельностного и событийно-биографического подходов.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Н. С. Глуханюк,
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сьманюк*

Литература

1. Амирова Л. А. Диалектика биологического и социального в процессе формирования мобильной личности // Вестник ОГУ. 2004. № 1. С. 59–64.
2. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009. 401 с.
3. Артюхова Т. Ю. Психологические характеристики мобильной личности // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 7. С. 96–98.
4. Глоссарий по психологии профессионального развития / сост. А. М. Павлова, О. А. Рудей, Н. О. Садовникова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. 62 с.

5. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.
6. Зеер Э. Ф., Морозова С. А., Сыманюк Э. Э. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 90–97.
7. Кердяшева О. В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 204 с.
8. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе: на примере специальности «Электрический транспорт железных дорог»: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2011. 198 с.
9. Найданова Ю. В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие // Вестник ЮУрГУ. 2014. № 2. С. 40–45.
10. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 176 с.
11. Нужнова С. В. Концепция развития готовности к профессиональной мобильности в образовательном процессе вуза // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 24. С. 68–72.
12. Сергеева Т. Б. Представления студентов о профессионально мобильном преподавателе вуза // Инновационное профессионально-образовательное пространство человека: методология, теория, практика: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции, РГППУ, 18 декабря 2012 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. С. 65–70.
13. Costner D. V. W. Mobility patterns and personal characteristics of outstanding teachers in Florida. Doct. Diss. University of Central Florida, 1990.
14. Livingston V. An analysis of the personal and social characteristics that impact black female career mobility. Doct. Diss. Norfolk State University, 2001.
15. McKinzie F. L. Psychological horizontal mobility determiners of mail teachers employed in public school work in Missouri 1967–68 – 1976–77. Doct. Diss. University of Missouri – Columbia, 1981.
16. Marshall G., Firth D. Social mobility and personal satisfaction: evidence from ten countries. *British journal of sociology*. 1999. № 1. P. 28–48.
17. Rachild B. B. The relationships among mobility, ethnicity and the achievement of urban elementary school students. Doct. Diss. Temple University, 1989.

References

1. Amirova L. A. Dialectica biologicheskogo i sotsial'nogo v protsesse formirovaniya moybylnoj lichnosti. [Dialectics of biological and social in the process of mobile person formation]. *Vestnik OGU. [Bulletin of the Orenburg State University]*. 2004. № 1. P. 59–64. (In Russian)

2. Amirova L. A. Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija. [Development of teacher's professional mobility in additional education system]. Doct. diss. Ufa, 2009. 401 p. (In Russian)

3. Artyuhova T.Y. Psihologicheskie harakteristiki mobil'noj lichnosti. [Psychological characteristics of mobile identity]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*. 2012. № 7. P. 96–98. (In Russian)

4. Glossarij po psihologii professional'nogo obrazovanija. [Glossary of psychology professional development]. Compiled by A. M. Pavlova, O. A. Rudei, N. O. Sadovnikova. Yekaterinburg, 2006. 62 p. (In Russian)

5. Goryunova L. V. Professional'naja mobilnost' spetsialista kak problema razvivajustchegosja obrazovanija Rossii. [Professional mobility specialist as the problem of developing education in Russia]. Doct. diss. Rostov-on-Don, 2006. 427 p. (In Russian)

6. Zeer E. F., Morozova S. A., Symanyuk E. E. Professional'naja mobilnost' – integral'noe kachestvo sub'ekta innovatsionnoj dejatel'nosti. [Professional mobility – integral quality of the person innovation activity]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2011. № 5. P. 90 – 97. (In Russian)

7. Kerdyasheva O. V. Pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti k professional'noj mobil'nosti v obrazovatel'nom protsesse vuza. [Pedagogical conditions of formation of readiness for professional mobility of students in the educational process of high school]. Cand. diss. Voronezh, 2010. 204 p. (In Russian)

8. Kotmakova T. B. Formirovanie lichnostnoi mobil'nosti kak professional'nogo ka'chestva budustchih spetsialistov v protsesse obuchenija v vuze: na primere spetsial'nosti «Elektricheskij transport zheleznyh dorog». [The formation of personal mobility as a professional quality of future professionals in the learning process in high school: the example of a specialty «Electric Vehicles Railways»]. Cand. diss. Khabarovsk, 2011. 198 p. (In Russian)

9. Naydanova Y. V. Mobil'naja lichnost' obuchajustchegosja kak nauchnoe ponjatie. [Mobile person of student as a scientific concept]. *Vestnik JuUrGU. [Bulletin of the South Ural State University]*. 2014. № 2. P. 40–45. (In Russian)

10. Nedel'ko E. G. Formirovanie motivatsionnoj gotovnosti k professional'noj mobil'nosti u studentov vuza. [The formation of motivational readiness for professional mobility of university students]. Cand. diss. Magnitogorsk, 2007. 176 p. (In Russian)

11. Nuzhnova S. V. Kontseptsija razvitija gotovnosti k professional'noj mobil'nosti v obrazovatel'nom protsesse vuza. [The concept of preparedness for professional mobility in the educational process of high school]. *Vestnik JuUrGU. [Bulletin of the South Ural State University]*. 2011. № 24. P. 68–72. (In Russian)

12. Sergeeva T. B. Predstavlenija studentov o professional'no mobil'nom prepodavatele vuza. [Representations of students about the professional mobility of high school teachers]. *Innovatsionnoe professional'no obrazovatel'noe prostranstvo cheloveka: metodologija, teorija, praktika. Materialy 11 Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Innovative Vocational Education Space of Human: Methodology, Theory, Practice. Proceedings of the 11th All-Russian scientific-practical conference]*. Yekaterinburg, 2012. P. 65–70. (In Russian)

13. Costner D. V. W. Mobility patterns and personal characteristics of outstanding teachers in Florida. Doct. diss. University of Central Florida, 1990. (Translated from English)

14. Livingston V. An analysis of the personal and social characteristics that impact black female career mobility. Doct. diss. Norfolk State University, 2001. (Translated from English)

15. McKinzie F. L. Psychological horizontal mobility determiners of mail teachers employed in public school work in Missouri 1967–68 – 1976–77. Doct. diss. University of Missouri – Columbia, 1981. (Translated from English)

16. Marshall G., Firth D. Social mobility and personal satisfaction: evidence from ten countries. *British Journal of Sociology*. 1999. № 1. P. 28–48. (Translated from English)

17. Rachild B.B. The relationships among mobility, ethnicity and the achievement of urban elementary school students. Doct. diss. Temple University, 1989. (Translated from English)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.02

Пак Николай Инсебович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и информационных технологий в образовании Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск (РФ).

E-mail: nik@mail.ru

Дорошенко Елена Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск (РФ).

E-mail: odnokolova77@mail.ru

Хегай Людмила Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск (РФ).

E-mail: hegail@yandex.ru

УЧЕБНЫЕ ДОРОЖНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *Цель статьи – обосновать педагогическую идею реализации лично ориентированного обучения (ЛОО) студентов на основе учебной дорожной карты в их предметной подготовке.*

Методы. *Для построения методической системы предметной подготовки студентов применялась проективная стратегия, позволяющая моделировать образовательные системы с трудно формализуемым характером, нацеленные на желаемые будущие результаты с позиций ЛОО.*

Результаты. *Вводится понятие «учебная дорожная карта», которая рассматривается как средство индивидуализации и повышения качества обучения в проективной методической системе. Учебная дорожная карта – это индивидуальная траектория обучения студента, основанная на свободном и узаконенном выборе средств, форм и методов обучения, соответствующих его притязаниям и предпочтениям и применяемых для достижения заданных*

образовательных результатов. Данное средство может быть эффективно использовано при наличии многообразия электронных программно-аппаратных ресурсов дистанционного обучения. Результативность ЛОО определяется полнотой проективной методической системы предметной подготовки студента, в которой обеспечивается возможность построения различных вариантов учебных дорожных карт, контроль и управление ими.

Научная новизна. Предложена методика организации ЛОО студентов на основе учебных дорожных карт.

Практическая значимость. Показано, что использование учебных дорожных карт в условиях специально созданных информационных образовательных сред обеспечивает реализацию принципов личностно ориентированного обучения студентов предметным дисциплинам.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, учебная дорожная карта, проективная методическая система обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-97-111

Pak Nikolay I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, (RF).

E-mail: nik@mail.ru

Doroshenko Yelena G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, (RF).

E-mail: odnokolova77@mail.ru

Khegai Ludmila B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, (RF).

E-mail: hegail@yandex.ru

EDUCATIONAL ROADMAPS AS A MEANS OF STUDENT-CENTERED EDUCATION

Abstract. The purpose of article is to justify the implementation student-centered education based on educational roadmaps. The projective strategy to model the educational system aimed at results from the position of student-centered education is applied in order to construct a methodical system of subject preparation of students. The concept «educational roadmap» as a means of indi-

vidualization and improving the quality of education in the projective methodical system is introduced. Educational roadmap is the individual student's learning path based on the free choice of means, forms and methods of training for achieving the desired educational goals. [http://www.google.com/url?source=transpromo&rs=rssf&q="//translate.google.com/community?source=all](http://www.google.com/url?source=transpromo&rs=rssf&q=)It can be used effectively in the presence of the variety of electronic resources and e-learning tools. The effectiveness of student-centered education is provided by the possibility of constructing different options of educational roadmaps, its control and management.

It is shown that the use of educational roadmaps in a specially created information educational environment provides an implementation of the principles of student-centered education.

Keywords: student-centered education, roadmap for training, projective methodical system of training of students.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-97-111

Научно-технический и технологический прогресс, особенно в IT-сферах и робототехнике, сегодня является настолько динамичным, что приводит к существенному разрыву между современными, постоянно растущими требованиями к компетенциям выпускников вузов и результатами недопустимо медленно обновляемой системы образования. Процессы познания мира и обучения, существенным образом зависящие от когнитивных способностей субъекта, приобрели ярко выраженный многомерный нелинейный характер. Происходит существенная интеллектуализация и роботизация познавательной и учебной деятельности.

Становление смарт-общества, экономики знаний, глобализация телекоммуникаций на мобильной платформе предопределяют необходимость срочного перехода системы образования на когнитивные и индивидуальные технологии обучения.

Провозглашаемые идеи когнитивного и личностно ориентированного обучения трудно реализовать в реальной вузовской практике в силу нескольких причин. Первая связана с жесткой регламентацией предметно-направленного учебного процесса (по очной и заочной формам обучения) конкретного вуза. К тому же отсутствие универсальных аттестационных измерителей компетентностей студента, неразвитость нормативной базы их академической мобильности сдерживают свободу выбора самостоятельных форм обучения, например обучения по конкретному курсу в другом вузе или по дистанционным курсам различных открытых порталов. Вторая причина имеет субъективно психологический характер. Преподаватели настроены на групповую систематическую работу со студентами, порой наказывая нерадивых не за незнание, а за нарушения за-

данных ими регламентов учебного процесса. А те, в свою очередь, испытывая дискомфорт «провинившегося», нервные перегрузки конфликта с преподавателем, идут на самые неэтичные способы академической выживаемости. При этом как преподаватели, так и студенты, находясь многие годы в подобных отношениях, принимают их за норму.

Третья причина банальна – отсутствие реального механизма становления лично ориентированного образования в целом и лично ориентированного обучения студентов конкретной дисциплине в частности. Эта причина порождает неразвитость соответствующей материально-технической базы и учебно-методического обеспечения, не позволяющих полноценно реализовать рассматриваемую парадигму образования в вузе.

Новая редакция закона об образовании России¹ во многом снимает существовавшие ограничения на свободу выбора образовательной траектории обучаемого. Уровень современных IT-технологий, методическая теория и практика электронного обучения (ЭО), использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) позволяют устранить обозначенные выше проблемы.

При осознании необходимости широкого внедрения в образовательную практику ЛОО студентов возникает вопрос: какими современными средствами и подходами можно создать условия для эффективной реализации его принципов?

В последнее время при планировании сложных проектов, предполагающих разные варианты их выполнения, используют «дорожные карты». Применительно к образовательному процессу дорожные карты могут позволить существенно демократизировать учебную деятельность студента, «узаконить» его личностные предпочтения по достижению образовательных результатов. Применение дорожных карт при проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучаемых становится возможным благодаря дидактическому потенциалу ИКТ. Однако эти вопросы практически не рассматривались в отечественной психолого-педагогической литературе.

Современное качество образования в значительной мере зависит от личностной мотивации обучаемого. Многолетний научный и педагогический опыт показывает, что на успешность студентов (не только в知наниевой сфере) оказывают влияние различные факторы, во многом зависящие от его личностных притязаний и предпочтений. Замечено, что на младших курсах в вузе решающими для успеваемости оказывают факторы уверенности в себе, внешние мотивы, степень коммуникации с преподавателем.

¹ Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014).

давателями и сокурсниками, уровни вербального, невербального и общего интеллекта. А на старших курсах практически все студенты определяются со сферой профессиональных интересов в выбранной области знаний и предпочитают индивидуальное обучение. Эта тенденция складывается естественным образом. Она определяется растущей самостоятельностью студентов и материальной заинтересованностью. Студенты старших курсов имеют некоторый запас знаний, умений, навыков, который позволяет им совмещать учебу и работу. Классическая аудиторная система уже не устраивает ни студента, ни преподавателя. Субъекты образовательного процесса сходятся во мнении о необходимости активизации линии индивидуализации и дифференциации обучения, повышения роли самообразовательной деятельности, обновления системы профессионального развития личности в соответствии с ее потребностями, мотивами, способностями.

Личностно ориентированное образование [1, 13, 18] нацелено на обучающегося, который представляет главную ценность образовательного процесса. Оно востребует имеющийся опыт студента и создает условия для формирования и проявления его личностных качеств, способствует развитию мышления, становлению творческой, активной, инициативной личности, стимулирует развитие ее интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования и саморазвития.

В современной отечественной педагогике можно выделить несколько концепций, которые рассматривают личностно ориентированное образование с разных позиций. Они не противоречат, а лишь дополняют друг друга и фиксируют акценты в разных направлениях этого процесса.

Идеи этой парадигмы образования стали формироваться давно. К примеру, их высказывали выдающиеся мыслители и педагоги Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Д. Торей, М. Монтессори и др. [16]. Образование, нацеленное на личность, ими рассматривалось с позиций создания условий, обеспечивающих мотивацию обучающегося к обучению и развитию, и гуманного индивидуального отношения к нему.

Однако реализовать в полной мере личностно ориентированное образование в вузовской практике по образовательным программам затруднительно в силу его масштабности и отсутствия соответствующего нормативно-правового и научно-методического обеспечения.

Другое дело – личностно ориентированное обучение предметным дисциплинам. Хотя и в этом случае требуется содержательная и технологическая корректировка составляющих традиционных методических систем обучения студентов предметным дисциплинам в вузе.

Наличие электронных учебных ресурсов, включая видеолекции, презентации, учебные демонстрационные, моделирующие и обучающие

комплексы с использованием технологий 3D, пакеты «Живая математика», «Живая физика» и др., обуславливают снижение интереса студентов к традиционным лекциям и аудиторным занятиям. Зная возможности дистанционных технологий, имея мобильные устройства и Интернет, в котором можно найти требующуюся информацию и необходимый ресурс, многие студенты предпочитают индивидуальный план самообучения.

Многие принципы ЛОО находят отражение в системах ЭО и ДОТ, которые нацелены на самообучение и свободный выбор индивидуальной образовательной траектории.

Однако в настоящее время практика эффективного использования потенциала ЭО и ДОТ сложилась в системах заочного обучения и дополнительного образования и слабо задействована в традиционном очном обучении.

Мы предположили, что возможности технологического прогресса в системах ЭО и ДОТ позволят наиболее полно удовлетворить принципы лично ориентированного обучения студентов в их предметной подготовке. Для реализации этих принципов следует использовать проективные методические системы обучения [9], реализующие индивидуальные образовательные траектории.

Проективная стратегия организации сложных систем становится востребованной в системе образования в связи со становлением сетевого общества, широким использованием сетевых технологий. В основу концепции развития проективных методических систем обучения положен информационный принцип «многие-к-одному» и «многие-ко-многим». Само обучение интерпретируется как информационный процесс с привлечением коллективных искусственных источников информации, коллективного разума, коллективной деятельности.

Проективная стратегия эффективна для систем, нацеленных на будущее, на заданный результат. При этом допустимы различные варианты достижения цели, обладающие неопределенностью, некоторой долей непредсказуемости.

Проективность является необходимым условием для выбора индивидуального образовательного маршрута студента в ЛОО. Традиционная (процедурная) методическая система обучения не позволяет контролировать и управлять произвольными учебными траекториями обучения студентов. Более того, порой она наказывает сильного студента за его неорганизованность, неритмичный характер обучения, а слабого и ленивого поощряет лишь за то, что он «честно» посещал все занятия, хотя и не приобрел нужных знаний.

Основными отличиями проективной методической системы обучения от процедурной (традиционной) являются отношения субъектов обра-

зовательного процесса, их совместная деятельность по проектированию и осуществлению учебного процесса.

С учетом закономерностей информационного процесса познания и обучения отношения преподавателя и студента из «субъект-объектных» переходят в «субъект-субъектные», причем их деятельность осуществляется по принципу «все-для-всех».

Главными результатами учебной деятельности обучаемого являются приобретаемые им в процессе обучения запланированные предметные, профессиональные и общекультурные компетенции, предусмотренные ФГОС ВПО, причем вне зависимости от жесткого регламентирующего учебного плана и графика учебного процесса по заданному курсу. Проективная методическая система лично ориентированного обучения дисциплине допускает возможность приобретения заданных компетенций путем самообразования, или в другом учебном заведении, или при обучении на дистанционных курсах.

Цели в рассматриваемой методической системе должны носить компетентностный и когнитивный характер. Результаты обучения в традиционной методической системе дисциплины – приобретение знаний, умений и набора компетенций – трансформируются в профессиональное развитие личности с помощью знаний предметной области в соответствии с ее потребностями, мотивами, способностями.

Стержневым элементом рассматриваемой методической системы является нормативный блок, определяющий требования к знаниям, умениям и компетенциям студента по изучаемой дисциплине и «правила игры», т. е. права и обязанности студента и преподавателя при возможных стратегиях достижения результатов обучения.

Для полноценного функционирования проективной методической системы лично ориентированного обучения необходимо создать специально спроектированную информационную предметную среду (ИПС) [12]. Сейчас многие университеты предоставляют онлайн-ресурсы для обучения и исследуют возможности виртуальных классов для формирования и поддержки индивидуальных образовательных траекторий студентов [14, 19]. Большую популярность в вузах приобрела система управления обучением Moodle [4].

Moodle предоставляет набор гибких в настройке средств для реализации проективной методической системы обучения. Такие элементы, как «ВИКИ», база данных, глоссарий, позволяют студентам участвовать в формировании содержания обучения. Например, сообщество студентов института математики, физики и информатики КГПУ им. В. П. Астафьева, изучающих дисциплину «Теоретические основы информатики», создает

обучающие видеоролики, ментальные карты, связанные с содержанием обучения, совместно формирует банк задач школьного курса информатики, вертикально связанных с темами вузовского курса.

Создать среду для формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий возможно, используя такие средства Moodle, как:

- лекции, основанные на технологии программированного обучения;
- базы данных и глоссарии, содержащие разноуровневые задания с возможностью добавления студентами собственных заданий;
- адаптивные обучающие и контролирующие тесты;
- пояснения и веб-страницы – для размещения методических указаний со ссылками на ресурсы и деятельностные элементы курса;
- чаты, форумы, внутренняя почта – для организации on-line и off-line консультаций с преподавателем и между студентами, объединенными во временные коллективы для выполнения групповых заданий.

Формировать и анализировать историю учебных достижений в виде электронного портфолио по дисциплине возможно с помощью сервиса «Оценки» курса Moodle.

Таким образом, в ИПС накапливается многообразие условий для лично ориентированного обучения за счет информационно-коммуникационных технологий [11]. Чем выше качество этого многообразия, тем более эффективна возможность построения и реализации проективных индивидуальных образовательных траекторий студента.

Наиболее подходящим инструментом для создания этих траекторий является технология дорожных карт (Roadmapping, Roadmap, technology roadmap). Обобщая работы по дорожным картам [6, 7, 15], отметим следующие моменты.

Дорожная карта – структурированный набор индикаторов и задач, решение которых ведет к достижению общей цели и позволяет отслеживать внедрение инициативы [6].

Хотя в дорожной карте описываются конкретные виды деятельности и проекты, будущее остается неизвестным и далеко не всегда предсказуемым.

Дорожные карты представляют хороший метод структурирования процессов развития проектов в виде поэтапного плана действий. Сам процесс составления дорожных карт позволяет уточнить будущие цели проектов развития и выработать пути их достижения. В связи с этим дорожную карту следует рассматривать как инструмент долгосрочного стратегического планирования путем сбора и накопления хорошо структурированной информации, обеспечивающей появление новых вариантов использования уже применяемых технологий.

Например, в государственной дорожной карте «Развитие отрасли информационных технологий на 2013–2018 гг.» указано на приоритетное «развитие человеческого капитала за счет повышения уровня образования в области информационных технологий» и представлены программы возможных мероприятий, которые предложены экспертами.

Дорожная карта – это проект [15], определяющий наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта, классов объектов, некой технологии, группы технологий, бизнеса, компании, отрасли, индустрии и даже плана достижения политических, социальных целей.

В отличие от процедурных планов и программ реализации проектов, в которых все мероприятия жестко увязаны по ресурсам, исполнителям и срокам, дорожная карта предусматривает вариативность достижения конечного результата на основе новых идей, технологий, ресурсов, возникающих в процессе реализации запланированных мероприятий.

Составление дорожной карты как способа визуализации планируемой учебной деятельности поможет студенту видеть свое академическое будущее, научит его ответственно и мотивированно проектировать индивидуальный график обучения.

Учебная дорожная карта дисциплины – это проективная индивидуальная траектория обучения студента, основанная на свободном и узаконенном выборе средств, форм и методов обучения дисциплине, соответствующих его притязаниям и предпочтениям и способствующих достижению заданных образовательных результатов.

Другими словами, учебная дорожная карта дисциплины – это индивидуальная траектория обучения студента в проективной методической системе лично ориентированного обучения дисциплинам.

Технология учебной дорожной карты дисциплины – это совместное составление преподавателем и студентом визуальной индивидуальной траектории обучения на основе совокупности доступных и предпочитаемых обучающимся путей, форм, методов, средств, способов приобретения, расширения и углубления профессиональных знаний и компетенций предметной области и проективная реализация спланированного учебного маршрута в рамках регламентированных сроков обучения.

Технология учебных дорожных карт обладает рядом преимуществ. Она позволяет сочетать и использовать различные формы и способы обучения и самообучения, интегрирует аудиторную и внеаудиторную работу, методы и средства традиционных и инновационных педагогических систем обучения, а также варианты заочного и дистанционного обучения.

Технология учебных дорожных карт строится на принципах:

- демократизации (предоставление обучаемым свободы для самообучения, саморазвития, саморегуляции, самоопределения на всех этапах учебного процесса);
- гуманизации (формирование знаний, умений и компетенций обучаемых происходит с учетом их способностей и потребностей, а также общепринятых норм, психологической готовности к самореализации, с признанием приоритетности прав обучаемых и дифференцированным подходом к обучающимся);
- инновации (использование последних достижений педагогических и информационных технологий);
- индивидуализации (развитие личных способностей обучаемого, осуществление индивидуальной познавательной деятельности обучаемого при минимальном участии преподавателя, предъявление требований к познавательной деятельности обучаемых, соответствующих их возможностям, формирование у обучаемых навыков индивидуальной работы).

Очевидно, что средства обучения в проективной методической системе должны быть когнитивными [8] и нелинейными [3, 17]. Эта тема требует отдельного рассмотрения. Следует лишь отметить, что в последнее время индустрия электронных изданий ментального типа приобретает все большую популярность в педагогической среде [5].

Современные электронные учебники должны принять на себя функции учителя, обеспечивая полный цикл образовательного процесса для обучаемого в зависимости от его личностных и когнитивных качеств, т. е. они должны быть интеллектуальными и адаптированными к запросам обучаемых, для чего нужно предусмотреть ментальную базу знаний экспертов-педагогов предметной области, механизм извлечения знаний согласно дидактическим принципам обучения для индивидуального ученика и способ диагностики его уровня сформированности ментальных схем предмета [5].

Доступность и понимание учебного электронного текста обеспечивается способностью человека генерировать в воображении комбинации пространственно организованных зрительных образов с помощью механизма воссоздающего воображения. Чтобы достичь максимального эффекта восприятия и понимания текста, необходимо смоделировать этот механизм для определения способа представления электронных информационных материалов.

Одним из способов нелинейного представления электронных учебников является объектно-ориентированный подход к проектированию экранного интерфейса трехмерных текстов на основе гипертекстовой технологии [10].

Необходимым условием эффективного применения технологии учебных дорожных карт является наличие электронной автоматизированной системы управления учебным процессом. Она должна стать неотъемлемой частью проективной методической системы, в которой создаются условия для формирования многообразия учебных дорожных карт студента и управления ими. Необходимо автоматизировать оценку текущей успеваемости студентов с помощью специальных систем компьютерного тестирования и диагностик, носящих систематический и открытый характер [2].

Объективный рейтинговый контроль должен обеспечивать диагностику знаний, умений, приобретаемых студентом компетенций в процессе выполняемой им учебной деятельности, создавать историю его учебных достижений в виде электронного темпорального (временного) портфолио по дисциплине. При этом для студента допускается возможность после каждого реперного момента времени (промежуточного контроля) выбрать новую, оптимальную для его предпочтений, стратегию обучения.

Рассмотрим конкретный пример.

Пусть студент предпочитает весь семестр прогуливать, а в его конце «взяться за ум», при этом он намерен сдать предмет на отлично. В дорожной карте ему могут быть предписаны варианты:

1) обучение на «5» – прослушать видеолекции и сделать реферативный их анализ, выполнить набор определенных заданий, пройти несколько сеансов тестирования и набрать 100 баллов;

2) на «4» – выполнить серию работ либо отработать проектные задания, пройти тесты и набрать 80 баллов;

3) на «3» – выполнить задания, пройти тестирование, написать реферат, выполнить учебный проект и набрать 60 баллов.

Начав прослушивать и прорабатывать видеолекции, студент осознает трудность выполнения первого пункта предписания дорожной карты. Умерив свой пыл, он может начать отрабатывать третью траекторию с пониженной претензией на высокую оценку. Но, набрав «влегкую» необходимые 60 баллов для «удовлетворительно», он может претендовать на более высокую оценку, выбирая подходящие учебные мероприятия другой траектории. При этом все его «телодвижения» отображаются в его портфолио, а в системе контроля за дорожными картами студенту даются рекомендации для выбора дальнейших стратегий обучения.

Технология учебных дорожных карт предполагает наличие у студентов умения работать с компьютерной и коммуникационной аппаратурой, мобильными устройствами, различными прикладными программами. Студент должен освоить средства интерактивного обмена информацией с учебными порталами, облачные сервисы сопровождения учебного про-

цесса, способы взаимодействия с преподавателем и сокурсниками при он-лайн и офф-лайн общении [3].

В настоящее время сложились необходимые и достаточные условия для устранения причин неудовлетворенности традиционным учебным процессом студентов и преподавателей с помощью реализации идей лично-ориентированного обучения.

Проективность предметных методических систем лично ориентированного обучения студентов позволяет использовать учебные дорожные карты. Эффективность технологии учебной дорожной карты обеспечивается наличием ИКТ-насыщенной информационной предметной средой, в которой программно-аппаратные средства и методическое обеспечение нацелены на ЛОО.

Учебная дорожная карта – это эффективный инструмент для удовлетворения личностных образовательных амбиций студента, управления его притязаниями и пристрастиями, узаконивания многообразных индивидуальных траекторий обучения.

Эффект реализации учебной дорожной карты студентом зависит от систематической диагностики его предметных результатов обучения и компетентностно-ориентированной оценки успешности обучения. Накопительная рейтинговая система, включающая темпоральные портфолио учебных достижений, позволит гибко и гуманно управлять учебной и самообразовательной деятельностью студента.

Таким образом, учебные дорожные карты представляют эффективный инструмент для реализации принципов ЛОО студентов при освоении предметных дисциплин в специально созданных информационных образовательных средах.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром пед. наук, проф. Е. К. Хеннером*

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 1996. 216 с.
2. Андреева Н. М., Пак Н. И. О роли дорожных карт при электронном обучении информатике студентов классических университетов // Открытое образование. 2015. № 3. С. 101–109.
3. Дорошенко Е. Г., Пак Н. И., Пушкарева Т. П., Хегай Л. Б., Яковлева Т. А. Методическая система обучения информатике студентов педагогических вузов в условиях ФГОС3+ // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева, Красноярск. 2015. № 1 (31). С. 36–44.

4. Дорошенко Е. Г. Использование LMS Moodle в процессе организации учебной и исследовательской деятельности школьников и студентов: учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2014. 170 с.

5. Дорошенко Е. Г., Пак Н. И., Рукосуева Н. В., Хегай Л. Б. О технологии разработки ментальных учебников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 12 (140). С. 145–151.

6. Кузык Ю. Что такое дорожная карта [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=223&d_no=20108#.VSsllPCdeEQ.

7. Методология формирования дорожных карт. Национальная предпринимательская инициатива по улучшению инвестиционного климата в Российской Федерации. Москва: Агентство стратегических инициатив, 2012. 39 с.

8. Пак Н. И. О модели мышления и ментальных схемах // Практико-ориентированное обучение в профессиональном образовании: проблемы и пути развития: материалы научно-практической конференции в рамках XVIII Международной научной конференции «Решетневские чтения». Красноярск: СибГАУ, 2014. С. 306–310.

9. Пак Н. И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2008. 112 с.

10. Пак Н. И., Хегай Л. Б. Разработка трехмерных учебных материалов на основе гипертекстовой технологии // Инновации в непрерывном образовании. 2002. № 4. С. 78–84.

11. Панюкова С. В. Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. Москва: Про-пресс, 1998. 120 с.

12. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. Москва: ИИО РАО, 2010. 140 с.

13. Якиманская И. С. Требования к программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 69–75.

14. Crumly C. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Minneapolis: Fortress Press. 2014. 120 p.

15. Lee S., Park Y. Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: overall process and detailed modules // Technology Forecasting & Social Change. 2005. № 72. P. 267–583.

16. Neef J. Sketch of a Plan and Method of Education. New York, 1969. 124 p.

17. Pak N. Non-linear technologies in education // British Journal of Educational Technology. V. 29. 1998. P. 273–277.

18. Weimer M. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass / Wiley. 2002. 258 p.

19. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Vol. 23 (3). 2011. P. 93–94.

References

1. Alekseev N.A. Lichnostno orientirovannoe obuchenie; voprosy teorii i praktiki. [Personally oriented training; Theory and Practice]. Tyumen, 1995. 95p. Available at: <http://www.google.com/url?source=transpromo&rs=rssf&q=//translate.google.com/community?source=all> (In Russian)
2. Andreeva N.M., Pak N.I. O roli dorozhnyh kart pri jelektronnom obuchenii informatike studentov klassicheskikh universitetov. [On the role of roadmaps with e-learning computer science students of classical universities]. *Otkrytoe obrazovanie. [Open Education]*. 2015. № 3. (In Russian)
3. Doroshenko E.G., Pak N.I., Pushkareva T.P., Khagai L.B., Yakovleva T.A. Metodicheskaja sistema obucheniya informatike studentov pedagogicheskikh vuzov v uslovijah FGOS3+. [Methodical system of teaching computer science to students of pedagogical universities in conditions of FSES of HE]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva. [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev]*. Krasnoyarsk, 2015. № 1 (31). P. 36-44. (In Russian)
4. Doroshenko E.G. Icpol'zovanie LMS Moodle v procece organizacii uchebnoj i icledovatel'ckoj dejatel'nocti shkol'nikov i ctudentov. [Using LMS Moodle in the organization of teaching and research activities of pupils and students]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2014. 170 p. (In Russian)
5. Doroshenko E.G., Pak N.I., Rukosueva N.V., Khagai L. B. O tehnologii razrabotki mental'nyh uchebnykh tekstov. [About technology of development of mental textbooks]. *Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. Tomsk, 2013. № 12 (140). P. 145-151. (In Russian)
6. Kuzyk Yu. Chto takoe dorozhnaja karta? [What is the road map]. Available at: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=223&d_no=20108#.VSSllPCdeEQ. (In Russian)
7. Metodologija formirovaniya dorozhnyh kart. [Methodology of road maps]. Agentstvo strategicheskikh iniciativ. [Agency for Strategic Initiatives]. Nacional'naja predprinimatel'skaja iniciativa po uluchsheniju investicionnogo klimata v Rossijskoj Federacii. [National entrepreneurial initiative to improve the investment climate in the Russian Federation]. Moscow, 2012. (In Russian)
8. Pak N.I. O modeli myshlenija i mental'nyh shemah. [Concerning the model of thinking and mental schemes]. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: problemy i puti razvitija: materialy nauchno-prakticheskoi konferencii v ramkah XVIII Mezhdunar. nauchnoi konferencii «Reshetnevskie chtenija».* [Practice-Oriented Training in Vocational Education: Problems and Ways of Development: XVIII Intern. Scientific Conference «Reshetnev reading»]. Krasnoyarsk: SibSAU, 2014. P. 306-310. (In Russian)
9. Pak N.I. Proektivnyj podhod v obuchenii kak informacionnyj process. [Projective approach in training as an information process]. Krasnoyarsk: RIO KGPU, 2008. 112 p. (In Russian)
10. Pak N.I., Khagai L.B. Razrabotka trehmernyh uchebnykh materialov na osnove gipertekstovoi tehnologii. [Development of three-dimensional educational materials based on hypertext technology]. *Innovacii v nepreryvnom obrazovanii*.

[*Innovations in Continuing Learning*]. Krasnoyarsk. 2002. № 4. P. 78-84. (In Russian)

11. Panyukova S.V. Konceptija realizacii lichnostno orientirovannogo obuchenija pri ispol'zovanii informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. [The concept of realization of personality oriented education using information and communication technologies]. Moscow: Publishing House «Pro-press», 1998. 120 p. (In Russian)

12. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovanija. [Modern information technologies in education: teaching problem; prospects of use]. Moscow: Institute of Education IT Development, Russian Academy of Education, 2010. 140 p. (In Russian)

13. Zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.12.2014) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (29 dekabrja 2012 g.). [The Federal Law, d.d. 29.12.2012 N 273-FZ (ed. 31.12.2014) «On Education in the Russian Federation» (29 December 2012)]. (In Russian)

14. Yakimanskaya I. S. Trebovanija k programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov. [Requirements for programs aimed at schoolchildren's personal development]. *Voprosy psihologii. [Issues of Psychology.]* 1994. № 2. P.69-75. (In Russian)

15. Crumly C. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Minneapolis: Fortress Press. 2014. 120 p. (Translated from English)

16. Lee S., Park Y. Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: overall process and detailed modules. *Technology Forecasting & Social Change*. 2005. № 72. P. 267-583. (Translated from English)

17. Neef J. Sketch of a Plan and Method of Education. New York, 1969. 124 p. (Translated from English)

18. Pak N. Non-linear technologies in education. *British Journal of Educational Technology*. V. 29. 1998. P. 273-277. (Translated from English)

19. Weimer M. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley. 2002. 258 p. (Translated from English)

20. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Vol. 23 (3). 2011. P. 93-94. (Translated from English)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.031

Макотрова Галина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (РФ).

E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Цель исследования, изложенного в публикации, – разработка инновационных способов организации работы старшеклассников с текстом в электронной среде – в сети Интернет, на других различных электронных носителях – материальных устройствах для записи, хранения, воспроизведения информации, обрабатываемой с помощью вычислительной техники.

Методика и методы. В ходе моделирующего эксперимента использовались авторские методы организации работы школьников с текстом на электронных носителях. Применялись методы анкетирования, опроса; контент-анализ и корреляционный анализ полученных данных. в информационно-коммуникационной среде на этапах.

Результаты. Выделены этапы творческого саморазвития личности, составляющие диалектический цикл формирования и развития исследовательских умений и навыков учащегося в образовательном процессе. Установлена взаимосвязь между научно-методической готовностью учителя к развитию исследовательского потенциала школьников и особенностями организации их работы с текстом. Предложены и продемонстрированы способы активизации творческого саморазвития учащихся при работе с электронным текстом и интернет-ресурсами. Данные способы позволяют реализовать идеи субъектности и субъективности, выделенные в рамках культурологического и антропологического подходов к образованию; стимулировать процесс становления и роста личности школьника; обеспечить осознанность выбора учащимся собственной

траектории образования; раскрыть его интеллектуальные и творческие способности.

Научная новизна. Показан вариант перехода школьного образования с позиций трансляции учебной информации, готовых знаний и умений к формированию и развитию субъектности учащихся, удовлетворению их потребностей в творческой самореализации. Для этого, по мнению автора, следует использовать широкие возможности активно внедряемых в последнее время в педагогическую практику цифровых технологий, но не как подсобных средств получения информации, а в дидактических целях – для творческого саморазвития школьников, их самопродвижения в процессе познания, приобретения ими новых смыслов изучаемого материала и освоения навыков успешной самостоятельной работы при решении сложных исследовательских задач.

Практическая значимость. Описанная на примере изучения темы «Пределные углеводороды. Метан» методика организации работы с электронным учебным текстом, способствующая саморазвитию учащихся, может быть адаптирована к любой другой теме, разделу и дисциплине школьного курса.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, информационно-коммуникационная образовательная среда, старшеклассники, творческое саморазвитие, текст.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-112-125

Makotrova Galina V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Belgorod National Research University, Belgorod (RF).

E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

WORK WITH A DIGITAL ENVIRONMENT TEXT AS A MEANS OF CREATIVE STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT

Abstract. *The aim* is to work out innovative ways of the organisation of students' work with the text in the electronic environment – in a network the Internet, on other various electronic data storage devices – material devices for record, storage, reproduction of the information processed by means of computer facilities.

Methods. Author's methods of the organisation of students' work with the text on electronic data storage devices are used during modelling experiment. Methods of questioning, interrogation are applied; the content-analysis and the correlation analysis of the received data.

Results. Stages of the person's creative self-development composing a dialectic cycle of formation and development of research skills of the pupil in educational process are noted. The interrelation between scientifically-methodical

readiness of the teacher for development of research potential of students and features of the organisation of their work with the text is established. Ways of activation of pupils' creative self-development are offered and shown while working with the electronic text and the Internet resources. The given ways allow to realize the idea of subjectiveness and the subjectivity, pointed within the limits of cultural and anthropological approaches to education; to stimulate the process of formation and personality growth of the student; to provide sensibleness of a student's choice of own trajectory of education; to open its intellectual and creative abilities.

Scientific novelty. The variant of transition of school education from positions of transmission of the educational information, completed knowledge and abilities to formation and subjectness development of students and satisfaction of their requirements for creative self-realisation is shown. For this purpose, according to the author, it is necessary to use manifold opportunities of digital technologies actively introduced recently in student teaching not as subsidiary means of reception of the information, but for the didactic purposes – for creative self-development of students, their self-advancement in the course of knowledge, acquisition of new senses of a studied material and development of skills of successful independent work at the decision of difficult research problems.

Practical significance. The technique of the organisation of work with the electronic educational text described by an example of studying of the theme «Limiting hydrocarbons. Methane» promotes self-development of students, and can be adapted for any other theme, section and discipline of a school course.

Keywords: research potential, information and communication educational environment, senior students, creative self-development, text.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-112-125

Эффективному процессу познания в ходе обучения современных школьников более всего способствует исследовательская творческая деятельность и реализация идей субъектности и субъективности, выделенных в рамках культурологического и антропологического подходов к образованию.

Субъектность – свойство индивида быть субъектом активности – предполагает использование различных способов стимуляции активности учащегося, проектирование моделей личностной динамики его интеллектуального развития. Стратегия субъектности позволяет формировать у школьников начала самоорганизации как основы обретения опыта самостоятельного интеллектуально-личностного развития, характеризующегося определенными уровнями (операционально-действенным, субъектно-деятельностным и субъектно-личностным) в зависимости от используемого типа обучения [9].

Идея субъективности строится на индивидуально-личностном отношении к процессу познания, что требует наличия осознанного заказа школьников на собственное продвижение в образовании, культуры выбора различных образовательных предложений для личной образовательной программы [3]. Субъективность предполагает конструирование себя с помощью индивидуальных образовательных программ – «пробы построения себя нового».

Творческое саморазвитие школьника мы рассматриваем как интегративный процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на ценностном отношении к себе, другим и самому познанию. В творческом саморазвитии выделяются этапы самоопределения, самопознания, самоорганизации, самообразования, саморегуляции, самореализации.

На этапе *самоопределения* ученик создает и реализует систему представлений о культурном познавательном пространстве, о своем месте в нем и содержании общения, выявляет и утверждает индивидуальную позицию в проблемных ситуациях. В результате самоопределения, с одной стороны, учащийся определяет цель, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, а с другой – у него происходит формирование духовной самооценности, способности через целеполагание реализовывать свое природное предназначение.

На этапе *самопознания* школьник производит самоанализ состояния определенных собственных личностных качеств, познавательных действий, эмоционально-ценностных отношений.

Реализация процессов *самоорганизации* личности ученика в учении традиционно понимается как упорядочивание мотивированной познавательной деятельности, направленной на достижение поставленных целей на основе последовательного решения задач. Самоорганизация позволяет обрести опыт выстраивания отношения к себе как к субъекту, деятелю, способному управлять ситуацией.

На этапе *самообразования* ученик знакомится с правилами управления собственными психическими процессами: восприятием, памятью, мышлением; вооружается эффективными методами и приемами познания (например, техниками работы с текстами, техниками слушания, наблюдения, визуализации изучаемых процессов), овладевает способами установления связей между изучаемым материалом и явлениями общественной жизни, трудовой деятельностью, бытом.

Саморегуляция как выражение самоконтроля, способности фиксировать изменения в себе, умения снимать стрессы и корректировать свое эмоциональное состояние, выявлять и снижать возникшие личностные,

информационно-исполнительские, интеллектуальные затруднения в процессе учебного познания позволяет постоянно корректировать, адаптировать, восстанавливать и сохранять целостность своего «Я».

Стремление школьников наиболее полно проявить свои способности в процессе продуктивной познавательной деятельности отражается в *самореализации*. Самореализация, обязательная в каждом из множества циклов познания-исследования, представляющих собой диалектические спирали саморазвития личности, является промежуточным и в то же время высшим звеном в цепи самопроцессов.

В качестве фактора и результата творческого саморазвития выступает исследовательский потенциал старшеклассников, под которым мы понимаем динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности); ценностно-смыслового отношения к результатам исследования; обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке; умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение. Саморазвитие характеризуется с помощью ряда критериев: мотивации к исследованию, творческой активности, научного стиля мышления и технологической готовности к исследованию.

В школьной практике все чаще используются учебные тексты на современных информационно-коммуникационных носителях. Анкетирование репрезентативной выборки из 340 учителей Белгородской области, преподающих в старших классах, показало, что даже для педагогов с креативным и эвристическим уровнем научно-методической готовности к информационно-коммуникационному сопровождению творческого саморазвития старшеклассников ($n = 81$) характерна неравномерность использования различных свойств текстов сети Интернет (таблица). Результаты опроса показали невысокий процент применения заданий, способствующих реализации исследовательского потенциала старшеклассников.

Специальный опрос старшеклассников ($n = 174$) с помощью метода семантического дифференциала показал: большинство из них положительно относятся к рефлексивным электронным учебным пособиям (73%). 33% респондентов оценили максимальными тремя баллами идею оперативного оценивания учебных успехов, познавательных затрудне-

ний и распределенный доступа к собственным материалам других пользователей.

Иницилируемая педагогами работа с текстами сети Интернет

Направления работы с текстами	Количество педагогов, %
Определение ключевых слов для поиска информации в сети Интернет	50
Выделение проблемы, в рамках которой требуется выполнить ряд заданий	46
Оценка готовых рефератов, подготовка вопросов к текстам на основе предложенных методик, сокращение предложенного текста до страницы или абзаца	41
Выделение сведений, недостаточных для решения проблемы при работе с текстом с ограниченным числом данных для поиска их в сети Интернет	41
Описание собственного видения актуальности выбранной для изучения проблемы, обозначенной в тексте	37
Формулирование возможных научных проблем в соответствии с выбранным текстом	26
Определение ряда научных проблем, которые могут быть решены на основе использования приведенной научной информации	21
Указание на возможные интеллектуальные практики ученых при решении проблемы, обозначенной в тексте	18

Организация работы учащегося с учебным текстом должна проходить в соответствии с процессом становления у него осознанности выбора, связанного с формированием заказа на собственное образование, на собственное продвижение в нем [1, 3] и в то же время – в соответствии с осуществляемым этапом культурогенеза (мерой творчества) в динамике развития исследовательского потенциала (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества) [5].

Для разработки способов организации работы старшеклассников с текстом в информационно-коммуникационной среде нами был предпринят моделирующий эксперимент, который проводился на базе средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов г. Грайворона и общеобразовательной школы № 45 г. Белгорода. Работа с учебным или научно-популярным текстом начиналась на уроке, а затем продолжалась на занятии ученического научного общества (УНО) при выполнении творческого домашнего задания. Или наоборот: часть текста изучалась дома или на занятии предметной секции УНО, а потом

на уроке на этой основе проводилась исследовательская или проектная работа. Используемые тексты предполагали их выбор, имели разный уровень новизны, ряд гиперссылок, список сайтов, расширяющих их содержание. Тексты служили основным источником решения задачи либо проблемы на каждом этапе развития исследовательского потенциала старшеклассников. Последовательность работы соответствовала этапам культурогенеза и творческого самопродвижения, на каждом из которых ученики получали опыт построения собственных текстов.

Для оценки развития исследовательского потенциала старшеклассников и педагогического сопровождения творческого самопродвижения школьников были разработаны следующие средства:

- электронные диагностические программы:
 - диагностический комплекс для оценки развития исследовательского потенциала учащихся;
 - компьютерная система тестирования для выявления эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности;
 - компьютерные диагностические модули для определения рейтинга ценностных установок в познавательной деятельности и средств их реализации;
 - электронные модели индивидуальных образовательных программ;
 - электронный дневник творческого саморазвития «Рефлексивный портфель достижений старшеклассника» для использования on-line и локально;
- индивидуальные образовательные программы, в которых в соответствии с культурным опытом самовыражения личности школьники отражали личностно-значимые смыслы и ценности познавательной (исследовательской) деятельности (ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества) на разных этапах культурогенеза [6, 7].

Использование перечисленных средств в процессе поэтапного творческого саморазвития имело целью не простое извлечение информации из текста, а создание собственного творческого продукта. По завершении работы учитель, пользуясь предложенными нами методиками [4, 8] и электронным диагностическим комплексом [6], оценивал меру проявления школьниками исследовательского потенциала, выявлял неактуализированные элементы (неиспользованные возможности) и определял зону ближайшего развития каждого учащегося с помощью специальных критериев (мотивации к исследованию, наличия научного (исследовательского) стиля мышления, творческой активности, технологической готовности к исследованию).

Рассмотрим, как реализовались этапы творческого саморазвития старшеклассников в ходе работы с текстами по теме «Пределные углево-

дороды. Метан». Ученикам для выбора предлагались сокращенные варианты научно-популярных текстов сети Интернет. С помощью цифровых средств было организовано педагогическое сопровождение деятельности школьников.

Этапу *самоопределения* соответствовал поиск ответов на ряд вопросов о личном отношении к содержанию текста. Например: «Вызвали ли сомнения текстовая информация? Чего касались сомнения? Что показалось интересным? Как изменились ваши представления после чтения текста? С чем был связан выбор текста? Каково было бы ваше отношение к предложению поиска источников метана?». Мету эмоционального отношения к содержанию текста старшеклассники выражали с помощью графических изображений или с помощью теста цветовых отношений. Ряд вопросов с вариантами ответов учитель загружал в программу образовательного комплекса ProClass или другие современные программные устройства. После отпущенного учащимся времени на размышления на компьютере учителя появлялась диаграмма ответов для всего класса. Полученные ответы хранились в электронной папке каждого ученика.

Ответы школьников на этом этапе отражали меру их понимания текста, интерес к проблеме, что являлось отправной точкой в присвоении нового знания и построении нового текста. Учитель стимулировал деятельность учащихся заданиями, при выполнении которых они

- использовали приемы системного анализа содержания текста;
- осуществляли визуализацию связей между понятиями, ключевыми словами и с помощью полученных схем озвучивали содержание текста другим;
- рисовали и строили графики, отражающие содержание текста (например, с помощью электронной программы для метода интеллектуальной карты Тони Бьюзен).

Учащиеся, отвечая на вопросы о том, как они относятся к проблеме, поднимаемой в тексте, какие знания, в том числе из других дисциплин, можно использовать для объяснения причин описанного в тексте явления, какие экологические, этические и прочие темы затрагивает содержание текста, привлекали свой личный опыт, предлагали собственные способы решения проблемы, обменивались догадками с одноклассниками. Таким образом осуществлялся процесс *самопознания*, который подкреплялся следующими заданиями учителя:

- обобщить информацию из разных текстов по той же проблеме;
- сформулировать, как понимают рассматриваемую проблему различные группы населения (ученые-экологи, представители бизнеса и производителей предприятий, выпускающих продукцию на основе метана, и др.);

- составить интервью (диалог) с учеными, занимающимися решением обсуждаемой проблемы;
- расширить выбранный сокращенный научно-популярный текст и сравнить его с исходным полным вариантом.

После выполнения заданий ученики с помощью цифровых диагностических программ [7]

- определяли собственные ценностные ориентации;
- обозначали сложности, возникшие в анализе текста (насколько трудным / легким было восприятие содержания и выделение проблемы);
- выстраивали рейтинг собственных средств для преодоления познавательных барьеров;
- оценивали свое умение выстраивать ассоциативные связи между основными понятиями и основными действиями.

На этапе *самоорганизации* старшеклассники выбирали индивидуальную или групповую форму поиска ответов на важные для себя познавательные вопросы, определяли технику подбора информации в сети, устанавливали последовательность ключевых слов для нахождения в Интернет текстов об источниках метана в природе и о результатах исследований ученых в соответствии с возникшими вопросами и установленной проблемой. Они собирали материалы, касающиеся проблемы, с помощью научных и научно-популярных сайтов, уточняли выдвинутые гипотезы, формулировали задачи возможных исследований и составляли планы их проведения, описывали варианты экспериментальных действий, определяли их организационные барьеры. Для составления плана исследования учащимся предлагалось выстроить в определенном порядке вопросы: «Чем объяснить, что...», «Как доказать, что...», «Вследствие чего...», «Каким образом...», «В каком случае...», «Почему..., когда...» и др.

Этап *самообразования* подразумевал изучение полного варианта текста. При этом ученики вели краткие записи, составляли графические модели с ассоциативными связями между основными понятиями и действиями; таблицы с основными теоретическими положениями; словари новых для них терминов; осваивали на практике методы и приемы поисковой деятельности. Осуществлялась также экспериментальная работа [12, 16]. Школьники отвечали на вопросы, позволяющие связать изучаемую теорию и факты, ее иллюстрирующие; визуализировали наблюдения с помощью фотографий, съемки видеороликов, которые затем использовались в коллективном проекте [14, 17], в совместном электронном учебном пособии или в электронной тетради каждого ученика.

На этапе *саморегуляции*, пользуясь диагностической компьютерной программой, выявляющей эмоциональный и когнитивный компоненты

познавательной деятельности, старшеклассники фиксировали изменения в своих знаниях и навыках, еще раз формулировали личностные, информационно-исполнительские, интеллектуальные затруднения, возникшие в ходе поиска нового знания. По мере необходимости они обращались за психологической, инструментальной, методической и иной помощью к учителю; дистанционно – к научному сотруднику; к другим школьникам, в том числе к одноклассникам. Учитель предлагал заранее заготовленные рекомендации по решению исследовательской задачи, откорректированные списки ключевых слов и электронные ссылки на другие тексты для информационного запроса в поисковых системах, перечни видеоматериалов, имеющиеся в сети Интернет [13, 15].

Попутно старшеклассники учились способам защиты от манипулятивного воздействия средств массовой информации. Под руководством учителя они выполняли следующие действия: сопоставляли факты из различных источников; осуществляли критический анализ целей, интересов авторов этих источников; пытались очистить информацию от приукрашивания; аргументированно сортировали истинные и ложные сообщения прессы по проблеме и др.

Как подтверждение творческой *самореализации* учащиеся представляли собственные тексты, в которых содержались ответы на поставленные вопросы и описание результатов исследований: представлений ведущих ученых по проблемам извлечения и использования метана; методик получения метана из растений в учебном эксперименте; анализа публикаций по изучаемым проблемам; материалов наблюдений за процессом синтеза метана и др.

Учитель обращал внимание старшеклассников на умения создавать презентации: правильно подбирать цвета и размер шрифта, анимационные эффекты, иллюстрирующие изменения состояния наблюдаемых объектов. При снятии видеofilьма с помощью цифровой техники школьники знакомились с особенностями зрительского восприятия визуальной информации, учились выстраивать сюжет, выбирать выразительные средства, исходя из познавательной задачи. Используя ресурсы Интернет, ученики загружали свои работы, в том числе презентации, на сайт, делая их доступными для обсуждения, а затем – для использования в качестве учебных материалов на других уроках.

Проведенные под руководством педагога расшифровка, анализ и редакция видео- и аудиозаписей учебных дискуссий, устных докладов дали возможность учащимся приобрести навыки публичных выступлений, умения реагировать на вопросы «из зала», более успешно представлять результаты своей работы.

Для оценки творческой индивидуальной познавательной деятельности и результатов работы учащимися была избрана экспертная группа «продвинутых» одноклассников. Параллельно каждый из старшеклассников самостоятельно определял свой личный вклад в выполнение комплексных исследовательских работ, конструировал целостный образ своего учения, уточнял собственные подходы и методы достижения успеха. Совпадение экспертного заключения и самооценки порождало положительные эмоции и стремление повторить успех.

Достижения учащихся, количество набранных ими баллов в рейтинговом регламенте заносились в рефлексивный электронный портфель (дневник), электронную тетрадь, электронную индивидуальную образовательную программу и размещались на специальных страницах сайта школы. Таким же образом фиксировались новые цели.

Положительная динамика развития исследовательского потенциала у старшеклассников по результатам работы с текстом проявлялась в том, что они стали быстрее и лучше понимать ограниченность имеющихся у них знаний и известных им способов деятельности, определять приоритеты в своем дальнейшем образовании, ставить задачи по овладению новыми знаниями и умениями.

В заключение подчеркнем: широкое внедрение в педагогическую практику цифровых технологий можно и нужно использовать для творческого саморазвития. Однако при этом учитель должен переключиться с трансляции сведений, умений и навыков на формирование и развитие субъектности учеников [9], удовлетворение их потребностей в творческой самореализации [10, 11]. Только тогда общее образование станет эффективным и будет соответствовать вызовам времени.

Статья рекомендована к публикации академиком В. И. Загвязинским

Литература

1. Болотов В. А. Действия педагога и ученика в различных образовательных системах // Педагогика. 2013. № 4. С. 50–57.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.
3. Ковалева Т. М. Антропологический взгляд на современную дидактику // Педагогика. 2013. № 5. С. 51–56.
4. Макотрова Г. В. Исследовательский потенциал старшеклассников: конструирование учебных заданий // Народное образование. 2013. № 7. С. 153–159.
5. Макотрова Г. В. Исследовательский потенциал школьников: культурогенетический подход // Народное образование. 2014. № 5. С. 171–179.

6. Макотрова Г. В. Разработка индивидуальных образовательных программ старшеклассников // Народное образование. 2013. № 9. С. 182–190.

7. Макотрова Г. В. Цифровые технологии в педагогической практике развития исследовательского потенциала старшеклассников // Стандарты и мониторинг. 2013. № 6. С. 47–56.

8. Макотрова Г. В. Экспертная оценка учебно-исследовательской культуры школьников // Исследовательская работа школьников. 2008. № 1. С. 33–41.

9. Селиверстова Е. Н. Концептуализация научных представлений о развивающей функции обучения: на пути к неклассической дидактике // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы Международной научно-практической конференции. Москва; Ярославль: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. С. 75–83.

10. Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 3. С. 30–41.

11. Трофимовская О. В. Школьник в инновационной среде // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 1. С. 23–28.

12. Best Practices in Online Teaching Strategies, 2009. Hanover. Available at: <http://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/Best-Practices-in-Online-Teaching-Strategies-Membership.pdf> (Accessed 28 April 2013)

13. Kurek M. Using web-based research tasks for the promotion of deep learning // Teaching English with Technology. 2006. № 6 (1). Available at: http://www.tewtjournal.org/VOL%206/ISSUE%201/02_USINGWEBBASEDRESEARCH.pdf (Accessed 18 March 2013)

14. Lambright K. Lessons outside of the Classroom: Examining the Effectiveness of Service Learning Projects at Achieving Learning Objectives (английский) // Journal of Public Affairs Education. 2008. № 14 (2). P. 205–217.

15. March T. Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning // Interactive Educational Multimedia. 2007. № 15. P. 1–17.

16. Saam J., Jeong T. In Search of the Epiphany of Homework Assignments: A Model of Evaluating Local Schools' Homework Practices // Universal Journal of Educational Research. 2013. № 1 (2). P. 119–127.

17. Selcher W. Use of Internet Sources in International Studies Teaching and Research // International Studies Perspectives. 2005. № 6. P. 174–189.

References

1. Bolotov V. A. Dejstvija pedagoga i učenika v različnyh obrazovatel'nyh sistemah. [Actions of the teacher and student in the various educational systems]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2013. № 4. P. 50–57. (In Russian)

2. Gal'perin I. R. Tekst kak obekt lingvističeskogo issledovanija. [Text as an object of linguistic research]. Moscow: Publishing House KomKniga, 2007. 144 p. (In Russian)

3. Kovaleva T. M. Antropologičeskij vzgljad na sovremennuju didaktiku. [Anthropological view of the modern didactics]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2013. № 5. P. 51–56. (In Russian)

4. Makotrova G. V. Issledovatel'skiy potentsial starsheklassnikov: konstruirovaniye uchebnikh zadaniy. [Senior students' research potential: construction of educational tasks]. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2013. № 7. P. 153–159. (In Russian)
5. Makotrova G. V. Issledovatel'skiy potentsial shkolnikov: kulturogeneticheskiy podkhod. [Schoolchildren's research potential: culture and genetic approach]. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2014. № 5. P. 171–179. (In Russian)
6. Makotrova G. V. Razrabotka individualnykh obrasovatelnykh program starsheklassnikov. [Development of individual educational programs for high school students]. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2013. № 9. P. 182–190. (In Russian)
7. Makotrova G. V. Cifrovye tehnologii v pedagogicheskoy praktike razvitiya issledovatel'skogo potentsiala starsheklassnikov. [Digital technologies in pedagogical practice of high school students' research potential development]. *Standarty i monitoring. [Standards and Monitoring]*. 2013. № 6. P. 47–56. (In Russian)
8. Makotrova G. V. Jekspertnaya ocenka uchebno-issledovatel'skoy kul'tury shkol'nikov. [Expert assessment of research culture of the schoolchildren]. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. [Students' Researches]*. 2008. № 1. P. 33–41. (In Russian)
9. Celiverstova E. N. Konceptualizatsiya nauchnykh predstavlenij o razvi-vajushhej funktsii obuchenija: na puti k neklassicheskoy didaktike. [The conceptualization of scientific ideas about developing the learning function: towards non-classical didactics]. Moscow-Yaroslavl: FGNU ITIP RAO, 2012. P. 75–83. (In Russian)
10. Chapaev N. K., Choshanov M. A. Kreativnaya pedagogika: problemy, protivorechija, puti ih razresheniya. [Creative pedagogy: problems, contradictions, and ways of solving them]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2012. № 3. P. 30–41. (In Russian)
11. Trofimovskaja O. V. Shkol'nik v innovacionnoj srede. [Schoolchildren in the innovation environment]. *Jeksperiment i innovacii v shkole. [Experiment and Innovation in School]*. 2012. № 1. P. 23–28. (In Russian)
12. Best Practices in Online Teaching Strategies, 2009. Hanover. Available at: <http://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/Best-Practices-in-Online-Teaching-Strategies-Membership.pdf>. (Translated from English)
13. Kurek M. Using web-based research tasks for the promotion of deep learning. *Teaching English with Technology*, 2006. № 6 (1). Available at: http://www.tewtjournal.org/VOL%206/ISSUE%201/02_USINGWEBBASEDRESEARCH.pdf. (Translated from English)
14. Lambright K. Lessons outside of the Classroom: Examining the Effectiveness of Service Learning Projects at Achieving Learning Objectives. *Journal of Public Affairs Education*. 2008. № 14 (2). P. 205–217. (Translated from English)
15. March T. Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Interactive Educational Multimedia*. 2007. № 15. P. 1–17. (Translated from English)
16. Saam J., Jeong T. In Search of the Epiphany of Homework Assignments: A Model of Evaluating Local Schools' Homework Practices. *Universal Journal of Educational Research*. 2013. № 1 (2). P. 119–127. (Translated from English)

17. Selcher W. Use of Internet Sources in International Studies Teaching and Research. *International Studies Perspectives*. 2005. № 6. P. 174–189. (Translated from English)

УДК 378+53

Шурыгин Виктор Юрьевич

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и информационных технологий Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, Елабуга (РФ).

E-mail: viktor_shurygin@mail.ru

Краснова Любовь Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и информационных технологий Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, Елабуга (РФ).

E-mail: l.krasn@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В LMS MOODLE¹

Аннотация. Цель статьи – обосновать и аргументировать значимость и целесообразность использования электронных образовательных курсов на платформе LMS MOODLE в контексте повышения качества самостоятельной работы студентов при изучении вузовского курса физики.

Методы и методики. На основе анализа научных публикаций и исследований, наблюдения, обобщения опыта и результатов педагогической деятельности представлены разработанные электронные курсы по физике в LMS MOODLE и выявлены особенности их применения в плане повышения эффективности различных видов самостоятельной деятельности студентов вуза.

Результаты. Дан краткий анализ основных направлений дистанционного обучения, представлен опыт разработки и применения электронных образовательных курсов по основным разделам курса физики на физико-математическом факультете Елабужского института Казанского (Приволжского)

¹ Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Федерального университета. Сделан вывод о том, что использование электронных курсов в учебном процессе способствует повышению эффективности различных видов самостоятельной деятельности студентов, саморазвитию, формированию их профессиональных компетенций.

Научная новизна. Уточнено понятие электронных образовательных курсов и их место в системе смешанного обучения. Выделены их основные отличительные признаки и возможности для интенсификации учебного процесса и активизации самостоятельной работы студентов.

Практическая значимость. Изложенные в статье возможности дистанционных элементов на платформе LMS MOODLE, а также особенности их применения позволяют определить пути оптимизации и рационализации учебного процесса, усовершенствования методов и средств представления информации, мониторинга, диагностики различных видов самостоятельной деятельности. Описанный опыт организации самостоятельной работы студентов при изучении курса физики на основе электронных курсов может быть использован в различных образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: физика, высшее образование, учебный процесс, самостоятельная работа, дистанционное обучение, электронный образовательный курс, LMS MOODLE.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-125-139

Shurygin Viktor Yu.

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Information Technology, Kazan Federal University (Elabuga Institute), Elabuga (RF).
E-mail: viktor_shurygin@mail.ru*

Krasnova Lyubov A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Information Technology, Kazan Federal University (Elabuga Institute), Elabuga (RF).
E-mail: l.krasn@mail.ru*

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN STUDYING PHYSICS BASED ON DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY IN LMS MOODLE

Abstract. *The aim of the article is to justify and substantiate the importance and usefulness of e-learning courses on the platform LMS MOODLE in the context of improving the quality of independent work of students in the study of high school physics course.*

Methods. Developed online courses in physics in LMS MOODLE based on the analysis of scientific publications and research, observations, lessons learned and results of educational activities are presented; the peculiarities of their application in terms of improving the effectiveness of different types of independent activity of students of high school are identified.

Results. A brief analysis of the main trends of distance learning is given; the experience of the development and application of electronic educational courses on the main sections of the course of physics in the Physics and Mathematics Department at the Institute of Elabuga Kazan (Volga) Federal University is described. It is concluded that the use of e-learning in the educational process enhances the effectiveness of different types of independent activity of students, self-development, and the formation of their professional competence.

Scientific novelty. The notion of electronic educational courses and its place in the system of blended learning are clarified. The key features and opportunities for intensification of educational process and enhancing students' independent work are highlighted.

Practical significance. Outlined in the article the possibilities and potential of the spacers on a platform LMS MOODLE, as well as the features of their application can determine ways to optimize and streamline the learning process, improvement of methods and tools for the repose of information, monitoring, diagnosis of different types of self-employment. Presented experience of independent work of students in studying physics course based on e-learning courses can be used in various educational institutions of higher education.

Keywords: physics, higher education, learning process, independent work, distance learning technologies, e-learning course, LMS MOODLE.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-125-139

В соответствие с концепцией модернизации образования основная задача высшей школы заключается в формировании творческой личности выпускника, обладающего набором компетенций, проявляющихся в способности решать проблемы и задачи в различных сферах человеческой деятельности, способного к саморазвитию, самообразованию, профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, инновационной деятельности. В формировании названных качеств особая роль отводится самостоятельной работе студентов, представляющей не просто форму образовательного процесса, а основу становления конкурентноспособного выпускника. Сегодня необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного творца, умеющего формулировать проблему, анализировать пути ее решения и находить оптимальный результат. При этом степень активности учебно-познавательной и творческой деятельности студентов, а также эффективность самого учебного процесса определяются грамотной, целенаправленной организа-

цией всех видов самостоятельной работы. Не секрет, что при традиционных формах обучения системный характер самостоятельной работы наблюдается лишь у незначительного числа студентов. Это можно объяснить, в первую очередь, тем, что на данном этапе как студенты, так и преподаватели недостаточно подготовлены к эффективной организации самостоятельной работы.

Документальной базой для организации самостоятельной работы студентов вуза в России являются:

- Федеральный государственный образовательный стандарт, основная профессиональная образовательная программа;
- положение об организации самостоятельной работы студентов;
- программа самостоятельной работы студентов.

Согласно требованиям ФГОС ВПО 3-го поколения к организации учебного процесса в вузе до 50% от общего количества учебной нагрузки отводится на самостоятельную работу студентов. Эффективность ее работы достигается, если она является одним из основных органических элементов учебного процесса, в котором студент является активной фигурой, а не пассивным объектом, если она проводится планомерно и систематически.

Широкие возможности в этом плане открывает появление новых образовательных технологий. Например, в работе В. И. Андреева [2] отмечено, что в последние годы произошло понимание того, что качественное образование в XXI в. практически невозможно без эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания студентов, которые охватывают все большее образовательное пространство и занимают все больше времени в образовательной деятельности.

Современное образование предполагает широкое использование интерактивного обучения. Интерактивные методы, их возможности и практическое использование в системе высшего профессионального обучения рассматривались, в частности, в исследованиях Т. И. Анисимовой, Л. А. Красновой, Ю. В. Гущина, Е. А. Реутовой [6, 11, 15]. В данных работах подчеркнуто, что использование интерактивных методов способствует более эффективной организации образовательного процесса, в котором обучаемый становится полноправным, активным участником.

При этом особая роль отводится введению в учебный процесс элементов дистанционного обучения. Таким образом, речь идет о смешанной форме подготовки, когда для решения определенных образовательных задач используются элементы электронного обучения [12].

История развития дистанционных форм обучения насчитывает уже не одну сотню лет [8]. Проблемы внедрения их в педагогическую практику рассматривались в работах многих отечественных и зарубежных авторов [1, 4, 10, 16, 17].

Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, многие вопросы требуют разрешения. В частности, актуальной является проблема активизации самостоятельной работы студентов на основе использования таких важных элементов дистанционных образовательных технологий, как электронные образовательные курсы (ЭОК).

С одной стороны, ЭОК представляют собой некоторую совокупность информации (графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и т. д.), а также печатной документации пользователя. С другой стороны, ЭОК – программно-информационный компонент обучающей системы, пользователями которой являются преподаватели, студенты и администрация учебного заведения [15].

Вне зависимости от содержания и объема можно выделить следующие характеристики электронных курсов:

- адекватность содержания, под которой подразумевается: соответствие государственному образовательному стандарту, полнота представления учебного материала, достаточная для освоения дисциплины (раздела дисциплины), поддержка различных форм обучения (индивидуальной и коллективной), поддержка разных видов занятий (изучение теоретического материала, практические и лабораторные работы), поддержка разных форм контроля знаний (рубежного, итогового, самоконтроля), учет новейших тенденций в науке и технике;

- эффективность формы представления информации, которая определяется: доступностью к образовательным ресурсам, простотой и удобством применения и навигации, эргономичностью, наличием тьютера – преподавателя, координирующего действия студента, мониторингом и поддержкой активности студента, обеспечением коммуникации с преподавателем и сокурсниками, получением консультации, защитой и возможностью восстановления информации;

- экономическая эффективность, которая определяется следующими показателями: длительный срок эксплуатации, возможность модернизации в процессе работы, низкая себестоимость и цена, разумная конфигурация необходимых технических и общесистемных средств.

К инновационным качествам ЭОК относятся:

- обеспечение функционирования компонентов образовательного процесса;

- получение информации;
- наличие обратной связи;
- интерактивность;
- возможность организации различных видов учебной деятельности;
- аттестация (контроль учебных достижений);
- возможность удаленного (дистанционного) полноценного обучения.

Таким образом, использование ЭОК укладывается в рамки новой парадигмы высшего образования, которая характеризуется следующими основными чертами:

- образование, доступное в любой точке земного шара;
- обучение через всю жизнь;
- профессиональная подготовка без отрыва от производства [3, 5].

Для внедрения ЭОК с целью повышения эффективности самостоятельной работы студентов в настоящее время существует система управления обучением «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда»: в оригинале – Learning Management System «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (LMS MOODLE). Данная система позволяет создавать дистанционные учебные курсы (сетевые курсы), включающие в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы (или ссылки на них), а также методические инструкции в соответствии с рабочей программой дисциплины.

К основным особенностям LMS MOODLE относятся:

- широкие возможности по размещению и актуализации учебно-методического обеспечения образовательного курса;
- инструментарий для дистанционного консультирования обучаемых посредством форумов;
- возможность регулярного мониторинга работы слушателей с помощью просмотра статистики посещений;
- наличие активной обратной связи;
- возможность использования как для дистанционного, так и для очного обучения.

Одной из самых сильных сторон LMS MOODLE является широкий коммуникационный арсенал. Система поддерживает обмен файлами любых форматов как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовывать учебное обсуждение проблем, которое можно проводить по группам. К сообщениям в форуме, ответам студентов на задания и отзывам преподавателя можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений – как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение индивидуальных проблем в режиме реального времени. Преподаватель оперативно получает работы студентов, рецензирует их, исправляет ошибки и отправляет на доработку. Высокий уровень интерактивности обучения, многообразие способов и форм представления учебных материалов, возможности модульного структурирования содержания, создания индивидуального образовательного плана, наличие постоянно актив-

ной справочной системы, комфортность и конфиденциальность обучения способствуют существенному повышению интереса к изучаемому предмету, развитию навыков и активизации самостоятельной работы студентов. Кроме того, преподаватель может оперативно и эффективно управлять этими процессами. Меняется и сама роль преподавателя. Отказываясь от доминирующей роли в процессе обучения, он во многом выполняет лишь функцию наставника, одного из источников информации, помощника в процессе саморазвития студентов.

В последние годы в Елабужском институте Казанского федерального университета (КФУ) электронные курсы в LMS MOODLE активно разрабатываются и используются при изучении отдельных учебных дисциплин студентами очного и заочного отделений, реализации программ повышения квалификации учителей, организации научно-исследовательской работы студентов и школьников, проведении заочных туров предметных олимпиад [13, 14, 18, 20].

Остановимся на опыте применения электронных курсов для подготовки бакалавров профессионального обучения на примере дисциплины «Физика». Авторами разработаны ЭОК (электронные образовательные комплексы) по следующим разделам физики: «Механика», «Молекулярная физика. Термодинамика», «Электродинамика» для подготовки бакалавров по направлению 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям). Курсы расположены на площадке «Тулпар» дистанционного обучения КФУ [9].

ЭОК имеют следующую структуру. Вводные части курсов содержат вступительное видео, рабочую программу дисциплины, календарный план, вопросы, выносимые на экзамен, а также общие методические рекомендации по изучению курса как для студентов, так и для преподавателей. Здесь же имеются ссылки на открытые электронно-образовательные ресурсы по соответствующим разделам физики других университетов, новостной форум и форум по обсуждению общих проблем, связанных с работой в системе.

Каждый изучаемый модуль включает следующие элементы: необходимый теоретический материал, дидактические материалы к практическим занятиям, ряд заданий для самостоятельной работы студентов, ссылки на рекомендуемые учебные издания, имеющиеся в библиотеке вуза, гиперссылки на внешние электронные источники информации, а также тестовые задания для организации промежуточного и итогового контроля. Изучение материала электронных курсов проходит параллельно с очным обучением.

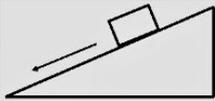
Теоретический материал курса представлен в виде элементов «лекция», где каждый блок теоретических сведений перемежается тестовыми вопросами, при неправильном ответе на которые система возвращает студента к повторному изучению теории. Кроме того, блок включает презентации, анимации, видеоролики, полезные при изучении конкретных вопросов.

Следует отметить широкие возможности LMS MOODLE для разработки и использования тестовых заданий. Система позволяет создавать задания самых различных, зачастую уникальных типов. Наиболее интересными и полезными при изучении физики являются, на наш взгляд, «вычисляемые» и «вложенные вопросы». В первом случае система каждый раз сама генерирует новые численные данные тестового задания из заданного составителем интервала. В качестве правильного ответа закладывается формула, по которой система производит вычисления. Это гарантированно обеспечивает то, что каждый испытуемый получит свой оригинальный вариант задания. Во втором случае тестовое задание может содержать неограниченное число «вложенных вопросов» разного типа (см. рисунок). Это позволяет проконтролировать целую систему знаний, умений и навыков студента при помощи одного тестового задания.

Вопрос
1

Пока нет ответа

Балл: 16,00



Брусок массой $m=1$ кг скользит из состояния покоя по наклонной плоскости с коэффициентом трения $0,2$, расположенной под углом 30° к горизонту. (принять $g=10 \text{ м/с}^2$)

На брусок действуют следующие силы

Сила тяжести

Сила реакции опоры

Сила трения

Скатывающая сила

Сила инерции

В данной задаче за инерциальную можно принять любую систему отсчета, жестко связанную с

Под действием такой системы сил брусок будет двигаться равно но.

Зависит ли ускорение бруска от его массы?

Ускорение бруска равно м/с^2 .

За время 2 с брусок пройдет путь равный м.

Конечная механическая энергия бруска начальной.

Чему будет равно ускорение бруска, если поверхность будет абсолютно гладкой? м/с^2

При этом конечная механическая энергия бруска будет начальной.

Пример тестового задания типа «вложенные вопросы»

Конкретный тест формируется преподавателем из созданного им банка заданий. Тест может быть настроен как в режиме обучения, так и в режиме контроля.

Неотъемлемой частью успешного усвоения курса физики является умение решать конкретные задачи, которое предполагает систематизацию и закрепление знаний, полученных при изучении теоретического материала, умение пользоваться дополнительной и справочной литературой. Поэтому каждый модуль курса содержит описание методики и примеры решения задач по данной теме. Для осуществления контроля овладения соответствующими умениями и навыками выполняется индивидуальная самостоятельная работа при помощи заданий с ответами в виде файла, который отсылается преподавателю. Результаты выполнения работы определяют степень практического овладения теоретическим курсом предмета.

Лабораторные работы, предусмотренные программой, выполняются в специализированных помещениях. Но всю предварительную работу студент может проделать самостоятельно: дистанционно изучить описание работы, подготовить необходимые таблицы для результатов измерений, пройти соответствующее тестирование и получить допуск к выполнению лабораторной.

В структуре курсов имеются также задания для реализации элементов биографического метода, содержание и значимость которого описаны Ф. М. Сабировой [19]. Это базы данных «Выдающиеся ученые». Студенты, выполняя данное задание, изучают биографии ученых, внесших значительный вклад в развитие соответствующего раздела физики, историю развития научной мысли. Это приводит к более глубокому пониманию предмета, позволяет гуманитаризировать процесс обучения физике, «очеловечивая» изучаемый курс, шире раскрыть контекст того или иного физического открытия, закона или явления. Кроме того, студентам предлагается написать реферат по одной из предложенных тем, связанных с историей физики. Причем система дает возможность привлекать к проверке и оценке рефератов других студентов. Опыт показывает, что использование элементов биографического метода в самостоятельной работе студентов способствует развитию интереса к предмету, повышению качества подготовки бакалавров.

Следует отметить, что каждый курс является саморазвивающимся, так как такие его элементы, как «Вики», «База данных», интерактивный глоссарий, предполагают их совместное заполнение всеми обучающимися под контролем преподавателя. Это приводит к улучшению и обогащению содержания курсов после каждого прохождения их студентами. Обратная

связь обеспечивается большим числом оцениваемых элементов (что позволяет активно использовать балльно-рейтинговую систему), а также форумами и чатами. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения учебных текущих проблем.

Важной особенностью электронного курса в LMS MOODLE является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения на форуме. Итоговая ведомость со всеми результатами, полученными при работе с дистанционным курсом, может быть конвертирована, например, в документ Microsoft Office Excel.

Создание электронных курсов, подбор, разработка материалов, размещение их в LMS MOODLE, организация работы со студентами в виртуальном образовательном пространстве – далеко не простая работа и требует соответствующей подготовки преподавателя [7]. С целью оперативного разрешения вопросов по разработке, размещению учебно-методических материалов, внедрения курса в учебный процесс департамент развития образовательных ресурсов КФУ проводит дистанционное 24-часовое обучение преподавателей по программе «Теория и практика использования LMS MOODLE в обучении». Данный электронный образовательный курс разработан именно на этой платформе, что является важным фактором в процессе изучения особенностей LMS MOODLE. Итогом обучения является создание преподавателями основы своего электронного курса по выбранной дисциплине.

Значимой составляющей LMS MOODLE в плане проведения научных исследований, анализа результатов и эффективности данной формы обучения является элемент «опрос». На каждый заданный вопрос предлагается несколько вариантов ответа, из которых студенту необходимо выбрать один. Такие элементы были встроены нами в каждый ЭОК. При этом использовались вопросы, позволяющие определить эффективность электронных курсов и видов самостоятельной деятельности в контексте обеспечения мотивации, саморазвития, формирования определенных качеств и компетенций обучающихся. Система сохраняет все полученные ответы в форме, удобной для их последующей статистической обработки. Для получения объективной информации «опросы» проводятся после завершения студентами обучения и сдачи экзамена.

Анализ многочисленных результатов проведенных «опросов», а также сравнение показателей успеваемости студентов, использующих и не использующих ЭОК, убедительно показывают, что внедрение электронных курсов по физике в учебный процесс в рамках очного обучения повышает эффек-

тивность самостоятельной работы студентов. Систематизированный материал блоков электронных образовательных курсов, удобная навигация способствуют размеренности и четкому выполнению заданий самостоятельной работы под контролем преподавателя в течение всего семестра. При необходимости оказывается консультативная помощь как в режиме on-line, так и посредством форумов и личных сообщений. Вовлеченность каждого студента в работу, реальные показатели по различным видам учебной деятельности позволяют объективно оценивать качество и объем самостоятельной работы студентов. В то же время постоянное наличие обратной связи, доступность как учебной информации, так и результатов работы мотивируют студентов к более продуктивной самостоятельной деятельности.

Применение электронных курсов при изучении соответствующих разделов физики позволяет преподавателю эффективно организовать самостоятельную работу студентов вне аудитории, помочь сориентироваться среди разнообразных источников информации, получать сведения о том, кто из студентов занимается вне аудитории, насколько успешно изучает материалы, сколько времени посвящает изучению той или иной темы. Все эти данные фиксируются в журнале успеваемости студентов, который формируется автоматически, без дополнительных трудозатрат преподавателя.

Разработанные авторами курсы успешно используются в учебном процессе как отдельные дистанционные модули при изучении разделов курса физики и при подготовке студентов к централизованному интернет-тестированию базовых знаний по физике.

Как показала практика, организация образовательного процесса и самостоятельной работы на основе ЭОК вызывает живой интерес у студентов, поскольку такая форма работы вполне естественна для них и является важным дополнением к традиционным формам обучения. ЭОК позволяют каждому студенту построить индивидуальные траектории развития и обучения, обеспечивают оптимальность формирования профессионально важных качеств и компетенций.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром физ.-мат. наук, проф. В. А. Гапонцевым*

Литература

1. Андреев А. А., Леднев В. А., Семкина Т. А. E-learning: Некоторые направления и особенности применения // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 88–92.
2. Андреев В. И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования // Образование и саморазвитие. 2011. № 1 (23). С. 3–7.

3. Беляков В. С. Распределенный университет как форма расширения доступа к современному высшему образованию // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5–6 (33). С. 173–178.
4. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (праксиологический аспект деятельностного подхода) // Образование и наука. 2015. № 3 (122). С. 87–105.
5. Вербицкий А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 5–18.
6. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
7. Ломовцева Н. В., Чубаркова Е. В., Карасик А. А. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию информационно-образовательной среды в своей деятельности // Образование и наука. 2013. № 3. С. 111–121.
8. Петькова Ю. Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. С. 199–204.
9. Площадка дистанционного обучения КФУ «Тулпар». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://tulpar.kfu.ru/course/index.php?categoryid=172>.
10. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. и др. Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва: Академия, 2006. 400 с.
11. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. 58 с.
12. Стариченко Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 51–68.
13. Тимербаев Р. М., Шурыгин В. Ю. Активизация процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS Moodle // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 146–151.
14. Шурыгин В. Ю. Использование элементов дистанционного обучения в LMS Moodle при изучении раздела «Механика» вузовского курса физики // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Юком, 2014. Ч. 3. С. 159–160.
15. Anisimova T. I., Krasnova L. A. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources // International Education Studies. 2015. V. 8, № 2. P. 186–194.
16. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods. 2013. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf>.
17. Cole J., Foster H. Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System. Sebastopol, CA: O'Reilly Media. 2008. 384 p.

18. Krasnova L. A., Anisimova T. I. Particularities of Remote-Acting Courses to Upgrade Teaching Qualification // *World Applied Sciences Journal*. 2013. V. 27, № 13A. P. 158–161.

19. Sabirova F. M. Opportunities of Biographic Method in Improvement of Physics Teacher Training // *World Applied Sciences Journal*. 2013. V. 27, № 13A. P. 294–298.

20. Timerbaev R. M., Shurygin V. Yu. Pedagogic Condition and Methodological Aspects of Education Intensification on the Course «Theoretical Mechanics» // *Life Science Journal*. 2014. V. 12, № 12. P. 405–408.

References

1. Andreev A. A., Lednev V. A., Semkina T. A. E-learning: Nekotorye napravlenija i osobennosti primeneniya. [E-learning: Some trends and features of application]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2009. № 8. P. 88–92. (In Russian)

2. Andreev V. I. Resursnyj podhod k aktivizacii innovacionnoj dejatel'nosti i samorazvitiyu lichnosti v uslovijah vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. [Resource approach to foster innovation and self-development of the individual in terms of higher pedagogical education and self-development]. *Obrazovanie i samorazvitie. [Education and Self-Development]*. 2011. № 1 (23). P. 3–7. (In Russian)

3. Beljakov V. S. Raspredeleennyj universitet kak forma rasshirenija dostupa k sovremennomu vysshemu obrazovaniju. [Distributed University as a form of improving access to modern higher education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University Management: Practice and Analysis]*. 2004. № 5–6 (33). P. 173–178. (In Russian)

4. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Naprvlenija podgotovki budushhih pedagogov k ispol'zovaniju distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti (praksiologicheskij aspekt dejatel'nostnogo podhoda). [Directions of preparation of future teachers to the use of distance learning technologies in professional activity (praxeological aspect of the activity approach)]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. № 3 (122). P. 87–105. (In Russian)

5. Verbickij A. A. Stanovlenie novej obrazovatel'noj paradigmy v Rossijskom obrazovanii. [The formation of a new educational paradigm in the Russian education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2012. № 6 (95). P. 5–18. (In Russian)

6. Gushhin Ju. V. Interaktivnye metody obuchenija v vysshej shkole. [Interactive teaching methods in higher education]. *Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna». [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Man «Dubna»]*. 2012. № 2. P. 1–18. (In Russian)

7. Lomovceva N. V., Chubarkova E. V., Karasik A. A. Formirovanie gotovnosti prepodavatelej vuza k ispol'zovaniju informacionno-obrazovatel'noj sredy v svoej dejatel'nosti. [Formation of readiness of high school teachers to use educational environment in their activities]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Educa-*

tion and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2013. № 3. P. 111–121. (In Russian)

8. Petkova Y. R. Istorija razvitiya distancionnogo obrazovanija. Polozhitel'nye i otricatel'nye storony MOOC. [The history of the development of distance education. The positive and negative sides of the MOOC]. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. [The successes of modern science]*. 2015. № 3. P. 199–204. (In Russian)

9. Ploshhadka distancionnogo obuchenija KFU «Tulpar». [KFU distance learning platform «Tulpar»]. Available at: <http://tulpar.kfu.ru/course/index.php?categoryid=172>. (In Russian)

10. Polat E. S., Moiseeva M. V., Petrov A. E. et al. Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija. [Pedagogical Technologies of Distance Learning]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2006. 400 p. (In Russian)

11. Reutova E. A. Primenenie aktivnyh i interaktivnyh metodov obuchenija v obrazovatel'nom processe. [The use of active and interactive teaching methods in the educational process]. Novosibirsk: Publishing House NGAU, 2012. 58 p. (In Russian)

12. Starichenko B. E., Semenova I. N., Slepuhin A. V. O sootnoshenii ponjatij jelektronnogo obuchenija v vysshej shkole. [Concerring interrelation of e-learning in higher education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 9 (118). P. 51–68. (In Russian)

13. Timerbaev R. M., Shurygin V. Yu. Aktivizacija processa samorazvitiya studentov pri izuchenii kursa «Teoreticheskaja mehanika» na osnove ispol'zovanija LMS Moodle. [Activation of the process of self-development of students in the study of the course «Theoretical Mechanics» through the use of LMS Moodle]. *Obrazovanie i samorazvitie. [Education and Self-Development]*. 2014. № 4 (42). P. 146–151. (In Russian)

14. Shurygin V. Yu. Ispol'zovanie jelementov distancionnogo obuchenija v LMS Moodle pri izuchenii razdela «Mehanika» vuzovskogo kursa fiziki. [Using the distance learning in LMS Moodle in the study section «Mechanics» high school physics course]. *Aktual'nye voprosy v nauchnoj rabote i obrazovatel'noj dejatel'nosti: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. [Collection of scientific papers on the materials of the International scientific and practical conference «Actual questions in the scientific work and educational activities»]*. Tambov: Publishing House Ucom, 2014. Ch. 3. P. 159–160. (In Russian)

15. Anisimova T. I., Krasnova L. A. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources. *International Education Studies*. 2015. V. 8, № 2. P. 186–194. (Translated from English)

16. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods. 2013. Available at: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf>. (Translated from English)

17. Cole J., Foster H. *Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media. 2008. 384 p. (Translated from English)

18. Krasnova L. A., Anisimova T. I. Particularities of Remote-Acting Courses to Upgrade Teaching Qualification. *World Applied Sciences Journal*. 2013. V. 27, № 13A. P. 158–161. (Translated from English)

19. Sabirova F. M. Opportunities of Biographic Method in Improvement of Physics Teacher Training. *World Applied Sciences Journal*. 2013. V. 27, № 13A. P. 294–298. (Translated from English)

20. Timerbaev R. M., Shurygin V. Yu. Pedagogic Condition and Methodological Aspects of Education Intensification on the Course «Theoretical Mechanics». *Life Science Journal*. 2014. V. 12, № 12. P. 405–408. (Translated from English)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372,3; 159,9

Усольцева Инесса Владимировна

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории воспитания и социализации детей Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (РФ).

E-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ ИГРЫ В ОЦЕНКЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

*Светлой памяти В. М. Григорьева (1936–2015):
Человека, Ученого, Педагога*

Аннотация. Цель представленной в статье работы – изучение ценностно-целевых представлений об игре у воспитателей детских дошкольных организаций (ДОО).

Методы. Основным инструментом исследования был вопросник, разработанный при участии крупного специалиста в этнопедагогике В. М. Григорьева. Данные опросов анализировались путем сопоставления мнений респондентов о смысле и цели игры как педагогического средства развития личности. Оценочные суждения сравнивались с практическими аспектами использования игр в профессиональной деятельности воспитателей и со степенью удовлетворенности педагогов игровыми технологиями. Анализ полученной информации проводился с помощью программы Statistica 5.0 V и методов непараметрической статистики.

Результаты. Выявлены статистически значимые различия между ценностными суждениями воспитателей с разными уровнями образования (неоконченным высшим, высшим, средним специальным) о ценности игры для развития различных качеств детей, необходимости частоты проведения и разнообразия обучающих игр. Обозначены проблемы в практическом применении народных игр (русских народных, игр народов России и народов других стран, интернациональных игр).

Научная новизна. Впервые изложены данные о влиянии расхождения в ценностных представлениях и целевых установках педагогов дошкольных учреждений на использование потенциала игровых технологий в повседневной работе, что отражается на результативности воспитания детей младшего

возраста, в котором игра является основным видом деятельности. Показана специфика народных игр в педагогической практике.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть полезны при организации методической работы в дошкольных образовательных учреждениях и при разработке программ курсов повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: игра, народные игры, воспитатели детского сада, дошкольное детство; анкетирование.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-140-162

Usoltseva Inessa V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Education and Socialization of Children, FGBO «Institute for the Study of Childhood, Family and Education», Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

VALUE JUDGMENTS ON MEANING AND AIMS OF USING GAMES GIVEN BY PRESCHOOL TEACHERS

Abstract. *The aim* of the presented article is to understand value, aims and practical aspects (frequency, diversity, etc.) of using games by preschool teachers with different levels of education.

Methods. In the conducted survey, 308 preschool teachers answered a questionnaire developed by leading researcher in ethnopedagogy of play V. M. Grigoriev. Examinees were divided into three groups different in educational level (undergraduated, graduated from college, specialized secondary education). The data were analyzed by comparing value judgments about meaning and aims of using games given by preschool teachers with different levels of education. Also value judgments were compared with practical aspects (frequency, diversity, etc.) of the use of games in teachers' professional work, and with their degree of satisfaction with it. Special attention was paid to the usage of ethno games. The analysis was done out in the program statistica 5.0 v and using the methods of non-parametric statistics.

Results. The results have showed statistically significant differences between value judgments given by preschool teachers with different levels of education on values of games for developing various children personal qualities, frequency and diversity of use of different types of games. Problems in practical application of national games (Russian national games, games of the people of Russia and people of other countries, international games) are designated.

Scientific novelty. The author is the first to state the data about divergence influence in valuable representations and purposes of teachers of preschool centres on potential use of game technologies in daily work, and that is reflected in

education productivity of younger children; wherein the game is the main activity. Specificity of national games in teaching is shown.

Practical significance. The paper materials can be useful at the organisation of methodical work in preschool educational institutions, and by working out of programs of courses for teachers' qualification improvement.

Keywords: game, ethno games, preschool teachers, preschool childhood, survey.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-140-162

Введение

Изменения в социальном пространстве, культурной и предметной среде современного ребенка неоднократно становились предметом рассмотрения крупнейших отечественных и зарубежных исследователей: S. M. Fisch, А. Г. Асмолова, Л. А. Венгер, Е. О. Смирновой, Н. ван Уденховена, Р. Вазир, Б. Д. Эльконина и др.

Особое внимание специалистами в области дошкольного детства уделяется влиянию этих изменений на детскую игру как важнейшее условие детского развития.

Ученые отмечают целый ряд негативных тенденций в этой области. В исследованиях, выполненных под руководством крупного специалиста в области дошкольного детства Е. О. Смирновой, выявлены специфические особенности игры современных дошкольников. Дети однообразно манипулируют игрушками, не вступая в развернутые ролевые отношения со сверстниками. У 60% дошкольников от 3 до 6 лет исследователи отметили низкий уровень развития игровой деятельности [29]. Другое исследование показало, что примерно половине детей дошкольного возраста (47,4%) свойственна игра-действие, отнесенная исследователями к первому, наиболее низкому, уровню развития игровой деятельности [28].

Обобщая многочисленные изыскания, Е. О. Смирнова делает вывод об «ухудшении игры из дошкольного детства» [27, с. 74], считая одной из главных причин непонимание родителями влияния этой детской деятельности на развитие ребенка. В условиях возросшей конкурентности в российском обществе родители отдают предпочтение обучению, перегружая чадо занятиями в секциях, кружках, которые нередко заполняют все свободное время ребенка, лишая его времени на игру и досуг. Аналогичная позиция высказывается и многими другими психологами и педагогами [7, 21, 25 и др.].

Стоит отметить и исчезновение детской субкультуры во дворе, компьютеризацию детского досуга, усиление разрыва между поколениями родителей и детей и другие социокультурные изменения, которые также

приводят к утрате традиционных механизмов передачи игрового опыта внутри детского сообщества.

В такой ситуации роль профессиональных педагогов в организации полноценной детской игровой деятельности существенно возрастает.

В «Примерной основной образовательной программе дошкольного образования», одобренной решением федерального УМО по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15), большое внимание уделяется созданию условий для развития игровой деятельности и реализации «личностно-порождающего взаимодействия» взрослых и детей на условиях содействия и сотрудничества [24, с. 42]. Сформированность игровых навыков дошкольника, т. е. владение «разными формами и видами игры» [Там же, с. 15], такими как «свободная игра, игра-исследование, ролевая, и др. виды игр, подвижные и традиционные народные игры» [Там же, с. 21], определяется как показатель эффективности реализации образовательной деятельности детского сада.

Указанные положения перекликаются с «Декларацией в защиту детской игры», в которой указывается, что «отсутствие или недостаток игры в детстве приводит к дефициту творческой созидательной деятельности, коммуникативных возможностей, к несамостоятельности и зависимости ребенка от окружающего мира. Только хорошо развитая игра может обеспечить полноценное развитие ребенка» [8, с. 110].

Наиболее важным положением «Примерной программы...» является указание роли воспитателя (взрослого – в терминологии «Примерной программы...») создавать «условия для свободной игры детей, организовывать и поощрять участие детей в сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих компьютерных играх и других игровых формах; поддерживать творческую импровизацию в игре» [24, с. 33].

Однако насколько педагоги способны к усилению своей роли в развитии игровой деятельности подопечных и насколько они понимают значимость такого рода занятий?

Чтобы выяснить это, мы предприняли исследование, в ходе которого определялась степень готовности воспитателей детских садов к реализации педагогического потенциала игры в своей профессиональной деятельности: анализировались ценностно-целевые представления педагогов, а также некоторые практические аспекты применения игр в дошкольных образовательных организациях (ДОО) – частота их проведения, разнообразие, удовлетворенность воспитателей игровыми технологиями.

Особое внимание уделялось практическому использованию традиционных игр (русских народных, игр народов России и народов других стран, интернациональных игр). В научной литературе (в трудах В. М. Гри-

горьева, З. Т. Гасанова, Д. А. Данилова, М. И. Богомоловой, В. Д. Ботнар, Л. М. Захаровой, Э. К. Суловой и др.) подчеркивается, что такие игры приобщают детей к культуре, воспитывают эмоционально-положительное отношение к людям ближайшего и дальнего национального окружения, что чрезвычайно важно в России с ее национальным многообразием.

Как уже говорилось выше, многие современные исследователи отмечают увеличение физической пассивности детей, что, как следствие, негативно сказывается на их здоровье. В исследовательских работах доказывается положительное влияние народных игр на физическое самочувствие и развитие детей (И. А. Качанова [10], В. П. Красильников [14], Н. Akbari et al. [35], S. Ortlieb et al. [38] и др.).

Все вышесказанное подтверждает актуальность изучения ценностных представлений, целевых установок и особенностей практического использования игр воспитателями детских учреждений. Результаты исследования такого плана представлены далее.

Методика

Наше исследование проводилось в рамках опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по теме плана фундаментальных исследований Института семьи и воспитания Российской академии наук (тема НИР «Теоретико-методологические основания междисциплинарных исследований в области воспитания»).

Была разработана анкета «Игра в деятельности воспитателя ДОО». Она создавалась при участии основоположника этнопедагогике игры В. М. Григорьева (1936–2015). Под его руководством в 60-х гг. XX в. была инициирована масштабная работа по сбору данных об играх народов СССР [9], которая отражена во многих его трудах [3–7]. Совместно с Л. И. Григорьевой им был образован Клуб друзей игры, воспитанники которого на профессиональном уровне продолжили изучение народных игр [11–13 и др.].

Анкета «Игра в деятельности воспитателя ДОО» наравне со средствами исследования значимости игр в профессиональной педагогической деятельности, предложенными Г. Н. Репринцевой [25] и С. Сэйфером [31], обогащает методический инструментарий в этой области. Она может быть использована для оценки представлений о ценности игры, целях ее использования, определения методической грамотности педагогов, что крайне важно для коррекции работы воспитателей дошкольных учреждений.

В структуру анкеты входят три раздела: инструкция респондентам; индивидуальные данные (пол, возраст, стаж работы в ДОО, уровень обра-

зования, занимаемая должность); основная часть, включающая вопросы в закрытой и открытой формах, предполагающие выбор как одного, так и нескольких ответов из предложенного перечня.

Для обеспечения достоверности данные собирались анонимно.

Анкетирование проводилось осенью 2014 – весной 2015 г. Респондентами были студенты Московского государственного педагогического университета, обучающиеся заочно по специальности «Управление дошкольным образованием»; слушатели курсов повышения квалификации для работников детских дошкольных учреждений Московской области; воспитатели детских садов г. Москвы. Всего в опросе приняли участие 308 человек. Средний возраст составил 41,5 лет, средний стаж работы в ДОО – 11,4 года. Выборка гендерно однородна: все респонденты – женщины, что полностью отражает ситуацию в отечественном дошкольном образовании [17]. По уровню образования 26,9% респондентов имели среднее специальное образование, 36,4% – незаконченное высшее, 36,7% – высшее.

Анализ проводился в программе Statistica 5.0 V с использованием методов непараметрической статистики.

Результаты и обсуждение

Особый интерес вызывает мнение воспитателей ДОО о том, для развития каких качеств детей игра представляет наибольшую ценность. Вопрос о природе ценностей в психологии, философии, педагогике, социологии носит дискуссионный характер. В своей работе мы опирались на трактовку Д. А. Леонтьева, который рассматривал ценности как мотивационные структуры личности («модели должного»), предметно воплощающиеся наряду с общественными идеалами в поступках или деятельности людей [15].

В нашем случае понятие «ценности» отражает субъективные представления воспитателей о значимости игры как особого вида человеческой деятельности, ее способности регулировать профессиональную педагогическую деятельность, сознательном или бессознательном выборе игр, в наибольшей мере демонстрирующем понимание функций игры в развитии детей. Представления о том, какие качества развивает игра в наибольшей мере, и оказываются той самой индивидуальной «моделью должного», мотивирующей воспитателя на использование в своей работе конкретных игр.

О влиянии игры на личность ребенка писал Л. С. Выготский [2] и такие отечественные психологи и педагоги, как Л. И. Божович, Р. С. Буре, А. В. Запорожец, В. М. Григорьев, А. Н. Леонтьева, С. Л. Новоселова,

Л. С. Славина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др. Опираясь на их работы, мы выделили блоки личностных качеств детей, которые развивают игры: общение, познание, деятельность и здоровье.

Если влияние игры на освоение ребенком коммуникативной, познавательной и деятельностной сфер достаточно хорошо изучено, то воздействие ее на здоровье заинтересовало исследователей лишь в последнее время (см., например, публикации Т. И. Осокиной, М. А. Руновой, Э. Я. Степаненковой) в связи с уменьшением физической активности детей, что негативно отражается на их самочувствии. Данная проблема является актуальной не только для России, но и для всех развитых стран мира (Н. Akbari et al., А. Nilsson et al., S. Ortlieb et al. и др.). В этом свете подвижные игры, инициированные воспитателем детского сада, выступают важным средством формирования у детей физической культуры и положительного отношения к своему здоровью, проявляющегося через двигательную активность.

Проанализируем полученные в процессе анкетирования данные о понимании ценности игры в группах воспитателей с разным уровнем образования.

Для 53,7% всех опрошенных основная ценность игры состоит в развитии общения детей. 36,9% отметили важность игр для стимулирования сферы познания, 30,8% – для укрепления здоровья, 17,3% – для становления деятельностной сферы.

Представления о ценности игры для развития различных качеств дошкольников у воспитателей с высшим и средним образованием практически идентичны, хотя «ценность игры для здоровья» и «ценность игры для познания» занимают разные места. Большинство воспитателей с высшим образованием (55,9%) выбрали значимость игр для развития общения; 37,0% – для формирования познавательно-интеллектуальных качеств, 26,5% – для поддержания здоровья и физической формы, 15,4% – для развития организованности и волевых качеств.

Воспитатели со средним специальным образованием также на первое место поставили развитие коммуникативной сферы – 55,2% респондентов этой группы. На втором месте оказались здоровье и физическое развитие – 34,5%, на третьем познание – 31,0%, на последнем сфера деятельности – 20,7%. Как видим, для большей части данной категории педагогов ценность игры для развития деятельностных качеств выше, чем у коллег с высшим образованием (20,7% и 15,4% соответственно). Эти различия статистически значимы ($p = 0,02$). На уровне тенденции ($p = 0,07$) значимы и различия в отношении пользы игры в познавательных целях: 37,0% респондентов с высшим образованием и 31,0% – со средним специальным.

Таким образом, ценностные представления воспитателей с высшим и средним специальным образованием конгруэнтны в отношении ценности игры для развития общения. Влияние хотя и статистически незначимых, но все же различий в мнениях о ценности игры для развития сферы познания на практическую деятельность воспитателей будет оценено далее, при обсуждении данных об их целевых ориентирах и практике игры с детьми.

А вот у воспитателей с незаконченным высшим образованием несколько другая иерархия ценностей (рис. 1).

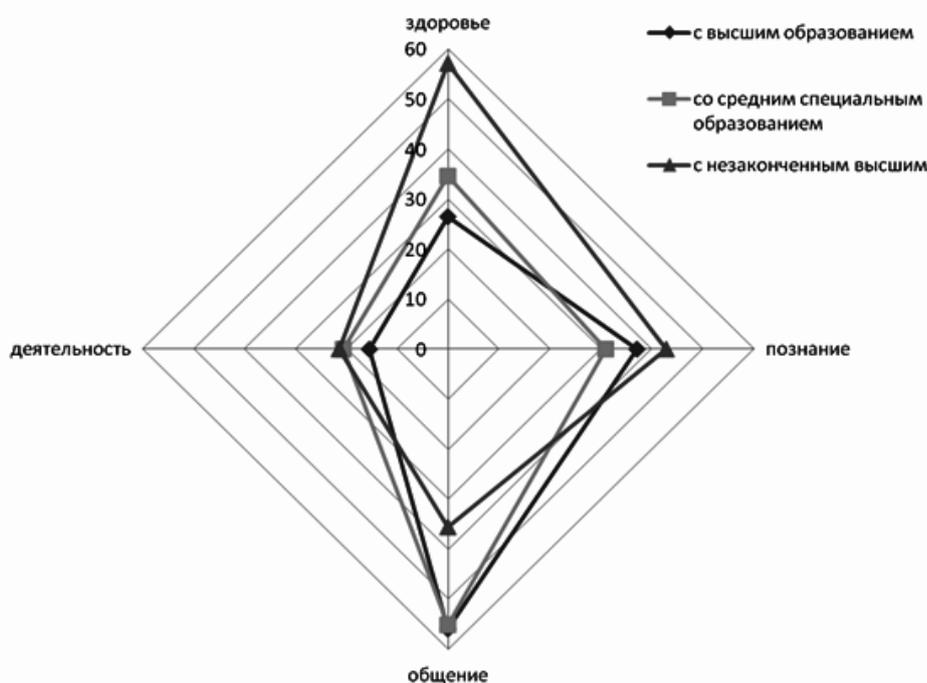


Рис. 1. Ценность игры для развития личностных качеств детей в оценке воспитателей с разным уровнем образования

Респонденты этой группы на первое место поставили ценность игры для здоровья и физического развития детей (57,1%). Частота данного ответа отличается от выбора в двух других группах высоким уровнем достоверности ($p = 0,03$ для группы с высшим образованием и $p = 0,04$ – со средним специальным). Далее следуют ценность игры для развития сферы познания – 42,9%, общения и взаимопонимания детей – 35,7%, организованности и волевых качеств – 21,4%. Данные различия не достигают

уровня статистической значимости при сравнении их с ответами других групп воспитателей.

Остановимся подробнее на отношении воспитателей к обучающим возможностям игр. Еще 20 лет назад такие крупные специалисты по игровым технологиям, как С. А. Новоселова и Л. Ф. Обухова, указывали на недопустимость смешения игры и обучения: «Подчинение игры задачам обучения наносит значительный ущерб детям, приводит к исчезновению самостоятельных игр из жизни детского сада и снижает познавательную мотивацию, которая является основой формирования учебной деятельности» [21, с. 65].

Сиптоматично, что ценность игр для развития познавательных и интеллектуальных качеств детей, связанных с обучением, оказалась выше именно для воспитателей с незаконченным высшим образованием. По своему возрасту (в среднем 31,3 года) они моложе коллег с высшим и средним специальным образованием (чей средний возраст соответственно 36,3 и 41,5 года), что психологически сближает первых с родителями, которым присущ страх, что они не успеют «обучить» ребенка и он может «отстать» от других в конкурентной борьбе за будущий социальный успех.

Вместе с тем в трудах классиков, например Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, изучавших влияние игры на психическое развитие детей, акцентируется прежде всего познавательный аспект. В отечественной психологии и педагогике среди работ, посвященных игровой тематике, вообще преобладают те, в которых детально рассматривается развитие именно интеллектуальных качеств детей.

Концентрация внимания на формировании интеллекта во времена исследований Л. С. Выготского и Ж. Пиаже имела свой социально-исторический контекст, связанный с необходимостью массового обучения детей из разных социальных слоев, что декларировалось законодательно в разных странах. В СССР 14 августа 1930 г. вышло постановление о введении всеобщего обязательного обучения. Количество учащихся с 1930 к 1933 г. выросло на 7,3 млн [16].

Очевидно, что практика требовала от науки решения насущных задач – изучения факторов, способствующих эффективному обучению ребенка в школе. Поэтому психологи сосредоточились на исследовании познавательных процессов, особенностях внимания, памяти, мышления и т. д.

Научного понятия «личность» во времена Л. С. Выготского еще не было [34], и, разумеется, не существовало надежных и валидных инстру-

ментов измерения личностных качеств (для исследования личности ребенка-дошкольника, по нашему мнению, их нет и сейчас), что также являлось одной из причин внимания преимущественно к процессам познания. Методика для измерения интеллекта была предложена еще в 1905 г. А. Бине, который разработал ее по заказу Министерства просвещения Франции с целью оптимизации массового обучения детей из разных слоев населения.

С нашей точки зрения, этими историческими фактами и объясняется превалирование интереса ученых, методистов, практиков к познавательной сфере ребенка, в том числе и в отношении его развития в игре. Скорее всего, с этим связано и обилие научно-популярной литературы для родителей по тому же поводу. Статьи, посвященные развитию личности ребенка, к сожалению, часто отличаются обобщенностью и абстрактностью, контрастируя с конкретными, четкими методическими рекомендациями по развитию познавательной сферы ребенка. Тем самым научно-педагогическое сообщество «работает» на обслуживание фобий родителей, что, на наш взгляд, отражается на позициях воспитателей с незаконченным высшим образованием, близких по возрасту к родителям своих воспитанников.

В то же время для этой категории педагогов наиболее ценной представляется способность игры обеспечивать физическое развитие детей. Подобные убеждения складываются во многом под влиянием содержания ФГОС ВО, где для специализации педагогов дошкольного образования физическое воспитание детей указывается как обязательный компонент профессиональной деятельности.

Таким образом, ценностные представления об игре у воспитателей с незаконченным высшим образованием оказываются дуально расщеплены на ценности здоровья и ценности познания.

Мотивационная направленность ценностей, по Д. А. Леонтьеву, выражается в целях, которые ставят перед собой педагоги. Цель является средством регуляции профессиональной деятельности, выступая прообразом результата последней. А сам образ желаемого для человека будущего, в свою очередь, задается значимыми для него ценностями.

Соотношение между ценностями и целями – это соотношение между различными уровнями регуляции. Ответы респондентов на вопрос, какие цели они ставят перед собой, используя в профессиональной практике различные игры, показывают, какие ценности находят действительное выражение в их педагогической деятельности, а какие только декларируются, не воплощаясь в реальность (рис. 2).

Для 56,5% всех опрошенных, независимо от уровня образования, основная цель применения игровых технологий – вовлечение детей в процесс обучения, для 35,0% – воспитание качеств личности, для 34,1% – эмоциональная разрядка, отдых, для 7,0% – приобщение детей к родной культуре.

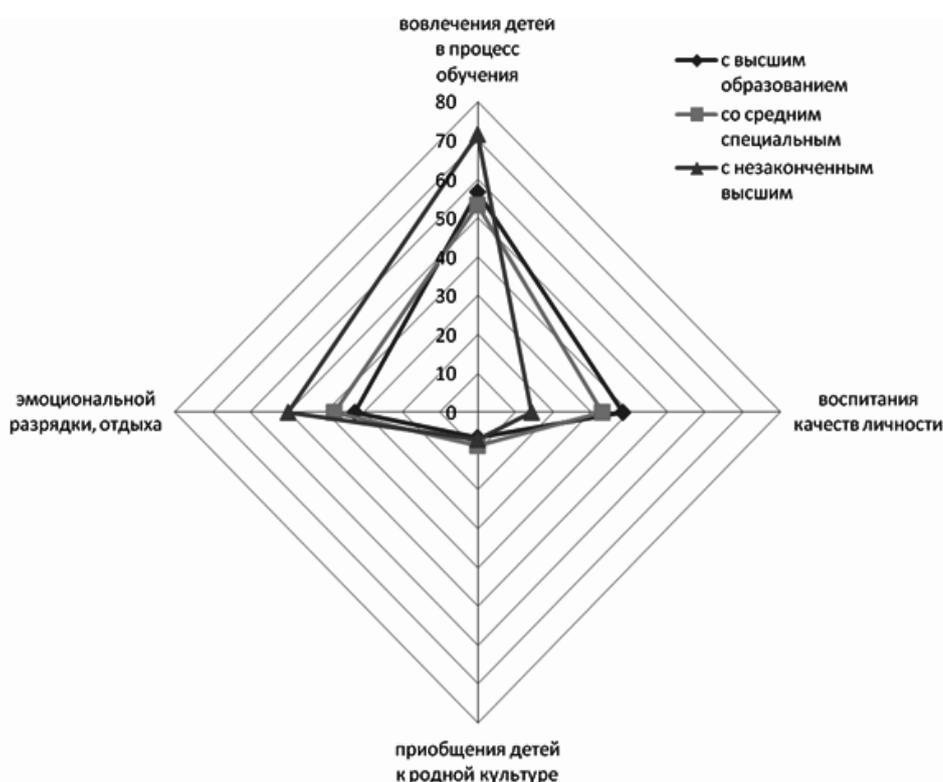


Рис. 2. Цели использования игр воспитателями ДОО с разным уровнем образования

Как и следовало ожидать, опираясь на данные анализа ценности игр, целевые ориентиры воспитателей с высшим и средним специальным образованием оказались схожи. Они практически одинаково часто используют игры для вовлечения детей в процесс обучения (56,6% и 53,4% соответственно), воспитания качеств личности (38,2% и 32,8%), эмоциональной разрядки, отдыха (32,4% и 37,9%). Несколько различен выбор игр с целью приобщения детей к родной культуре (6,6% и 8,6%). Последние показатели статистически значимы на уровне тенденции ($p = 0,07$).

Целевые ориентиры воспитателей с незаконченным высшим образованием имеют несколько другой вес. Для вовлечения детей в процесс

обучения используют игры 71,4%, для эмоциональной разрядки, отдыха – 50,0%, воспитания качеств личности – 14,3%, приобщения детей к родной культуре – 7,1%. Выбор всех вариантов, кроме «приобщение детей к родной культуре», статистически значимо отличается с выборами в других группах (p -level принимает значения от 0,02 до 0,043).

Наиболее существенные различия между группами выявлены только по использованию игр для воспитания качеств личности: воспитатели с незаконченным высшим образованием практически в два раза реже прибегают к играм с этой целью.

Обратимся к следующему аспекту нашего исследования – частоте использования игры воспитателями ДОО. 93,0% всех опрошенных, независимо от уровня образования, отметили, что играют со своими воспитанниками каждый день, 3,3% – через день, 2,3% – изредка.

Анализируя этот показатель в зависимости от уровня образования, мы выяснили, что каждый день играют с детьми педагоги с высшим и незаконченным высшим образованием (94,9% и 100,0% соответственно), реже – воспитатели со средним уровнем подготовки (86,2%). Через день играют 10,3% воспитателей со средним образованием, 0,7% – с высшим. Данные по частоте использования игр статистически значимы (p -level от 0,03 до 0,048).

Важным является вопрос о разнообразии игр, избираемых педагогами ДОО (рис. 4). В научной литературе существуют различные классификации игр и игровой деятельности детей [5, 19, 20, 22, 25, 27, 31 и др.]. При разработке анкеты мы опирались на классификацию, предложенную В. М. Григорьевым, включающую игры для развития интеллекта, эстетических чувств, компьютерные игры и игры, направленные на физическое развитие ребенка [7]. Чтобы охватить все возможные игры, была введена категория «другие», куда воспитатели могли в свободной форме вписать любые варианты по своему усмотрению.

72,9% всех опрошенных, независимо от уровня образования, играют с детьми в подвижные игры, 50,0% – в интеллектуальные, 13,1% – в музыкальные, 1,4% – в компьютерные. 13,6% указали другие виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые, печатно-настольные, авторские и др.

Воспитатели с высшим образованием чаще играют в подвижные игры – 72,1%. А в интеллектуальные – 51,5%, музыкальные – 11,0%, компьютерные – 2,2%, в другие игры – 0,7%.

Педагоги со средним специальным образованием тоже предпочитают подвижные игры – 74,1%. В интеллектуальные играют 48,3%, в музыкальные – 20,7%. Представители данной группы не указали в ответах компьютерные игры и обошли вниманием раздел «другие игры», что пока-

зывает меньшее разнообразие задействованных видов игр в профессиональной деятельности этих воспитателей.

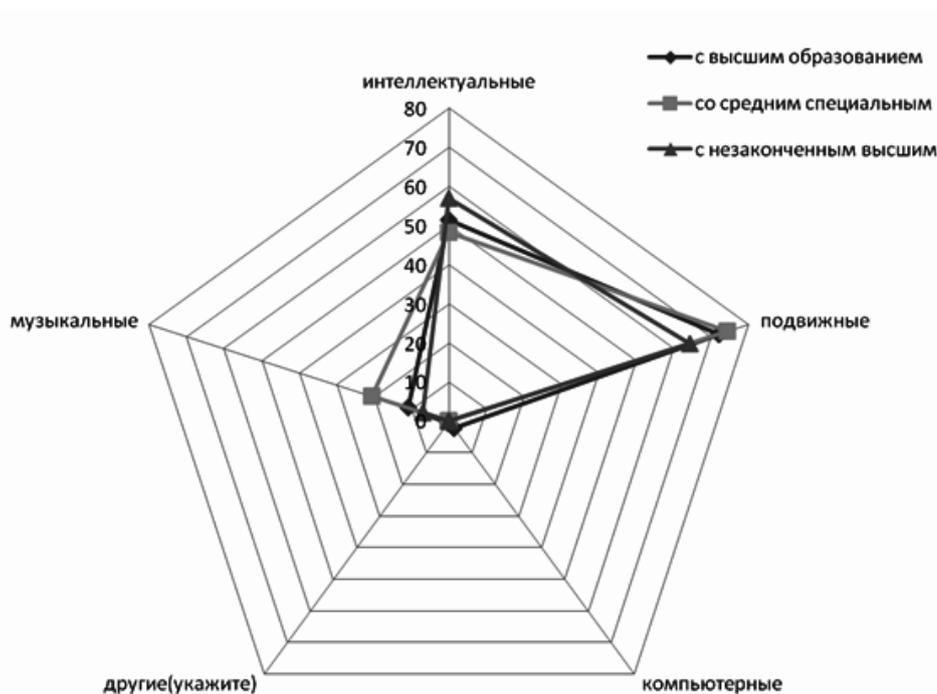


Рис. 3. Виды игр, в которые играют со своими воспитанниками педагоги детских садов с разным уровнем образования

Другая картина предпочтений у респондентов с незаконченным высшим образованием: в подвижные игры играют 64,3%, интеллектуальные – 57,1%, музыкальные – 7,1%.

Статистически значимы различия по использованию музыкальных игр: у специалистов со средним специальным и высшим образованием $p = 0,04$, у педагогов со средним и незаконченным высшим образованием $p = 0,02$; по применению компьютерных игр у воспитателей с высшим образованием $p = 0,00$, в других группах $p = 0,01$.

В предыдущих своих публикациях мы уже писали о том, что использование компьютерных игр в обучении является проявлением утилитарной установки их разработчиков. Позволим себе повторить: «Создателями компьютерных обучающих программ, разработчиками интернет-сайтов осознаются и решаются задачи актуализации эмоционального отношения ребенка, но решаются они, скорее, прагматически: эмоции ребенка и подростка представляются помощником взрослого в задачах обучения. Они должны помочь, как

по мановению волшебной палочки, перенести в головы детей большие объемы материала, ведь обучение проводится в игровой форме, интересной для ребенка! Споры нет, в любом возрасте легко учиться, если интересно, а в дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок практически не запоминает то, что для него неинтересно, лично незначимо. Однако часто при этом ценность спонтанных эмоций удивления, восхищения, изумления, отражающих личный смысл радости от познания, игнорируется. Вместе с тем ценность именно таких, «незапланированных» эмоций, отражает вектор развития собственно творческих способностей» [33, с. 48].

Полученные нами в ходе описываемого здесь исследования данные показывают предпочтения профессиональных педагогов дошкольного образования при выборе между электронными игровыми программами и «живыми» (некомпьютерными) играми в пользу последних.

Важным для нас был вопрос об использовании народных игр в профессиональной деятельности воспитателей (рис. 4).

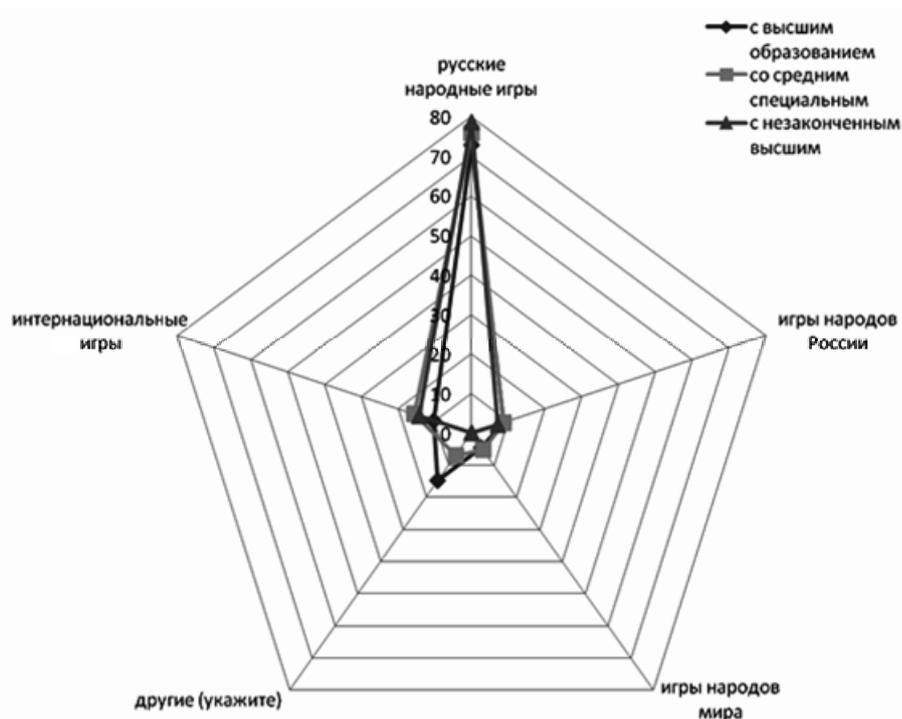


Рис. 4. Виды народных игр, в которые играют воспитатели с разным уровнем образования со своими воспитанниками

Анализируя ответы на этот пункт анкеты, мы прежде всего выясняли, какие именно народные игры специалисты ДОО чаще всего задействуют. Картина получилась следующая: 73,8% используют русские народные игры, 8,4% – игры народов России, 4,2% – игры народов мира, 11,7% – интернациональные.

Выбор русских народных игр в качестве основных не зависит от уровня образования воспитателей. Эту разновидность игровых занятий отметили 72,8% воспитателей с высшим образованием, 75,9% – со средним, 78,6% – с незаконченным высшим.

Педагоги, окончившие вузы, существенно реже выбирают интернациональные игры: их указали только 10,3%. В то же время этот ответ указали 15,5% воспитателей со средней специальной подготовкой и 14,3% – с незаконченной высшей. Различия статистически значимы ($p = 0,04$ и $p = 0,042$ соответственно).

В игры народов России играют 8,8% респондентов с высшим образованием, 8,6% – со средним специальным и 7,1% – с незаконченным высшим. Игры народов мира используют 4,4% воспитателей с высшим образованием, 5,2% – со средним специальным. Не указали этот вид игр участники опроса с незаконченным высшим образованием.

Мы предполагали, что педагоги назовут те игры, которые они применяют в практике. Однако только незначительное число специалистов (2,3% от всех опрошенных) перечислили конкретные названия: «горелки», «ловилки», «вышибалы», «у медведя во бору», «съедобное – несъедобное» и т. д.

Обращает на себя внимание тот факт, что, заполняя раздел «другие игры» в данном пункте анкеты, достаточно большое число респондентов (11,2%) указало игры, выделяемые специалистами совсем по другому основанию: дидактические, сюжетно-ролевые, речевые, логопедические, авторские, экологические игры, с математическим содержанием, игры для развития общей и мелкой моторики, музыкальные игры И. Бодраченко и т. д. Также встречались варианты: «рекомендуемые программой», «игры, которые соответствуют возрасту и тематическому плану», «разные», «любые», «которые соответствуют моим целям». Такие ответы чаще всего давали воспитатели с высшим образованием (14,7%), существенно реже – со средним специальным (6,9%) и ни одного воспитателя с незаконченным высшим образованием.

Классификация игр, как и само определение игры в отечественной науке представляет собой серьезную проблему, на что справедливо указывается в работах В. М. Григорьева [4], О. Н. Новиковой [19], С. Л. Новоселовой [20], Е. О. Смирновой [27] и др. Результаты научной несогласо-

ванности, терминологической и классификационной размытости, безусловно, отразились на ответах наших респондентов. Однако не последнюю роль, с нашей точки зрения, возымела здесь и недостаточная методологическая грамотность педагогов относительно народной игры.

Большой опыт соратников и учеников В. М. Григорьева, организовывающих на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения г. Москвы «Воробьевы горы» (ранее Московского Дворца пионеров на Воробьевых горах) методические семинары, конференции, курсы повышения квалификации педагогов по использованию в образовательной практике народной игры, показывает насущность данной проблемы для педагогов не только дошкольного, но и начального, среднего и дополнительного образования [14–16 и др.].

Насколько удовлетворяют специалистов ДОО с точки зрения поставленных целей результаты применения игр в профессиональной деятельности, показано в таблице.

Распределение ответов на вопрос: «Насколько Вы удовлетворены результатами использования игр на занятиях?» в зависимости от уровня образования респондентов, % от числа опрошенных

Варианты ответов	Все респонденты	С высшим образованием	Со средним специальным	С незаконченным высшим
А) полностью	60,3	61,0	62,1	50,0
Б) частично	32,7	32,3	31,0	50,0
В) никак не удовлетворен(а)	0,9	0,0	1,7	0,0
Г) не знаю	0,0	0,0	0,0	0,0

Независимо от уровня образования 60,3% специалистов ДОО полностью удовлетворены результатами игровых занятий, 32,7% – удовлетворены частично, 0,9% – не удовлетворены.

Свое недовольство использованием игровых техник отметила небольшая часть (1,7%) воспитателей со средним образованием. У педагогов с высшим образованием такой ответ отсутствует. Примерно одинаковое число респондентов с высшей и средней специальной подготовкой удовлетворены полностью (61,0% и 62,1% соответственно) или довольны частично (32,3% и 31,0%) – т. е. соотношение примерно 3 к 2.

Среди воспитателей с незаконченным высшим образованием ровно половина (50,0%) удовлетворена и другая половина частично довольна результатами использования игр.

Статистически значимы различия по отсутствию удовлетворенности у специалистов со средним специальным образованием другими группами ($p = 0,00$ и $p = 0,00$).

Выводы

Таким образом, мы получили значимые различия педагогических оценок применения игр воспитателями ДОО с разным уровнем образования.

1. Педагоги, имеющие высшее образование, играют со своими воспитанниками каждый день, чаще – в подвижные игры. Они существенно чаще своих коллег прибегают к русским народным играм и полностью удовлетворены результатами использования игровых техник на занятиях, что отражает достаточно высокую согласованность ценностных и смысловых компонентов профессионального отношения к игре как воспитательно-образовательному средству.

2. Использование игры как педагогического средства развития личности ребенка-дошкольника у педагогов со средним специальным образованием имеет свои особенности. Они чаще, чем коллеги с другим уровнем подготовки, играют с детьми через день, меньше применяют подвижные игры, полностью игнорируют компьютерные игры. Эта категория воспитателей в большей мере, чем остальные, не удовлетворена использованием игр на занятиях, что, возможно, объясняется довольно большим расхождением между ценностными и целевыми установками в отношении игры среди представителей данной группы.

3. Педагоги с незаконченным высшим образованием более четко реализуют в своей деятельности ценностные представления об игре. Все опрошенные играют с детьми каждый день, что отражает их представления о ценности игровых занятий для профессиональной деятельности. Отдавая предпочтение интеллектуальным и подвижным играм, развивающим познавательные способности и укрепляющим здоровье, воспитатели применяют игровые техники с целью вовлечения детей в обучение (познание) и для эмоциональной разрядки (что является одним из способов снятия напряжения и стресса, т. е. способствует хорошему самочувствию детей).

4. Оценка участниками опроса возможностей игр для обучения детей оказалась противоречивой: на уровне ценностных образований как высших категорий регуляции профессиональной деятельности большинство воспитателей (кроме имеющих незаконченное высшее образование) отдает предпочтение играм, влияющим на развитие коммуникативных качеств и физическое состояние своих воспитанников. Но на уровне постановки целей, независимо от уровня их образования, наиболее важной целью для педагогов оказывается вовлечение детей посредством игры в процесс обучения.

5. Приобщение детей к родной культуре с помощью игр оказывается наименее значимой целью для воспитателей ДОО независимо от уровня

их образования. Это выражается в том, что педагоги хотя и отдают предпочтение русским народным играм, но к интернациональным прибегают почти в два раза чаще, чем к играм народов России.

С этим фактом согласуются данные о том, что воспитатели мало знают народные игры. Только незначительная часть специалистов (2,3%) перечислила конкретные их названия. Кроме того, педагоги продемонстрировали непонимание различия между народными и другими видами игр. Так, в качестве народных ошибочно указывались дидактические, сюжетно-ролевые, речевые, логопедические, авторские и другие игры.

Недифференцированность представлений педагогов о народных играх контрастирует с четкими, обширными и достаточно систематизированными знаниями о других видах игр: интеллектуальных, подвижных, компьютерных, музыкальных, что указывает на необходимость особой проработки данного вопроса на методических семинарах, курсах повышения квалификации и т. д.

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

Литература

1. Венгер А. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сборник научных трудов. Москва, 1978. 127 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–68.
3. Григорьев В. М. Междисциплинарное изучение игры как фактора развития личности // Личность в изменяющихся социальных условиях: материалы 2-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. В. Гордиенко. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 62–68.
4. Григорьев В. М. Междисциплинарность исследований по этнопедагогике и общей теории игры // Развитие методологии междисциплинарных исследований в области воспитания и социализации детей: сборник научных статей / под ред. Г. Н. Филонова, И. В. Усольцевой. Москва: ИСВ РАО, 2014. С. 62–85.
5. Григорьев В. М. Методика собирания и изучения народных игр. 2-е изд. Москва: Мир книги, 1992. 86 с.
6. Григорьев В. М. Народные игры и традиции в России. 2-е изд. Москва: Всероссийский Центр художественного творчества профессионального образования, 1994. 242 с.
7. Григорьев В. М. Этнопедагогика игры: монография. Москва: Спутник +, 2008. 226 с.
8. Декларация в защиту детской игры // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 110–111.

9. Игры народов СССР / сост. А. В. Былеева, В. М. Григорьев. Москва: Физкультура и спорт, 1985. 270 с.
10. Качанова И. А. Традиционные (народные) игры и их значение для развития современного ребенка-дошкольника // A game and toys in the history and culture, development and education: materials of the III International scientific conference on April 1–2, 2014. Edited by V. V. Abramenkova, I. L. Kirillov, S. Y. Devyatyh. Prague: Sociosféra-CZ, 2014. С. 71–79.
11. Клубы друзей игры / авт.-сост. В. М. Григорьев. Москва: МГДТДиЮ, 1993. Вып. I.
12. Клубы друзей игры / авт.-сост. В. М. Григорьев. Москва: МГДТДиЮ, 1999. Вып. II.
13. Княгинин А. В., Фигуровский Ю. Ю. Мастерская игр: вариативная авторская образовательная программа / под науч. ред. С. В. Григорьева, К. А. Скворцова. Москва: МГДД(Ю)Т, 2004.
14. Красильников В. П. Воспитание совершенного человека посредством системы традиционных игр и состязаний у коренных народов Сибири // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 3 (58). С. 76–79.
15. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
16. Медынский Е. Н. Просвещение в СССР. Москва: Учпедгиз, 1955. 238 с.
17. Настанет день, и мужчина-воспитатель в детском саду не будет экзотикой // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2015. № 2. С. 14–15.
18. Нездемковская Г. В. Этнопедагогика о народных традициях нравственного воспитания детей // Воспитание школьников. 2012. № 7. С. 74–77.
19. Новикова О. Н. Феномен игры в философских исследованиях: трактовки и осмысление // A game and toys in the history and culture, development and education: materials of the III International scientific conference on April 1–2, 2014. / ed. by V. V. Abramenkova, I. L. Kirillov, S. Y. Devyatyh. Prague: Sociosféra-CZ. С. 6–11.
20. Новоселова С. Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. С. 4–13.
21. Новоселова С. Л., Обухова Л. Ф., Парамонова Л. А., Тарасова К. В. Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 64–70.
22. Обучение и воспитание дошкольников в деятельности / науч. ред. Р. С. Буре. Москва: МПО, 1994. 92 с.
23. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. Москва: Просвещение, 1986. 304 с.
24. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya/>.
25. Репринцева Г. Н. Игра – ключ к душе ребенка. Москва: Форум, 2012. 240 с.

26. Рунова М. А. Формирование оптимальной двигательной активности // Дошкольное воспитание. 2000. № 6. С. 30–37.
27. Смирнова Е. О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
28. Смирнова Е. О., Гундарева О. В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76–86.
29. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–24.
30. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2 изд., испр. Москва: Академия, 2006. 368 с.
31. Сэйфер С. Высокоорганизованная игра и ее роль в развитии и обучении // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 48–61.
32. Уденховен ван Н., Вазир Р. Новое детство. Как изменились условия и потребности жизни детей. Москва: Университетская книга, 2010. 200 с.
33. Усольцева И. В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание // Педагогика. 2010. № 2. С. 44–50.
34. Усольцева И. В. Исследование динамической смысловой системы личности // Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения: коллективная монография / под ред. Е. А. Сорокоумовой, И. В. Усольцевой. Москва: МГГУ, 2012. С. 100–108.
35. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 7–14.
36. Akbari H. et al. The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7–9 year-old boys // Iranian Journal of Pediatrics. 2009. № 19 (2). P. 123–129.
37. Fisch S. M. Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2004.
38. Nilsson A. et al. Correlates of objectively assessed physical activity and sedentary time in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study) // BMC public health. 2009. № 9. P. 322.
39. Ortlieb S., Schneider G., Koletzko S., Berdel D., Berg von A., Bauer C.-P., Schaaf B. et al. Physical activity and its correlates in children: a cross-sectional study (the GINIplus & LISAPLUS studies) // BMC public health. 2013. № 13. P. 349. Available at: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=3641958>.
40. Tarman B., Tarman I. Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction // Elementary Education Online. İlköğretim Online. 2011. № 10 (1). P. 325–337.

References

1. Venger L. A. Sjužhetno-roljavaja igra i psihicheskoe razvitie rebenka. [Role-playing game and the mental development of the child]. Igra i ee rol' v razvitii rebenka doshkol'nogo vozrasta. [The Game and its role in the development of the preschool child]. Moscow, 1978. 127 p. (In Russian)

2. Vygotsky L. S. Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka. [Game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psichologii*. [Voprosy of Psychology]. 1996. № 6. P. 62–68. (In Russian)

3. Grigoriev V. M. Mezhdisciplinarnoe izuchenie igry kak faktora razvitija lichnosti. [Interdisciplinary study of games as a factor of development of personality]. *Lichnost' v izmenjajushhihsja social'nyh uslovijah: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. [Personality in a changing social environment: materials of II International Scientific and Practical Conference]. Ed. by E. V. Gordienko. Krasnojarskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. V. P. Astaf'eva. [Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev]. Krasnoyarsk, 2013. P. 62–68. (In Russian)

4. Grigoriev V. M. Mezhdisciplinarnost' issledovanij po jetnopedagogike i obshhej teorii igry. [Interdisciplinary researches on ethnopedagogics and the general theory of game]. *Razvitie metodologii mezhdisciplinarnyh issledovanij v oblasti vospitanija i socializacii detej: sbornik nauchnyh statej*. [Development of methodology of interdisciplinary research in the field of education and socialization of children: a collection of scientific article]. Ed. by G. N. Filonov, I. V. Usoltseva. Moscow: IFE RAO, 2014. P. 62–85. (In Russian)

5. Grigoriev V. M. Metodika sobiraniya i izuchenija narodnyh igr. [Methods of collection and study of folk games]. Moscow, 1992. 86 p. (In Russian)

6. Grigoriev V. M. Narodnye igry i tradicii v Rossii. [Folk games and traditions in Russia]. Moscow: Vserossijskij Centr hudozhestvennogo tvorčestva professional'nogo obrazovanija. [The All-Russian Center of art creativity of vocational training]. 1994. 242 p. (In Russian)

7. Grigoriev V. M. Jetnopedagogika igry. [Ethnopedagogy of a game]. Moscow: Publishing House Sputnik +, 2008. 226 p. (In Russian)

8. Deklaracija v zashhitu detskoj igry. [Declaration on the protection of children's games]. *Psichologičeskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2011. № 2. P. 110–111. (In Russian)

9. Igry narodov SSSR. [Games of the peoples of the USSR]. Ed. by L. V. Bulaeva, V. M. Grigoriev. Moscow: Publishing House Fizkul'tura i sport [Physical culture and sport]. 1985. 270 p. (In Russian)

10. Kachanova I. A. Tradicionnye (narodnye) igry i ih značenie dlja razvitija sovremenno go rebjonka-doshkol'nika. [Traditional games and their importance for the development of modern preschool child]. *A Game and Toys in the History and Culture, Development and Education: Materials of the III International Scientific Conference, d.d. 1–2 April, 2014*. Prague: Sociosfēra-CZ, 2014. P. 71–79. (In Russian)

11. Grigoriev V. M. Kluby družej igry. [Clubs friends of games]. Moscow: MGDTDiJu, 1993. Vol. I. (In Russian)

12. Grigoriev V. M. Kluby družej igry. [Clubs friends of games]. Moscow: MGDTDiJu, 1999. Vol. II. (In Russian)

13. Knyaginina V. A., Figurovskij Yu. Yu. Masterskaja igr. [Games workshop]. Ed. by S. V. Grigoriev, K. A. Skvortsov, Moscow: MGDD(Ju)T, 2004. (In Russian)

14. Krasilnikov V. P. Vospitanie sovershennogo čeloveka posredstvom sistemy tradicionnyh igr i sostjazanij u korennyh narodov Sibiri. [Education of the perfect man through a system of traditional games and competitions at the in-

digenous peoples of Siberia]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie, zdravoohranenie, fizicheskaja kul'tura. [Bulletin of the South Ural state University. Series: Education, Health Care, Physical Culture]*. 2006. № 3 (58). P. 76–79. (In Russian)

15. Leontev D. A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponjatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii. [Value as an interdisciplinary concept: a multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii. [Issues of Philosophy]*. 1996. № 4. P. 15–26. (In Russian)

16. Medynskiy E. N. Prosveshhenie v SSSR. [Education in the USSR]. Moscow: Publishing House Uchpedgiz, 1955. 238 p.

17. Nastanet den', i muzhchina-vospitatel' v detskom sadu ne budet jekzotikoj. [One day a male kindergarten teacher won't be exotic]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teorija i praktika. [Modern preschool education. Theory and Practice]*. 2015. № 2. P. 14–15. (In Russian)

18. Nedelkovska G. V. Jetnopedagogika o narodnyh tradicijah npravstvennogo vospitanija detej. [Pedagogy on the folk traditions of moral education of children]. *Vospitanie shkol'nikov. [Education of Schoolchildren]*. 2012. № 7. P. 74–77. (In Russian)

19. Novikova O. N. Fenomen igry v filosofskih issledovanijah: traktovki i osmyslenie. [The phenomenon of play in philosophical studies: interpretation and comprehension]. *A Game and Toys in the History and Culture, Development and Education: Materials of the III International Scientific Conference, d.d. 1–2 April, 2014*. Ed. by V. V. Abramenkova, I. L. Kirillov, S. Y. Devyatyh. Prague: Sociosféra-CZ. P. 6–11. (In Russian)

20. Novoselov S. L. Igra: opredelenie, proishozhdenie, istorija, sovremenost'. [Game: definition, origin, history, modernity]. *Detskij sad ot A do Ja. [Kindergarten from A to Z]*. 2003. № 6. P. 4–13. (In Russian)

21. Novoselova S. L., Obukhova L. F., Paramonov L. A., Tarasov K. V. Teoreticheskie osnovy bazisnoj programmy razvitija rebenka-doshkol'nika «Istoki». [Theoretical foundations of basic program of development of the preschooler, «Istoky»]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 1996. № 3. P. 64–70. (In Russian)

22. Obuchenie i vospitanie doshkol'nikov v dejatel'nosti. [Training and education of preschool children in activities]. Ed. by P. C. Bure. Moscow: MPO, 1994. 92 p. (In Russian)

23. Osokina T. I. Fizicheskaja kul'tura v detskom sadu. [Physical education in kindergarten]. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Education]. 1986. 304 p. (In Russian)

24. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija. [Tentative basic educational program of preschool education]. Available at: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya/>. (In Russian)

25. Reprinceva G. N. Igra – kljuch k dushe rebenka. [Play is the key to the soul of the child]. Moscow: Publishing House Forum, 2012. 240 p. (In Russian)

26. Renova M. A. Formirovanie optimal'noj dvigatel'noj aktivnosti. [The formation of the optimal motor activity]. *Doshkol'noe vospitanie. [Preschool Education]*. 2000. № 6. P. 30–37. (In Russian)

27. Smirnova E. O. Vidy igry doshkol'nika. [Types of preschool games]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika. [Modern Preschool Education. Theory and Practice]*. 2014. № 6. P. 74–78. (In Russian)
28. Smirnova E. O., Gundareva O. V. Sostojanie igrovoj dejatel'nosti sovremennyh doshkol'nikov. [State of the gaming activities of modern preschool children]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2005. № 2. P. 76–86. (In Russian)
29. Smirnova E. O., Ryabkov I. A. Psihologicheskie osobennosti igrovoj dejatel'nosti sovremennyh doshkol'nikov. [Psychological characteristics play activities modern preschoolers]. *Voprosy psihologii. [Issues of Psychology]*. 2013. № 2. P. 15–24. (In Russian)
30. Stepanenkova E. J. Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i razvitija rebenka. [Theory and methods of physical education and child development]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2006. 368 p. (In Russian)
31. Seifer S. Vysokoorganizovannaja igra i ee rol' v razvitii i obuchenii. [Highly Organized game and its role in development and training]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2010. № 3. P. 48–61. (In Russian)
32. Oudenhoven N. Wang, R. Wazir. Novoe detstvo. [New childhood]. Kak izmenilis' uslovija i potrebnosti zhizni detej. [How conditions and needs of children have changed]. Moscow: Publishing House Universitetskaya kniga. [University Book]. 2010. 200 p. (In Russian)
33. Usoltseva I. V. Informacionno-komp'juternye tehnologii i vospitanie. [ICT and upbringing]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2010. № 2. P. 44–50. (In Russian)
34. Usoltseva I. V. Issledovanie dinamicheskoj smyslovoj sistemy lichnosti. [Study of dynamic semantic system]. Psihologija samopoznaniya kak nauchnaja osnova razvitija sub'ektov obuchenija. [Self-knowledge psychology as a scientific basis of development of subjects of training]. Moscow, 2006. 248 p. (In Russian)
35. Elkonin B. D. Krizis detstva i osnovanija proektirovanija form detskogo razvitija. [The crisis of childhood and the foundation of the design child development]. *Voprosy psihologii. [Issues of Psychology]*. 1992. № 3–4. P. 7–14. (In Russian)
36. Akbari H. et al. The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7–9 year-old boys. *Iranian Journal of Pediatrics*. 2009. № 19 (2). P. 123–129. (Translated from English)
37. Fisch S. M. Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2004. (Translated from English)
38. Nilsson A. et al. Correlates of objectively assessed physical activity and sedentary time in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *BMC public health*. 2009. № 9. P. 322. (Translated from English)
39. Ortlieb S., Schneider G., Koletzko S., Berdel D., Berg von A., Bauer C-P., Schaaf B. et al. Physical activity and its correlates in children: a cross-sectional study (the GINIplus & LISApplus studies). *BMC public health*. 2013. № 13. P. 349. (Translated from English)
40. Tarman B., Tarman I. Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction // Elementary Education Online. İlkögretim Online. 2011. № 10 (1). P. 325–337. (Translated from English)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.4

Красильникова Надежда Валентиновна

аспирант кафедры педагогики и образовательных систем Марийского государственного университета, Йошкар-Ола (РФ).

E-mail: krasilnikovanv@gmail.com

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: ОПЫТ БОЛОНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

Аннотация. Цель работы – обозначить актуальные тенденции интернационализации высшего образования в странах Европы, детально рассмотреть аспекты деятельности Болонского университета по разработке и реализации стратегии интернационализации и выявить факторы, способствующие ее успешной реализации и сдерживающие данный процесс.

Методы. Теоретические методы исследования – анализ нормативной документации в области развития и реформирования высшего образования, в том числе актов Болонского университета; документов международных и национальных организаций, деятельность которых направлена на развитие высшего образования; материалов конференций. Эмпирические методы – анкетирование студентов; интервьюирование сотрудников Болонского университета; наблюдение; методы математической статистики.

Результаты и научная новизна. В ходе работы были выделены и описаны основные изменения процесса интернационализации в Европе, происшедшие в последние десятилетия. Сделаны выводы о том, что процесс интернационализации, основной целью которого выступает повышение качества образования и научно-исследовательской деятельности, становится стратегическим направлением деятельности вузов; пристальное внимание начинает уделяться обеспечению условий для формирования межкультурных компетенций у всех студентов. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что ключевыми направлениями деятельности вуза по развитию данного процесса являются развитие академической мобильности студентов,

¹ Публикация подготовлена в рамках международного научного проекта № 544410-TEMPUS-1-2013-1-IT-TEMPUS-JPHES «Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia» (Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и формирование толерантности в России), реализуемого по программе TEMPUS IV (2013–2016 гг.).

открытие совместных с зарубежными вузами образовательных программ, развитие международной научно-исследовательской деятельности. Один из факторов, стимулирующих данные процессы, – разработка и мониторинг реализации стратегии интернационализации. Сложности в осуществлении данной стратегии по-прежнему носят финансовый характер, а также связаны с низким уровнем владения иностранными языками и недостаточной мотивацией как студентов, так и преподавателей для участия в программах академической мобильности и международных исследовательских проектах.

Практическая значимость. Изложенный в статье материал может быть полезен сотрудникам международных отделов вузов и лицам, занимающимся теоретическими и практическими исследованиями в области развития интернационализации. Результаты исследования могут стать базой при разработке и реализации стратегии интернационализации в российских вузах.

Ключевые слова: высшее образование, Европейское пространство высшего образования, Болонский университет, внутренняя интернационализация, внешняя интернационализация, стратегия интернационализации.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-163-175

Krasilnikova Nadezhda V.

PhD student, Department of Pedagogy and Educational Systems, Mari State University, Yoshkar-Ola (RF).

E-mail: krasilnikovanv@gmail.com

INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE: BY EXPERIENCE OF BOLOGNA UNIVERSITY

Abstract. *The purpose* of the research is to study and analyse the current trends in internationalisation of higher education in European countries; analyse the performance of the University of Bologna with regard to development and implementation of its internationalisation strategy as well as identify factors facilitating successful development of internationalisation and hindering this process.

Methods. Theoretical methods – analysis of regulatory documents on development and reforming of higher education; documents of national and international organisations which activities are relevant to internationalisation of higher education; conference papers; and regulatory documents of the University of Bologna. Empirical methods – student surveys and interviews with the staff members of the University of Bologna, observation, methods of mathematical statistics.

Results and scientific novelty. The study has identified and described the major recent changes in the process of internationalisation in Europe. The outcomes of the research reveal that internationalisation process aimed primarily at enhancing the quality of education and research has become a strategic focus of universities; emphasis is being given to providing all students with the opportu-

nity to develop intercultural competencies. The results of the empirical study suggest that the development of internationalisation at the University of Bologna is focused on enhancing academic mobility of students, elaborating and implementing double / joint degree programmes, as well as developing international research activities. One of the factors driving this development is the development and monitoring of the implementation of the University's internationalisation strategy. Difficulties in the implementation of this strategy are still related to financial issues, as well as foreign language competency of students and professors and their insufficient motivation to participate in academic mobility programmes and international research projects.

Practical significance. Material, presented in the paper, can be useful to staff members of international relations departments as well as people doing theoretical and practical research on development of internationalisation of higher education. The outcomes of the research can be used by Russian universities in developing and implementing their internationalisation strategies.

Keywords: higher education, European Higher Education Area, University of Bologna, internationalisation at home, internationalisation abroad, internationalisation strategy.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-163-175

Интернационализация высшего образования является одной из основных общемировых тенденций в развитии высшего образования на протяжении последних двух – трех десятилетий. За это время заметные изменения претерпели как содержание данного процесса, так и формы и методы его реализации. Интеграция российского высшего образования в глобальное образовательное пространство требует четкого понимания предпосылок, сущности, потенциала и влияния интернационализации на развитие образовательного сектора. Ценным в этом отношении представляется изучение опыта европейских стран, а также отдельных вузов Европы, где данному направлению деятельности традиционно уделяется большое внимание как важному фактору повышения качества высшего образования.

К императивам интернационализации исследователи относят, прежде всего, глобализацию, «массовизацию» и диверсификацию высшего образования, а также развитие информационных технологий и укрепление идеи, что задачей университетов является подготовка специалистов, обладающих необходимыми компетенциями для жизни и успешной трудовой деятельности в поликультурной и многоязыковой среде [10, с. 1]. Вместе с тем в последние десятилетия набирают силу новые стимулы включения университетов в международную деятельность: изменение механизмов финансирования вузов, демографические проблемы, сложная ситуация на рынке труда. Если

в 1980–1990-х гг. процессы интернационализации были обусловлены необходимостью укреплять и развивать сотрудничество между университетами, то впоследствии акцент сместился на повышение собственной конкурентоспособности учебных учреждений [8, с. 1]. С введением рейтинговой системы и развитием сферы гарантии качества высшего образования возрос интерес к вопросам оценки качества деятельности вузов и соответственно качества и эффективности их работы по развитию интернационализации [1, с. 141]. Помимо академической мобильности студентов, преподавателей и научных сотрудников начинает активно развиваться так называемая «мобильность программ университетов»: растет число совместных образовательных программ, открываются филиалы вузов за рубежом; идет активный поиск иностранных партнеров с целью разработки и реализации инновационных проектов. Число студентов, обучающихся за рубежом, увеличивается, однако происходит перераспределение сил, и на международной арене ведущих провайдеров высшего образования появляются новые игроки. Согласно статистическим данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), с 2000 до 2012 года число студентов из стран Европы, обучающихся за рубежом, выросло с 1 до 2,2 млн человек. Характерно, что на каждого европейского студента, обучающегося за рубежом, в 2012 г. приходилось в среднем 3 студента из других стран ОЭСР [6, с. 342].

Академическая мобильность студентов остается в числе приоритетных направлений деятельности вузов, но в последнее десятилетие теоретики и практики в области высшего образования отмечают, что количество «немобильных» учащихся все еще существенно превышает число обучающихся в других странах [7, с. 1]. В Левенском коммюнике обозначено, что «к 2020 году как минимум 20% всех заканчивающих высшее образование в Европейском пространстве высшего образования (далее ЕНЕА – European Higher Education Area) должны пройти период обучения или практики за рубежом» [2]. Однако на практике современные показатели академической мобильности студентов в Европе пока весьма далеки от этого значения.

В свете идеи о том, что все студенты в ходе обучения должны иметь возможность приобрести межкультурную компетенцию, в начале XXI в. начинается разработка концепции «внутренней» интернационализации, определение и содержание которой раскрыто в работах Б. Лиск [11], Дж. Найт [10], Дж. Билена [3]. Основу данного процесса составляет включение «межкультурного и межнационального измерений в содержание учебных планов, процессы преподавания и обучения, а также во внеаудиторную работу со студентами» [12, с. 209].

Расширение спектра мероприятий по включению международного сотрудничества в основные параметры деятельности университета в ряде случаев сопровождается фрагментарным подходом – разрозненными, эпизодическими инициативами, что, безусловно, снижает эффективность выполняемой работы. Осознавая значимость всесторонней, комплексной реализации концепции интернационализации, вузы многих стран ЕНЕА переходят к стратегическому планированию и осуществлению данного процесса, о чем свидетельствуют результаты исследования, проведенного в 2014 г. Ассоциацией Международного Образования (EAIE) [15]. Примечательно, что в качестве приоритетных задач развития интернационализации большинство вузов все-таки видят повышение качества образования и научно-исследовательской деятельности. Полученные данные еще раз подтверждают тезис: интернационализация не является конечной целью, а лишь способствует достижению базовых целей деятельности университетов, важнейшая из которых, безусловно, эффективность и результативность образовательных услуг [10].

Все сказанное выше отражено в определении Х. де Вита, согласно которому интернационализация – это «охватывающий всех студентов и преподавателей целенаправленный процесс интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цель, функции и содержание высшего образования с тем, чтобы повысить качество образования и научно-исследовательской деятельности, а также внести вклад в развитие общества» [5].

Одним из европейских вузов, принимающих активные меры по включению международного измерения в основные направления деятельности, является Болонский университет (г. Болонья, Италия). Этот вуз основан в XI в. Процесс интернационализации здесь также имеет долгую историю и связан, в частности, с именами иностранных студентов, обучавшихся в разное время в университете (Томасом Бекетом, Николаем Коперником и др.). В 2013/14 уч. г. в университете обучалось 84 215 студентов, 5 874 из них приехали на обучение из других стран. Развитая студенческая мобильность по-прежнему является сильной стороной университета. По статистическим данным (Erasmus, 2012–2013), Болонский университет занимает пятое место в топе 100 университетов по числу иностранных студентов, приехавших в вуз на обучение (1 620 человек) и третье место в топе 100 университетов по числу студентов, уехавших на обучение в зарубежный вуз (1 830 человек) [13].

Однако, как уже говорилось выше, в современных условиях интернационализация – многокомпонентный и многофакторный процесс. В этом ключе интересно рассмотреть особенности интернационализации в Бо-

лонском университете с учетом национального и внутривузовского контекстов, выделить основные факторы, способствующие эффективной реализации данного процесса и сдерживающие его развитие.

Данное исследование проводилось с октября 2014 по март 2015 года в рамках гранта, полученного автором по программе Erasmus Mundus Auropa – Towards Modern and Innovative Higher Education. Было проведено анкетирование 239 студентов Болонского университета, обучающихся в бакалавриате (103 респондента – 43%) и магистратуре (136 респондентов – 57%) по программам «Лингвистика», «Юриспруденция», «Информационные технологии», «Педагогика», «Экономика» и «Биотехнологии». Большая часть опрошенных (83%) – граждане стран Европейского союза, 13% – приехавшие из европейских стран, не входящих в Европейский союз, и стран Азии, 4% – прибывшие из стран Африки, Южной и Северной Америки и Среднего Востока.

Италия – один из основных инициаторов Болонского процесса, поэтому развитие интернационализации в вузе во многом осуществляется в русле проводимых реформ. Кроме того, оно обусловлено описанными выше глобальными и национальными тенденциями. Вместе с тем следует отметить, что Италия не имеет разработанной общенациональной стратегии интернационализации, хотя в Постановлении правительства страны от 15 октября 2013 г. № 827 обозначено, что каждые три года вузы должны пересматривать разработанную стратегию университета, включающую стратегию по развитию интернационализации. Перед университетами ставятся задачи по развитию академической мобильности студентов и преподавателей, а также мобильности программ и включению международного измерения в научно-исследовательскую деятельность [4].

«Стратегия интернационализации Болонского университета до 2020 г.», разработанная в 2013 г., ставит три долгосрочные задачи:

- участвовать в процессе принятия решений по ключевым вопросам на международном уровне;
- стать предпочтительным партнером для студентов, ученых, представителей правительственных структур и инвесторов на международном уровне;
- продолжить повышение качества преподавания и научно-исследовательской деятельности с учетом растущего числа трудностей на мировой арене [14].

Реализация Стратегии осуществляется в рамках «Стратегического плана университета на 2013–2015 гг.», содержащего основные показатели и индикаторы развития интернационализации. Таким образом, в данных документах содержатся ответы на ключевые вопросы, возникающие при

проведении тех или иных мероприятий: «Для чего? Что? Как?». По мнению Х. де Вита, понимание ответов на эти вопросы имеет первоочередное значение при разработке и внедрении стратегии с целью проведения анализа соответствия поставленных задач намеченной цели, оценки адекватности имеющихся ресурсов, а также проведения оценки влияния проводимых мероприятий на осуществление задач, обозначенных в стратегии университета [5].

Структурным подразделением Болонского университета, контролирующим выполнение поставленных задач, является Управление международного сотрудничества. В 2014/15 уч. г. в результате реорганизации данное подразделение было поделено на отделы согласно географическим областям: 1) страны Африки, Латинской Америки и соседние страны; 2) страны Европы; 3) Средний Восток, Россия, Азия, Океания и Северная Америка. Основным посылом реорганизации явилась задача комплексного подхода к развитию интернационализации, обеспечение лучшего видения сотрудничества с вузами и другими партнерами университета в той или иной стране.

В целом для реализации Стратегии интернационализации Управление международного сотрудничества использует два подхода: «сверху – вниз» (инициатива исходит от Управления) и «снизу – вверх» (инициаторами являются преподаватели, научные сотрудники и студенты). Так, в каждой школе (факультете) и на каждом отделении назначен человек, отвечающий за координирование процесса интернационализации. Кроме того, создание такого рода должностей является неотъемлемым условием реализации программ Erasmus Mundus, а также открытия совместных образовательных программ, число которых растет. Эффективность работы сотрудников Управления международного сотрудничества и преподавателей подтверждается ответами респондентов проведенного нами анкетирования: 61% ответивших дали положительный ответ на вопрос «Предоставляет ли Университет информацию о предстоящих международных конференциях / грантах?», 69% – на вопрос «Организует ли Международный отдел университета мероприятия, на которых идет презентация программ по обучению за рубежом?», 63% – на вопрос «Знакомят ли Вас преподаватели с возможностями обучения за рубежом?». Данные вопросы в большей степени касаются развития академической мобильности студентов. Несмотря на то, что спектр направлений деятельности по развитию интернационализации намного шире, развитие академической мобильности остается одним из приоритетных и получает значительную ресурсную поддержку.

Болонский университет ежегодно выделяет гранты на осуществление входящей и исходящей мобильности студентов, а также с целью поддержки талантливых иностранных студентов, обучающихся в вузе (115 грантов в 2013/14 уч. г.). Развитию академической мобильности студентов также способствует включение в учебные планы так называемых «окон мобильности», т. е. предусмотренных программой периодов обучения за рубежом. Чаще всего это осуществляется в рамках совместных образовательных программ. Часть таких программ (39 в 2014/15 уч. г.) реализуется частично или полностью на английском языке, что позволяет вовлекать в процесс обучения не только иностранных студентов, но и иностранных преподавателей.

Студенты, владеющие английским языком на уровне не ниже А2 (предпороговый) / В1 (пороговый), имеют больше возможностей принять участие в программах академической мобильности, международных научно-исследовательских проектах, а также быть зачисленными на совместные образовательные программы.

В связи с этим одним из направлений нашего исследования было выявление отношения студентов Болонского университета к изучению английского языка и определение их самооценки уровня владения данным языком. Мы получили следующие результаты: 16% респондентов оценивают свой уровень владения английским языком как средний (пороговый), 33% – высокий средний (пороговый продвинутый), 35% – продвинутый (уровень профессионального владения). Больше 90% опрошенных дали положительный ответ на вопросы «Понимаете ли Вы публикации / развернутую речь и/или лекции на английском языке, относящиеся к Вашей научной области (теме исследования)?» и на вопросы «Можете ли Вы делать доклады на английском языке и участвовать в дискуссиях на английском языке / писать статьи на английском языке, относящиеся к Вашей научной области (теме исследования)?». Следует отметить, что в университете уделяется большое внимание развитию лингвистической и межкультурной компетенции студентов, которое осуществляется как в рамках аудиторной, так и в ходе внеаудиторной работы. Курс английского языка является обязательной дисциплиной чаще всего только в программах бакалавриата и предполагает сдачу студентами итогового экзамена на уровень В2 (пороговый продвинутый). Лингвистический центр университета также предлагает студентам и преподавателям узконаправленные курсы иностранного языка, которые можно проходить как в аудитории, так и дистанционно. Кроме того, на базе университета ежемесячно проводятся вечера, где студенты в группах общаются на итальянском и каком-либо иностранном языке. Зарубежным студентам, приехавшим по программам обмена, также предоставляется возможность бесплатно пройти курс итальянского языка.

Посредством данных инициатив внешняя интернационализация стимулирует развитие внутренней интернационализации. Тесное общение местных и иностранных студентов в рамках и за рамками учебного процесса способствует развитию их межкультурной компетенции. Об этом свидетельствуют и результаты проведенного анкетирования: 85% опрошенных отметили, что имеют в группе иностранных студентов, 68% хорошо ладят с иностранными студентами, 23% затруднились ответить и лишь 9% выбрали отрицательный ответ. 85% иностранных студентов также отметили, что хорошо ладят с итальянскими студентами. 62% положительно ответили на вопрос «Способствует ли Ваше общение с иностранными студентами лучшему пониманию Вами других культур?», 49% полагают, что их общение с иностранными студентами способствует лучшему пониманию ими своей собственной культуры.

Неотъемлемым компонентом внутренней интернационализации является интернационализация учебных планов и программ. Данный процесс предполагает «обогащение содержания образовательных программ за счет добавления международных блоков информации, использования иностранных ресурсов при выборе литературы и заданий, а также выбора методов преподавания, отвечающих потребностям студентов, принадлежащим к разным культурам» [9, с. 70]. Согласно результатам анкетирования, 65% студентов положительно ответили на вопрос «Приводят ли Ваши преподаватели примеры современного состояния зарубежной науки в области конкретной дисциплины?».

Формированию межкультурной компетенции студентов способствует применение междисциплинарного и международного подходов к реализации образовательных программ. Так, например, рассмотрение международного контекста и международных достижений в области организации мероприятий в сфере культуры и искусств входит в содержание образовательной программы экономического отделения. Значительное внимание формированию межкультурных компетенций уделяется при обучении студентов иностранным языкам. Иностранные студенты, изучающие итальянский язык, имеют возможность не только познакомиться с культурой страны изучаемого языка, но и получить информацию о некоторых аспектах культуры иностранных студентов группы. Проектная деятельность, работа в поликультурных группах также способствуют формированию у участников межкультурной компетенции.

Помимо развития академической мобильности студентов Болонский университет уделяет большое внимание развитию международной научно-исследовательской деятельности. В 2013/14 уч. г. Болонский университет выступил координатором 42 из 136 международных проектов, реа-

лизуемых в университете. Развитию международной исследовательской деятельности способствует функционирование научно-исследовательских центров. Один из них – Исследовательский институт, миссией которого является стимулирование сотрудничества и обмена знаниями между учеными из разных областей знаний и разных стран. Для студентов всех ступеней обучения и исследователей ежегодно объявляется конкурс на получение грантов для проведения междисциплинарных исследований.

Об участии как аспирантов, так и студентов бакалавриата и магистратуры в научно-исследовательской деятельности в целом и в международной исследовательской деятельности в частности свидетельствуют и результаты анкетирования: 56% принимали участие в конференциях, проводимых в Италии, 19% – в странах Европейского союза, однако лишь 12% – за пределами Европейского союза; 19% имеют публикации на итальянском языке и 23% – на английском; 45% ответили, что преподаватели вовлекают студентов в международные исследовательские проекты.

Несмотря на значительные успехи университета в развитии интернационализации, существуют и проблемы, с которыми приходится сталкиваться всем вовлеченным сторонам. Так, существенным препятствием на пути реализации Стратегии интернационализации выступает недостаточное владение преподавателями английским языком. Активное внедрение Стратегии началось лишь в последнее десятилетие, часть профессорско-преподавательского состава оказалась не готова к столь стремительному росту использования английского языка в академической и научной сферах, в частности к участию в международной исследовательской деятельности, академической мобильности, публикации результатов научных исследований на английском языке, преподавании дисциплин на английском языке. Перед профессорско-преподавательским составом также встала задача интеграции в образовательные программы межкультурных компетенций, однако в ряде случаев преподаватели не обладают необходимым для этого опытом и знаниями. В данном случае встает вопрос о необходимости оказания им методической поддержки со стороны экспертов в области внутренней интернационализации, что поможет им пересмотреть содержание программ и методы обучения, принимая во внимание особенности имеющегося контекста.

В настоящее время внимание к вопросам включения международного измерения в основные направления деятельности университетов, в том числе и со стороны органов государственной власти, растет на всей территории Европейского образовательного пространства. Некоторые страны, среди которых Нидерланды, Германия и Испания, уже имеют разработанные национальные стратегии интернационализации. Вместе

с тем, эффективная реализация положений данных документов невозможна без учета специфики институциональной среды. С этой целью университеты разрабатывают и реализуют внутривузовские стратегии интернационализации, и рассмотренный опыт Болонского университета является показательным примером данного процесса.

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

Литература

1. Бирюкова Н. А., Красильникова Н. В. Оценка интернационализации высшего образования: опыт европейских стран // Вестник Марийского государственного университета. Йошкар-Ола, 2014. № 14. С. 138–142.
2. Стратегия развития мобильности в европейском пространстве высшего образования на период до 2020 года [Электрон. ресурс] / перевод Ж. О. Кузьминых. Режим доступа: http://www.ncpa.ru/bucharest_2020.pdf.
3. Beelen J. The long wait: Researching the implementation of internationalisation at home // Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education / J. Beelen, H. de Wit [Eds.]. Amsterdam: CAREM, 2012. P. 9–20.
4. Decreto Ministeriale 15 ottobre 2013. № 827 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/ottobre/dm-15102013.aspx>.
5. De Wit H. Internationalisation policies, perceptions, practices. Where is internationalisation going? CEQUINT conference. Paris. 26 February 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ecahe.eu/wp-content/uploads/2015/03/7.-Sonata-Internationalisation-policies-perceptions-practices.pdf>.
6. Education at a glance 2014 [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
7. Internationalisation at Home: A Position Paper / P. Crowther, M. Joris [Eds.]. Amsterdam: European Association for International Education, 2000. 42 p.
8. Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education / J. Beelen, H. De Wit [Eds.]. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, 2012. 153 p.
9. Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives / S. Schuerholz-Lehr, C. Caws [Eds.] // The Canadian Journal of Higher Education, 2007. Vol. 37, № 1. P. 67–94.
10. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 241 p.
11. Leask B. Internationalisation of the curriculum in action: A guide. Australian Government Office for Teaching and Learning, University of South Australia, 2012. 6 p.
12. Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students // Journal of Studies in International Education, 2009. № 13 (2). P. 205–221.
13. Statistics on Erasmus 2012–2013 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm.

14. Strategic Plan of the University of Bologna 2013–2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.unibo.it/en/university/who-we-are/strategic-plan>.

15. Website of the project The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eaie.org/home/in-the-field/barometer.html>.

References

1. Biryukova N. A., Krasilnikova N. V. Otsenka internatsionalizatsii vsshego obrazovaniya: opit evropeyskikh stran. [Assessing internationalisation of higher education: experience of European countries]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Mari State University]*. Yoshkar-Ola, 2014. № 14. P. 138–142. (In Russian)

2. Strategiya razvitiya mobilnosti v evropeyskom prostranstve vsshego obrazovaniya na period do 2020 goda. [Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area]. Translated by Z. O. Kuzminykh. Available at: http://www.ncpa.ru/bucharest_2020.pdf. (In Russian)

3. Beelen J. The long wait: Researching the implementation of internationalisation at home. In J. Beelen, H. de Wit (Eds.), *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education*. Amsterdam: CAREM, 2012. P. 9–20. (Translated from English)

4. Ministerial Decree of 15 October 2013 № 827. Available at: <http://atiministeriali.miur.it/anno-2013/ottobre/dm-15102013.aspx>. (Translated from Italian)

5. De Wit H. Internationalisation policies, perceptions, practices. Where is internationalisation going? CEQUINT conference. Paris. 26 February 2015. Available at: <http://ecahe.eu/wp-content/uploads/2015/03/7.-Sonata-Internationalisation-policies-perceptions-practices.pdf>. (Translated from English)

6. Education at a glance 2014. Available at: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>. (Translated from English)

7. Internationalisation at Home: A Position Paper / P. Crowther, M. Joris [Eds.]. Amsterdam: European Association for International Education, 2000. 42 p. (Translated from English)

8. Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education / J. Beelen, H. De Wit [Eds.]. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, 2012. 153 p. (Translated from English)

9. Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives / S. Schuerholz-Lehr, C. Caws [Eds.]. *The Canadian Journal of Higher Education*. 2007. Vol. 37, № 1. P. 67–94. (Translated from English)

10. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 241 p. (Translated from English)

11. Leask B. Internationalisation of the curriculum in action: A guide. Australian Government Office for Teaching and Learning, University of South Australia, 2012. 6 p. (Translated from English)

12. Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*. 2009. № 13 (2). P. 205–221.

13. Statistics on Erasmus 2012–2013. Available at: http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm. (Translated from English)

14. Strategic Plan of the University of Bologna 2013–2015 Available at: <http://www.unibo.it/en/university/who-we-are/strategic-plan>. (Translated from English)

15. Website of the project The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. Available at: <http://www.eaie.org/home/in-the-field/barometer.html>. (Translated from English)

УДК 378.016

Fedorova Maria A.

Candidate of Philological Sciences, Post-Doctorate Student, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Omsk State Technical University, Omsk (RF).

E-mail: sidorova_ma79@mail.ru.

GLOBAL PRACTICES OF STUDENTS' RESEARCH

Abstract. *The aim* of the study is to consider the problem of students' research both worldwide and in Russia.

Methods. The methods involve review and analysis of the foreign and Russian scientific literature on studied subjects; surveys on the management and realisation of student's scientific activity in different countries; comparative analysis of the data received during surveys.

Results and scientific novelty. At the first stage literature concerning the question of doing research in different countries is analyzed. Then the problems existing in the sphere of students' research worldwide are identified. Among them are students' motivation, supervisors' motivation, developing friendly scientific environment at various levels, communication in science. Then, two surveys were held to support the theoretical issues. The first concerned general aspects of students' research internationally such as when they start doing it, how they are motivated, what are the relations with supervisors etc. The second included questions about general age of getting scientific degrees (bachelor, master, and PhD), and was divided into two parts: for international and Russian staff. Procedures and results of the surveys undertaken for revealing of scientists' opinion on quality and features of the specified kind of students' activity in different countries across the world are described. It is shown, that some problems are common for Russia and global scientific society.

Practical significance. On the basis of world experience, some solutions on development of scientific activity of the Russian students have been proposed by the author.

Keywords: knowledge economy, globalization, higher education, research, sustainable development strategy.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-175-187

Федорова Мария Александровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, докторант Омского государственного технического университета, Омск (РФ).

E-mail: sidorova_ma79@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *Цели* статьи – осветить различные аспекты и вскрыть проблемы научной деятельности студентов в России и за рубежом.

Методы. Обзор и анализ зарубежной и отечественной научной литературы по изучаемой тематике; опросы, касающиеся организации и осуществления студенческой научной деятельности в разных странах; сравнительный анализ данных, полученных в ходе опросов.

Результаты и научная новизна исследования. Рассмотрены глобальные процессы, наблюдающиеся в современном профессиональном образовании. В теоретическом плане изучены вопросы, связанные с научно-исследовательской работой учащихся высших учебных заведений: мотивация студентов и их научных руководителей, создание соответствующей научной среды, налаживание научных коммуникаций. Описаны процедуры и результаты опросов, предпринятых для выявления мнения ученых о качестве и особенностях указанного вида деятельности студентов в разных странах мира. У респондентов среди прочего, в частности, выяснялось, когда учащиеся начинают исследования, какие мотивы движут ими, как складываются отношения с научным руководителем, чем отличаются научные изыскания претендентов на степень бакалавра, магистра, доктора. Сопоставление итогов теоретического и практического анализа показало, что некоторые проблемы являются общими и для России, и для мирового сообщества.

Практическая значимость. Автором на основе имеющегося мирового опыта выдвинуты конкретные предложения по развитию научной деятельности российских студентов.

Ключевые слова: экономика знаний, глобализация, высшее образование, научные исследования, стратегия устойчивого развития.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-175-187

Introduction. Students' research is one of the main aspects of higher education today. It is estimated that only four per cent of graduates in Russia become future researches. Nevertheless, doing research is a great way to improve various skills, from research to communicative ones. We cannot but agree with Wieman who states that modern economics and global problems facing the world today require more technically and scientifically-literate people who have «complex problem solving skills» [15]. He suggests teaching students science as they are scientists and, what is the most relevant for the present research, to disseminate their results in scholarly manner.

Global processes in higher education. Global context of modern education is usually characterized in terms of globalization, knowledge society (knowledge economy) and technological revolutions.

The term *knowledge economy* was proposed by F. Fritz Machlup in 1962 [14] and then popularized by Peter Drucker as the title of Chapter 12 in his book «The Age of Discontinuity» [8]. Firstly, it was used to define economic sector, while now it refers to the highest level of innovative economy. Main factors of its development are knowledge and human resources. It is obvious, that knowledge economy includes not only technologies but also the mechanism of «knowledge production»: universities, pure and applied science, communication, patent system, research and innovation. So, the shift to knowledge economy presupposes educational (including scientific education) system change.

Globalization. Being originally economic, today the term «globalization» means the process of not only the world's economic and political, but also cultural integration and unification. This is an objective, system process that covers all aspects of society [2, P. 9–12]. Among conditions of globalization experts in the field of economics name the development of modern communication systems, providing the infrastructure for rapid transition of knowledge, and relatively low cost of air travel which makes possible the existence of the whole united world community [4]. At the same time the central driving force of globalization is higher education. The system of higher education and science, in its turn, undergoes some changes, too.

Globalization in education provides equal rights to all countries for the use of educational services. In accordance with the World Trade Organization (WTO) recommendations, education relates to the service sector. Therefore, the educational market competition grows increasingly fierce. In studies devoted to the impact of globalization on higher education system and its transformation [1; 3, P. 37–38; 4, 9], the following main tendencies of this process are formulated:

1. Easy access to higher education.

2. Diversification of forms, levels and content.
3. Internationalization (globalization of education).
4. Increasing usage of ICT.

These tendencies are also reflected in the research processes: scientists are working in extended research groups, form networking and, as a result, create E-Science. The process of scientific communication also changes greatly: paper-only system of knowledge storage and transfer gives way to electronic facilities. Though, the need of peer review and face-to-face formal and informal communication grows and becomes more relevant [6, 7; 11, P. 1281–1282].

Problems of students' research abroad. Although about 10–15 years ago foreign education and foreign science were seen in terms of their differences from the Russian system, today, during Russia's engagement into the world educational environment and the development of a new paradigm of higher education, particularly relevant is the use of advanced educational achievements of science and practice abroad. In foreign studies devoted to the development of the world higher education system, the issues of its objectivity, quality and relevance, sources of financing and internationalization are observed in details [10, P. 12]. Characterizing research abroad, the authors use such key concepts as research system, research environment, innovation, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Higher education is directly connected with research and innovation processes. The interconnection of the above fields is usually described in the concept of HERI [10, P. 7; 166].

Research in Europe and the United States is performed both at universities and enterprises. At the same time, universities occupy a small share of this sector [10, P. 65]. Also parts of some research are performed jointly by enterprises and universities. Nevertheless, the role of universities in the implementation of the high-level research increases, aided by funding from the state and the private sector. It can be argued that the entire university science abroad is associated with the development of national and world economy by performing research in or cooperation with industry and business. Hence the main trends in the development of science abroad are:

- 1) consistent and adequate funding for research;
- 2) research universities development;
- 3) openness and accessibility of the supportive research environment.

Three main functions are performed by doctoral researchers and trainees within the collaboration between universities and industry. Firstly, producing knowledge within the scientific creativity and innovation development systems and technologies; secondly, spreading of knowledge to the wider so-

cial environment; and, thirdly, creating and developing the partnership network between universities and business.

Among the challenges and risks facing students' research abroad could be mentioned:

1) financial: increase in the cost of research; difficulties in obtaining grants, even though there is increase in funding; threat of science underfunding by private sector;

2) professional: the problem of combining scientific work and teaching activities.

3) intercultural: nowadays science produces knowledge that is the basis of social development. Therefore, unequal access to education is a very dangerous global problem which leads to a so-called «Research gap» – a gap that expresses the difference between those who produce knowledge and those who need it but cannot access it [10, P. 11; 43, 49].

Therefore, the main directions of the modern higher education system development are ensuring equal access to everybody and investing in high-level research. They will provide the conversion of scientific knowledge into innovation and will serve as a driving force in the development of society. In addition, those who are engaged in research, constantly improve and update their knowledge and improve their competitiveness, regardless of specialty areas.

Students' research in Russia. The base of the modern student research system in Russia is the number of organizational forms developed during the XX century. They are well-known and still widely used thanks to their efficiency. Among them we can name the following: students' scientific groups and societies, research seminars, scientific laboratories and students' research conferences. But today, facing globalization processes, the whole system of higher education is experiencing some changes, such as easy access to knowledge, internationalization, and increasing usage of ICT.

These tendencies are also reflected in the research processes: scientists are working in extended research groups, form networking and, as a result, create E-Science. The process of scientific communication also changes greatly: paper-only system of knowledge storage and transfer gives way to electronic facilities. Though, the need of peer review and face-to-face formal and informal communication grows and becomes more relevant.

That is why a technical university graduate is expected to have both professional and basic competencies, i.e. communicative (social), psychological, IT and some others. We strongly believe that students' research has influence on key personal skills and abilities, helps to find a solution in any difficult situation, forms creativity and self-confidence. Of course, in combination with professional activities, it also influences person's professional skills.

Main difficulties in the sphere of student research that Russian technical universities face nowadays are:

1) low level of students' motivation in research:

- having no interest in research, mostly because of their young age (for Bachelors), because of combining education with work (for Masters), or even because of time gap (for Masters who graduated from the university long ago before being enrolled to Master courses);

- having no financial support for research.

2) low level of teachers' motivation because of lack of time and small financial support for supervising students engaged in research.

3) low level of communicative skills including foreign language competence.

4) low level of social competence.

Survey results. Students' research abroad. To find out current trends in students' research, two surveys were held internationally. The first concerned general aspects of students' research internationally such as when they start doing it, how they are motivated, what are the relations with supervisors etc. The second included questions about average age of getting scientific degrees (bachelor, master, and PhD), and was divided into two parts: for international and Russian staff.

According to the surveys and interviews with foreign colleagues from several European universities (Austria, Belgium, Brazil, Finland, India, Japan, Germany, Poland, Spain), students are engaged in research either through a practical course or during preparation of the thesis. Temporary position of assistant professor or participation in sponsored project as well as scholarship (approximately €1,500 per month for a 30-hour week) is offered to them. Scientific research usually begins at the level of Master training while at the undergraduate level practical tasks and exercises dominate. Nevertheless, undergraduates can also do research.

Motivation depends largely on the professor's ability to make students interested in his subject or on his participation in research projects. For engineering specialties, a big role is played by the possibility of using well equipped laboratories. Besides, a mark for the students' research paper affects the annual of final score; also, if the study is performed under a contract with a specific company, the student has a chance to get a position in this company after graduation. At some universities, contests for the best master's thesis with the main prize of about € 500 are held. One of the problems in this area is funding, which can only be obtained by performing projects, while in the pure sciences it is much more difficult than in applied ones.

In the U. S. research is considered to be the foundation of the educational process. The minimum requirement is the need for research methods in the educational process. There are two forms of doing research in the United States.

1. Students are involved in sponsored research projects on a competitive basis. For example, the University of California at Berkeley, the student may receive up to 4 credits for participation in such projects. Specifically to attract students in such projects some special programs are developed [5, p. 2–3].

2. If the initiator of research is the student himself, he has the right to perform an independent research project and use the results in the thesis. For this type of work a student may get a grant or credits. Some students work on their own research projects without any extra pay.

There are a number of studies dealing with matters of student motivation, including the motivation of research [13]. It is mentioned, that doing their research students develop universal and professional competence, motivation, cultural values, critical and creative thinking skills. Some papers [13] present the results of psychological research devoted to identifying links between students' research and their future professional activities. The study showed that:

1. Students are generally satisfied with the results of their study.

2. Students, who are interested in scientific activities as the beginning of their future profession, are attracted by a variety of internship programs. After performing the research, students were convinced of the correctness of their career choice.

3. These results are the same for different social and ethnic groups of students.

In some works [5, 6, 11] it is emphasized that, despite the great support of science by the state in the developed countries, in the field of research students also face a number of unresolved problems:

1) difficulty in finding out the number of students engaged in scientific activities;

2) the problem of student motivation;

3) the negative influence of engaging students, especially freshers, into research on completing their curriculum;

4) the problem of creating supportive scientific environment;

5) the issue of research culture;

6) the problem of scientific supervisory.

The second survey included questions on the age of people getting their scientific degrees. Twenty-six researchers and teachers from Russia and seventeen from other countries (Austria, Germany, Poland, Canada, Finland,

Azerbaijan, Kazakhstan, India, USA) were interviewed, among them 64 / 52% represent humanities, 36 / 23% technical sciences, and 0 / 23% others (Law, Education, Administration, Business, Psychology) correspondingly. As for the age of engaging into research, 12% of Russian interviewees chose school age (6% in other countries), 24% – beginning of the university education (23%), 24% (47%) – senior university courses, and 40% (23% correspondingly) answered that they started their research after graduation. So, we can see the difference between Russia and other countries, though the difference can be explained by the fact that in Russia until recently post-graduate courses were considered as a separate, research level, while in Europe and America it is a part of higher education in general.

The average age of obtaining Master's degree is 26 years in Russia and 33 in the other countries (taking into account that most Russian researchers do not have it because of another degree system). The age of obtaining Russian candidate's degree is 32 years old, the average age of getting PhD in the world is 41. From all the Russian interviewees, only 3 answered the question about their doctor's degree: one answer from Russia is 52 years old and two answers followed as «I am going to do it in future». As we can see, world's PhD is usually obtained at the age which is in the very middle between Russian's candidate and doctor.

The results of the interviews as to the basic question in the survey are given in Table.

So, the results show some differences in opinion about the age of starting research. At the same time, most indices are nearly the same, and the differences can be explained by the different scientific degrees systems worldwide.

Opinion about the necessity of the early engagement of students into research

Is it necessary to start research activities as soon as possible?		
Respondent feedback	Russia	Other countries
Yes, it is necessary	57,7%	47,6%
Yes, but only for some students	26,9%	35,3%
May be	15,4%	5,9%
No, it is not necessary	0%	11,8%

Ways of solving the existing problems. We suppose that the development of supportive scientific environment and the optimization of methods and technologies of students' engagement into scientific activities will increase the efficiency of students' research. This optimization should be connected with all the levels of scientific environment in a technical university.

These levels are: institutional (research management), information and technological (methodical), didactic (technologies of engaging students into research and supervising the research itself).

1. **Institutional level** includes objectives, forms, and supporting programmes for young researches. *Objectives:* The university corporate culture should be oriented on engaging students into research beginning with their first years of education. Of course, not many of them might be interested, but the more motivated they will be, the more positive results such orientation could bring in the future. Student research should be seen and developed as a system, and realized as a complex process with its quality criteria and improvement opportunities.

Forms: New forms of student research are students' business incubators, or techno-parks, students' participation in the university projects financed by the state and the private sector, young researchers' schools, student research councils. All of them can now take form of distance learning.

Supportive programmes: Such programmes should define who can have financial support from the university and on what conditions. In the Siberian Automobile and Highway Academy (Omsk), as well as in some other technical universities, the programme called «Student-researcher» includes all the documents and indicators connected with young researchers and is aimed to motivate and support such students.

There should also be created supportive programmes for scientific supervisors. Their aim should be to improve teachers' psychological competence, to provide them with such information as types and dynamic of students' motivation, psychological characteristics of different generations, and so on. Financial support of teachers interested in working with young researches should be an obligatory part of this programme.

2. **Information and technological (methodical) level.** Information support includes free Internet access, free library resources access (both to paper and electronic documents), informing students about scientific conferences, seminars, competitions. It is a main tool of scientific communication, both formal and informal, both distance and face-to face. Technological support may have a form of «how-to-do-research», «how-to-write-a-scientific-article» and materials like these, database; or students' Research centre (laboratory) with functions of providing students with methodical support on any stage of their research.

3. **Didactic level.** Here, the main principles of teaching students to do research may include:

- implementing the person-oriented approach in the form of individual learning trajectories;

- creating and implementing a course programme «Student research in a technical university» for the needs of young researchers' schools (centres) or for an optional course as a part of student education programme;
- paying special attention to the subjects which form communicative skills (humanities);
- making strong interrelations with industrial enterprises with the aim to give a student opportunity to implement his research results;
- engaging students in various kinds of international cooperation, which will let them enter international scientific environment and improve both communicative and social skills.

So, variety of students' research organizational forms is a sign of the student research system modernization. We found out that there are little Student Research Councils in Russian technical universities. At the same time their specialization determines creation of business-incubators (techno-parks) and Student-Researcher programmes. On condition that traditional and innovative forms of student research management, and criteria of students' research activity are combined in a system of University Student Research and are connected with the University Research as a whole, and implemented in the educational process, we could speak about the final stage of student research institutionalization and predict its high results.

As it is stated in the report «Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century» [12, p. 6–9], «the primary driver of most collaboration is the scientists themselves». Among the authors' recommendations are the following:

1. Support for international science should be maintained and strengthened.
2. Internationally collaborative science should be encouraged, supported and facilitated.
3. National and international strategies for science are required to address global challenges.

Conclusion. Research has globalized, so the system of engaging students into research should include best world practices. The analysis of articles devoted to students' research abroad, as well as the surveys held can draw the following conclusions concerning developing students' research in Russia:

- 1) effectiveness of internships and training courses, which includes research elements;
- 2) importance of engaging students in scientific activities through participation in projects carried out by universities;
- 3) significance of the supervisor's personality in motivating students;

4) flexibility of reward system: the possibility of financial support or obtaining extra credits for scientific research.

Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. М. Завьяловым

References

1. Zornikov I. N., Volkova L. P. Problemy i perspektivy mezhdunarodnoj integracii vysshego obrazovaniya. [Problems and prospects of international integration of higher education]. Elektronnyie obrazovatelnye resursy dlya rasvitiya obshchestvennykh I gumanitarnykh nauk v vuzakh Centralno-Chernozemnogo regiona Rossii. [Electronic educational resources for development of humanities in the HEI of Central and Chernozym region of Russia]. Available at: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/inzor1.htm>. (In Russian)
2. Ilyin I. V., Ursul A. D. Ursul T. A. Globalnyi evolyutsionizm: idei, problem, gipotezy. [Global evolutionism: ideas, problems, hypotheses]. Moscow: Moscow State University Press, 2012. 616 p. (in Russian)
3. Fedorova M. A., Zavyalov A. M. Vovlecheniye: osnovy pedagogicheskoy sistemy podgotovki studentov tehničeskogo vyza k nauchno-issledovatel'skoi deyatelnosti. [Engagement: bases of technical universities students training for research]. Omsk: Omsk State Technical University, 2012. 148 p. (In Russian)
4. Frolov A. V. Globalizaciya vysshego obrazovaniya: protivorechiya i novatsii. [Globalization of higher education: contradictions and innovations]. *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. [Alma Mater. Bulletin of Higher School]*. 2011. № 8. P. 61–66. (In Russian)
5. Berkes E. Undergraduate research participation at the University of California, Berkley. A SERU project research paper. November, 2008. Available at: <http://cshe.berkley.edu/>
6. Borgman C. L. Research Data: Who will share what, with whom, when, and why? China-North America Library Conference. Beijing, 2010. Available at: <http://works.bepress.com/borgman/238>.
7. Carley K., Wendt K. Electronic mail and scientific communication. A study of the soar extended research group. *Science communication*. 1991. № 4. P. 406–440.
8. Drucker P. The Age of Discontinuity; Guidelines to Our changing Society. New York: Harper and Row, 1969.
9. Fedorova M. Developing supportive scientific environment for technical university students [in:] *Materialy VIII Miedzynarowej naukowi-praktycznej konferencji «Dynamika naukowych badan»*. Vol. 8. Pedagogiczne nauki.: Sp. z o.o. Przemysl, «Nauka I studia». ISBN 978–966–8736–05–6. P. 6–8.
10. Higher education, Research and Innovation: Changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on HE, Research and Knowledge 2001–2009, editors V. L. Meek, U. Teichler, M. – L. Kearney, Kassel, 2009. 242 p.
11. Hurd J. M. Transformation of scientific communication: a model for 2020. *Journal of the American society for information science*. 2000. № 51 (14). P. 1279–1283.

12. Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century, RS Policy document 03/11, The Royal Society, London, 2001. 113 p.
13. Lopatto D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBELifeSciEduc.* 2007. № 6. P. 297–306.
14. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press. 1962.
15. Wieman C. Science Education in the 21st Century. 2008. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=jhCDgfyTRw>.

Литература

1. Зорников И. Н., Волкова Л. П. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего образования // Электронные образовательные ресурсы для развития общественных и гуманитарных наук в вузах Центрально-Черноземного региона России. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/inzor1.htm>. (дата обращения – 25.01.2012)
2. Ильин И. В., Урсул А. Д., Урсул Т. А. Глобальный эволюционизм: идеи, проблемы, гипотезы. Москва: Московский университет, 2012. 616 с.
3. Федорова М. А., Завьялов. А. М. Вовлечение: основы педагогической системы подготовки студентов технического вуза к научной деятельности. Омск: ОмГТУ, 2012. 148 с.
4. Фролов А. В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 61–66.
5. Berkes E. Undergraduate research participation at the University of California, Berkley [Электрон. ресурс]. A SERU project research paper. November, 2008. Режим доступа: <http://cshe.berkeley.edu/>. (дата обращения – 12.03.2012)
6. Borgman C. L. Research Data: Who will share what, with whom, when, and why? China-North America Library Conference, Beijing, 2010. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://works.bepress.com/borgman/238>. (дата обращения – 23.12.2012).
7. Carley K., Wendt K. Electronic mail and scientific communication. A study of the soar extended research group. *Science communication.* 1991. № 4. P. 406–440.
8. Drucker P. The Age of Discontinuity; Guidelines to Our changing Society. New York: Harper and Row, 1969.
9. Fedorova M. Developing supportive scientific environment for technical university students [in:] *Materialy VIII Miedzynarowej naukowi-praktycznej konferencji «Dynamika naukowych badan»*. Vol. 8. Pedagogiczne nauki.: Sp. z o.o. Przemysl, «Nauka I studia». ISBN 978–966–8736–05–6. P. 6–8.
10. Higher education, Research and Innovation: Changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on HE, Research and Knowledge 2001–2009, editors V. L. Meek, U. Teichler, M. – L. Kearney, Kassel, 2009. 242 p.
11. Hurd J. M. Transformation of scientific communication: a model for 2020. *Journal of the American society for information science.* 2000. № 51 (14). P. 1279–1283.

12. Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century, RS Policy document 03/11, The Royal Society, London, 2001. 113 p.

13. Lopatto D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBELifeSciEduc*. 2007. № 6. P. 297–306.

14. Machlup F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press. 1962.

15. Wieman C. *Science Education in the 21st Century*. 2008. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=jhCDgfyTRw>. (дата обращения – 02.02.2013)

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 текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; 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). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

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. b/d
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
		на газету	20462
		журнал	
ПВ	ме-сто		
		«Образование и наука»	
		(наименование издания)	
Стои-мость	подписки		
	переадре-совки		
		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**.

