

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 9(128)

Ноябрь, 2015

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

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

**Периодичность издания – 10 номеров
в год**

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

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

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем в сфере
образования

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

Журнал включен в систему Российского
индекса научного цитирования (РИНЦ)

Журнал распространяется только
по подписке.

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

Journal founded in 1999

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

**Publication frequency – 10 issues
per year**

Founder:

**Russian State Vocational Pedagogical
University**

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

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

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

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

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 9(128)

November, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 9 (128) 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

28.11.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГПУ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 4

Романцев Г. М., Шкабара И. Е. Индивидуальное и коллективное: взгляд сквозь призму становления национальной гражданской идентичности 4

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ 15

Денисов А. Р., Степанова М. М. Разработка системы индикаторов уровня интернационализации вуза 15

Федоров В. А., Степанов А. В., Степанова Т. М. Компонированные педагогические коллективы-кластеры как условие совершенствования учебно-методической работы кафедры 36

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ ... 51

Шашкина М. Б., Аёшина Е. А. Оценивание профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики 51

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 68

Росновская А. В. Аксиологический компонент профессиональной подготовки (на примере бакалавров в области конструирования изделий легкой промышленности) 68

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.... 83

Ле-ван Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров 83

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ..... 107

Панишева Е. В. Педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров 107

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 120

Кузнецов Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников 120

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 134

Гурьянова М. П., Штылева А. В., Лебедь О. Л., Андрианова Р. А., Сепьянен Т. П. Преодоление разрыва между социально-педагогической практикой и законом 134

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ..... 147

Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта сертификации педагогов в зарубежных странах... 147

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ..... 161

Акимова О. Б., Табаченко Т. С. Современная государственная языковая политика 161

Chuikova E. S. Designing academic writing course in russia: focus on content 171

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	4
Romanntsev G. M., Shkabara I. E. Individual and Collective: The Sight through the Prism of Formation of National Civil Identity	
MANAGEMENT OF EDUCATION	15
Denisov A. R., Stepanova M. M. Development of the Level Indices System of University Internationalization	
Fedorov V. A., Stepanov A. V., Stepanova T. M. Composite Pedagogical Staff-Clusters as a Condition of Department Educational and Methodical Work Development.....	
QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION.....	51
Shashkina M. B., Ayoshina E. A. Assessment of Students' Professional Competencies – the Future Teachers of Mathematics.....	
VOCATIONAL EDUCATION.....	68
Rosnovskaya L. V. Axiological Component of Vocational Training (The Example of Bachelor Programs in the Field of the Garment Industry Products Design)	
NET INTERACTION IN EDUCATION	83
Le-van T. N. Network Cooperation of Educational Organizations for Building a Culture of Healthy and Safe Lifestyle: Theoretical-Methodological Aspect of Vocational Staff Training	
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	107
Panisheva Y. V. Pedagogical Model of Modern ICT Application in Professional Education of Future Engineers.....	
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	120
Kuznetsov D. V. Psychological and Pedagogical Facilitation as a Necessary Condition of Successful Self-Determination of Higher School Students.....	
SOCIAL PEDAGOGY	134
Guriyanova M. P., Shtilyeva L. V., Lebed O. L., Andrianova R. A., Seppyanen T. P. Overcoming the Disconnection Between Socio-Pedagogical Practice and Law.....	
EDUCATION ABROAD	147
Yakovleva E. N., Krasilova I. Y. From the Experience of Teacher Certification in Foreign Countries	
THE HUMANITIES IN EDUCATION	161
Akimova O. B., Tabachenko T. S. Modern State Language Policy.....	
Chuikova E. S. Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content	

EDUCATION AND SCIENCE

Journal of theoretical and applied research in the field of education

№ 9 (128) 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 28.11.2015

Format – 70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House

RARITET

© RSVPU

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.7

Романцев Геннадий Михайлович

академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: Gennadi.Romantsev@rsupu.ru

Шкабара Ирина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, Нижний Тагил (РФ).

E-mail: irinashkabara@mai.ru

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И КОЛЛЕКТИВНОЕ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. Цель статьи – анализ состояния и причин проблем современного российского воспитания и поиск решения данных проблем через урегулирование соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в воспитании подрастающих поколений.

Методология и методики исследования. Методологической основой исследования послужили аксиологический и антропологический подходы, позволившие выявить ценностно-смысловые ориентиры процесса воспитания и сконцентрировать внимание на человеке как базовой ценности и цели этого процесса. В ходе работы применялся теоретический анализ правительственных постановлений и указов, научной литературы, касающейся рассматриваемой темы; а также такие эмпирические методы, как беседа, наблюдение, анкетирование.

Результаты. Дана общая характеристика проблем современного российского воспитания и выявлены факторы, ставшие их причинами. Отмечены позитивные сдвиги в этой приоритетной сфере образования, в частности усилившееся за последнее время внимание со стороны государства и общества

к вопросам воспитания и возведение его в ранг одного из ключевых инструментов прогрессивного социокультурного развития страны.

Научная новизна. Показаны социальная значимость и исторический смысл категорий «индивидуальное» и «коллективное» для решения задач воспитания, их роль в формировании эмоционально-когнитивного единства представлений личности о самой себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений; при самоутверждении индивида и для сохранения, воспроизводства и развития современного российского общества.

Практическая значимость. Выделены перспективные направления содержания воспитания, отвечающего требованиям современного общества, государства и отдельно взятой личности.

Ключевые слова: воспитание, индивидуальное и коллективное, ценностные основания, идентичность, национальная гражданская идентичность.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-4-14

Romantsev Gennady M.

Academician, Russian Academy of Education; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scientific Director, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, (RF).

E-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru

Shkabara Irina E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Theory and Methods of Teaching, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute, Branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, (RF).

E-mail: irinashkabara@mai.ru

INDIVIDUAL AND COLLECTIVE: THE SIGHT THROUGH THE PRISM OF FORMATION OF NATIONAL CIVIL IDENTITY

Abstract. *The aim of the study is the analysis of causes of the problems of modern Russian upbringing and the search for solutions to these problems through regulation of categories correlation «individual» and «collective» in education of rising generations.*

Methods. *Axiological and anthropological approaches put in the basis of methodology of the research have revealed the value and meaning and a focus on the person as the basic value and goal of upbringing. Theoretical analysis of government regulations and scientific literature on the study, and the empirical methods involving interview, observation, questioning are used in the research.*

Results. *The article gives the general characteristic of the problems of modern Russian education and identifies the factors which have become their causes. The positive developments in this priority field of education; in particular, recently increased attention from the state and society to the issues of education and rais-*

ing it to the rank of one of the key instruments of progressive socio-cultural development of the country.

Scientific novelty. It is shown that «individual» and «collective» categories have the social importance and historical significance to meet the challenges of modern education and play the role in the formation of emotional and cognitive unity of the individual representations, own place in the world, in the system of interpersonal relations; approval of the social significance of the individual for conservation, reproduction and development of modern Russian society is pointed out.

Practical significance. Perspective directions of the upbringing content that meet modern requirements of society, the state and the individual, are emphasized.

Keywords: upbringing, individual and collective, values, identity, national civic identity.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-4-14

Индивидуальное и коллективное – это взаимосвязанные характеристики функционирования и развития общества, которые определяют социальность в аспекте индивидного бытия людей и их контактов между собой [2, с. 169]. Проблема взаимозависимости данных категорий обсуждается в науке уже около двух столетий и наиболее активно рассматривается в философии, социологии и психологии. Главный вопрос, который хотят решить ученые, заключается, как пишет В. Е. Кемеров, в стремлении «выявить “внутреннюю” связь индивидуального и коллективного, т. е. увидеть соответствия и взаимопереходы в структурах коллективных организаций и формах бытия индивидов» [Там же, с. 169].

Педагогика как наука, изучающая особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человека к жизни в обществе, не в меньшей степени интересуется вопросами определения социальности в аспекте индивидного бытия людей и их контактов между собой. Причем интерес отечественных специалистов возрастает по мере роста проблем, возникающих на пути прогрессивного социокультурного развития страны.

Среди наиболее существенных препятствий развитию России за последние десять лет, наряду с проблемами во внешне- и внутривнутриполитической, региональной и экономической сферах, можно выделить проблемы социальной и гуманитарной сфер. В социальной сфере – это дальнейшее развитие науки, образования и здравоохранения, повышение уровней здоровья и жизни населения. В гуманитарной сфере, где фиксируется самая сложная ситуация, – это потребность в укреплении морали и нравственности общества, контроль его идейно-духовного состояния, воспита-

ние патриотизма [7]. Как показывает анализ современной психолого-педагогической литературы, а также собственные исследования авторов настоящей статьи, особую тревогу вызывает изменение ценностных ориентаций молодежи, зачастую негативное отношение к труду, утрата семейно-нравственных идеалов и культурных традиций.

Как наиболее значимые причины создавшейся ситуации, способствующие возникновению и усугублению перечисленных проблем, обычно называют экономические, социальные и политические процессы последних 20–25 лет, в результате которых российское общество не смогло консолидироваться вокруг общих целей и ценностей. Сформировавшиеся в России в 1990е гг. в результате беспрецедентного по сравнению с советской эпохой различия в доходах и потреблении новые группы населения – богатые, средние классы, средне- и малообеспеченные – образовали «постепенно усложняющуюся совокупность микросообществ, возникших по множеству оснований», среди которых ведущими выступили ценности, находившиеся в условиях острого противоборства [1, с. 62]. Разрушение советской идеологической системы, целенаправленно и системно насаждающиеся в сознании граждан модели обогащения и успеха любой ценой, поспешное и необдуманное копирование западных образцов как следствие процесса глобализации, которая начала оказывать влияние на все сферы жизни российского общества, в том числе и на сферу образования, препятствовали укреплению ценностного единства общества.

Следствием конфликта ценностей, как наиболее яркого и острого из всех типов социальных конфликтов, стало отсутствие единодушия в вопросах фундаментальных цивилизационных ценностей, девальвация идеалов старшего поколения, деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок, утверждение индивидуалистических и эгоистических тенденций в формировании личности россиянина, потеря чувства общности, недоверие людей друг к другу, обществу и государству.

Столкновение ценностных оснований различных сфер общественной жизни (экономической, политической, социальной, духовной) чувствительно и в большей степени негативно отразилось на подрастающем поколении. В результате этого молодые люди, «не имеющие мировоззренческого стержня, утверждающего их жизнь, оказались в зоне риска, отчуждения от общечеловеческих ценностей, исторических знаний, от благоприятных условий социальной среды, формирующих полноценных граждан, специалистов, духовных личностей» [13, с. 95].

Осознание наличия этих проблем, понимание необходимости разрешить противоречия, лежащие в их основе, движет общественное и индивидуальное сознание в поиске путей использования человеком данных

ему от природы возможностей, формирования ценностных ориентаций и убеждений, его целостного развития, охватывающего физическую, эмоционально-чувственную и интеллектуальную сферы. Принципиально иная эпоха существования призывает к иной, чем было до этого, организации экономики, социокультурной жизни и системы образования.

Образование, как один из исторически сложившихся социальных институтов, сегодня как никогда призвано обеспечить развитие человека как личности и гражданина. Переход российского образования в новое качество требует изменения не только его устройства и функционирования, затрагивающего организационные, правовые, экономические и управленческие аспекты, что фактически происходит с начала 90х гг. прошлого столетия в виде непрекращающегося реформирования, но и изменений «глубинного характера», которые касаются методических, дидактических, воспитательных аспектов и требуют перестройки сознания работников образования, переподготовки педагогических кадров, накопления определенного опыта участия в решении сложных проблем [5, с. 5].

Линия, начатая в 2000 году Концепцией модернизации российского образования, была продолжена идеей национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» (2009 г.) и разработанной в этом же году Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. Главной задачей, которую ставят эти документы, названо переориентирование педагогического сознания на воспитание молодого поколения в условиях обновленной России – становление хорошо образованных, высоконравственных и предприимчивых граждан, способных нести ответственность за судьбу страны. Среди последних актов, определяющих инновационное развитие системы образования и воспитания в нашей стране, следует назвать «Федеральную целевую программу развития образования на 2016–2020 годы», в которой подчеркивается необходимость создания «условий, обеспечивающих развитие мотивации и способностей подрастающих поколений в познании, творчестве, труде и спорте, формирование активной гражданской позиции, культуры здорового образа жизни» [8]. В недавно опубликованной «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей в сфере воспитания детей называется «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [6]. Как подчеркивается в Стратегии, ее реализация призвана обеспечить в числе прочего укрепление общественного согласия, солидарности в воп-

росах воспитания детей, сохранение и упрочение традиционных семейных ценностей, снижение уровня негативных социальных явлений, формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества и ответственности за будущее России [Там же].

Таким образом, становится ясно, что гипертрофированный за прошедшие годы уклон в сторону утверждения индивидуалистических и эгоистических тенденций в развитии личности подрастающих поколений вследствие неверно истолкованных и реализованных на практике идей личностно-ориентированного образования должен быть преодолен. Усиливающиеся в современном обществе тенденции индивидуализации не должны привести к катастрофе, символом которой может быть надгробная плита с надписью: «Здесь похоронено человечество, в котором каждый хотел счастья только для себя» [11]. Сохранение, воспроизводство и развитие личности должно быть возведено в ранг общегосударственных ценностей современного российского общества, не случайно воспитание и формирование российской гражданской идентичности сегодня рассматриваются в качестве базовой предпосылки укрепления российской государственности и консолидации граждан и названы главными ориентирами национального образования страны [3].

Идентичность (от лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) означает эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений [9]. Несмотря на то, что в строгом смысле слова идентичностью может обладать только индивид, так как только отдельному человеку присуще качество субъектности и только он способен соотносить или не соотносить с собой определенные значения, в современном социально-гуманитарном знании данный термин применяется и для описания социальных групп индивидов как относительно устойчивых, «тождественных самим себе» целостностей. В соответствии с этим различают

- *социальную идентичность* – отождествление себя с социальной позицией, или статусом;
- *культурную идентичность* – отождествление себя с культурной традицией;
- *этническую идентичность* – отождествление себя с определенной этнической группой;
- *групповую идентичность* – отождествление себя с той или иной общностью, или группой [4].

Психоаналитик и социальный мыслитель Э. Х. Эриксон (1902–1994), внесший большой вклад в развитие теории идентичности, определял лич-

ную (персональную) идентичность как «субъективное вдохновенное ощущение тождества и целостности» [14, с. 26]. Ученый рассматривал обретение идентичности как фазу развития индивида, тесно связанную с периодом социального становления личности. Утверждая единство личной и культурной идентичности, берущих начало в прошлом народа, Эриксон подчеркивал, что «мы имеем дело с процессом, “локализованным” в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры, с процессом, который в действительности устанавливает идентичность этих двух идентичностей» [Там же, с. 31]. Придавая особое значение роли воспитания в процессе обретения идентичности, Эриксон писал: «Глядя на современную молодежь, иногда забывают, что формирование идентичности, хотя и носит в юности “кризисный характер”, в действительности является проблемой смены поколений. И не стоит забывать о том, что старшее поколение в какойто степени пренебрегло своим долгом и не предложило молодежи сильных идеалов, которые нужны для формирования молодого поколения» [Там же, с. 38]. С этими словами трудно не согласиться.

Идеалы воспитания – это представления об образе человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретных исторических и социокультурных условиях. Идеал воспитания для современной России – это высоконравственная личность, разделяющая российские традиционные духовные ценности, обладающая актуальными знаниями и умениями, способная реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовая к мирному созиданию и защите Родины [6]. Таким образом, можно сделать вывод, что одним из необходимых условий достойного существования нации в целом и каждого ее представителя в отдельности является прочная гражданская идентичность – одна из самых значимых идентичностей, в которой, по словам В. А. Тишкова, раскрывается связь со своей страной, большой и малой родиной, и которую часто называют патриотизмом или национальной идентичностью [12].

Национальная идентичность, как полагает П. И. Смирнов, складывается из двух взаимосвязанных компонент, обеспечивающих ее прочность:

1) объективной, которая состоит из совокупности социальных норм, возникающих на основе потребностей и ценностей, и которая может рассматриваться как «национальный характер (точнее, социальная струя в национальном характере, имеющая определяющее значение для характера»;

2) субъективной, в которой суммируется индивидуальное понимание отдельными представителями нации ее интересов, задач и функций, и которая может рассматриваться «как национальный менталитет, включающий мировоззрение и мироощущение» [10]. Следует заметить, что

именно эта сторона национальной идентичности отражена в толковании данного понятия в современных англоязычных словарях [15, 16].

Субъективный характер национальной идентичности иногда рассматривается как «мера личной идентичности, так как вопрос о ней позволяет человеку выразить свои предпочтения относительно принадлежности к стране или странам, национальности или национальностям» [17].

Субъективная компонента национальной идентичности формируется и закрепляется в ходе социального взаимодействия, в результате которого человек приобретает осознание общности со своей страной, ее историей, культурой, языком, народом, ее населяющим. Будучи непосредственно связанным с патриотическим воспитанием, процесс становления и развития национальной идентичности подразумевает формирование у подрастающего поколения патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, выработку собственной позиции по отношению к современным общественно-политическим процессам, происходящим в стране и мире, осмысление истории, духовных ценностей и достижений своей страны [9].

Сформированная таким образом идентичность как раз и позволяет регулировать соотношение индивидуального и коллективного, где индивидуальное не только не будет противопоставляться коллективному, но и будет выступать ядром и силой коллективного, способствовать сохранению, воспроизводству и развитию коммуникаций современного общества и различным видам коллективного. Именно на этом основании может и должно происходить преобразование ценностных основ российских граждан, что носит сегодня для России фундаментальный характер.

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

Литература

1. Гонтмахер Е. Ш., Малеева Т. М. Социальные проблемы России и альтернативные пути их решения // Вопросы экономики. 2008. № 2. С. 61–72.
2. Кемеров В. Е. Индивидуальное и коллективное // Социальная философия: словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. Москва: Академический проект, 2003. 560 с.
3. Материалы форума общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» 14 октября 2014 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/46805> (дата обращения: 8.04.2015).
4. Николаев В. Г. Идентичность / С. Левит. Культурология. XX век: энциклопедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/182> (дата обращения: 3.02.2015).
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

6. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>. (дата обращения 10.06.2015).

7. Основные проблемы современной России. Политический анализ и прогноз [Электрон. ресурс] / Центр научно-политической мысли и идеологии (Центр Сулакшина). Режим доступа: <http://rusrand.ru/forecast/osnovnye-problemy-sovremennoj-rossii> (дата обращения: 5.01.2015)

8. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23.05. 2015 г. № 497 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf> (дата обращения: 10.06.2015).

9. Психология человека: словарь терминов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/ (дата обращения: 3.02.2015).

10. Смирнов П. И. Национальная идентичность: основные функции и факторы формирования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/smirnov/> (дата обращения 14.03.2015).

11. Субетто А. И. Исповедь последнего человека (предупреждение из Будущего). День 2 [Электрон. ресурс] // «Академия Тринитаризма», Москва. Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0001/005a/00011135.htm> (дата обращения 8.04.2015).

12. Тишков В. А. Старые и новые идентичности [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://valerytishkov.ru/cntnt/nauchnaya_/obrazy_rossii/starie-i-novie-i.html (дата обращения 08.09.2015).

13. Фролова Т. И. Приоритет гуманитарной сферы в историческом развитии общества // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке, 2012. № 1. С. 94–106.

14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. М. Толстых. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.

15. National identity // Dictionary.com's 21st Century Lexicon. Available at: <http://dictionary.reference.com/browse/national+identity> (дата обращения: 3.02.2015).

16. National identity // Oxford dictionaries. Language matters. Available at: [http://www.oxforddictionaries.com/ru/National identity](http://www.oxforddictionaries.com/ru/National+identity). Guidance and methodology. Available at: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/measuring-equality/equality/ethnic-nat-identity-religion/national-identity/index.html> (дата обращения: 3.02.2015).

17. National identity. Guidance and methodology. Available at: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/measuring-equality/equality/ethnic-nat-identity-religion/national-identity/index.html> (дата обращения 04.09.2015).

References

1. Gontmaher E. Sh., Maleeva T. M. Sotsialnye problemy Rossii i alternativnye puti ih resheniya. [The social problems of Russia and alternative ways of their decision]. *Voprosy ekonomiki. [Economics Issues]*. 2008. № 2. P. 61–72. (In Russian)
2. Kemerov V. E. Individualnoe i kollektivnoe. [Individual and collective]. *Sotsialnaya filosofiya: Slovar. [Dictionary of social philosophy]*. Ed. by Kemerov V. E., Kerimov T. H.. Moscow: Akademicheskii Proekt. [The academic project], 2003. 560 p. (In Russian)
3. Materialy foruma obscherossiyskogo narodnogo fronta «Kachestvennoe obrazovanie vo imya strany» 14 oktyabrya 2014 g. [The materials of the Forum of the Russian National Front «Qualitative education for the country», d.d. 14 October, 2014]. Available at: <http://www.kremlin.ru/news/46805>. (In Russian)
4. Nikolaev V. G. Identichnost. [Identity]. / S. Levit. *Kulturologiya. [Cultural Studies]*. XX vek. [The 20th century]. Available at: <http://terme.ru/dictionary/182>. (In Russian)
5. Novikov A. M. Rossiyskoe obrazovanie v novoy epohe. [Russian education in a new epoch]. *Paradoksy naslediya, vektory razvitiya. [The paradoxes of heritage, the vectors of development]*. Moscow: Publishing House Egves, 2000. 272 p. (In Russian)
6. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 29.05.2015 № 996-r. [About the statement of the strategy of upbringing development in Russian Federation for the period till 2025 year. The order of the Government of Russian Federation, d.d. 29 May, 2015, № 996-r]. Available at: <http://government.ru/docs/18312/>. (In Russian)
7. Osnovnyie problemyi sovremennoy Rossii. [The main problems of modern Russia]. *Politicheskii analiz i prognoz. [The political analysis and forecast]*. Tsentr nauchno-politicheskoy myisli i ideologii (Tsentr Sulakshina). [The centre of science-political ideas and ideology. (The Sulakshin centre)]. Available at: <http://rusrand.ru/forecast/osnovnye-problemy-sovremennoj-rossii>. (In Russian)
8. O Federalnoy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 godyi. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 23.05.2015 g. № 497. [About the federal purpose oriented programme of education development for the period of 2016–2020 years. The decision of the Government of Russian Federation, d.d. 23 May, 2015, № 497]. Available at: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf>. (In Russian)
9. Psihologiya cheloveka. [Human psychology]. *Slovar terminov. [The Glossary]*. Available at: http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/. (In Russian)
10. Smirnov P. I. Natsionalnaya identichnost: osnovnyie funktsii i faktoryi formirovaniya. [National identity: main functions and factors or formation]. Available at: <http://www.rosbalt.ru/smirnov/>. (In Russian)
11. Subetto A. I. Ispoved poslednego cheloveka (preduprezhdenie iz Budushego). Den 2. [The confession of the last man (warning from the Future). The

second day]. «Akademiya Trinitarizma», Moscow. Available at: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0001/005a/00011135.htm>. (In Russian)

12. Tishkov V. A. Staryie i novye identichnosti. [The old and the new identities]. Available at: http://valerytishkov.ru/cntnt/nauchnaya_/obrazy_rossii/starie-i-novie-i.html. (In Russian)

13. Frolova T. I. Prioritet gumanitarnoy sferyi v istoricheskom razvitii obshchestva. [The priority of the humanitarian sphere in historical development of the society]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke. [The context and the reflexion: world and human philosophy]*. 2012. № 1. P. 94–106. (In Russian)

14. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis. [Identity: Youth and Crisis]. Ed. by A. M. Tolstyih. Moscow: Publishing House Progress, 1996. 344 p. (In Russian)

15. National identity // Oxford dictionaries. Language matters. Available at: [http://www.oxforddictionaries.com/ru/National identity](http://www.oxforddictionaries.com/ru/National%20identity). Guidance and methodology. Available at: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/measuring-equality/equality/ethnic-nat-identity-religion/national-identity/index.html>. (Translated from English)

16. National identity // Dictionary.com's 21st Century Lexicon. Available at: <http://dictionary.reference.com/browse/national+identity>. (Translated from English)

17. National identity. Guidance and methodology. Available at: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/measuring-equality/equality/ethnic-nat-identity-religion/national-identity/index.html>. (Translated from English)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.1

Денисов Артем Руфимович

доктор технических наук, доцент, директор института экономики Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, Кострома (РФ).

E-mail: iptema@yandex.ru

Степанова Мария Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург (РФ).

E-mail: info@terralinguistica.ru

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ИНДИКАТОРОВ УРОВНЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗА

Аннотация. Цели статьи – показать возможные варианты аудита в высшем образовательном учреждении процессов интернационализации (процедур определения ее уровня) и решить проблему выбора способа оценки полученных результатов в данной сфере.

Методы. Сравнительный анализ; синтез; систематизация материалов относительно обсуждаемой проблемы.

Результаты и научная новизна. Обоснована необходимость участия вузов в процессах интернационализации. Представлен обзор существующих подходов к интернационализации вузовского пространства и лучших практик ее осуществления и оценки. По итогам данного обзора, а также в результате согласования критериев NAFSA и авторской системы показателей отобраны индикаторы рассматриваемого процесса: поддержка программы администрации вуза, изменения учебных планов, вовлеченность преподавательского состава в международные научные исследования, вовлеченность преподавательского состава в процесс преподавания, участие студентов, поддержка обучения за рубежом, поддержка иностранных студентов и преподавателей. В ходе предпринятого исследования выявлено, что для повышения адекватности система индикаторов должна быть дополнена показателями, оценивающими соответствие интернационализации университета его миссии и геопо-

литике государства; внеучебную студенческую жизнь в университете; культурологические аспекты этого процесса; механизмы привлечения иностранных студентов.

Практическая значимость. Разработанная система показателей может быть использована для оценки развития вуза в сфере интернационализации, а при определенной коррекции и для определения эффективности развития его академических подразделений в данном поле деятельности.

Ключевые слова: интернационализация вуза; методика оценки уровня интернационализации; система ключевых показателей эффективности; модели интернационализации; готовность вуза принимать иностранных студентов.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-15-36

Denisov Artem R.

Doctor of Technical Sciences, Director of Institute of Economics, Nekrasov Kostroma State University, Kostroma (RF).

E-mail: iptema@yandex.ru

Stepanova Maria M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg (RF).

E-mail: info@terralinguistica.ru

DEVELOPMENT OF THE LEVEL INDICES SYSTEM OF UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION

Abstract. *The aim of the investigation is to show possible variants of audit in the higher educational institution while processes of internationalisation (procedures of definition of its level); to find out an estimation method of the received results in the given sphere.*

Methods. The methods involve comparative analysis, synthesis, range and systematization of information concerning the discussed problem.

Results and scientific novelty. The necessity of universities participating in internationalization processes is proved. Existing approaches to internationalization evaluation levels are reviewed, as well as best practices for each criterion. Level indicators of considered process are proposed due to summarising the results of the given review, and also as a result of the coordination of criteria NAFSA and authors' system of indicators: international programs supporting by a university administration, curricular changes, faculty involving into international research, faculty involving into teaching process, students participation, abroad study support, international students and teachers support. The research demonstrates

that to improve the adequacy the system of indicators has to be supplemented with some indicators to evaluate the conformity of a university's internationalization to its mission; the conformity of a university's internationalization to the government geopolitics; extracurricular activities of students; cultural aspects of internationalization including communication with local ethnical groups; attraction-getting mechanisms for international students.

Practical significance. The proposed system of indicators can be used for an estimation of high school development in internationalisation sphere, and under certain correction and improvement for efficiency definition of development of its academic divisions in the given field.

Keywords: internationalization of a university, internationalization evaluation methodology, key performance indicators, internationalization models, readiness of a university to host international students.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-15-36

Включение российских вузов в процессы интернационализации, в том числе через разработку международных образовательных программ (МОП), является одним из приоритетных направлений государственной политики РФ в области высшего образования, что, в частности, нашло отражение в существующей системе мониторинга российских вузов, а также в различных программах их развития, например в программе «5 – 100 – 2020» по максимизации конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг.

Под интернационализацией высшего образования принято понимать интеграцию процессов обучения, научных исследований и сервисных функций университетов в межкультурном (международном) аспекте [10], а также любую деятельность, связанную с решением задач глобализации общества, экономики и рынка труда [20]. Вследствие этого она является одним из наиболее значимых процессов в образовательной и научной среде, так как воздействует не только на все сферы деятельности внутри вуза, но и на его внешнюю систему, включая партнерство и внешние связи [8].

Одной из проблем, связанных с совершенствованием процессов интернационализации, является выбор способа оценки полученных результатов в данной сфере – определение уровня интернационализации. Данная оценка осуществляется

- через аккредитацию специальными международными организациями, такими как Ассоциация университетов Содружества (Association of Commonwealth Universities – ACU), Европейский центр стратегического управления университетами (European Centre for Strategic Management of Uni-

versities – ESMU), Ассоциация специалистов в области интернационализации образования (Association of International Educators – NAFSA) и др. [7];

- разработку университетами собственной системы показателей, позволяющих самостоятельно оценить имеющиеся достижения в данной сфере.

Данные подходы не следует противопоставлять друг другу, так как они направлены на решение разных задач: внешний и внутренний аудит. Однако, несмотря на взаимосвязанность этих задач, они плохо согласованы между собой, что не позволяет вузам разрабатывать и осуществлять эффективную политику в области интернационализации. Кроме того, анализируя литературу по интересующей нас проблеме, мы обнаружили множество различных моделей интернационализации, которые тоже практически не учитываются в существующих подходах к оценке.

Аккредитация международными организациями

В основе оценки уровня интернационализации через аккредитацию специальными международными организациями лежит бенчмаркинг университетов всех стран: через эти процедуры выявляются университеты с лучшей практикой в области интернационализации, а любой вуз, который хочет добиться улучшения в этой области, может воспользоваться чужим опытом и выбрать наиболее приемлемую для себя практику внедрения описанных в открытых информационных источниках процессов. Основными недостатками прохождения аккредитации являются высокая трудоемкость ее процедур, а также сложность, а иногда и невозможность оценки динамики развития (совершенствования) вуза по данному направлению. Наибольшее распространение такой подход получил в связи с деятельностью Ассоциации специалистов в области интернационализации образования NAFSA (Association of International Educators), в базе данных которой собраны лучшие примеры интернационализации в области образования, сгруппированные по следующим критериям:

1. Administrative Support and Infrastructure (административная поддержка и инфраструктура);
2. Community Service and Outreach (связи с общественностью);
3. Curricular Initiatives (изменения учебных планов);
4. Faculty Commitment (обязательства преподавательского состава);
5. Institutional Commitment (институциональные обязательства);
6. Research & Faculty Exchange (обмен в сфере научных исследований и преподавания);
7. Student Learning & Participation (участие студентов);
8. Support for Education Abroad (поддержка обучения за рубежом);

9. Support for International Students & Scholars (поддержка иностранных студентов и ученых) [17].

Первый критерий «Административная поддержка и инфраструктура», оценивается по официально декларируемым обязательствам руководства в области поддержки и развития интернационализации и тому, как они реализуются на практике. Особую значимость для оценки этого критерия имеют средства, которые администрация университета выделяет на поддержку и развитие программ интернационализации (в процентном отношении к общему бюджету вуза). В качестве лучших примеров по данному критерию приводятся, в частности, американские вузы Shoreline Community College и University of Oklahoma. В обоих учебных заведениях руководство декларирует интернационализацию как одну из ведущих целей развития учебного учреждения и оказывает сильную административную поддержку. Так, в Shoreline Community College в 2001 г. был создан Консультативный комитет по международным программам (International Programs Advisory Committee), осуществляющий помощь, в том числе финансовую, тем преподавателям, которые занимаются разработкой краткосрочных международных образовательных программ. А в университете Оклахомы (University of Oklahoma) существует факультет международных отношений и регионоведения, где студенты изучают иностранный язык в течение двух лет и один семестр обязательно обучаются за границей; здесь имеется система грантов на учебные поездки за рубеж, а также система поддержки иностранных студентов; действующий Консультативный комитет по международным программам оказывает поддержку студенческим организациям, объединяющим учащихся-иностранцев.

По второму критерию «Связи с общественностью» также лидирует университет Оклахомы (США), где, в частности, в 2006 г. был совместно с китайскими партнерами открыт Институт Конфуция, в котором китайскому языку учат не только студентов, но и школьников, туристов и бизнесменов. Университетом учреждена международная премия в области литературы (Neustadt International Prize), и в нем регулярно проводятся конференции по мировой литературе. Высокую оценку по второму критерию имеют и международные программы университета Вальпараисо (Чили), который среди прочего выплачивает особую стипендию студентам, работающим во время каникул волонтерами в международных медицинских организациях. В данном вузе для всех студентов международных программ в течение часа в неделю предусматривается практика вне университета, связанная с изучаемой специальностью.

Третий критерий *«Изменения учебных планов для достижения целей интернационализации»* позволяет выявить лучшие примеры включения международных образовательных программ в общий учебный план, «чтобы опыт, полученный при обучении за границей, не остался лишь личным опытом отдельного студента» [18]. В обзоре, подготовленном исследователями университета Вирджинии в 2013 г., рассматривается практика 17 университетов США по интеграции международных программ в учебные планы [18]. Указываются такие средства интеграции, как включение в учебные планы всех направлений подготовки иностранных языков и дисциплин межкультурной направленности, что позволяет вовлекать в процесс интернационализации даже тех студентов, кто по каким-либо причинам не может поехать учиться за границу. Важным фактором является система перезачета в университете предметов, изучаемых за границей. Наиболее эффективно наличие в учебных планах обязательного семестра, который каждый студент должен провести за границей. Разрабатываются специальные рекомендации для обучающихся за рубежом студентов в целях достижения наибольшей результативности образования с учетом предыдущего учебного опыта и личных интересов отдельных групп студентов. Учащимся предлагаются списки рекомендованных для изучения за границей курсов и предметов, которые будут особенно полезны для их профессионального развития. Данная интеграция предусматривает и такие поддерживающие меры, как гранты для обучающихся за рубежом, повышение квалификации преподавателей, участвующих в международных программах, укрепление связей профессорско-преподавательского состава с зарубежными партнерами. Таким образом, высокий уровень интернационализации достигается посредством изменения учебных планов всех направлений подготовки с включением в них специальных курсов (иностранных языков, предметов культурологического цикла), выделением семестра для обучения за рубежом, перезачетом изученных в зарубежных вузах предметов. Это возможно только при активном участии в этом процессе преподавателей университета.

Четвертый критерий *«Обязательства преподавательского состава»* как раз и отражает важность вовлечения педагогов в процесс интернационализации как на уровне разработки, так и реализации МОП. Кроме того, данный критерий определяет необходимость обязательного участия преподавателей в оценке качества МОП и в работе над международными программами различных дисциплин, в том числе технических и естественнонаучных. На основании обзора опыта девяти американских университетов [21], а также ряда других вузов [18, 20] можно выделить сле-

дующие виды поощрения преподавателей за вклад в процесс интернационализации:

1) дополнительное финансирование для стимулирования деятельности по обновлению образовательных программ с целью включения в них элементов, связанных с интернационализацией;

2) материальное вознаграждение за участие в практической реализации МОП [20];

3) наличие системы грантов для поездок в зарубежные университеты, активизирующих участие в международных конференциях, семинарах, работу в рамках международных образовательных и исследовательских проектов.

Критерий «Институциональные обязательства» позволяет оценить такие формы практической реализации интернационализации, как, например, наличие детально разработанного плана. Такой план, в частности, имеется в техническом университете Джорджии (Georgia Tech). Он ориентирован на интернационализацию кампуса и предусматривает 26 недель стажировки, обучения или исследовательской работы каждого студента за рубежом, а также овладение каждым из них иностранным языком. Кроме того, каждый учащийся должен освоить минимум три курса в области международных отношений, мировой экономики и регионоведения (с акцентом на определенную страну или регион). В университете существует специальный отдел (Office of Assessment), устанавливающий, сколько времени должны проводить студенты за рубежом и какой опыт им требуется, чтобы в полной мере овладеть компетенциями, требующимися для работы в условиях глобализации. В университете Илона (Elon University) образована комиссия по обучению за границей (Study Abroad Committee), занимающаяся оценкой предлагаемых международных программ. Одним из важных условий является наличие четко сформулированных и измеримых целей в области интернационализации, например, наличие опыта обучения или стажировки выпускника к конкретному году.

Критерий «Обмен в сфере научных исследований и преподавания» выражается в следующих показателях:

1) организация специального обучения для преподавателей в области межкультурного взаимодействия, изучения особенностей других стран и т. п.;

2) наличие в университете специальных подразделений, помогающих преподавателям ориентироваться в международных программах, составлять заявки на гранты, оформлять обоснования поездок и т. д. [21];

3) наличие специальных программ зарубежных стажировок для молодых преподавателей (как, например, в университете Вальпараисо, Чили).

Критерий «Участие студентов» оценивается через количество обучающихся, выезжающих на учебу или стажировки в зарубежные вузы, а также принимающих участие в международных программах в своем кампусе. Для стимулирования работы студентов по международным образовательным программам университеты принимают различные меры. Например, в университете Аркадии (Arcadia University) разработаны ознакомительные программы для первокурсников, включающие поездки всего за 245 \$ в Великобританию, Шотландию или Испанию на весенние каникулы. Такие краткосрочные поездки помогают студентам понять, что представляет собой учеба за рубежом, и подготовиться к ней. Для первокурсников с наиболее высокими достижениями в учебе предлагается семестр обучения в Лондоне, а старшекурсники имеют возможность пройти пять курсов по основной специальности в ходе годичного обучения в одном из партнерских университетов. В университете Илона для первокурсников предусмотрен обязательный ознакомительный семинар «Global Experience», а на старших курсах проводятся серьезные междисциплинарные семинары. Обязательным для всех студентов является изучение иностранного языка в течение двух семестров. Для тех, кто не может выехать на учебу за границу, предлагаются международные курсы на базе собственного кампуса.

Критерий «Поддержка обучения за рубежом» характеризует степень активности университетов в стимулировании студенческого участия в международных программах. При оценке конкретной образовательной программы устанавливается, является ли обязательным для студентов проведение части учебного времени или стажировки в зарубежном университете, кто и в каком объеме оплачивает поездку и обучение, какие преимущества получают студенты, участвующие в МОП, перезачитываются ли курсы, освоенные в университете другой страны, в основном учебном заведении, какие существуют инструменты психологической и информационной поддержки студентов, выезжающих на учебу в другое государство.

Наконец, критерий «Поддержка иностранных студентов и ученых» определяет лучшие практики поддержки иностранных студентов и ученых: активную работу по вовлечению их в учебную и внеучебную деятельность вуза (например, ежегодные шоу, организуемые иностранными студентами, конкурсы, конференции с участием иностранных специалистов, включение иностранных студентов в волонтерскую работу), тренинговые и ориентационные программы для иностранных студентов, создание объединений иностранных студентов в принимающем университете, финансовую поддержку таких учащихся и ученых посредством различных фондов. В качестве лучших согласно этому критерию называются Shoreline

Community College, University of Oklahoma и Calvin College. Так, в университете Оклахомы создан фонд поддержки иностранных студентов «OU Cousins and Friends», а в Shoreline Community College ежегодно пять студентов-иностранцев проходят дополнительное обучение для того, чтобы впоследствии помогать своим ровесникам адаптироваться к обучению в международной среде.

Проведенный анализ описанных критериев показал: часть из них достаточно сильно пересекаются между собой, что делает возможным их объединение. Для оценки уровня интернационализации в том или ином вузе мы предлагаем семь критериев, характеризующихся качественными и количественными показателями (табл. 1).

Таблица 1

Предлагаемые критерии оценки уровня интернационализации вуза

Критерий	Критерий NAFSA	Качественные показатели	Количественные показатели
1	2	3	4
Поддержка программы администрацией вуза	1	Официально декларируемые обязательства руководства в области поддержки и развития интернационализации; наличие в вузе административных подразделений и должностей руководителей МОП	Объем средств, выделяемых администрацией вуза на поддержку и развитие данной МОП
Изменения - учебных планов	3	Включение в МОП иностранных языков и дисциплин межкультурной направленности; изучаемых в партнерских вузах за рубежом и предлагаемых для изучения иностранным студентам	Количество указанных дисциплин; количество часов, выделяемых на изучение этих дисциплин
Вовлеченность преподавательского состава в международные научные исследования	4, 6	Участие преподавателей в международных научных исследованиях	Количество публикаций в международных базах данных, уровни цитируемости авторов и выполненных ими публикаций; объем финансирования международных исследовательских проектов; количество задействованных в исследованиях иностранных ученых и студентов

1	2	3	4
Вовлеченность преподавательского состава в процесс преподавания	4, 6	Участие преподавателей в разработке и реализации МОП	Процентное отношение количества преподавателей, принимающих участие в разработке и реализации МОП, к общему количеству преподавателей в реализующем МОП подразделении вуза
Участие студентов	2, 5, 7	Участие студентов в международном обмене по МОП	Количество студентов, выезжающих на учебу или стажировки в зарубежные вузы, а также принимающих участие в МОП в своем кампусе, количество иностранных студентов
Поддержка - обучения за рубежом	8	Обязательность проведения части учебного времени или стажировки за рубежом, нематериальная поддержка студентов, участвующих в МОП, перезачет курсов, инструменты психологической и информационной поддержки студентов, выезжающих на учебу за рубеж	Объем финансирования обучения за рубежом по МОП, в том числе объем материальной поддержки студентов
Поддержка иностранных студентов и преподавателей	9	Механизмы включения иностранных студентов и преподавателей в учебную и внеучебную деятельность вуза; программы адаптации; наличие фондов материальной поддержки	Объем средств, выделяемых на финансовую поддержку иностранных студентов и преподавателей

Системы ключевых показателей оценки уровня интернационализации

Для реализации внутреннего аудита / мониторинга процессов интернационализации в университете должна быть введена система ключевых показателей эффективности, по изменению которых можно определить темпы развития вуза. Для того чтобы оценить уровень интернационализации определенного университета, можно, например, использовать систему, разработанную U. Brandenburg и G. Federkeil, которая включает

186 различных индикаторов [4]. Авторы данной системы старались максимально использовать количественные и минимизировать модальные (да/нет) показатели, чтобы упростить вузам задачу оценки динамики своего развития. Эти показатели разбиты на следующие группы:

1. Управление организацией в целом

- 1.1. Вход (затрачиваемые ресурсы).
 - 1.1.1. Степень состояния в управлении вузом.
 - 1.1.2. Профессорско-преподавательский состав.
 - 1.1.2.1. Интернационализм профессоров.
 - 1.1.2.2. Международный наем профессоров.
 - 1.1.3. Молодые исследователи.
 - 1.1.3.1. Интернационализм молодых исследователей.
 - 1.1.3.2. Международный наем молодых исследователей.
 - 1.1.4. Административный (не академический) персонал.
 - 1.1.4.1. Ректорат.
 - 1.1.4.2. Международные офисы и эквивалентные учреждения.
 - 1.1.5. Ресурсы на международное сотрудничество.
 - 1.1.6. Международная партнерская сеть.

2. Научные исследования

- 2.1. Вход (затрачиваемые ресурсы).
 - 2.1.1. Профессора.
 - 2.1.1.1. Интернационализм профессоров.
 - 2.1.1.2. Международный наем профессоров.
 - 2.1.2. Международная сеть в исследованиях.
 - 2.1.3. Ресурсы.
 - 2.1.4. Международные научно-исследовательские проекты.
- 2.2. Выход (получаемый эффект).
 - 2.2.1. Результаты исследований.
 - 2.2.2. Молодые исследователи.

3. Обучение и исследования

- 3.1. Вход (затрачиваемые ресурсы).
 - 3.1.1. Преподавательские кадры.
 - 3.1.1.1. Интернационализм профессоров / преподавателей.
 - 3.1.1.2. Международный наем преподавателей.
 - 3.1.2. Студенты (бакалавры и магистры обрабатывается отдельно).
 - 3.1.3. Обслуживание и администрирование.
 - 3.1.4. Международные сети для обучения и исследований.
 - 3.1.5. Ресурсы.
 - 3.1.6. Учебные программы / Обучение.
 - 3.1.6.1. Обучение иностранным языкам.

3.1.6.2. Оценка международной профессиональной квалификации.

3.2. Выход (получаемый эффект).

3.2.1. Выпускники (бакалавры, магистры и докторанты обрабатываются отдельно).

3.2.2. Международная репутация.

Степень согласованности указанных ключевых показателей с ранее представленной системой критериев оценки уровня интернационализации (табл. 1) приведена в табл. 2.

Таблица 2

Соответствие различных систем оценки уровня интернационализации

Критерий	Критерий NAFSA	Критерий Brandenburg-Federkeil
Поддержка программы администрации вуза	1	1
Изменения учебных планов	3	3.1.3, 3.1.6
Вовлеченность преподавательского состава в международные научные исследования	4, 6	2
Вовлеченность преподавательского состава в процесс преподавания	4, 6	3.1.1
Участие студентов	2, 5, 7	3.1.2, 3.2
Поддержка обучения за рубежом	8	3.1.4, 3.1.5
Поддержка иностранных студентов и преподавателей	9	–

Анализ согласованности представленной системы индикаторов с существующими моделями интернационализации

Ключевой момент эксплуатации любой системы показателей – возможность интерпретации полученных результатов, которая осуществляется через соотношение с различными моделями описания объекта. Однако авторы существующих систем оценки уровня интернационализации в своих работах не указывают, какие модели ими были использованы, что значительно затрудняет интерпретацию результатов оценки. Поэтому важной задачей при создании системы индикаторов является не только выявление набора ключевых показателей эффективности, но и определение типа модели, которую составляет избранный перечень показателей. При этом необходимо учесть максимальное количество требований, предъявляемых к процессам интернационализации.

Ж. Warner выделяет следующие модели интернационализации университета:

- *компетентностная модель* оценивает наличие определенных наборов компетенций, формируемых образовательными программами, организацией студенческой жизни и т. п., позволяющих отдельным студентам, университету или даже стране в целом быть более конкурентоспособными на глобальном экономическом рынке;
- *либеральная модель* в качестве основной цели выдвигает саморазвитие человека в глобальном мире;
- *модель социальной трансформации* полагает наиболее важным дать студентам глубокое понимание международных и межкультурных вопросов, связанных с проблемами равенства и справедливости, и тем самым обеспечить их инструментами социальной трансформации [21].

Очевидно, что представленная в табл. 1 и 2 система критериев разработана в рамках компетентностной модели, а для исследования интернационализации в рамках других моделей необходимо искать иные пути оценки рассматриваемых процессов.

Ж. Davies считает, что мониторинг интернационализации следует проводить по трем группам критериев: программе, задействованному персоналу и выделяемым финансам [6]. Однако он не связывает процесс интернационализации с миссией университета. Оценивать достижения интернационализации, соотнося их с миссией учебного заведения, а не только с «входами» (финансовыми, кадровыми, организационными и другими ресурсами, доступными для поддержки усилий по интернационализации) и «выходами» (количеством и видами работ, осуществляемых в поддержку усилий по интернационализации), предлагают Ж. Hudzik и М. Stohlde [9]. Для этого, с их точки зрения, пригодны следующие критерии: количество студентов, подтвердивших приобретенные компетенции в глобальных системах профессиональной подготовки и освоивших язык; показатели карьерного роста выпускников; результаты научных исследований, которые могут оцениваться через положение вуза в мировом рейтинге высших учебных заведений; награды, призы, признание достижений в международной деятельности и др. Кроме качества обучения и значимости научных исследований, предлагается оценивать обязательства вуза (Engagement): их «входы» – ресурсы, задействованные в решении проблем общественного / международного развития и взаимодействия; их «выход» – трудоустройство выпускников. Возможные показатели результативности выполнения обязательств – рост качества бытовых, экономических и медицинских условий, качества питания, повышение уровня безопасности [9].

Еще одной моделью, предложенной Ж. Davies, является *определение квадранта вуза в области интернационализации*: каждый вуз должен оце-

нить свои усилия по двум критериям – системность / периодичность работы в этой области и централизованность / децентрализованность управления данным процессом. На основе обобщенного описания выявленного квадранта вуз может получить характеристику результатов своей работы [6].

J. Knight разработал классификацию международных университетов: *классический университет*; *спутниковый университет*, имеющий сеть филиалов (кампусов) по всему миру; *совместный университет*, образованный при сотрудничестве нескольких университетов разных стран. Подобное ранжирование осуществляется с учетом таких факторов, как наличие международной аккредитации на программы, международной группы преподавателей, двойных дипломов и др.

J. Knight интернационализацию разделяет на внешнюю (трансграничную) и внутреннюю. Внешняя (abroad) подразумевает, что студенты выезжают на учебу за рубеж. Показателями ее качества являются фиксация в образовательных программах добровольного или обязательного периода обучения за рубежом; существование международных офисов и филиалов; количество студентов, обучавшихся за рубежом в рамках образовательной программы и выехавших за рубеж для получения образования следующего уровня по окончании обучения в вузе. Внутреннюю (at home) интернационализацию характеризуют учебные планы и образовательные программы, процессы преподавания и обучения, показатели научно-исследовательской и внеучебной деятельности, связь с местными культурными и этническими группами [11].

Zha Qiang предлагает несколько подходов к оценке интернационализации:

- *деятельностный* – наличие международных учебных курсов, студенческих и преподавательских обменов, численность и происхождение иностранных студентов;
- *компетентностный* – уровень компетенции студентов, преподавателей и сотрудников, позволяющий им быть успешными на национальных и международных рынках труда;
- *культурологический (этический)* – степень развития у студентов компетенций межкультурного взаимодействия;
- *процессный* – международные и межкультурные результаты преподавательской и научной деятельности вуза [18].

При определении уровня интернационализации нужно учитывать следующие ее аспекты:

- *политический* – место и роль страны в мире (содействие национальной безопасности, сохранение и продвижение национальной культуры и идентичности);

- *экономический* – долгосрочный экономический эффект от повышения качества человеческих ресурсов внутри страны и повышения интенсивности международного взаимодействия со странами, элита которых состоит из выпускников вуза. Этот аспект подразумевает улучшение финансового состояния вуза, эффективно реализующего процессы интернационализации, например, за счет привлечения иностранных студентов (повышение экономической, научно-технологической конкурентоспособности, увеличение дохода от образовательных продуктов и услуг);

- *академический* – повышение качества работы вуза (внедрение международных стандартов в образовательной деятельности и научных исследованиях; значимость результатов на международном и национальном уровнях; наличие международных грантов и стипендиатов, наличие иностранных студентов);

- *культурологический* – распространение национальной культуры (поддержка культурного и этнического разнообразия) [Там же].

Еще одним важным аспектом для оценки интернационализации является готовность / способность вуза принимать иностранных студентов исходя из привлекательности образовательных программ. Этот индикатор особенно важен для вузов, которые только приступили к процессу интернационализации.

Проведенные Li Chang, Zh. Lu, а также OECD (ОСЭР – Организацией экономического сотрудничества и развития) исследования показывают, что при разработке системы индикаторов, связанных с этим процессом, необходимо учитывать:

- наличие программ на родном для иностранного студента языке либо языке, распространенном в стране его проживания; отдельно стоит выделить программы на английском языке, который дефакто признается международным;

- качество имеющихся программ и репутация вуза;
- стоимость обучения, в том числе наличие стипендий от государства и различных фондов;

- миграционную политику и возможности вуза по ее упрощению;
- возможности перезачетов академических кредитов при признании иностранных дипломов;

- географические, торговые или исторические связи между странами;
- будущие возможности трудоустройства;
- наличие удобного сайта, на котором можно легко найти требуемую информацию;

- связи университета с другими вузами, упрощающие переходы между образовательными уровнями и позволяющие консолидировать ресурсы при продвижении программ;

- доступность информации о студенческой жизни в университете, включая студенческие форумы;
- возможности культурного развития иностранных студентов [5, 15].

Обобщенные результаты анализа вышеперечисленных моделей и описанных требований к системе индикаторов интернационализации вузов приведены в табл. 3.

Таблица 3

Соответствие моделей интернационализации системе индикаторов

Модели и требования	Система критериев	Критерий NAFSA	Критерии Brandenburg, Federkeil
1	2	3	4
<i>Параметры оценивания</i> [6]			
Программы	2	3	3.1.3, 3.1.6
Персонал	4	4, 6	2.1.1, 3.1.1
Финансы	1, 6, 7	1, 8, 9	1.1.5, 3.1.5
Соответствие миссии университета	1	1	–
<i>Процессы интернационализации</i> [9]			
Обучение	2, 4, 5	3, 4, 6	3.1
Входы			3.2
Выходы			3.2 частично
Результаты			
<i>Научная деятельность</i>	3	4, 6	2.1
Входы			2.2
Выходы			2.2 частично
Результаты			
<i>Обязательства</i>	1, 7	2, 5, 7	3.1.5 частично
Входы			3.2 частично
Выходы			–
Результаты			
<i>Квадрант интернационализации</i> [6]			
системность/периодичность	2	3	3.1.6
централизованность/децентрализованность	1, 2	1, 3	1, 3.1.3
<i>Классификация международных университетов</i> [13]	6	8	1.1.4, 1.1.6, 3.1.4, 3.1.6
Классический университет			
Спутниковый университет			
Совместный университет			
<i>Виды интернационализации</i> [12]			
Внешняя (aboard)	6	8	1.1.4, 3.1.4, 3.1.6
Внутренняя (at Home)	2–7	2–9	3
<i>Подходы к оценке интернационализации</i> [18]			
Деятельностный подход	2, 5	3, 7	1.1.3, 3.1.2, 3.1.6

1	2	3	4
Компетентностный подход	2, 5	–	3.2.1
Культурологический (этический) подход	5, 7	2, 9	–
Процессный подход	5, 7	2, 5, 9	2.2, 3.2.2
<i>Аспекты интернационализации [18]</i>			
Политический	–	–	–
Экономический	1, 6, 7	1, 8, 9	1.1.5, 3.1.5
Академический	2, 3	2, 3, 5, 6	2.1.4, 2.2.1, 3.1.6, 3.2.2
Культурологический	5, 7	2, 9	–
<i>Готовность вуза к интернационализации [5, 15]</i>			
Наличие программ на иностранном языке	2	3	3.1.6
Качество имеющихся программ и репутация вуза	2	3	3.1.6, 3.2.2
Стоимость обучения по программам	2, 5	2, 3, 5	3.1.5
Миграционная политика	–	–	–
Признание дипломов и перезачет кредитов	2, 5	3, 5	3.1.4, 3.1.6
Связи между странами	–	–	–
Будущие возможности трудоустройства	5	5	3.2
Наличие удобного сайта	7	2	–
Наличие связей университета с другими вузами	5, 6	6, 8	1.1.4, 3.1.4
Наличие информации о студенческой жизни	7	2	–
Возможности культурного развития студентов	7	9	–

Таким образом, в целях максимальной адекватности реальности система измерения интернационализации вуза должна быть дополнена показателями, не связанными с учебной и научно-исследовательской деятельностью:

- соответствием интернационализации университета его миссии;
- соответствием интернационализации университета геополитике государства (для России ее геополитические интересы описаны в [1–3]);
- характеристикой внеучебной студенческой жизни в университете;
- культурологическими аспектами интернационализации, в том числе участием в ней местных культурных и этнических групп;
- средствами привлечения иностранных студентов, в том числе наличием эргономичного сайта и механизмов упрощения миграционной политики.

Предлагаемая нами система индикаторов позволяет:

- на основе критериев NAFSA определить направления развития вуза в области интернационализации и выбрать для этого лучшие мировые практики;
- выбрать критерии, позволяющие обеспечить эффективный мониторинг развития университета по данному направлению (на основе данных табл. 1, 2 и перечня из [4]);
- определить модели интернационализации, которые обеспечат наглядную интерпретацию результатов мониторинга (на основе данных табл. 3).

Разработанная система показателей может быть использована не только для оценки развития вуза, но и для определения эффективности развития его академических подразделений в сфере интернационализации. Но тогда сравнительный анализ показателей результативности деятельности существенно усложнится. В этом случае необходимо использовать специализированные методики сравнения, такие как иерархический DEA-анализ [19].

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

Литература

1. «Дорожная карта» по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты. Утверждена Президентом РФ 10 мая 2015 г. Москва, 2015.
2. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. Утверждена Президентом РФ 18 октября 2002 г.
3. Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества. Утверждены Президентом РФ 18 декабря 2010 г.
4. Brandenburg U., Federkeil G. How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. Working paper. 2007. № 92. Centre for Higher Education Development.
5. Chang Li, Lu Zh. International recruitment for master's programs: trends, issues, and insights to reshape your international enrollment strategy. World Educational News & Reviews. 2015. Available at: <http://wenr.wes.org/2015/04/international-recruitment-masters-programs-trends-issues-insights-reshape-international-enrollment-strategy/>. (Translated from English)
6. Davies J. Developing a strategy for internationalization in universities: towards a conceptual framework, in c. klasek (ed.) Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education. 1992. P. 177–190.

7. de Wit H. Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction, EAIE Occasional Paper 22 «Measuring success in the internationalisation of higher education», Chapter 1, European Association for International Education (EAIE). 2009.
8. Hudzik J. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington, DC: NAFSA. 2011.
9. Hudzik J., Stohlde M. Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalization, EAIE Occasional Paper 22 «Measuring success in the internationalisation of higher education». Chapter 2. European Association for International Education (EAIE). 2009.
10. Knight J. Internationalization: management strategies and issues. International Educational Magazine. 1993. № 9. P. 6, 21–22. Knight J. Higher education in Turmoil. The Changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.
11. Knight J. Internationalization: three generations of cross border higher education. New Delhi, India International Centre. 2012.
12. Knight J. International universities: misunderstandings and emerging models? Journal of Studies in International Education. 2015. Vol. 19 (2). 107–121.
13. NAFSA. Accessing Best Practices in Internationalization Database. 2015. Available at: http://www.nafsa.org/Resource_Library_Assets/ABPI/Accessing_Best_Practices_in_Internationalization_Database/.
14. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, 2014. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. 2014.
15. Parcels Ch., Woodruff G. Curriculum integration: best practices. 2013. Available at: http://www.nafsa.org/Find_Resources/Supporting_Study_Abroad/Network_Resources/Education_Abroad/Curriculum_Integration_Best_Practices/.
16. Parkinson A. Engineering study abroad programs: formats, challenges, best practices, online. Journal for Global Engineering Education. 2007. Vol. 2. Iss. 2, Article 2. Available at: <http://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol2/iss2/2>.
17. Qiang Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. Policy Futures in Education. 2003. Vol. 1. № 2. P. 248–270.
18. Robinson-Bryant F. S. Defining a stakeholder-relative model to measure academic department efficiency at achieving quality in higher education: dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Industrial Engineering & Management Systems in the College of Engineering and Computer Science at the University of Central Florida. 2013. 348 p. (Translated from English)
19. Van der Wende M. Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general, in T. Kalvemark & M. van der Wende (Eds) National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. 2007.
20. Warner J. Internationalization models and the role of the university. International Education Magazine. 1992. P. 21.

21. Yefanova D., Williams R. Involving faculty in the process of developing assessment tools and engaging in the process of assessing students' intercultural competence. 2013. Available at: http://www.nafsa.org/Find_Resources/Supporting_Study_Abroad/Involving_Faculty_in_the_Process_of_Developing_Assessment_Tools_and_Engaging_in_the_Process_of_Assessing_Students%E2%80%99_Intercultural_Competence/.

References

1. «Dorozhnaya karta» po obshchemu prostranstvu nauki i obrazovaniya, vklyuchaya kulturnye aspekty. [«Road map» on the general space of science and education, including cultural aspects]. Utverzhdena Prezidentom RF 10 maja 2015 g. Moskva, 2015. [Approved by the President of the Russian Federation, d.d. on 10 May, 2015, Moscow]. (In Russian)
2. Koncepciya gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti podgotovki nacionalnyh kadrov dlya zarubezhnyh stran v rossijskih obrazovatelnyh uchrezhdeniyah. [The concept of a state policy of the Russian Federation in the field of preparation of national staff for foreign countries in the Russian educational establishments]. Utverzhdena Prezidentom RF 18 oktjabrja 2002 g. [Approved by the President of the Russian Federation, d.d. 18 October, 2002]. (In Russian)
3. Osnovnye napravleniya politiki Rossijskoj Federacii v sfere mezhdunarodnogo kulturno gumanitarnogo sotrudnichestva. [The basic directions of a policy of the Russian Federation in sphere of the international cultural-humanitarian cooperation]. Utverzhdeny Prezidentom RF 18 dekabrja 2010 g. [Approved by the President of the Russian Federation, d.d. 18 December, 2010]. (In Russian)
4. Brandenburg U., Federkeil G. How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. *Working paper*. 2007. № 92. Centre for Higher Education Development. (Translated from English)
5. Chang Li, Lu Zh. International recruitment for master's programs: trends, issues, and insights to reshape your international enrollment strategy. *World Educational News & Reviews*. 2015. Available at: <http://wenr.wes.org/2015/04/international-recruitment-masters-programs-trends-issues-insights-reshape-international-enrollment-strategy/>. (Translated from English)
6. Davies J. Developing a strategy for internationalization in universities: towards a conceptual framework, in c. klasek (ed.) *Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education*. 1992. P. 177–190. (Translated from English)
7. de Wit H. Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction, EAIE Occasional Paper 22 «Measuring success in the internationalisation of higher education», Chapter 1, European Association for International Education (EAIE). 2009. (Translated from English)
8. Hudzik J. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington, DC: NAFSA. 2011. (Translated from English)
9. Hudzik J., Stohlde M. Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalization, EAIE Occasional Paper 22 «Measuring success in the

internationalisation of higher education». Chapter 2. European Association for International Education (EAIE). 2009. (Translated from English)

10. Knight J. Internationalization: management strategies and issues. *International Educational Magazine*. 1993. № 9. P. 6, 21–22. (Translated from English)

11. Knight J. Higher education in Turmoil. The Changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers. 2008. (Translated from English)

12. Knight J. Internationalization: three generations of cross border higher education. New Delhi, India International Centre. 2012. (Translated from English)

13. Knight J. International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19 (2). 107–121. (Translated from English)

14. NAFSA. Accessing Best Practices in Internationalization Database. 2015. Available at: http://www.nafsa.org/Resource_Library_Assets/ABPI/Accessing_Best_Practices_in_Internationalization_Database/. (Translated from English)

15. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, 2014. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. 2014. (Translated from English)

16. Parcells Ch., Woodruff G. Curriculum integration: best practices. 2013. Available at: http://www.nafsa.org/Find_Resources/Supporting_Study_Abroad/Network_Resources/Education_Abroad/Curriculum_Integration__Best_Practices/. (Translated from English)

17. Parkinson A. Engineering study abroad programs: formats, challenges, best practices, online. *Journal for Global Engineering Education*. 2007. Vol. 2. Iss. 2, Article 2. Available at: <http://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol2/iss2/2>. (Translated from English)

18. Qiang Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1. № 2. P. 248–270. (Translated from English)

19. Robinson-Bryant F. S. Defining a stakeholder-relative model to measure academic department efficiency at achieving quality in higher education: dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Industrial Engineering & Management Systems in the College of Engineering and Computer Science at the University of Central Florida. 2013. 348 p. (Translated from English)

20. Van der Wende M. Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general, in T. Kalvemark & M. van der Wende (Eds) National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. 2007. (Translated from English)

21. Warner J. Internationalization models and the role of the university. *International Education Magazine*. 1992. P. 21. (Translated from English)

22. Yefanova D., Williams R. Involving faculty in the process of developing assessment tools and engaging in the process of assessing students' intercultural competence. 2013. Available at: http://www.nafsa.org/Find_Resources/Supporting_Study_Abroad/Involving_Faculty_in_the_Process_of_Developing_Assessment

Tools_and_Engaging_in_the_Process_of_Assessing_Students%E2 %80 %99_Inter-cultural_Competence/. (Translated from English)

УДК 378

Федоров Владимир Анатольевич

доктор педагогических наук, директор научно-образовательного Центра профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: Fedorov1950@gmail.com

Степанов Александр Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна интерьера Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: S49@list.ru

Степанова Татьяна Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии и дизайна Уральского федерального университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: S49@list.ru

КОМПОНИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОЛЛЕКТИВЫ- КЛАСТЕРЫ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ¹

Аннотация. Цель статьи – обоснование актуальности и эффективности коллективной работы преподавателей кафедры по формированию интегрированных специальных профессиональных компетенций субъектов обучения.

Методы и методики. Ведущим методом реализации поставленной цели авторы считают метод работы в команде, который предлагают осуществлять на базе ситуативной методики формирования внутрикафедральной структуры – компонированного коллектива-кластера, чья деятельность основывается на синергическом взаимодействии участников образовательного процесса.

Результаты описанного в публикации нововведения сделают реальной интеграцию содержания образовательных процессов, будут способствовать органичному взаимодействию преподавателей дисциплин на основе работы целостной интегрированной подсистемы – компонированного коллектива-кластера, нацеленной на формирование специальных профессиональных ком-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ, проект № 2014/393 «Исследование теоретико-методологических проблем развития профессионально-педагогического образования в современных условиях».

петенций. Вектор нововведения можно связать и с более объемным полем интеграции – эффективным освоением учащимися общепрофессиональных и общекультурных компетенций.

Научная новизна. Деятельность педагогического компонируемого коллектива-кластера предлагается рассматривать в целостном блоке научно-теоретических и практико-педагогических аспектов: научно-организационном, учебно-методическом, практико-организационном, воспитательном и др. Научная новизна статьи связана с расширением содержания ряда положений, основывающихся на научно-теоретических выводах исследований педагогическо-коллективных (В. А. Сухомлинский и др.) и организационно-психологических (К. Роджерс и др.) процессов, а также положений синергетики, экстраполированных в организационно-педагогические процессы. Показано, что эффективность образовательного процесса может быть достигнута при условии взаимосоотнесенности организационной и методической работы; синтеза управленческой и исполнительской деятельности на основе органики целого образовательного процесса. Необходимость коллективного педагогического творчества обоснована синергетическими процессами и мотивационно-эмоциональными характеристиками.

Практическая значимость статьи состоит в конкретных предложениях, касающихся решения актуальных задач высшей школы: преодоления проблемы «дисциплинарной дискретности» работы кафедр, стереотипа «формального междисциплинарного взаимодействия» путем реструктурирования кафедр на научной основе коллективного творчества. Создание подобных новых (инновационных) педагогических условий работы вузовских кафедр, по мнению авторов, необходимо в самое ближайшее время. Такая организация даст возможность осуществлять реальную связь науки с практикой и в целом повысит качество и результативность образовательных процессов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: принцип компонируемости, кластер, синергетика, междисциплинарная интеграция, подструктура кафедры, компетенции, коллективное взаимодействие, научно-организационный подход.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-36-50

Fedorov Vladimir A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Research and Education Centre of Vocational Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).
E-mail: Fedorov1950@gmail.com*

Stepanov Aleksandr V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Interior Design, Institute of Arts, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).
E-mail: S49@list.ru*

Stepanova Tatyana M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Cultural Studies and Design, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: S49@list.ru

COMPOSITE PEDAGOGICAL STAFF-CLUSTERS AS A CONDITION OF DEPARTMENT EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL WORK DEVELOPMENT

Abstract. The aim of the investigation is to justify urgency and efficiency of teachers' collective work of the chair on formation of integrated special professional competences of trainees.

Methods. Teamwork is considered as a leading method of aim realisation; it is suggested to carry this method in practice on the basis of a situational technique of intra-chair structure formation – composite staff-clusters, whose activity is based on synergetic interaction of educational process participants.

Results. Described innovations will give the chance to carry out necessary integration of educational processes content; will promote natural interaction of teachers on the basis of the generated complete integrated subsystem – composite staff-clusters. The innovation vector can be connected with more dimensional field of integration, i.e. generating not only special professional competences, but also general professional and common cultural ones.

Scientific novelty. Activity of pedagogical composite staff-clusters is offered to consider in the complete block of scientific-theoretical and practice-pedagogical aspects: scientifically-organizational, academic, practice-organizational, educational, etc. Scientific novelty of article is connected with expansion of some content positions which are based on scientific-theoretical conclusions of researches pedagogic-collective (by V. A. Suhomlinsky, etc.) and organizational-psychological (by K. Rogers, etc.) processes, and also ideas of synergetics extrapolated into organizational-pedagogical processes. It is shown that efficiency of educational process can be reached under a condition of organizational and methodological work interrelatedness; synthesis of administrative and performing activity on the basis of the whole educational process interaction. Necessity of composite pedagogical creativity is proved by synergetic processes and motivation-emotional characteristics.

Practical significance. Authors give specific proposals concerning actual problems solution in higher school: problem overcoming of “disciplinary step-type behaviour” of chair work, a stereotype of “formal interdisciplinary interaction” by re-structuring of chairs on a scientific basis of staff creativity. The authors suggest that creation of similar new (innovative) pedagogical working conditions of high school chairs is necessary in the nearest future. Such organisation will give the chance to carry out real communication of a science with practice and as a

whole will raise quality and productivity of educational processes in higher educational institutions.

Keywords: principle of compossibility, cluster, synergetics, interdisciplinary integration, chair substructure, competences, composite interaction, scientifically-organizational approach.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-36-50

Для образовательной системы вуза выбор организационных форм кафедральных структур, строящихся на научной основе, в настоящее время, в условиях роста бюрократической зависимости, приобретает важнейшее значение. Чтобы хотя бы частично нейтрализовать чрезмерную «забюрократизированность» деятельности вузовских кафедр, привести ее посредством постепенной интенции приближения к функциональному оптимуму в состояние «прояснения», и было предпринято описанное ниже исследование. Его отправной точкой стали концептуальные выводы К. Роджерса о необходимости формирования условий минимального управления и контроля для достижения большего качества и эффективности деятельности. Знаменитый психолог утверждает: «Современное знание говорит о том, что помещенные в такие условия люди становятся более ответственными за себя, совершают прогресс в самоактуализации, становятся более гибкими, уникальными и разносторонними, более способными к творческой адаптации» [10, с. 402].

В практике высших образовательных учреждений отсутствуют четкие научно обоснованные, соответствующие современному состоянию высшей школы ориентиры организационной и учебно-методической работы кафедр (коллективной педагогической деятельности). Мы попытались рассмотреть данную проблему в комплексе методологического, методического, технологического и практико-ориентированного аспектов.

Образовательный процесс является многокомпонентным и одновременно целостным и системным. Взаимосвязи между его элементами сложны и динамичны. Время постоянно порождает новые внутрисистемные ситуации, выявляет те или иные комбинаторные приоритеты. Особую нагрузку в этой комбинаторной деятельности несут такие ведущие формы образовательного процесса, как учебно-методическая и учебно-организационная работа. Данные формы, по существу, определяют качество подготовки будущего специалиста-профессионала, обеспечивают наряду с научно-теоретической и воспитательной работой должный уровень его компетентности, востребованный социумом.

С внедрением ФГОС нового поколения активизируется методическая работа по интеграции учебных дисциплин с целью освоения учащимися требуемых общекультурных и профессиональных компетенций. Вместе с тем в Госстандарте обозначена необходимость поиска новых эффектив-

ных организационных форм внутри образовательной системы, реально способствующих решению поставленных задач.

Методическая работа – важнейшая составляющая деятельности вуза. Согласно «Типовому положению об образовательном учреждении высшего профессионального образования», утвержденному Правительством Российской Федерации постановлением № 71 от 14 февраля 2008 г., университету как виду учебного заведения вменяются функции «ведущего научного и методического центра в области своей деятельности». Для организации учебно-методической работы существенное значение имеет следующий пункт «Типового положения»: «Высшее учебное заведение ежегодно обновляет основные образовательные программы (в части состава дисциплин (модулей), установленных высшим учебным заведением в учебном плане, и (или) содержания рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программ учебной и производственной практики, методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии) с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы»¹.

Обобщив данные требования и установки «Типового положения», можно сделать следующие выводы:

Организационно-методическая работа университета должна:

- носить лидирующий характер в области своей профессиональной деятельности;
- строиться с учетом не только Госстандарта, но и рынка труда;
- мобильно реагировать на развитие науки, техники, социальной сферы и др.

Компетентностный подход к обучению и воспитанию повышает роль организационно-методической работы и требует пересмотра «взаимоотношений» содержания образовательного процесса и собственно осуществления методической работы, а точнее – формирования целостного методико-технологического обеспечения образовательного процесса. В поиске его оптимального варианта следует, на наш взгляд, наряду с непосредственными предметными и междисциплинарными технологиями и методиками обратить внимание на организационную сторону вопроса.

Организация учебно-методической работы вуза сегодня по-прежнему остается стереотипной и пока еще не приобрела структурной целостности и желаемой результативности. Практически в любом вузе она соответствует следующей иерархии: методический совет (МС) вуза (университета) – МС института (или факультета, кафедры) – ответственный за конкретную методическую работу преподаватель кафедры. Анализируя

¹ contact@consultant.ru.

данную схему-структуру, нетрудно заметить, что она не сбалансирована. К функциям первых двух звеньев (МС университета и МС института) относится в основном определение стратегических векторов методологической и методической функциональности, а вся рабочая (текущая) методико-технологическая функциональность ложится на плечи двух субъектов – заведующего кафедрой и ведущего ту или иную дисциплину преподавателя. При этом следует учесть плотную занятость преподавателей (учебную, научную, воспитательную, методическую и др. нагрузку); сохраняющуюся «дисциплинарную обособленность» учебного процесса, мешающую интеграции содержания учебных дисциплин и/или приводящую к формализации интегральных процессов, снижает динамику и понижает возможности позитивного развития интеграционного вектора; ограниченность возможностей заведующего кафедрой по осуществлению эффективного контроля, коррекции, перспективного планирования методической работы преподавателей из-за нехватки так называемого «трудового ресурса».

Кроме того, на сегодняшний день не существует обоснованной критериальной базы оценки качества деятельности педагога. В ряду показателей чаще всего фигурируют такие параметры, как компетентность, опыт, ответственность за свое профессиональное развитие, систематическое повышение квалификации, признание коллегами; а также такие мотивационно-эмоциональные параметры, как преданность профессии и удовлетворенность трудом [11]. При этом не рассматривается умение взаимодействовать с коллегами в процессе обучения и воспитания, создавать единое поле усилий по достижению педагогических целей и результатов, т. е., по сути, игнорируется владение коммуникативной компетентностью.

Между тем многие известные специалисты обращали внимание на эффективность коллективного труда педагогов. Сошлемся, например, на В. А. Сухомлинского, который считал работу трудового коллектива не только основой приобретения учащимся профессионального опыта, но и условием гражданского воспитания, предпосылкой целенаправленного трудового и всеобщего развития личности [13]. Да и содержание Госстандарта в образовательной сфере и постоянные требования нормативных документов о развитии междисциплинарных связей, интеграции педагогических действий подтверждают актуальность данного тезиса.

Показателен в этом плане метод коллективных экспертиз, применяющийся в управленческой деятельности. Если сформирован состав квалифицированных специалистов по всем основным аспектам анализируемой проблемы, данный метод действительно обеспечивает эффективность принимаемых и осуществляемых решений.

Педагогов как специалистов в вопросах преподаваемых ими дисциплин можно уподобить таким квалифицированным экспертам, у которых, если они будут действовать сообща, появится больше шансов для достижения цели их общего педагогического труда.

Образовательный процесс, несомненно, можно сделать более результативным за счет оптимизации организации и методов работы коллектива. Проблема заключается в том, что совершенствование такой организации довольно сложно формализовать, так же как трудно доказать неэффективность деятельности централизованной организации образовательных структур. Решение этих вопросов должно быть сопряжено с созданием базы четких и точных критериев результатов учебной работы, а также с разработкой мер, содействующих заметному качественному развитию и росту результативности обучающе-воспитательного процесса.

Наиболее очевидным, на наш взгляд, путем решения проблемы является *повышение роли коллективного управления процессом обучения*. Мы полагаем, что больше внимания следует уделить методологическим основаниям организационной работы. Обратимся к упоминаемым в начале статьи выводам К. Роджерса: «Мы знаем, как в производственном или учебном коллективе создать условия, которые приведут к повышению продуктивности, творчества и росту нравственности. Исследования Коха и Френча, Нагла и Каца, Макоби и Морса в целом показали, что если промышленные рабочие участвуют в планировании и принятии решений, если руководители внимательны к мнениям рабочих, если для формы руководства не характерны враждебность и авторитарность, то уровень нравственности и объемы производства возрастают» [10, с. 371].

К. Роджерс подчеркивает важность основанного на органике мотивации, доброжелательности и коллективизме интегрального взаимодействия руководящих работников и исполнителей при достижении поставленных целей и решении актуальных задач. В данном случае мы имеем дело с синергетическим эффектом взаимодействия.

Для повышения качества учебно-методической работы в вузе следует сформировать малые педагогические коллективы внутри кафедр и факультетов. Целью их деятельности должно стать не «мозаичное» предметное обучение, а целостное освоение субъектами образовательного процесса профессиональной компетентности. Базовым принципом создания малых коллективов может стать *принцип компонированности* (от лат. «сочинение», «составление»), т. е. составления из частей единого согласованного целого. Данный принцип призван обеспечить творческое взаимодействие субъектов педагогического коллектива; организационно-административную поддержку управляющих структур; творческое взаимодействие с вы-

шестоящими учебно-методическими инстанциями: динамичность процесса педагогической работы, направленность на изменяющиеся требования рынка труда и развитие субъектов обучения, а также субъект-субъектных отношений.

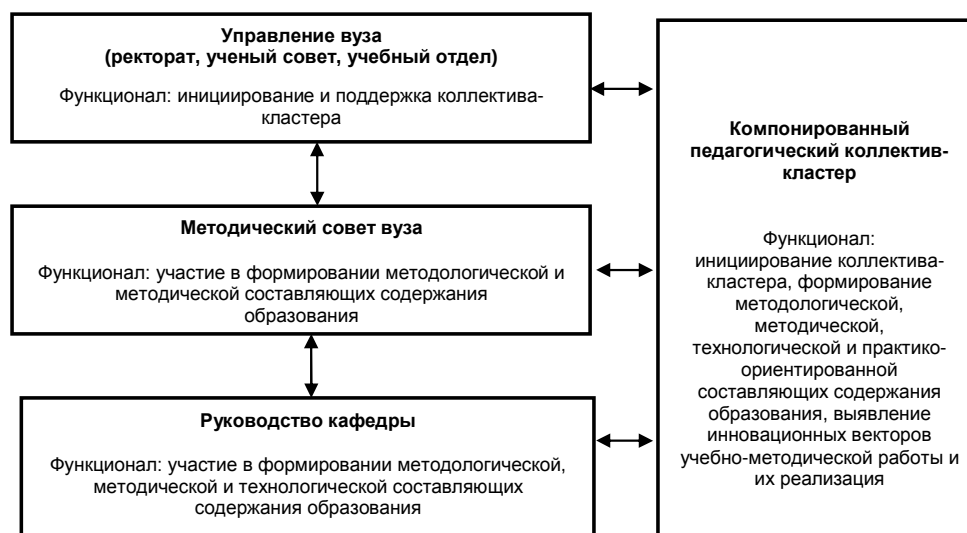
Внутри кафедр могут быть созданы особые педагогические кластеры, цель которых – формирование у обучающихся той или иной требующейся компетентности. Понятие «кластер» (от лат. «гроздь», «кисть») мы связываем с конкретизацией реализации принципа компонования: это коллектив, приобретающий новые качественные характеристики за счет творческого синергического взаимодействия своих членов. В кластере происходят объективные внутрисистемные процессы, в ходе которых педагог включается в работу не в роли дискретного, обособленного субъект-объекта, а как носитель внутрисистемных связей, направленных на достижение генерализирующей цели. В итоге образуются более продуктивные свойства и процесса, и взаимодействующих его частей.

Понятие «кластер» не тождественно таким терминам, как «коллективная деятельность», «работа в команде» и т. п., так как они отражают лишь поверхностное сходство с рассматриваемым творческим взаимодействием, при котором актуализируются смыслы волевые (целенаправленное компонование) и синергические. Творческий синергизм педагогического коллектива – это тот пока еще не включенный активно в практику образовательных процессов ресурс, который, думается, позволит прогнозировать и осуществлять прогрессивную практику обучения и воспитания.

Конкретизировать идею создания педагогических коллективов-кластеров можно на основе кафедральных внутренних подструктур (подсистем), реализующих интегральный, синтезированный, целостный образовательный процесс формирования у обучающихся тех или иных необходимых профессиональных компетенций. Это могут быть, например, совокупные профильные компетенции, компетенции блока дисциплин и т. п.

Целесообразно обратить внимание прежде всего на формирование компетенций узких профилизаций. В структурах кафедр существуют профилизации, обладающие зачастую ярко выраженной спецификой. Контроль освоения содержания подобных профилизаций весьма затруднителен даже для квалифицированных и опытных руководителей, что отражается на эффективности организационно-методической работы кафедры и существенно влияет на качество образовательного процесса. В учебно-методические комплекты документации, как показывает проведенный анализ, нередко проникают методические огрехи и недочеты, что недопустимо, так как в целом отрицательно сказывается на обучении и воспитании будущего профессионала. Для устранения подобных недостатков

мы и предлагаем модель компонированных педагогических коллективов-кластеров (рисунок).



Блок-схема функционирования компонированного педагогического коллектива-кластера в среде вуза

Цели создания и деятельности педагогических коллективов-кластеров по интеграции содержания подготовки специалистов должны быть обоснованы на общенаучном, междисциплинарном и дисциплинарном уровнях и учитывать востребованность формируемых знаний, умений и навыков на рынке труда. Причем потребности рынка труда должны отражать реальное положение дел, а не быть выведены в «тиши академических кабинетов».

В модели педагогических коллективов-кластеров должны быть отражены зафиксированные в Госстандарте следующие базовые понятия:

- *вид профессиональной деятельности* – совокупность методов, способов, приемов и характера воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования;
- *компетенция* – сформированное в процессе образования квалификационное право на профессиональную деятельность в определенной области, включающее способность успешной реализации знаний, умений и личностных качеств;
- *объект профессиональной деятельности* – системы, предметы, явления и процессы, на которые направлено воздействие;

- *область профессиональной деятельности* – совокупность ее аспектов в их научном, социальном, экономическом, производственном аспектах;
- *профиль* – направленность основной образовательной программы на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности;
- *учебный цикл* – совокупность дисциплин (модулей) основной образовательной программы, обеспечивающих усвоение знаний, умений и формирование компетенций в соответствующей сфере профессиональной деятельности;
- *результаты обучения* как усвоенные знания, умения, навыки и приобретенные компетенции в рамках изученных дисциплин;
- *специальные профессиональные компетенции* (СПК, или профессионально специализированные компетенции), имеющие в каждой специализации свою специфику. СПК должны позиционироваться как базовая категория, определяющая структуру и содержание деятельности педагогического коллектива-кластера.

Осуществлять деятельность педагогического коллектива-кластера по всему циклу обучения могут 3–4 преподавателя, основной задачей которых будет целостное формирование СПК студента. Безусловно, данную внутрикафедральную подструктуру должен возглавлять ведущий специалист, способный контролировать качество образовательного процесса.

В образовательной практике есть разные примеры осуществления деятельности компонируемыми кластерными структурами. В общем образовании это интегрированные уроки, объединяющие усилия двух-трех учителей разных предметов. В учебных заведениях среднего звена это предметные и цикловые комиссии, возникшие, кстати, в результате административных организационных мер. Есть подтверждения эффективности работы кластеров и в высшей школе.

Так, на образованных в 2000–2001 гг. в Российском профессионально-педагогическом университете кафедрах декоративно-прикладного искусства и интерьерного дизайна было много несогласованности в предметном взаимодействии: преподаватели специальных, базовых и общепрофессиональных дисциплин работали разрозненно, без учета перспективы учебных программ и методик междисциплинарной интеграции. Все это неминуемо снижало эффективность обучения студентов. Результаты экспертизы уровней компетентности обучающихся показали, что свыше 50 % из них находятся в зоне критического уровня СПК. После внедрения организованного взаимодействия между преподавателями (2005–2006 гг.), направленного на коррекцию учебных программ и интеграцию методик осваиваемых дисциплин, критический уровень снизился до 30 %, а в отдельных группах до 8–10 %.

В то же время повысился процент допустимого уровня (до 49–50 %) и оптимального уровня (до 16–20 %). Это свидетельствует не только об эффективности данных мер, но и о необходимости внедрения в образовательные процессы кластерных компонированных технологий.

Обобщим изложенное:

- учебно-методическая работа и методическая работа кафедр (как выпускающих, так и предметных) будет более эффективной, если в их структуре появятся компонированные педагогические коллективы-кластеры, ведущей задачей которых будет формирование комплекса специальных и профильно-специализированных компетенций;
- организация компонированного педагогического коллектива-кластера должна базироваться на принципе работы в педагогической команде;
- в ресурсно-трудовую структуру кластера предлагается включать специалистов-педагогов по основным учебным дисциплинам, формирующих комплекс СПК;
- руководство компонированным педагогическим кластером должно осуществляться ведущим специалистом профилизации;
- создавать кластер следует на основе психологической совместности преподавателей и их заинтересованности в общей цели – достижении высокого качества и эффективности в формировании СПК обучающихся, а также в подготовке и воспитании конкурентоспособного специалиста;
- контроль за деятельностью кластеров должен быть возложен на заведующих кафедрами, вышестоящие инстанции, а также осуществляться как самоконтроль;
- практику функционирования педагогического коллектива-кластера нужно вводить в учебный процесс вуза сначала в качестве эксперимента, чтобы проверить его эффективность и целесообразность;
- особое внимание необходимо уделить централизованному планированию эксперимента, так как централизованная организация инновационных образовательных структур, на наш взгляд, в данном случае является наиболее эффективной;
- деятельность коллективов-кластеров даст возможность преодолеть «дисциплинарную раздробленность» учебного процесса, создаст условия для естественной интеграции учебных дисциплин, придаст им композиционную и структурную целостность на межличностном и целевом уровнях;
- организационно-методическая работа кафедр посредством деятельности кластеров приобретет более интегральный и целенаправленный характер, будет ориентирована на целостный «образ» СПК;

- предложение организации педагогических коллективов-кластеров необходимо позиционировать как инноватику – нововведение прогрессивного, позитивного характера, приносящее положительные черты и формы в работу кафедр;

- деятельность кластеров как кафедральных подструктур будет положительно воздействовать на образовательный процесс и его результаты через «содружество усилий», совместных действий (синергизма творческих усилий) преподавателей, решающих общие задачи;

- внедрение идеи создания педагогических коллективов кластеров позволит преодолеть в учебно-методической работе кафедр существующий сегодня методический паллиатив (полумеры), не позволяющий осуществлять интегральный подход к формированию СПК будущих специалистов;

- комбинацию дисциплин следует реализовывать с учетом специфики профилизации и возможностей коллектива преподавателей кафедры.

Идея осуществления методической, учебной и воспитательной работы на основе формирования новой организационной подструктуры кафедры – компонируемого педагогического коллектива-кластера – может принимать разнообразные формы и в дальнейшем распространяться на формирование не только СПК, но и общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, мы рассмотрели взаимосвязь и взаимовлияние учебно-методической и учебно-организационной работы вузов и вносим предложение по ее совершенствованию путем создания на кафедрах инновационных содержательно-структурных единиц образовательного пространства – ситуативных творческих педагогических коллективов, в деятельности которых будут органично сочетаться методологический, методический, технологический, организационный, а также воспитательный аспекты. Синтез и органика управленческой и исполнительской деятельности на научной основе коллективного творчества позволят преодолеть проблеме «дисциплинарной дискретности» работы кафедр, уйти от стереотипа «формального междисциплинарного взаимодействия» и существенно повысить эффективность образовательного процесса за счет синергетики общих усилий. Подобное инновационное реструктурирование организации работы вузовских кафедр, на наш взгляд, необходимо в самое ближайшее время, так как оно обеспечит реальную связь науки с практикой и в целом повысит качество подготовки специалистов, действительно востребованных на рынке труда.

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

Литература

1. Алехина С. В., Битянова М. Р. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4. С. 66–73.
2. Бондаренко С. В. Проблемные аспекты построения модели психолого-педагогической поддержки в образовательном пространстве вуза // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2008. № 6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nestu.ru>
3. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психологопедагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике: сборник научных трудов. С.-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>
4. Гапонцева М. Г. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцева // Образование и наука. 2006. № 5. С. 13–19.
5. Глуханюк Н. С. Психодиагностика (практикум): учебное пособие / Н. С. Глуханюк, Д. Е. Белова. Москва: Академический проект; Деловая книга, 2005. 272 с.
6. Гончаренко Л. П., Арутюнов Ю. А. Инновационная политика: учебник. Москва: КНОРУС, 2009. 352 с.
7. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. М. Ушинского. Москва: Педагогика, 1974. 272 с.
8. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование [Электрон. ресурс]. 2010. № 2. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>
9. Минеева С. И., Дидковская Я. В., Вишневский Ю. Р., Боронина Л. Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление: практика и анализ [Электрон. ресурс]. 2001. № 4. С. 65–69. Режим доступа: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/269>
10. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
11. Романцев Г. М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2011. 545 с.
12. Степанова Т. М. Структура и содержание подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.
13. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.

14. Такер Б. Роберт. Инновации как формула роста. Москва: Олимп-Бизнес, 2006.
15. Управление инновационными проектами: учебное пособие / под ред. проф. В. Л. Попова. Москва: ИНФРА-М, 2007.
16. Rogers C. R. On Becoming a Person. Boston Houghton Mifflin, 1961.
17. Rogers C. R. A therapist's view of personal goals. Pendle Hill Pamphlet, 1960.

References

1. Alekhina S. V., Bityanova M. R. Monitoring kak vid professional'noj dejatel'nosti pedagoga-psihologa. [Monitoring as a kind of professional work of the teacher-psychologist]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. [Bulletin of Practical Education Psychology]*. 2009. № 4. P. 66–73. (In Russian)
2. Bondarenko S. V. Problemnye aspekty postroenija modeli psihologo-pedagogicheskoy podderzhki v obrazovatel'nom prostranstve vuza. [Problematic aspects of constructing a model of psychological and pedagogical support in the educational space of the university]. *Sbornik nauchnyh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija «Gumanitarnye nauki».* [Collection of scientific works of North Caucasian State Technical University. Series «Humanities»]. 2008. № 6. Available at: <http://www.nestu.ru>. (In Russian)
3. Vasiliev S. V. Adaptacija studentov k vuzam s razlichnymi uslovijami obuchenija. [Adaptation of students to universities with different conditions of training]. *Psihologopedagogičeskie problemy razvitija ličnosti v sovremennyh uslovijah: psihologija i pedagogika v obščestvennoj praktike: sbornik nauchnyh trudov. Psychological Problems of Development of the Person in Modern Conditions: Psychology and Pedagogy in Public Practice. Collection of scientific works*. St.-Petersburg: Russian Herzen State Pedagogical University, 2000. Available at: <http://www.psyedu.ru>. (In Russian)
4. Gapontseva M. G. Sinergetičeskij podhod v pedagogičeskoi nauke: granicy i uslovija primeneniija. [Synergetic approach to teaching science: verges and conditions of use]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2006. № 5. P. 13–19. (In Russian)
5. Gluhanyuk N. S., Belov D. E. Psihodiagnostika. [Psychodiagnostics]. Moscow: Publishing House Akademicheskij Proekt; Delovaja kniga. [Academic Project; Business Book], 2005. 272 p. (In Russian)
6. Goncharenko L. P., Arutyunov Y. U. Innovacionnaja politika. [Innovation policy]. Moscow: Publishing House KNORUS, 2009. 352 p. (In Russian)
7. Goncharov N. Pedagogičeskaja sistema K. M. Ushinskogo. [Pedagogical system of K. M. Ushinsky]. Moscow: Pedagogika. [Pedagogics], 1974. 272 p. (In Russian)
8. Dubovitskaya T. D., Krylov A. V. Metodika issledovanija adaptirovannosti studentov v vuze. [The study methodology of students' adaptation]. *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2010. № 2. Available at: <http://www.psyedu.ru>. (In Russian)

9. Mineeva S. I., Didkovskaya Y. V., Vishnevsky Y. R., Boronina L. N. Adaptacija pervokursnikov: problemy i tendencii. [Adaptation of first-year student: problems and trends]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. [University Management: Practice and Analysis]. 2001. № 4. P. 65–69. Available at: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/269>. (In Russian)
10. Rogers K. R. Stanovlenie lichnosti. [Achievement of personhood]. Vzgljad na psihoterapiju. [A look at psychotherapy]. Translated from English by M. Zlotnik. Moscow: Publishing House JeKSMO-Press, 2001. 416 p. (In Russian)
11. Romantcev G. M. Urovnevoe professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie osnovy standartizacii. [Level vocational pedagogical education: theoretical and methodological foundations of standardization]. Romantcev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasyuk O. V. Yekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogical University, 2011. 545 p. (In Russian)
12. Stepanova T. M. Struktura i sodержanie podgotovki pedagogov professional'nogo obuchenija v oblasti dizajna. [The structure and content of vocational training in the field of design]. Cand. diss. Yekaterinburg, 2007. 24 p. (In Russian)
13. Sukhomlinsky V. A. Metodika vospitaniya kollektiva. [Technique of staff education]. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Enlightenment], 1981. 192 p. (In Russian)
14. Robert B. Tucker. Innovacii kak formula rosta. [Innovation as a growth formula]. Moscow: Publishing House Olimp-Business, 2006. (In Russian)
15. Upravlenie innovacionnymi proektami. [Management of innovative projects]. Ed. by V. L. Popov. Moscow: Publishing House INFRA-M, 2007. (In Russian)
16. Rogers C. R. On Becoming a Person. Boston Houghton Mifflin, 1961. (Translated from English)
17. Rogers C. R. A therapist's view of personal goals. Pendle Hill Pamphlet, 1960. (Translated from English)

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.1

Шашкина Мария Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск (РФ).

E-mail: m_shashkina@bk.ru

Аёшина Екатерина Андреевна

старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск (РФ).

E-mail: easemina@rambler.ru

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Цель публикации – описание авторского подхода к оцениванию профессиональных компетенций будущего учителя математики.

Методы. В представленном в статье исследовании применялись метод сравнительного анализа профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов по педагогическому образованию, а также метод прогностического анализа развития современной образовательной ситуации.

Результаты. Рассмотрен квалиметрический подход к структурированию профессиональных компетенций студентов, который позволяет детализировать объект измерения, выделить критерии и уровни его сформированности, проследить динамику его развития в сфере профильной подготовки бакалавра. Описана методика оценивания одной из профессионально-профильных компетенций будущего учителя математики, приведены примеры компетентностно-оценочных средств.

Научная новизна выдвигаемых идей заключается в разработке инновационного подхода к оцениванию компетенций как метапредметных результатов обучения студентов педагогических специальностей.

Практическая значимость. Предлагаемая методика оценивания компетенций может быть использована в процессе подготовки будущего учителя

математики и может служить основой мониторинга качества подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, студент, будущий учитель математики, оценивание, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-51-67

Shashkina Mariya B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafiev, Krasnoyarsk (RF).

E-mail: m_shashkina@bk.ru

Ayoshina Ekaterina A.

Senior Lecturer, Department of Algebra, Geometry and Teaching Methodology, Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafiev, Krasnoyarsk (RF).

E-mail: easemina@rambler.ru

ASSESSMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES – THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

Abstract. *The aim of the investigation is to describe the authors' approach to the assessment of the professional competence of the future teacher of mathematics.*

Methods. *The methods involve comparative analysis of the Professional Standard of the teacher and the Federal State Educational Standards in teacher education, as well as the method of predictive analysis of modern educational situation.*

Results. *Qualimetric approach to the structuring of the professional competencies of students is described; it allows concretizing the assessment object, to select the criteria and levels of its formedness, to trace the dynamics of development in the medium of profile preparation of a bachelor. The methodology of assessment a professional-profile competence of the future mathematics teachers is proposed; examples of the competence-assessment tools are provided.*

Scientific novelty. *The study gives a detailed analysis of developing the innovative approach to competencies assessment as metasubject learning outcomes.*

Practical significance. *The proposed method of competencies assessment can be used in the mathematical preparation of the future mathematics teacher, and can serve as a basis for monitoring the professional competencies of students.*

Keywords: professional competence, student, future math teacher, assessment, Federal state educational standard of higher professional education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-51-67

К настоящему времени в публикациях отечественных и зарубежных авторов достаточно подробно раскрыты концептуальные положения компетентностного подхода, основная идея которого может быть определена как усиление практической ориентации образования, выход за пределы знаниевого образовательного пространства. На современном этапе развитие данного подхода вступает в новую стадию – практической реализации заявленных принципов и методологических ориентиров.

Сложившаяся в вузе система оценки качества подготовки студента в основном ориентирована на знаниевую образовательную парадигму, предметные составляющие обучения, в то время как диагностика и мониторинг компетенций требуют новых критериев и индикаторов, основанных на комплексном использовании достижений современной теории педагогических измерений – квалиметрии, положений компетентностного подхода и психологической теории деятельности. Таким образом, существует научная проблема определения сформированности профессиональных компетенций как новых образовательных результатов подготовки студентов, на решение которой и направлена данная статья.

Различные аспекты теории и практики педагогических измерений описаны в работах В. С. Аванесова, В. П. Беспалько, В. И. Звонникова, М. Б. Чельшковой и др. Ряд исследований в области измерения и оценивания качества образования последних лет затрагивают проблему диагностики компетенций [2–10, 13, 16, 19, 20].

Основываясь на выводах авторов указанных работ, мы определили содержание процедуры оценивания компетенций следующим образом:

- выявление набора компетенций в соответствии с требованиями, предъявляемыми актуальными нормативными документами (Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования – ФГОС ВПО и др.);
- объединение компетенций в кластеры (разработка кластерной модели и структуры кластера);
- описание признаков проявления кластера или отдельной компетенции в учебной и будущей профессиональной деятельности (конкурентные знания, умения, навыки, ценностные ориентации и др.);
- разработка компетентностно-ориентированных заданий для оценки каждого кластера или его составляющих;
- проведение процедуры оценивания;
- интерпретация результатов оценки.

Ранее нами уже был опубликован ряд научных результатов, касающихся проектирования кластера профессионально-профильных компетенций будущего учителя математики [14] и оценивания уровня их сформированности [1, 11, 15, 17, 18].

В соответствии со стандартами третьего поколения и «Профессиональным стандартом педагога» мы разработали кластер профессионально-профильных компетенций (ППК) будущего учителя математики как уточненных требований стандарта с учетом трудовых функций учителя математики. На примере ППК 4.2 «Способен отбирать содержание учебного материала по математике, разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся» рассмотрим методику ее оценивания.

Введение данной компетенции обусловлено спецификой направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профили «Математика», «Информатика») и значимостью для формирования других профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВПО, в частности таких, как «способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях», «готов применять современные методики и техники, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» [12].

Для оценивания ППК 4.2 в ее структуре были выделены три взаимосвязанных компонента: когнитивный, праксиологический, аксиологический. Были также отобраны содержание и показатели сформированности компетенции. Эта информация представлена в виде содержательной карты (табл. 1).

Обозначим критерии сформированности компетенции:

- 1) *когнитивный* – характеризует степень усвоения специальных знаний, возможность их использования в конкретной ситуации;
- 2) *деятельностно-практический* – демонстрирует степень овладения способами применения знаний на практике, реализацию умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач, а также опыт деятельности в данной сфере;
- 3) *ценностно-мотивационный* – определяет отношение студента к деятельности в сфере компетенции и ее результату: проявление интереса, активности, организованность и ориентированность на получение результата; понимание значения результата и самооценка; положительная мотивация по отношению к деятельности в сфере компетенции.

Таблица 1

Содержательная карта
профессионально-профильной компетенции ППК 4.2

Компонент компетенции	Содержание компетенции	Показатели сформированности компетенции у студента
Когнитивный	Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	<i>Демонстрирует знания:</i> – особенностей изучения математики в разных классах (ППК 4.2.1); – принципов построения курса математики в различных учебниках (ППК 4.2.2)
	Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	<i>Демонстрирует знания:</i> – особенностей составления заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся (ППК 4.2.3)
Практико-ологический	Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	<i>Умеет:</i> – обоснованно отбирать учебники и учебные пособия по математике в соответствии с конкретной образовательной программой и концепцией школы (ППК 4.2.4); – отбирать показатели освоения математики в соответствии с возрастными особенностями учащихся (ППК 4.2.5); – отбирать содержание учебного материала по математике (ППК 4.2.6); – разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной работы учеников (ППК 4.2.7)
Аксиологический	Отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата)	<i>Понимает:</i> – необходимость осуществления отбора учебного материала по математике в соответствии с различными образовательными программами (ППК 4.2.8); – необходимость разработки заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся в соответствии с их психолого-педагогическими особенностями (ППК 4.2.9)

Мы различаем три уровня сформированности компетенции:

- базовый – предполагает минимально необходимый набор знаний, умений, навыков, способов деятельности и наличие позитивного отношения студента к ним;
- продуктивный – характеризуется владением основными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, опытом их проявления и осознанием значимости;
- креативный – определяется проявлением потребности студента в поиске и реализации новых нестандартных решений в сфере компетенции на основе базовых знаний, умений, навыков, способов деятельности и опыта ее проявления в случае необходимости.

Разработка оценочных средств измерения профессионально-профильных компетенций осуществлялась в процессе математической подготовки студентов с реализацией межпредметных связей между разными дисциплинами профильного цикла и дисциплинами других циклов.

Например, ППК 4.2 формируется при изучении следующих дисциплин учебного плана основной образовательной программы (ООП): математических профильного цикла, курса по выбору «Профильное исследование», дисциплин «Педагогика», «Психология», «Методика обучения математике», а также при выполнении курсовых работ и прохождении учебной и педагогической практик. Оценивание данной компетенции осуществлялось нами как с помощью заданий предметно-содержательного характера, так и различными междисциплинарными компетентностно-оценочными средствами. Для того чтобы понимать, когда и в какой момент времени целесообразно проводить измерение того или иного элемента компетенции, была построена динамическая карта его формирования (табл. 2).

Таблица 2

Динамическая карта формирования ППК 4.2

Курс обучения	Дисциплины (практики) ООП	Компоненты формируемой компетенции
1	2	3
1-й	Педагогика (1-й семестр)	Знание: – требований к отбору содержания образования; – сущности, критериев, принципов, закономерностей и особенностей учебного процесса; – сущности диагностики и мониторинга достижений обучающихся; – требований, предъявляемых к контролю, и его особенностей

1	2	3
	Психология (2-й семестр)	<i>Знание:</i> – закономерностей психического развития человека и особенностей их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды; – условий, обеспечивающих личностный рост
	Профильное исследование (2-й семестр)	<i>Знание</i> основ проведения исследований в области конкретной методической проблемы будущей профессиональной деятельности
	Математические дисциплины профильного цикла (1–2й семестры)	<i>Знание</i> теоретических положений и математического аппарата основных разделов математики
2-й	Психология (3-й семестр)	<i>Умение:</i> – составлять социально-психологическую характеристику личности и группы; – использовать методы психологической диагностики для решения профессиональных задач
	Педагогика (3–4-й семестры)	<i>Умение:</i> – использовать различные методы диагностики для решения профессиональных задач, учитывать в педагогическом взаимодействии индивидуальные особенности учащихся; – проектировать образовательный процесс с использованием оптимального выбора методов обучения
	Профильное исследование (3–4-й семестры)	<i>Умение</i> осуществлять исследования в области конкретной методической проблемы будущей профессиональной деятельности
	Математические дисциплины профильного цикла (3–4й семестры)	<i>Умение:</i> – применять теоретические знания на практике; – ориентироваться в многообразии учебной литературы по школьному курсу математики
	Учебная практика (4-й семестр)	<i>Закрепление и углубление</i> теоретических положений и математического аппарата основных разделов математики
3-й	Методика обучения математике (5й семестр)	<i>Знание</i> особенностей изучения математики в разных классах, принципов построения курса математики в различных учебниках, особенностей составления заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся
	Профильное исследование (5–6-й семестры)	<i>Опыт</i> исследования в области конкретной методической проблемы будущей профессиональной деятельности
	Математические дисциплины профильного цикла (5–6й семестры)	<i>Знание</i> основных концепций и направлений развития курсов математики с целью последующей успешной адаптации к возможным изменениям формы и содержания действующих стандартов образования

1	2	3
	Учебная практика (6-й семестр)	<i>Овладение</i> первичными практическими навыками в решении конкретных профессиональных проблем
	Педагогическая практика (6-й семестр)	<i>Понимание:</i> – необходимости осуществления отбора учебного материала по математике в соответствии с различными образовательными программами; – необходимости разработки заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся в соответствии с их психолого-педагогическими особенностями
4-й	Профильное исследование (7–8-й семестры)	<i>Осознание</i> важности внедрения результата исследования в области конкретной методической проблемы в будущую профессиональную деятельность
	Методика обучения математике (7–8-й семестры)	<i>Умение:</i> – обоснованно отбирать учебники и учебные пособия по математике в соответствии с конкретной образовательной программой и концепцией школы; – отбирать показатели освоения математики в соответствии с возрастными особенностями учащихся; – отбирать содержание учебного материала по математике; – разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной работы учеников
	Математические дисциплины профильного цикла (7–8-й семестры)	<i>Владение:</i> – профессиональным языком предметной области знания; – способами построения и решения математических моделей явлений различной природы; – навыком грамотного составления систем заданий по математике для проведения различных форм контроля достижений учащихся
	Учебная практика (8-й семестр)	<i>Опыт</i> решения конкретных профессиональных проблем
5-й	Профильное исследование (9–10-й семестры)	<i>Опыт</i> внедрения результата исследования в области конкретной методической проблемы будущей профессиональной деятельности
	Педагогическая практика (9-й семестр)	<i>Опыт</i> использования современных диагностических средств и методов
	Математические дисциплины профильного цикла (9–10-й семестры)	<i>Опыт</i> использования положений дополнительных разделов математических курсов в рамках программы профильных школ, факультативных курсов и математических кружков

Приведем примеры компетентностно-оценочных средств для ППК 4.2.

Пример 1. В журнале «Квант» № 3 за 1984 г. И. А. Кушнир была предложена задача о трех окружностях: «Три окружности одинакового радиуса пересекаются в общей точке S и в точках M , N и P . Докажите, что точки M , N и P лежат на окружности того же радиуса».

Для решения приведенной задачи автор предлагает рассмотреть несколько вспомогательных задач, так называемых «задач-матрешек», благодаря которым можно быстро и легко подобраться к решению основной задачи.

Задача № 1. Докажите, что дуги окружностей равных радиусов, соединяющих две их точки пересечения, равны.

Задача № 2. Внутри треугольника ABC взята точка H , причем $\angle HAC = \angle HBC$, $\angle HBA = \angle HCA$, $\angle HCB = \angle HAB$. Докажите, что H – ортоцентр треугольника ABC .

Задача № 3. Докажите, что точка, симметричная ортоцентру треугольника относительно его стороны, лежит на окружности, описанной около этого треугольника.

Задача № 4. Докажите, что радиус окружности, описанной около треугольника ABC , равен радиусу окружности, проходящей через две вершины треугольника и его ортоцентр.

Задания.

1. Решите задачи № 1–4. Убедитесь, что при решении последующей задачи используется результат предыдущей.

2. Приведите решение основной задачи с помощью вспомогательных задач № 1–4.

3. Придумайте несколько групп схожих «задач-матрешек» по темам «Треугольники», «Четырехугольники», «Площадь».

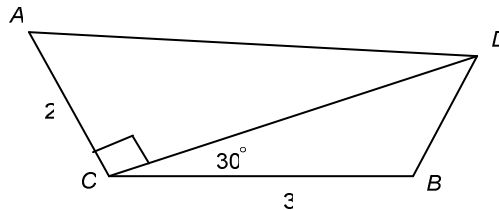
4. Предложите примерную тематику исследовательских проектов для учащихся 9го класса, включающих работу по поиску, разработке и решению задач-матрешек.

С помощью описанной выше компетентностно-ориентированной задачи осуществлялась диагностика сформированности следующих элементов компетенции ППК 4.2: ППК 4.2.1, 4.2.3, 4.2.6, 4.2.7, 4.2.9.

Пример 2. В книге Г. З. Генкина «Геометрические решения негеометрических задач» рассмотрена задача: «Найдите наименьшее значение функции $f(x) = \sqrt{x^2 + 4} + \sqrt{x^2 - 3x\sqrt{3} + 9}$ », решение которой сводится к некоторым понятиям и фактам геометрии.

Решение задачи, предложенное автором.

1. Рассмотрим треугольники ACD ($AC = 2$, $CD = x$, $\angle ACD = 90^\circ$) и BCD ($BC = 3$, $CD = x$, $\angle BCD = 30^\circ$).



2. Из треугольника ACD по теореме Пифагора: $AD = \sqrt{x^2 + 4}$.

3. Из треугольника BCD по теореме косинусов: $BD = \sqrt{x^2 + 9 - 3x\sqrt{3}}$.

4. Очевидно, что $\min f(x) = \min (AD + DB) = AB$.

5. Из треугольника ABC по теореме косинусов $AB = \sqrt{2^2 + 3^2 - 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot \cos 120^\circ} = \sqrt{19}$.

Ответ: $\min f(x) = \sqrt{19}$.

Задания.

1. Проверьте верность решения задачи, используя аппарат математического анализа.

2. Решите по аналогии следующие задачи.

1) Найдите наименьшее значение функции:

а) $f(x) = \sqrt{x^2 - 2x + 4} + \sqrt{x^2 - 2x\sqrt{3} + 4}$;

б) $f(x) = \sqrt{x^2 - 5x\sqrt{2} + 25} + \sqrt{x^2 - 12x\sqrt{2} + 144}$.

2) При каком значении аргумента x эти функции принимают свое наименьшее значение.

3. Проверьте верность полученных ответов методами математического анализа.

4. Укажите класс и тему, при изучении которой могут быть предложены такого рода задания в школьном курсе математики.

5. Предложите фрагмент урока и систему заданий для индивидуальной работы учащихся по решению такого рода задач в выбранной вами теме.

6. Предложите список литературы, которую можно рекомендовать использовать учащимся при решении таких задач.

7. Разработайте дидактические материалы в помощь учащимся по решению такого рода задач. Включите в эти материалы общий алгоритм перехода к геометрической интерпретации рассматриваемых задач.

На основе подобных компетентностно-ориентированных задач диагностировалась сформированность элементов ППК 4.2.1–4.2.9. В табл. 3–5 представлены критерии оценивания таких заданий, а также лист экспертной оценки уровня сформированности компетенции и шкала перевода баллов в уровневую оценку.

Таблица 3

Критерии оценки компетентностно-ориентированной задачи

Критерии	Показатели	Баллы
Обоснованность	Четкость формулировок и выводов	0 1 2 3
	Конкретность и достижимость целей и задач	0 1 2 3
	Обоснованность и целесообразность педагогических решений	0 1 2 3
	Соответствие разработки современным подходам к рассматриваемой проблеме	0 1 2 3
Содержание и полнота - выполнения	Объем разработок и количество предлагаемых решений	0 1 2 3
	Аргументированность предлагаемых подходов, решений, выводов	0 1 2 3
	Целостность и системность представленных материалов	0 1 2 3
	Объем и глубина знаний по теме	0 1 2 3
Оригинальность и - проблемный подход	Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений	0 1 2 3
	Эффективность предложенных способов решения проблемной ситуации	0 1 2 3
	Разработка оптимальных вариантов решения проблемной ситуации	0 1 2 3
Оформление материалов	Грамотность	0 1 2 3
	Логичность и последовательность изложения	0 1 2 3
	Математическая культура	0 1 2 3
Итоговый балл		

Таблица 4

Лист экспертной оценки уровня сформированности ППК 4.2

Показатели сформированности компетенции у студента	Баллы*
1	2
Знает	
основные теоретические положения школьного курса математики	0 1 2 3
основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам обучения по математике	0 1 2 3

1	2
содержание современных учебников по математике	0 1 2 3
различные методы оценивания обучающихся	0 1 2 3
особенности разработки вариантов заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся	0 1 2 3
возрастные и индивидуальные особенности обучающихся	0 1 2 3
Умеет	
выбрать учебники и учебные пособия по математике в соответствии с образовательной программой	0 1 2 3
ставить цели и задачи контроля в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся	0 1 2 3
отбирать содержание материала в соответствии с целями и задачами контроля	0 1 2 3
оптимально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы на уроке	0 1 2 3
разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся	0 1 2 3
учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при разработке вариантов заданий для оценивания	0 1 2 3
аргументировать оценки, показывать обучающимся их достижения и недоработки	0 1 2 3
отбирать показатели освоения математики в соответствии с конкретной образовательной программой	0 1 2 3
применять различные методы оценивания обучающихся	0 1 2 3
разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной работы учеников	0 1 2 3
Осознает	
необходимость осуществления отбора учебного материала по математике в соответствии с различными образовательными программами	0 1 2 3
значимость разработки заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учащихся в соответствии с их психолого-педагогическими особенностями	0 1 2 3

*«3» – показатель проявляется полностью; «2» – проявляется часто; «1» – проявляется редко; «0» – не проявляется.

Таблица 5

Шкала перевода баллов в уровневую оценку

Итоговый балл	0–27	28–37	38–47	48–54
Оценка (пятибалльная шкала)	2	3	4	5
Уровень сформированности компетенций	отсутствует	базовый	продуктивный	креативный

В заключение отметим, что предлагаемая методика оценивания профессионально-профильных компетенций бакалавров – будущих учителей

лей математики создает определенную дидактическую основу для успешной разработки преподавателями вузов авторских программ, ориентированных на диагностику формирования компетенций в процессе изучения различных профильных дисциплин. Проблема, описанная в данной статье, является многоплановой и требует дальнейшего развития в русле совершенствования средств оценивания профессиональных компетенций будущих учителей математики в процессе математической подготовки в вузе.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук Н. И. Паком*

Литература

1. Алёшина Е. А. Мониторинг профессионально-профильных компетенций студентов – будущих учителей математики как условие повышения уровня их математической подготовки: автореф. дис... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 25 с.
2. Анисимова М. А., Бляхеров И. С., Масленников А. В., Моржов А. В. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 106–112.
3. Багаутдинова А. Ш., Харитонов О. В. О проблемах измерения и оценивания компетенций при обучении математике в вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2013. № 2. С. 2–8.
4. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ // Вестник Донского государственного технического университета. 2010. Т. 10. № 5 (48). С. 769–777.
5. Золотарева С. С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II. С. 116–121.
6. Ларина Т. Н., Елисеев И. Н. Оценка уровня компетенций студента на основе модели Раша [Электрон. ресурс] // Инженерный вестник Дона. 2012. № 4. Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4p1y2012/1093> (дата обращения 01.03.2015)
7. Лисицына Л. С., Васильев В. Н. Планирование и оценивание ожидаемых результатов освоения компетенций ФГОС ВПО // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2013. № 2 (84). С. 142–148.
8. Марон А. Е., Марон Е. А. Компетентностно-деятельностные технологии оценки качества современного образования // Человек и образование. 2008. № 2 (84). С. 35–39.
9. Маслак А. А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: монография. Славянск-на-Кубани: СГПИ, 2006. 424 с.

10. Михелькевич В. Н., Кравцов П. Г. Методы и средства измерения уровней сформированности функционально-профессиональных компетенций у выпускников технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 6. С. 125–130.
11. Семина Е. А. Мониторинг профессионально-профильных компетенций будущих учителей математики: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2014. 128 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 № 46 (с изменениями от 31.05.2011) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения 01.03.2015).
13. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Измерение и оценивание компетенций в области научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики: монография. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2014. 186 с.
14. Шашкина М. Б., Семина Е. А. Кластер профессионально-профильных компетенций как комплекс требований к результату математической подготовки будущего учителя математики в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12949> (дата обращения: 20.02.2015)
15. Шашкина М. Б. Компетенции студентов как объект педагогических измерений // Психология обучения. 2014. № 4. С. 120–131.
16. Шихова О. Ф. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. 2012. № 2. С. 23–31.
17. Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Багачук А. В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 103–110.
18. Шкерина Л. В., Багачук А. В., Кейв М. А., Шашкина М. Б. Теоретические основы и технологии измерения и оценивания профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: монография. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. 312 с.
19. Andreia I., Mata L. Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. № 3 (2). P. 411–423. Available at: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_402.pdf (Accessed 03 March 2015)
20. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*. 2013. Vol. 30. P. 38–46.

References

1. Alyoshina E. A. Monitoring professionalno-profilnih kompetencii budushih uchitelei matematiki kak uslovie povisheniya urovnya ih matematicheskoi podgotovki. [The monitoring of professional-profile competencies of the future mathematics teachers as a means of improving their level of mathematical training]. Abstract of cand. diss. Krasnoyarsk, 2014. 25 p. (In Russian)
2. Anisimova M. A., Blyaherov I. S., Maslennikov A. V., Morzhov A. V. K voprosu o proektirovanii ocenочnykh sredstv sformirovannosti kompetencij. [To the question of designing of estimation means for students' professional competences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher education in Russia]*. 2013. № 4. P. 106–112. (In Russian)
3. Bagautdinova A. S., Kharitonova O. V. O problemah izmereniya i ocenivaniya kompetencij pri obuchenii matematike v vuze. [On the problem of measuring and assessing competence in teaching mathematics in high school]. *Nauchnyi zhurnal. Seriya: Ekonomika i Ecologicheskii Menedgment. [The Scientific Journal. Series «Economics and Environmental Management»]*. 2013. № 2. P. 2–8. (In Russian)
4. Efremova N. F. Podhody k ocenivaniju kompetencij studentov pervogo kursa, pristupajushhih k osvoeniju osnovnykh obrazovatel'nykh programm. [Approaches to the competencies assessment of the first-year students starting main educational programs]. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. [Bulletin of Don State Technical University]*. 2010. V. 10. № 5. P. 769–777. (In Russian)
5. Zolotareva S. S. Ocenivanie professional'nykh kompetencij v processe obucheniya studentov v pedagogicheskom vuze. [Assessment of professional competences during the training process of students in a higher education institution]. *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*. 2014. V. II. № 3. P. 116–121. (In Russian)
6. Larina T. N., Eliseev I. N. Ocenka urovnya kompetencij studenta na osnove modeli Rasha. [Assessment of student competencies on the basis of Rush's model]. *Inzhenernyj vestnik Dona. [Don Engineering Herald]*. 2012. № 4. Available at: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4p1y2012/1093>. (In Russian)
7. Lisitsyna L. S., Vasilev V. N. Planirovanie i ocenivanie ozhidaemykh rezul'tatov osvoeniya kompetencij FGOS VPO. [Planning and estimation of expected competences learning outcomes for FSES HPE]. *Nauchno-tekhnicheskii vestnik informacionnykh tekhnologii, mekhaniki i optiki. [Scientific and Technical Bulletin of Information Technologies, Mechanics and Optics]*. 2013. № 2. P. 142–148. (In Russian)
8. Maron A. E., Maron E. A. Kompetentnostno-dejatel'nostnye tehnologii ocenki kachestva sovremennogo obrazovaniya. [Competence and activity-based technologies of evaluation of the quality of modern education]. *Chelovek i obrazovanie. [People and Education]*. 2008. № 2 (15). P. 35–39. (In Russian)
9. Maslak A. A. Izmerenie latentnykh peremennnykh v sotsialno-pedagogicheskikh sistemah: teorija i praktika. [Measurement of latent variables in the socio-economic systems: theory and practice].

nomic system: theory and practice]. Slavyansk-na-Kubani: Slavyansk-na-Kubani State Pedagogical University, 2006. 424 p. (In Russian)

10. Mikhelkevich V. N., Kravtsov P. G. Metody i sredstva izmerenija urovnej sformirovannosti funkcional'no-professional'nyh kompetencij u vypusnikov tehnikeskikh vuzov. [Methods and tools for measuring the level of development of functional professional competencies of graduates of technical universities]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seria: psichologo-pedagogicheskie nauki. [Bulletin of the Samara State Technical University. Series «Psycho-pedagogical Science»]*. 2010. № 6. P. 125–130. (In Russian)

11. Semina E. A. Monitoring professionalno-profilnih kompetencii budushih uchitelei matematiki. [The monitoring of professional-profile competencies of the future mathematics teachers]. Krasnoyarsk, 2014. 128 p. (In Russian)

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr») / Utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.01.2011 № 46 (s izmeneniyami ot 31.05.2011). [Federal state educational standard of higher professional education in the direction of training 050100 «Pedagogical education» (qualification (degree) «bachelor») / Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 17 January, 2011, № 46 (amended on 31.05.2011)]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploads/fgos/5/20111207164014.pdf>. (In Russian)

13. Shashkina M. B., Bagachuk A. V. Izmerenie i otsenivanie kompetencii v oblasti nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti budushih uchitelei matematiki. [Measurement and evaluation of competence in research activities of the future mathematics teacher]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafiev, 2014. 187 p. (In Russian)

14. Shashkina M. B., Semina E. A. Klaster professional'no-profil'nyh kompetencij kak kompleks trebovanij k rezul'tatu matematicheskoy podgotovki budushhego uchitelja matematiki v vuze. [The cluster of professional profile competence as the complex of requirements for the results of mathematical preparation of the future mathematics teachers in the university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. [Modern Problems of Science and Education]*. 2014. № 2. Available at: <http://www.science-education.ru/116-12949>. (In Russian)

15. Shashkina M. B. Kompetencii studentov kak ob'ekt pedagogicheskikh izmerenij. [Students' competencies as object of pedagogical measurements]. *Psichologiya obucheniya. [Psychology of Learning]*. 2014. № 4. P. 120–131. (In Russian)

16. Shikhova O. F. Model' proektirovaniya mnogourovnevnyh ocenочnyh sredstv dlja diagnostiki kompetencij studentov v tekhnicheskoy vuze. [The design model of multilevel estimation means for students' competence assessment at technical higher school]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2012. № 2. P. 23–31. (In Russian)

17. Shkerina L. V., Shashkina M. B., Bagachuk A. V. Kriterial'naja model' i urovni sformirovannosti kompetencij studentov – budushhih bakalavrov v formate FGOS VPO. [Criterion model and levels of formed competence of students – future

bachelors according to federal state educational standard of higher professional education]. *Sibirsky Pedagogichesky zhurnal. [Siberian Pedagogical Journal]*. 2012. № 7. P. 103–110. (In Russian)

18. Shkerina L. V., Bagachuk A. V., Keiv M. A., Shashkina M. B. Teoreticheskie osnovy i tekhnologii izmerenia i otsenivania profvssionalnyh kompetencii studentov – budushih uchitelei matematiki. [Theoretical bases and technology measurement and assessment of professional competence of students – future teachers of mathematics]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafiev, 2013. 312 p. (In Russian)

19. Andreia I., Mata L. Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. № 3 (2). P. 411–423. Available at: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_402.pdf. (Translated from English)

20. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*. 2013. Vol. 30. P. 38–46. (Translated from English)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Росновская Людмила Валентиновна

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой конструирования и дизайна одежды Гуманитарного университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: lvr.gu@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (на примере бакалавров в области конструирования изделий легкой промышленности)

Аннотация. Целью статьи является обоснование значимости аксиологической составляющей профессиональной подготовки бакалавров в сфере конструирования изделий легкой промышленности.

Методика. В работе использовались теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы, моделирование, классификация.

Научная новизна и результаты. На основе структурно-содержательного анализа профессиональной деятельности конструктора одежды выявлен в качестве самостоятельного аксиологического компонента подготовки специалиста данного профиля; рассмотрено его содержание. Определены содержательные характеристики аксиологической составляющей профессиональных компетенций конструктора одежды. В соотнесенности с компетентностно-содержательными аспектами профподготовки классифицированы цели воспитания, направленные на формирование аксиологического компонента компетенций бакалавров в сфере конструирования швейных изделий. Описаны деятельностные и информационные характеристики, необходимые для реальной практики ценностных отношений, каналы и механизмы трансляции ценностей в профессионально-образовательном процессе. Разработана модель образовательной ситуации, которую предлагается использовать как ориентационную основу для проектирования конкретных воспитательных ситуаций, адекватных тому или иному виду ценностного опыта. Показана роль диалога как наиболее благоприятной среды и формы организации деятельности студентов по освоению эмоционально-ценностного опыта.

Практическая значимость. Материалы статьи предлагается использовать в процессе подготовки кадров легкой промышленности и специалистов индустрии моды.

Ключевые слова: аксиологический компонент, ценности, ценностные ориентации, развивающая среда, ценностно-смысловая деятельность, воспитательная ситуация, диалог.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-68-82

Rosnovskaya Lyudmila V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Design and Fashion Design, University for Humanities, Yekaterinburg (RF).

E-mail: lvr.gu@mail.ru

AXIOLOGICAL COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING (THE EXAMPLE OF BACHELOR PROGRAMS IN THE FIELD OF THE GARMENT INDUSTRY PRODUCTS DESIGN)

Abstract. *The aim* of the article is to review and study the significance of an axiological component and its mechanisms implementation for bachelor vocational training in the field of designing garment industry products.

Methods. The methods involve theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, as well as modeling and classification methods.

Scientific novelty and results. An independent axiological component based on structural and content analysis of a clothes designer's professional work is identified; the content of this component is justified and determined. The substantive characteristics of clothes designer professional competencies are determined in terms of the axiological component. The education objectives aimed at forming the axiological component of Bachelors' of garment design competencies are classified in correlation with the functions of training. Activity-related information and specifications necessary for values related to actual practice are identified, including channels and mechanisms of translation values in the vocational education process. A model of the educational situation is elaborated, which is proposed to be used as an orientation basis for designing specific educational situations, adequate to this or that kind of value experience. The dialogue activity is shown as the most favorable environment and a form of student activities organization in the development of emotionally-valuable experience.

Practical significance. The article is supposed to be used while the training process for the garment industry and the fashion industry staff.

Keywords: axiological component, values, value orientations, developing environment, value-sense activities, educational situation, dialogue.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-68-82

Последовательная реализация компетентностно-ориентированной парадигмы современного образования приводит к необходимости переосмысления традиционных и освоения новых неклассических педагогических категорий, отражающих качественные характеристики образовательного процесса, выраженные на интегрированном языке компетенций.

Деятельностная природа компетенций как внутренне-мотивированных способностей и готовности к будущей профессиональной деятельности в широком социокультурном контексте делает очевидным признание определяющего, системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны личности обучающегося в профессионально-образовательном процессе. Именно ценности и ценностные отношения будущих выпускников вузов к своей профессиональной деятельности и ее качеству, к знаниям и культурным нормам-образцам этой деятельности являются внутренним специфическим механизмом, активизирующим, мобилизующим и направляющим деятельность и качества личности, необходимые для формирования и развития компетенций.

Аксиологический компонент образования призван сформировать и развить ценностное отношение к миру, профессии, людям, воплощаемое через механизм высших (социальных) чувств. Мысль о необходимости включения в содержание образования, кроме задаваемых извне когнитивных компонентов, еще и эмоционально-ценностных, личностных элементов, которые могут быть переданы и освоены в процессе межсубъектного общения, есть во многих концепциях образования (В. С. Ильин, М. С. Каган, И. Я. Лернер и др.). О значимости этого компонента в содержании образования писал К. Д. Ушинский: «Ничего – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования» [16].

На современном этапе аксиологический подход стал базой для формирования новой образовательной парадигмы (В. И. Загвязинский, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин и др.). Однако научные исследования по данному направлению касаются в основном формирования и развития ценностных ориентаций студентов гуманитарного профиля, будущих социальных работников, педагогов и др. Существует также ряд работ (Ю. М. Буднина, Т. Г. Мухина, М. В. Щербакова) [3, 12], которые затрагивают аксиологические аспекты профессионального образования студентов-дизайнеров. Что же касается профессиональной подготовки кадров для легкой промышленности, в частности бакалавров в сфере конструирования изделий легкой промышленности, то данной проблеме, к сожалению, не уделялось должного внимания. Таким образом, основным противоречием, очертившим поле данного исследования, стало несоответствие между заданной в федеральных государствен-

ных образовательных стандартах необходимостью формирования профессиональных компетенций, основанных не только на знаниях и умениях, но и на опыте осознания себя в качестве субъекта деятельности, присвоившего общекультурные и профессиональные ценности, и недостаточной разработанностью теории и практики формирования аксиологической стороны компетенций будущих конструкторов одежды. В связи с этим возникает ряд взаимосвязанных вопросов.

- Каково содержание аксиологической составляющей профессиональной деятельности конструктора одежды?
- В чем выражается аксиологический компонент профессиональных компетенций конструктора-бакалавра?
- Каковы каналы и механизмы трансляции и присвоения ценностного опыта и какие технологии формирования ценностных ориентаций (отношений) эффективны в условиях профессионально-образовательного процесса?

Основные положения теории деятельности М. С. Кагана [9], а также работы Л. А. Закса [4, 5] послужили методологическим базисом структурно-содержательного анализа профессиональной деятельности конструктора одежды и выделения в качестве самостоятельного аксиологического компонента деятельности. Выявляя его содержание, мы опирались на следующие аргументы. Во-первых, профессиональные ценности – это значимости всех компонентов профессиональной деятельности для субъектов последней, определяемые не их имманентными качествами как таковыми, а их включенностью в сферу профессиональной деятельности конструктора одежды, его потребностей и интересов, социально-профессиональных отношений. Во-вторых, ценностным ориентациям как ориентирам профессионального поведения, избирательного отношения конструктора одежды к профессиональным ценностям, присуща, прежде всего, регулирующая функция. Исходя из этого в аксиологической составляющей можно выделить виды ценностно-смысловой деятельности.

1. Ценностное осмысление художественно-эстетических и утилитарно-технических качеств модели одежды.
2. Ценностно-смысловая регуляция содержания проектного образа модели одежды с учетом ее будущей потребительской и экономической значимости.
3. Ценностно-смысловой (и, значит, внутренне одобренный личностью) выбор методов и средств конструктивно-технологического формообразования модели с учетом реальных условий проективно-производственной системы.

4. Ценностно-смысловая регуляция экономической эффективности конструкторской подготовки и в целом производства модели одежды.

5. Ценностно-смысловая регуляция продуктивного взаимодействия с участниками проектировочного и в целом производственного процесса на всех его этапах и стадиях.

Таким образом, аксиологическую составляющую профессиональных компетенций конструктора-бакалавра мы определяем как способность и готовность к ценностному освоению профессионального пространства во всех его компонентах; к выработке собственных «ценностных позиций», регулирующих поведение в жизненных и профессиональных ситуациях, свободный выбор целей, средств и способов деятельности, поступков, отношений, суждений; к творению и выражению новых ценностей в функционально оптимальных и эстетически совершенных формах одежды.

Эмоции и чувства всегда содержательны и есть особая, *ценностная* форма отражения (репрезентации) действительности. Поэтому культура чувств ни по содержанию, ни по способу личного существования не совпадает с культурой мышления, объемом и системностью знаний; она формируется в процессе реализации особого аспекта социализации – воспитания и самовоспитания.

Задача формирования и развития ценностных ориентаций, их субъективный, переживательный, личностный, недискурсивный характер создают необходимость воспитательного воздействия, а не чисто «образовательного», объективно-информационного. В предложенной М. С. Каганом философской теории ценностей воспитание определяется как «процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в жизнь молодого человека, дабы он был способен к спонтанному самоуправлению своим поведением» [8].

Осмысление профессиональной деятельности конструктора одежды как проективно-производственного процесса в его целостности и логической последовательности созидания целевого прообраза и программы достижения результата позволило выделить компетентностно-содержательные аспекты профессиональной подготовки. Допустимо и целесообразно использовать данные конструкты в качестве оснований для классификации воспитываемых ценностных ориентаций (отношений) студентов-конструкторов (таблица).

Одна из насущных задач профессионального образования, его аксиологической составляющей – помочь студентам сформировать психические (деятельностные) и информационные характеристики (свойства, спо-

способности, структуры), необходимые для реальной практики конкретных ценностных отношений. К ним мы относим:

- идеальные информационные модели ценностей, или ценностные эталоны, – предлагаемые для освоения студентам образцы значимостей (смыслов);
- ценностные ориентации как актуальные устойчивые устремления к определенным ценностям;
- социальные чувства как интериоризованные диспозиционные «матрицы» (способы) переживания (эмоционального оценивания) значимых объектов;
- ценностные установки как настроенность (внутренняя готовность) на восприятие и переживание ценностей.

Содержательные характеристики целей воспитания

Компетентностно-содержательные аспекты профессиональной подготовки конструкторов-бакалавров	Воспитываемые ценностные ориентации (отношения) и способности личности
1	2
1. Формирование целеполагания профессиональной деятельности	• уважение к профессии, осознание ее социальной значимости и востребованности; • признание ценностей профессиональной корпорации как конкретных условий, форм и границ будущей профессиональной деятельности, достижения профессиональных целей; • понимание/признание социальной, эстетической и утилитарной ценности одежды как культурного символа и части предметной среды; • понимание/признание ценности человека, биосоциокультурной сущности которого должна соответствовать одежда; • ориентирование продукта деятельности (одежды) на потребности человека в контексте динамики образа жизни современного общества; • понимание/признание необходимости активного воздействия на человека посредством одежды в целях его развития, установка на выработку новых ценностей в создаваемых формах одежды; • стремление реализовать в образцах одежды ценностные эталоны красоты, функциональности, пользы; • установка на рыночный спрос и экономическую стимуляцию деятельности; • стремление к выработке собственных субъектно-ценностных позиций, регулирующих поведение в профессиональных ситуациях, свободный выбор целей, средств и методов профессиональной деятельности

1	2
2. Формирование системы знаний и способов познания	• отношение к знанию как необходимому условию профессиональной деятельности; • понимание/признание профессиональной и социальной ценности накопленных наукой и практикой знаний; • понимание/признание неполноты и относительности всякого знания; • объективность в оценке собственных познавательных способностей; • уважение к мнению оппонента; • наличие собственной позиции (убеждения) в понимании профессии, людей, мира в целом, принципиальность как готовность эту позицию отстаивать; • открытость новому опыту; стремление к новым знаниям. • потребность в совершенствовании и развитии познавательных способностей
3. Формирование техник и технологий профессиональной деятельности	• понимание/признание профессиональной и социальной ценности технологии и техники и их освоения; • открытость технико-технологическим новациям; • уважение к практическим умениям, мастерству, профессионализму; • ответственность за возможные последствия личной и коллективной проектно-производственной деятельности; • ценностное осмысление и принятие норм проектно-преобразовательной и производственно-технологической деятельности
4. Развитие коммуникаций и формирование способов межкультурных взаимодействий	• понимание/признание ценности языка специализированной профессиональной коммуникации (категориальных, композиционных, абстрактно-геометрических, технических и др.) • понимание/признание ценности совместной деятельности и партнеров-коллег по ней; • потребность в овладении и совершенствовании собственной коммуникативной культуры; • понимание/признание внутреннего мира своих коллег, их социально-ролевых отношений в конкретных профессиональных ситуациях; • установка на общение, диалог, потребность слушать и слышать, видеть себя глазами других; • ориентация на морально-нравственные нормы: взаимопомощь, взаимопонимание, дружелюбие, порядочность; • установка на компромиссное решение конфликтных ситуаций, оправданное интересами дела
5. Художественное воспитание и развитие	• понимание/признание художественной ценности произведений искусства как источников пластических, колористических впечатлений-переживаний,

1	2
	стимулирующих художественно-образное мышление, творчество; • понимание/признание значимости художественных языков как средства творческого самовыражения, самореализации; • установка на эмоциональное восприятие и ценностное осмысление художественных образов как творческих источников создания одежды; • установка на воплощение художественного содержания, эмоциональных смыслов в создаваемых «костюмо-образах» современной одежды; • потребность в развитии художественного и эстетического вкуса

Каковы же каналы и механизмы трансляции ценностного опыта, позволяющие создать условия для освоения студентами системы ценностей и развития их ценностных отношений в профессионально-образовательном процессе? Одно из ключевых явлений в этой области – развивающая среда вуза, которая обеспечивает стимулирование активности обучающихся не только в учебно-образовательной деятельности, но и в социальной, творческой, общественной студенческой жизни [15]. В развивающей среде учебная деятельность будущих конструкторов одежды находит свое продолжение во внеучебных формах эстетико-художественного общения и воспитания (посещения и обсуждения выставок, показов работ дизайнеров, участие в конкурсах, совместных творческих проектах), мероприятиях социально-нравственного характера (круглых столах, дискуссионных клубах и др.).

Развивающая среда вуза дает студентам возможность:

- приобщаться к ценностям в философско-мировоззренческой, социальной, экономической, функционально-утилитарной, нравственной, эстетической и художественной сферах в процессе освоения способов познания и системы знаний, техник и технологий преобразовательной деятельности, общения и коммуникативного взаимодействия, художественного творчества и восприятия;
- обсуждать свои ценности и разрешать ценностные конфликты в атмосфере открытости и поддержки, отстаивая свою точку зрения и имея возможность критически оценить ее «со стороны»;
- лично переживать социально значимые (закрепленные в культуре) ценностные значения деятельности и ее результатов, таким образом, превращая их в собственные;
- опробовать различные варианты ценностных отношений и обусловленных ими способов поведения с правом на ошибку, без серьезных последствий для будущего, в результате чего сделать ценностный выбор.

Технологии развития эмоционально-ценностного опыта опираются на механизмы воспитательного воздействия. Известные психологические теории поразному трактуют механизм воспитания. Согласно теории генерализации С. А. Рубинштейна, то или иное качество личности образуется под влиянием повторения и варьирования внешних ситуаций, вследствие чего вначале возникает актуальный мотив (отклик), состояние личности, затем данное состояние становится типичным для других сфер проявления личности [13]. Идея С. А. Рубинштейна получила развитие в трудах В. С. Ильина и его последователей, обосновавших понятие динамической структуры процесса воспитания. Данная структура представлена в виде генетической последовательности воспитательных ситуаций, целенаправленно ведущих к генерализации требуемого свойства личности [7]. Концепция интериоризации (А. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина) выражает несколько иную позицию, рассматривая процесс воспитания как постепенный переход (интериоризацию) этического образа во «внутренний план» личности, его превращения в ориентировочную основу поведения [11].

Эмоционально-ценностный опыт студента – это особое качество, которое выражается в переживании смысла, включенности объекта ценностной оценки в его жизнедеятельность. Это – собственный вывод из пережитого, личное убеждение, взгляд, установка. Активизировать личностные ценности и смыслы, развить эмоционально-ценностный опыт в процессе профессиональной подготовки возможно в ходе реальных отношений и переживаний. Для этого необходимы определенные условия, которые предполагают особую форму взаимодействия педагога и студента, где отношения строятся по принципу не только формально-ролевого, но и личностного общения. Опираясь на исследования А. В. Зеленцовой [6], мы предлагаем модель специфической образовательной ситуации, в которой выделяем:

- а) профессиональную проблему или некоторое событие в жизни личности, актуализирующие ценностно-смысловую деятельность;
- б) педагога – носителя ценностного опыта как специфического вида содержания подготовки;
- в) студента, испытывающего потребность и одновременно осознающего дефицит ценностного опыта в той или иной ситуации;
- г) «аксиологическое поле» ситуации – личностно значимая (притягательная для личности) деятельность и ее жизненный контекст, востребующие ценностный потенциал студента;
- д) ценностно-смысловые компоненты ситуации: социальные, эстетические, художественные, утилитарные и др.;

е) процессуальные (деятельностно-коммуникативные) компоненты: система диалогов с носителями ценностного опыта (педагогом), совместная игровая имитация социально-профессионального пространства (роли, конфликты, ситуации и связанные с ними ожидания и переживания).

Данную модель мы используем в процессе подготовки конструкторов-бакалавров как ориентационную основу для проектирования конкретных воспитательных ситуаций, адекватных тому или иному виду ценностного опыта.

Наиболее благоприятной средой и формой организации деятельности студентов по освоению эмоционально-ценностного опыта является диалог. Не случайно многие исследователи определяют диалог как основополагающий момент воспитания. Так, С. А. Рубинштейн, рассматривая природу взаимодействия людей, подчеркивает ее аксиологическую сущность, способствующую совершенствованию общения [13]. Общеизвестна методологическая значимость идей М. М. Бахтина о диалоге как адекватном подходе к рассмотрению становления личности человека. Приобрели универсальную ценность его работы, посвященные творчеству Ф. М. Достоевского [1]. В. С. Библер связывает диалог не с информационным взаимодействием, затрагивающим только внешние слои знания, а с онтологическим процессом ценностного самоопределения субъекта перед лицом жизни другого [2]. Диалогу всегда присущ аксиологический контекст: участники диалога ранжируют свои позиции исходя из эталонов, регулятивов, установок, убеждений.

В компетентностно-ориентированном обучении конструкторов-бакалавров диалогу отводится особая роль. Диалогические ситуации конструируются как в аудиторном, так и внеаудиторном общении в группах, микрогруппах, при общении с преподавателем, с авторской позицией, выраженной в тексте, с партнером в познании, с самим собой, с художественным образом, с предметом. Каждый участник такого диалога получает возможность отстаивать свою точку зрения, свою идею, свободно раскрывая свой потенциал. Целенаправленная, специально организованная деятельность студентов на основе личностно- и социально значимого содержания позволяет актуализировать умение слышать, воспринимать и понимать друг друга, высказывать критические замечания, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Большую роль в процессе присвоения ценностного опыта играют неосознаваемые или плохо осознаваемые впечатления, импульсы, ассоциации, совершаемая бессознательно мыслительная работа. Они предопределяют развитие таких качеств, как способность к критическому анализу и пересмотру принятых ценностных позиций, т. е. рефлексивность мыш-

ления, а также аргументированность. Рефлексия – способность человека объективировать психические процессы, воспринимать и анализировать свою деятельность. Рефлексивное мышление – это мышление о самом процессе мышления, способность проверять, анализировать и оценивать свои рассуждения [14]. Обучение рефлексии как специфической форме ценностно-смысловой деятельности эффективно в условиях коллективной мыследеятельности. В этом случае рефлексия – это не просто знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как его понимают другие и как они оценивают его личностные качества, ценностные позиции и установки. Освоение рефлексивной практики невозможно без умения аргументировать свое мнение. Аргументированность предполагает критичность и самокритичность мышления. Критичность – это самостоятельная оценка чужой ценностной позиции (общей или авторитетной) и приводимых в ее обоснование доводов. Самокритичность – умение объективно оценивать обоснованность своих собственных мнений и суждений. Эти качества личности, необходимые для приобретения ценностного опыта, могут успешно развиваться во взаимодействии участников малых учебных групп студентов.

Примером моделирования диалогической (воспитательной) ситуации может стать организация малого творческого коллектива студентов (они имитируют малые профессиональные коллективы, где предстоит осуществлять деятельность будущим конструкторам одежды) с возможным разделением функций участников. Разделение обязанностей между членами группы обусловлено спецификой проектно-конструкторской задачи. Обычно это художники, конструкторы, технологи, клиенты («генераторы идей», «методологи», «критики» и др.). Становясь носителями разных профессиональных ценностей, одни из них увлеченно предлагают все новые и новые варианты художественно-образных решений моделей одежды, другие – холодно и придирчиво проверяют их соответствие условиям творческой задачи (структуре материала, способам формообразования, нормам технологической обработки и др.), ценностным предпочтениям предполагаемой группы потребителей. Первые уверены, что предлагаемые ими ценностно-выразительные формы будущих моделей одежды неординарны и экспрессивны; вторые, активно вмешиваясь и критикуя их результаты, призывают соблюдать «технологические нормы»; третьи – интересы потребителей (клиентов). Но это не обособленные точки зрения, не разные образы мышления, а единое ценностно-смысловое содержание творческого процесса решения задачи с определенной ценностной иерархией.

Именно форма диалога позволяет учесть специфическую коллизийность проектно-конструкторских задач, возможность изложения и за-

щиты различных точек зрения, целесообразность «материализации» ценностных позиций в различных ролях, образах представителей разных профессиональных групп и типологических групп потребителей, моделируя между ними отношения сотрудничества или конфликта. В условиях малого творческого коллектива студенты реализуют практически все виды ценностно-смысловой деятельности (выделенные выше в аксиологической составляющей профессиональной деятельности конструктора одежды): осознают и регулируют проектный образ будущей модели с ориентацией на ее потребительскую и экономическую значимость; осуществляют ценностно-смысловой выбор методов и средств формообразования; оценивают экономическую эффективность модели и, наконец, пытаются регулировать продуктивное взаимодействие всех участников учебно-проектировочного процесса. Такую технологию обучения/воспитания можно назвать компетентностной [10], поскольку она, по сути, многомерна: формирует профессиональные компетенции, развивает профессиональную культуру конструкторов-бакалавров, воспитывает системность, гибкость, критичность мышления, ответственное отношение к решению профессиональных проблем и ситуаций.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Аксиологический компонент является важнейшей, необходимой составляющей образования, обеспечивающей качественный, эффективный уровень профессиональной подготовки компетентных конструкторов в сфере легкой промышленности, которые не только знают и умеют, но и стремятся исполнить свой профессиональный и социальный долг, раскрыть-реализовать себя как личность и индивидуальность.

2. Цель реализации аксиологического компонента будет достигнута, если выпускники – будущие конструкторы одежды – могут ценностно осваивать профессиональное пространство на всех уровнях его иерархии; вырабатывать собственные «ценностные позиции», регулирующие поведение в жизненных и профессиональных ситуациях; способны осуществлять свободный выбор целей, средств и способов деятельности, поступков, отношений, суждений; творить и выражать новые ценности в функционально оптимальных и эстетически совершенных формах одежды.

3. Задача формирования и развития ценностных ориентаций (отношений), их субъективный, личностный, недискурсивный характер создают необходимость воспитательного общения и воздействия, которое осуществляется в условиях развивающей среды вуза, в процессе формирования целеполагания профессиональной деятельности будущих конструкторов одежды, освоения системы знаний и методов познания, профессио-

нальных техник и технологий, приобретения художественного опыта, развития коммуникаций и межличностного взаимодействия.

4. Наиболее эффективным способом воспитательного воздействия, механизмом присвоения эмоционально-ценностного опыта является реальная целенаправленная, специально организованная ценностно-смысловая деятельность студентов на основе личностно или социально значимого содержания, репрезентирующего нравственные, профессиональные, эстетические, художественные и др. ценностные нормы и культурные эталоны. Такие условия позволяют реализовать принцип субъектности участников, стимулируют выработку ценностных позиций, направляющих активность будущих конструкторов как в обыденном, так и в профессиональном поведении с ориентацией на разные стороны профессиональной деятельности (на цели, средства, содержание, процесс, результат и др.).

Статья рекомендована к публикации академиком Российской академии образования Г. М. Романцевым

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 3е изд. Москва: Художественная литература, 1997. 308 с.
2. Библер В. С. Сознание и мышление (философские предпосылки) // Философско-психологические предположения Школы диалога культур / под ред. В. С. Библера. Москва: Российская политическая энциклопедия, 1998. 216 с.
3. Буднина Ю. М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема // Вестник Омского государственного университета. 2006. № 6, т. 1. С. 92–97.
4. Закс Л. А. Художественное сознание. Свердловск: УрГУ, 1990. С. 19–23, 50.
5. Закс Л. А. Ценностные основания профессионализма: в 2 томах // Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы. Москва: ЭКО, 2005. Т. 1: Классические и современные проблемы профессионализма.
6. Зеленцова А. В. Личный опыт в структуре содержания (теоретический аспект): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
7. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). Москва, 1984. 143 с.
8. Каган М. С. Философская теория ценности. С.-Петербург: Петрополис, 1997. С. 165.
9. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
10. Кирьякова А. В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий // Компетентность и технологии образования: материалы научно-практической конференции. Хорсенс: Университетский колледж Витуса Беринга (Дания), 2008. С. 19–38.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, личность. Москва, 1982. 304 с.
12. Мухина Т. Г., Щербакова М. В. Мониторинг ценностных ориентаций будущих дизайнеров // Известия Самарского центра Российской академии наук. 2014. № 2 (1), т. 16. С. 121–123.
13. Рубинштейн С. А. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 191 с.
14. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. Москва, 1990. 216 с.
15. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая российская конференция по экологической психологии: тезисы докладов, Москва, 12–14 апреля 2000 г. Москва, 2000. С. 172–176.
16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Москва, 1948–1952. Т. 9. С. 115.

References

1. Bakhtin M. M. Problemy pojetiki Dostoevskogo. [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Hudozhestvennaja literature. [Fiction], 1997. 308 p. (In Russian)
2. Bibler V. S. Soznanie i myshlenie (filosofskie predposylki). [Consciousness and thinking (philosophical premises)]. Filosofsko-psihologicheskie predpolozhenija Shkoly dialoga kul'tur. [Philosophical and psychological assumptions of the School of dialogue between cultures]. Moscow: Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija. [Russian Political Encyclopedia], 1998. 216 p. (In Russian)
3. Budnina Y. M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov-dizajnerov kak aksiologicheskaja problema. [Formation of professional competence of students-designers as the axiological problem]. Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Omsk State University]. 2006. № 6. Vol. 1. P. 92–97. (In Russian)
4. Sachs L. A. Hudozhestvennoe soznanie. [Artistic consciousness]. Sverdlovsk: Ural'skij gosudarstvennyj universitet. [Ural State University], 1990. P. 19–23, 50. (In Russian)
5. Sachs L. A. Cennostnye osnovanija professionalizma. [Valuable bases of professionalism]. Professionalizm dejatel'nosti: teoreticheskie osnovy i aktual'nye problemy: v 2 t. T. 1. [Professionalism of activity: theoretical bases and actual problems: in 2 volumes. V. 1]. Klassicheskie i sovremennye problemy professionalizma. [Classical and modern problems of professionalism]. Moscow: JeKO, 2005. (In Russian)
6. Zelentsova A. V. Lichnyj opyt v strukture sodержanija (teoreticheskij aspekt). [Personal experience in the structure of the content (theoretical aspect)]. Cand. diss. Volgograd, 1996. (In Russian)
7. Ilyin V. S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). [The formation of the schoolboy (complete process)]. Moscow, 1984. 143 p. (In Russian)
8. Kagan M. S. Filosofskaja teorija cennosti. [Philosophical theory of value]. S.-Petersburg: Publishing House Petropolis, 1997. P. 165. (In Russian)

9. Kagan M. S. Chelovecheskaja dejatel'nost' (opyt sistemnogo analiza). [Human activities (experience of system analysis)]. Moscow: Publishing House Politizdat, 1974. 328 p. (In Russian)
10. Kiryakova A. V. Orientacionno-cennostnye osnovanija kompetentnostnyh tehnologij. [The value orientation bases of competent technologies]. *Kompetentnost' i tehnologii obrazovanija: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. [Competent and education technologies. Materials of Research and Practical Conference]. Horsens: Universitetskij kolledzh Vitusa Beringa (Danija). [University College of Vitus Bering (Danmark)], 2008. P. 19–38. (In Russian)
11. Leontiev L. D. Dejatel'nost'. Soznanie, lichnost'. [Activities. Consciousness, personality]. Moscow, 1982. 304 p. (In Russian)
12. Mukhin T. G., Shcherbakova M. V. Monitoring cennostnyh orientacij budushhih dizajnerov. [Monitoring of valuable orientations of the future designers]. *Izvestija Samarskogo centra Rossijskoj akademii nauk*. [Proceedings of the Samara Centre of the Russian Academy of Sciences]. 2014. № 2 (1), vol. 16. P. 121–123. (In Russian)
13. Rubinstein S. L. Chelovek i mir. [The man and the world]. Moscow: Nauka. [Science], 1997. 191 p. (In Russian)
14. Semenov I. N. Problemy refleksivnoj psihologii reshenija tvorcheskih zadach. [Problems of reflexive psychology of solving creative problems]. Moscow, 1990. 216 p. (In Russian)
15. Slobodchikov V. I. O ponjatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivajushhego obrazovanija. [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. *Vtoraja rossijskaja konferencija po jekologicheskoj psihologii: tezis dokladov. Moskva, 12–14 aprelja 2000 g.* [Second Russian Conference on Environmental Psychology: abstracts. Moscow, 12–14 April, 2000]. Moscow, 2000. P. 172–176. (In Russian)
16. Ushinsky K. D. Sobranie sochinenij: v 11 t. [Collected Works in 11 volumes]. Moscow, 1948–1952. Vol. 9. P. 115. (In Russian)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.072; 37.08

Ле-ван Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов, Москва (РФ).

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть сетевое взаимодействие как ресурс обновления и инновационного развития образования.

Методы. Систематизация существующих практик сетевого партнерства в сфере образования для решения проблем здоровьесбережения учащихся; мониторинг здоровья и физической подготовленности обучающихся общеобразовательных организаций; моделирование сетевого взаимодействия.

Результаты и научная новизна. Показано, что сетевое взаимодействие имеет значительный потенциал в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников. Эту задачу образовательные учреждения не могут решить на высоком уровне, будучи закрытыми к сотрудничеству, изолированными от инфраструктуры своего района, города, области. Педагогические кадры во многом не готовы к осуществлению сетевой деятельности и нуждаются в дополнительной подготовке, методологических и методических информационных материалах по ее осуществлению.

Автором теоретически обоснованы и описаны основные положения сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами, имеющего целью формирование культуры здоровья учащихся, которое представлено как одно из направлений социализации, т. е. реализации социальной функции воспитания – особо организуемой образовательной деятель-

ности, направленной на развитие у обучающихся и воспитанников социальной компетентности. С опорой на это положение разработана и описана модель сетевого сотрудничества образовательных учреждений, которая предполагает участие в процессе ее реализации всех педагогов вне зависимости от специфики их профессиональной деятельности. Данная модель представляет собой теоретико-методологическую основу для разработки педагогическими коллективами своих моделей, позволяющих более активно развернуть процессы налаживания партнерских связей не только с другими учреждениями основного, профессионального и дополнительного образования, но и с организациями системы здравоохранения, физкультуры и спорта, культуры и досуга и других социальных сфер.

Практическая значимость. Результаты исследования помогут педагогическим коллективам, осуществляющим сетевое взаимодействие, системно представить и описать свою деятельность, а тем, кто недостаточно готов к проектированию и реализации партнерских связей с другими организациями, изложенные материалы станут подспорьем к осмыслению своих возможностей, теоретической базой для формирования когнитивного компонента готовности к реализации здоровьесозидающей функции с использованием ресурсов сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, профессиональная подготовка педагогических кадров, модель сетевого взаимодействия, здоровьесозидающая функция педагога.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-83-106

Levan Tatyana N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Researcher of the Institution of Medical-Biological Problems, Russian People's Friendship University (RPFU), Moscow (RF).
E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com*

NETWORK COOPERATION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR BUILDING A CULTURE OF HEALTHY AND SAFE LIFESTYLE: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECT OF VOCATIONAL STAFF TRAINING

Abstract. *The aim of the study is to consider network cooperation as a resource of the renewal and innovative development of education.*

Methods. *Systemization of existing practices of network partnership in the sphere of education for decision of pupils' health protection problems; monitoring of health and physical readiness of the trainees of general educational establishments; modelling of network interaction.*

Results and scientific novelty. It is shown that network cooperation in the field of building a culture of healthy and safe lifestyle of pupils has a considerable potential. If educational organizations are closed to cooperation, isolated on the infrastructure in their district, city, region, the task of building a healthy lifestyle of pupils can not be solved. In general, teaching staff is unprepared for this activity and require additional preparation, methodological and methodical information materials on its realisation.

The author theoretically proves and describes substantive provisions of network interaction of the educational establishments with social partners aimed at pupils' health culture formation, which is presented as one of socialisation directions, i.e. realisation of social function of education – especially organized educational activity that is directed on development of pupils' social competence. Thus, the model of network cooperation of educational organizations for building a culture of healthy and safe lifestyle (as one of the areas of socialization of pupils) is presented in the presented study. It is considered as a theoretical and methodological basis for the development of process of establishing partnerships of educational organizations not only with other organizations of the education system (basic, professional and additional), but also with organizations of health care, physical culture and sport, culture and recreation, and other social spheres.

Practical significance. Results of research will help the pedagogical staff carrying out network interaction to present and describe own activity in a consistent manner; teachers with insufficient readiness to designing and realisation of partner communications with other organisations can use the proposed materials for vocational development; it also serves as theoretical base for formation of cognitive component of readiness for realisation of health protection function with use of network interaction resources.

Keywords: network cooperation, building a culture of healthy and safe lifestyle, training of teaching staff, the model of network cooperation, the health creating function of the teacher.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-83-106

Выход организации на поле открытого взаимодействия с другими организациями (социальными партнерами) рассматривается в современных научно-педагогических исследованиях и практике как ресурс обновления и инновационного развития и как один из эффективных механизмов решения актуальных задач общества. Замещение иерархической организации сетевой координацией – общемировая тенденция экономического пространства. Специалисты Института экономики РАН указывают на смену парадигмы мирового развития – переход к постиндустриальному укладу, организованному на началах сетевого взаимодействия [11, 19]. Н. В. Смородинская отмечает, что, «адаптируясь к новой парадигме, экономические системы видоизменяют не только прежнюю модель роста, но

и свой традиционный организационный код – переходят к кластерному строению и горизонтально-сетевым связям» [19]. То же самое справедливо и для образовательных систем, которые, с одной стороны, вступают в сетевое взаимодействие для решения задач укрепления своего материального положения, а с другой – для развития стратегического, связанного в первую очередь с повышением доступности и качества образования.

Говоря об опережающем развитии образования как ведущем стратегическом ориентире, В. И. Загвязинский отмечает, что важно «сопоставление сегодняшних интересов и запросов общества и личности, в частности, учета запросов нынешних работодателей и ценностных ориентаций детей, молодежи, родителей, и того, что потребуют новая социальная ситуация и живущий в ней человек через 10–15 лет» [9, с. 40]. В связи с этим «школа стала многофункциональной, а ее ресурсы для выполнения всего многообразия оказались явно недостаточными» [9, с. 7]. Таким образом, сетевое взаимодействие можно рассматривать не столько как дополнительную «опцию», улучшающую и так неплохую ситуацию, а как необходимость, вызванную современным состоянием общества в целом и института образования в частности.

Важность взаимодействия образовательных организаций с различными институциональными структурами – семьей, местным сообществом, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга и другими организациями социальной сферы – отмечена в таких важнейших государственных документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. В соответствии с положениями этих документов, одним из направлений, по которым осуществляется сетевое взаимодействие, является сохранение и укрепление здоровья, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников. Указывается, что образовательные программы (в том числе, как мы понимаем, и ориентированные на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни) могут реализовываться при участии нескольких организаций. Допускается, что учебное учреждение может создавать сеть не только с другими образовательными заведениями, но также и с научными, медицинскими, физкультурно-спортивными организациями, учреждениями культуры и иными структурами, обладающими необходимыми ресурсами.

В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и в ряде иных инструктивных документов сетевое

взаимодействие обозначено как один из ключевых принципов, определяющих стратегию социализации обучающихся в той или иной области.

Вместе с тем формирование культуры здорового и безопасного образа жизни как системная и комплексная задача, решаемая различными социальными институтами, практически не описана в нормативно-правовых актах с позиций сетевого взаимодействия и социального партнерства. Это существенно осложняет соответствующую практику, приводит к нарушению координации действий специалистов различных ведомств.

По поручению Министерства образования и науки Российской Федерации в декабре 2014 г. Институтом медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов (ИМБП РУДН) был проведен мониторинг здоровья и физической подготовленности обучающихся общеобразовательных организаций. По результатам, полученным нами в ходе мониторинга, 64,5% образовательных учреждений РФ от общего числа 1032, предоставивших данные, осуществляют сетевое взаимодействие с другими организациями с целью сохранения и укрепления здоровья обучающихся и воспитанников, формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни. Это, с одной стороны, показывает понимание, что ресурсов только одной образовательной организации недостаточно для решения такой комплексной задачи, а с другой стороны, свидетельствует, что значительная часть образовательных учреждений все еще остается изолированной, закрытой, не готовой к подобному сотрудничеству.

В образовании многое решают кадры, поэтому очевидно, что необходима профессиональная подготовка педагогов к организации сетевого взаимодействия для решения задач здоровьесберегающей и здоровьесформирующей направленности. При общем понимании потребности в системе партнерского взаимодействия с объектами локальной социальной инфраструктуры и другими образовательными организациями сетевые формы сотрудничества пока еще не стали массовыми. Препятствующим фактором является теоретико-методологическая непроработанность проблемы, а также отсутствие нормативно-инструктивной базы подобной деятельности.

По мнению Е. А. Ямбурга, отсутствие готовых инструкций смущает, настораживает и пугает педагогов и руководителей. Российские работники образования привыкли к такой внедренческой логике, при которой на каждом этапе реформирования системы предписывался немедленный переход на новые рельсы, а сверху спускался готовый пакет документов – такая «административная хватка» посвоему удобна, поскольку снимает с исполнителей персональную ответственность и не требует никаких творческих усилий [23, с. 4].

Исследуя практику сетевого взаимодействия и анализируя, как она представлена в научно-методических публикациях, мы обнаружили две полярных позиции в понимании его сущности (в том числе в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся). С одной стороны, признается нецелесообразность регламентирования процессов развития сетевого партнерства (А. И. Адамский, Н. Н. Давыдова, А. М. Лобок, А. М. Цирульников и др.), подчеркивается приоритет креативного потенциала его участников и принцип ситуативной актуальности в постановке текущих задач и получении результатов деятельности. С другой стороны, отмечается необходимость системного подхода к развитию сети, четкость постановки целей, задач, определения механизмов оптимизации и координации деятельности, рациональной регламентации связанных с этим процессов (Н. Ю. Бармин, Е. А. Богачева, З. И. Валиева, Г. А. Игнатьева, В. Н. Ирхин и др.).

Нами была предпринята попытка теоретического обоснования и описания основных положений сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами в деле формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников. Результаты исследования имеют практическую значимость, поскольку помогут педагогическим коллективам, осуществляющим сетевое взаимодействие, системно представить и описать свою деятельность, а тем, кто недостаточно готов к проектированию и реализации партнерских связей с другими организациями, изложенные материалы станут подспорьем к осмыслению своих возможностей, теоретической базой для формирования когнитивного компонента готовности к реализации здоровьесозидающей функции [13] с использованием ресурсов сетевого взаимодействия.

В нашем исследовании формирование культуры здоровья рассматривается как одно из направлений социализации, т. е. реализации социальной функции воспитания – особо организуемой образовательной деятельности, направленной на развитие у обучающихся и воспитанников социальной компетентности. Один из наиболее эффективных механизмов организации деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению – сетевое взаимодействие организаций. Опираясь на это положение и на результаты анализа теории и практики, мы разработали модель сетевого взаимодействия образовательных организаций в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, которая предполагает участие в процессе ее реализации всех педагогов вне зависимости от специфики их профессиональной деятельности. И в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», и в профессио-

нальном стандарте «Педагог», и в других документах здоровьесберегающая и здоровьеформирующая деятельность включена в сферу компетентности и структуру функций каждого педагога и работника образования [13].

В ходе работы нами был обобщен и проанализирован опыт сетевого взаимодействия образовательных организаций, способствующий повышению эффективности процесса социализации обучающихся. Очень точное, на наш взгляд, определение сетевого взаимодействия дает Н. С. Бугрова: это «форма особым образом структурированных связей между отдельными педагогами, образовательными учреждениями, процессами, действиями и явлениями, осуществляемыми на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств, идеи открытости для достижения общей цели» [3, с. 91].

В. Ф. Лопуга рассматривает сетевое взаимодействие как способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических и кадровых ресурсов теми элементами сети, которые не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений [15]. Сети создаются в случае необходимости обмена ресурсами (их объединения) для достижения поставленной цели. Как уже было сказано выше, предполагается, что сеть в образовании включает во взаимодействие самые разные типы организаций – подчиняющиеся не только органам управления образованием, но и другим ведомствам.

Сетевое взаимодействие – один из вариантов педагогического сотрудничества, в котором присутствует прямое или косвенное влияние субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и взаимной поддержки. Как отмечает Н. М. Коннова, результатом непосредственного и опосредованного взаимодействия в сети являются новые социально-педагогические структуры, обладающие новыми свойствами и особенностями общественных отношений [12, с. 157].

Сетевое партнерство образовательных организаций основано на стратегии кооперации, а не конкуренции, что предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения, индикатором качества взаимодействия служит степень вовлеченности в него всех участников процесса (это определяется величиной вклада каждого субъекта в общее дело).

В научно-методической литературе чаще всего сетевое взаимодействие представлено как форма особым образом структурированных связей между отдельными педагогами, образовательными организациями, процессами, действиями и явлениями, осуществляемых на основе идеи

открытости, добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств [3, с. 91].

Мы под сетевым партнерством понимаем *систематическое взаимодействие нескольких (более двух) организаций (из которых как минимум одна является образовательной) для совместной деятельности, направленной на достижение общей цели (в нашем случае – связанной с формированием культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников).*

Под моделью сетевого взаимодействия образовательных организаций мы понимаем *один из методов познания и преобразования мира, который дает возможность схематично отразить реальную практику, оценить ее с применением стандартизированных параметров.* Как и коллектив исследователей Центра развития систем и технологий социализации детей и молодежи Московского городского педагогического университета [10], мы представляем моделирование в виде научно-исследовательского комплекса идей и положений, позволяющего:

- методологически обосновать данную проблему в научных исследованиях;
- отобразить состояние проблемы в настоящий момент;
- выявить наиболее острые противоречия;
- определить тенденции, факторы и компоненты развития процесса, содержание деятельности, которые в совокупности могут нейтрализовать нежелательные тенденции;
- активизировать деятельность всех (государственных, общественных, образовательных, социальных и др.) структур в поиске эффективных механизмов решения образовательной или социальной проблемы;
- определить условия оптимального решения проблемы;
- оценить результаты деятельности (по сетевому взаимодействию образовательных организаций в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни).

Рассмотрим на основе анализа научно-методических работ таких современных ученых, как А. И. Адамский, Н. И. Бугаев, Н. Н. Давыдова, А. Г. Каспржак, М. Ю. Кожаринов, А. М. Лобок, В. Ф. Лопуга, Н. В. Немова, К. С. Пигров, А. А. Пинский, Е. В. Посохина, И. М. Реморенко, А. М. Циркульников и др., методологические основы моделирования сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Понятие «сетевое взаимодействие» стало употребляться в педагогике с 1990х гг. Однако за период развития этого феномена в сфере образования значение данного термина сильно размылось. Как отмечает А. М. Лобок, по мере того как словосочетание «сетевое взаимодействие» станови-

лось графой управленческой отчетности, многие образовательные организации начали использовать этот термин для обозначения любых без исключения форм межшкольного сотрудничества [14]. Однако, по мнению Н. Н. Давыдовой [5, 6, 8], А. М. Лобка [14], А. М. Цирульниковой [21], О. Н. Шиловой [22] и других исследователей, сетевым партнерством можно называть лишь добровольное объединение для какой-либо совместной деятельности значительного числа организаций, каждая из которых уникальна и незаменима, а вместе они способны получить результат, основанный на эффекте синергии, – т. е. качественно иной продукт по сравнению с тем, что мог бы появиться при простом суммировании продуктов деятельности каждого участника по отдельности.

В качестве субъектов сетевого взаимодействия в нашем исследовании выступили образовательные учреждения и организации иных сфер деятельности, работающие с детьми дошкольного и школьного возраста. Данные субъекты (юридические лица) представлены физическими лицами: административными работниками, педагогами, психологами и другими специалистами, а также обучающимися и их законными представителями.

Сетевая деятельность образовательных организаций признается сегодня важным фактором их инновационного развития – ресурсного, содержательного, организационно-технологического [7, 14, 16, 21, 22 и др.]. Она позволяет не только расширить возможности в области социализации детей и молодежи, но и оптимизировать трудозатраты, получая при этом более качественные образовательные результаты.

Один из лидеров инновационных процессов в образовании России А. И. Адамский рассматривает сетевое партнерство как систему связей, дающих возможность разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом современные модели содержания и экономики образования, управления этой системой и образовательной политики. Цель такого сотрудничества – моделирование отношений, присущих гражданскому открытому обществу [1].

Модель является, пожалуй, самым удачным способом умозрительно-го конструирования содержания и механизмов реализации партнерских взаимоотношений образовательной организации с другими социальными структурами, разрешающим прогнозировать результат и универсальным образом описать организационно-технологические основы совместной деятельности. К сказанному выше добавим, что в нашем случае модель сетевого взаимодействия образовательных организаций – это системное схематическое (обобщенное) представление о механизмах совместного решения несколькими организациями проблемы повышения качества образования в области социализации детей и молодежи.

Методологической основой нашей работы стало несколько подходов к моделированию сетевой деятельности.

Контекстный подход основан на концептуальной идее А. А. Вербицкого о контекстном образовании как одном из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта. Данный подход представлен в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и многих других ученых. Усвоение содержания образования (обучения и воспитания, а в нашем случае – социального опыта) осуществляется не путем простой передачи обучающемуся информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Как пишет А. А. Вербицкий, посредством активной, «пристрастной» (А. Н. Леонтьев) деятельности осуществляется присвоение человеком социального опыта, развитие его психических функций и способностей, систем отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Таким образом, контекстный подход к сетевому взаимодействию в целях успешной социализации можно определить как развитие в процессе социального партнерства таких условий, в которых учащиеся будут включены в значимую социальную деятельность: у них будет развиваться устойчивая позитивная мотивация участия в этой деятельности и тем самым будет обеспечиваться самоактуализация и самореализация каждого индивида в социальном контексте.

Ресурсный подход состоит в оптимизации использования ресурсов социальных партнеров. Для обеспечения успешной социализации обучающихся образовательная организация может инициировать сетевое взаимодействие со структурами дополнительного образования, учреждениями физкультуры и спорта, культуры и отдыха и проч., чтобы расширить свои кадровые, материально-технические, научно-методические, информационные и иные возможности.

А. В. Грошева, изучая ресурсный подход к сетевому взаимодействию в сфере образования, пришла к выводу, что под образовательным пространством следует понимать систему влияний и условий формирования личности, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном окружении. По мнению этого автора, в настоящее время управление любой образовательной структурой характеризуется нестабильностью, чем обусловлено срабатывание принципа замещения ресурсов, поэтому актуально их разделение на реальные, потенциальные и проектируемые (инновационные): совершенствование образовательного пространства возможно при учете собственных ресурсов и возможных их источников вне учебной организации [4].

При ресурсном подходе в сетевое взаимодействие вовлекаются организации-реципиенты и организации-доноры. Получая доступ к ресурсам партнера, организация-реципиент выходит на качественно иной уровень предоставления образовательных услуг, но и организация-донор обретает дополнительный канал для более эффективного выполнения своих задач. Так, сотрудничая посредством сетевого партнерства с социальной инфраструктурой района, округа, города, образовательная организация (например, школа), у которой имеется богатая ресурсная база, может на договорной основе предоставлять дополнительные услуги социуму в свободное от образовательной деятельности время.

Целевой подход заключается в том, что образовательная организация ищет партнеров с аналогичными или схожими целями деятельности. Скоординированность целей при объединении потенциалов организаций дает эффект синергии – намного большую результативность деятельности по сравнению с их автономным существованием. Так, например, положительно зарекомендовало себя партнерство образовательных организаций и муниципальных исполнительных органов. Имея общие цели – повышение благополучия социальной среды района на основе развитой структуры досуга детей и молодежи, образовательные учреждения предлагают различные образовательные и культурно-досуговые программы (в том числе в каникулярный период), а муниципальные власти предоставляют помещения и открытые площадки, осуществляют информационную поддержку, оказывают финансовую помощь для их реализации.

Теперь обратимся к принципам сетевого взаимодействия, обеспечивающим в системе его эффективность.

Принцип обычно рассматривается в науке как руководящее положение, установка деятельности [17, с. 46]. В образовательной практике принято формулировать принципы с учетом различных факторов – внешних и внутренних импульсов развития (по В. И. Загвязинскому).

В области сетевого взаимодействия ряд исследователей указывает такие факторы, как осознанная готовность руководителей каждой организации работать в команде, осведомленность обучающихся и родителей (их законных представителей) о вступлении образовательной организации в сетевое взаимодействие и одобрение этой стратегии развития, системное и продуманное участие органов управления образованием в организации и развитии сетевой работы учебных учреждений и др.

Исходя из анализа комплекса факторов, сопутствующих процессу сетевого взаимодействия, мы пришли к выводу, что при его осуществлении необходимо в обязательном порядке учитывать следующие принципы:

- **добровольность:** участники сетевого взаимодействия по собственному желанию образуют союз. Несмотря на то, что такое партнерство час-

то подкрепляется соответствующими документами, например договором о сотрудничестве или концепцией и программой инновационной деятельности, все же стороны добровольно берут на себя те или иные обязанности и вольны в любое время покинуть союз, если у них изменился контекст деятельности или целевые установки;

- *конгруэнтность* (согласованность действий): сетевыми партнерами являются разные организации, каждая из которых имеет свое руководство, поэтому взаимодействие будет успешным лишь тогда, когда выработаны механизмы его согласования и координации, что может происходить через организацию-координатора или коллегиальным образом при кооперативных связях, например через совет организаций – сетевых партнеров;

- *взаимная выгода* (всесторонняя «полезность»): каждая сторона что-то выигрывает от заключения партнерского союза. Как правило, это не материальная выгода, а скорее стратегическая – возможность эффективней добиться поставленных целей, повысить социальный статус структуры, расширить границы известности, популярности организации и т. д. – безусловно, в системе рыночных отношений часто речь идет и о финансовой выгоде, однако она может быть отсроченной;

- *коллегиальность принятия решений*: в сетевое взаимодействие вступают социальные партнеры, имеющие самостоятельность в принятии решений, однако от вектора их стратегического и тактического планирования всецело зависит успех общего дела, поэтому важно договариваться о совместной деятельности на основе демократических отношений;

- *структурирование деятельности и разделение обязанностей*: союз нескольких организаций будет неэффективным, если они будут дублировать обязанности друг друга в отношении одних и тех же субъектов или объектов, поэтому для конструктивного решения задач необходимо четко обозначить ответственных за каждый вид деятельности;

- *солидарная ответственность*: общие цели, несмотря на разные обязанности, предполагают общую заинтересованность в их реализации, соответственно и ответственность за достижение данных целей распределяется равномерно между партнерами, они солидарно разделяют как успехи, так и неудачи;

- *обратная связь*: рефлексия – один из важнейших этапов любой деятельности; понимание того, как проходит процесс, что помогает и что мешает его оптимизации, способствует своевременному устранению его рисков; следовательно, рефлексия «на местах» и регулярный анализ координационным органом деталей протекания процесса на основе установленных особенностей практической деятельности помогают скорректиро-

вать и организационно-технологическую, и содержательную сторону деятельности.

Перечисленные принципы составляют методологическую основу непосредственно сетевого взаимодействия. Поскольку мы избрали в качестве способа систематизации и описания существующих практик моделирование, обозначим и его принципы как метода научно-педагогического исследования, опираясь на работу специалистов Центра развития систем и технологий социализации детей и молодежи Московского городского педагогического университета [10]. К этим принципам принадлежат:

- компромисс между ожидаемой точностью и сложностью модели;
- баланс точностей;
- достаточное разнообразие элементов модели;
- специализация модели по специфике деятельности.

Данные принципы дают общее представление о сущности модели. Ниже будут представлены компоненты модели сетевого взаимодействия образовательных организаций по аспектам формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников и охарактеризовано содержание каждого компонента.

Структура модели сетевого взаимодействия образовательных организаций

Блок 1 – установочно-методологический

Цель и задачи сетевого взаимодействия

Цель может быть направлена непосредственно на развитие личности обучающихся (развитие компетенций, связанных с приверженностью к здоровому образу жизни), а также на создание условий для саморазвития педагогов, осуществление исследовательской инновационной деятельности. Однако последнее не должно быть самоцелью, а должно в итоге приводить к повышению качества образования и эффективности социализации учащихся и воспитанников.

Среди задач сетевого взаимодействия наиболее распространенными являются:

- развитие социальной (гражданской, правовой, коммуникативной, информационной, здоровьесберегающей и др.) компетентности обучающихся;
- расширение профессиональной коммуникации педагогов, повышение их профессионального мастерства в вопросах формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников;
- более глубокая интеграция образовательной организации в муниципальную инфраструктуру;

- развитие инновационного потенциала организации в отношении формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;
- осуществление совместных образовательных программ; развитие ученического самоуправления и т. д.

Задачи сетевого взаимодействия представляют собой конкретные шаги (по этапам, направлениям и т. п.) на пути достижения поставленной цели.

Принципы и подходы к взаимодействию

Общие принципы сетевого взаимодействия приведены выше, однако они могут иметь в каждом конкретном случае дополняться иными важными положениями, заложенными в основу партнерства.

Подходы должны передавать ключевую методологическую идею всей партнерской деятельности. Это могут быть подходы организационного характера (управленческие – контекстный, ресурсный, целевой или др.) и подходы к пониманию социализации школьников (например, адаптационный, аксиологический, антропоцентристский, компетентностный).

Функции сетевого взаимодействия

Специалист в области обеспечения социального партнерства образовательных организаций В. Н. Алексеев выделяет следующие функции сетевого партнерства [2]:

- аналитическую – участники сети на всех этапах развития системы анализируют информацию о среде взаимодействия;
- организационную – организация деятельности в сети и координация взаимодействия ее участников;
- информационную – создание и обеспечение информационных потоков внутри сети;
- контрольно-диагностическую – проведение мониторинга динамики развития;
- прогностическую – создание стратегии развития.

Сфера сетевого взаимодействия образовательных организаций в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников также характеризуется реализацией данных функций. Однако в силу специфики данного образовательного содержания можно добавить научно-методическую функцию – совместную разработку (корректировку) методических продуктов (образовательных программ, учебно-методических комплексов, методических рекомендаций и проч.), а также публикацию результатов совместной деятельности в виде научных статей, методических пособий, монографий и т. д.

Отдельные случаи сетевого взаимодействия, направленные на повышение статуса и общественное признание достижений его участников,

реализуют популяризаторскую функцию, которая заключается в предоставлении общественности и распространении вне сети информации о достижениях партнеров. Реализация этой функции направлена не только на формирование положительного имиджа сетевых партнеров в оценке социума и руководящих структур, но и на привлечение других организаций в существующую сеть, расширение численности ее участников.

Субъекты взаимодействия

Субъектами сотрудничества в сети являются, в первую очередь, организации государственного, частного, добровольно-общественного способа финансирования, некоммерческие общественные объединения и т. д. Поскольку за качество взаимодействия отвечают физические лица (специалисты, сотрудники, субъекты образовательного процесса), то в модели необходимо указывать их категории, например: руководитель образовательной организации, заместитель руководителя по инновационной деятельности, учителя по определенным предметам, школьный психолог, социальный педагог, родительский комитет и т. п. Таким же образом перечисляются ответственные лица каждой стороны.

На наш взгляд, основными субъектами сетевого взаимодействия должны выступать педагоги – ближайшие к обучающемуся лица, ответственные за его социализацию и наиболее контролируемые с позиций выполнения данных должностных обязанностей со стороны руководства всех уровней.

М. Г. Рождественская, рассматривая теоретические основания сетевого взаимодействия образовательных организаций, указывает на разнообразие ролей педагога в сетевом профессионально-педагогическом сообществе: он может выступать и как обучаемый, и как самообучающийся субъект, и как эксперт, тьютор, консультант, модератор и т. д. Роль в профессионально-педагогической сети может быть выбрана самим педагогом или поручена ему в ходе сетевого взаимодействия [18, с. 117].

Блок 2. Деятельностный

Этапы реализации модели:

- 1) установочный (оценка текущей ситуации и имеющихся ресурсов, целеполагание, планирование совместной деятельности партнеров);
- 2) осуществление запланированной деятельности;
- 3) оценка результата, корректировка планов, дальнейшее целеполагание и планирование будущей совместной деятельности (или же завершение партнерских отношений).

По времени реализации модели можно разделить на краткосрочные – до трех лет (например, в течение учебного года или периода реализации инновационного проекта, финансируемого муниципальными, реги-

ональными или федеральными органами управления образованием) и долгосрочные, которые подпитываются энтузиазмом участников, вдохновленных результатами совместной деятельности. Долгосрочные взаимодействия имеют историю или планы, продолжительностью более трех лет (это, например, деятельность ассоциаций образовательных организаций, специалистов и проч.).

Направления деятельности

Основные содержательные направления социализации – духовно-нравственное, патриотическое, гражданско-правовое воспитание, этнопедагогическая социализация, развитие культуры потребления (экономической, экологической грамотности), формирование информационной компетентности, самоопределение и самоактуализация (психологическая, коммуникативная культура), содействие социальному творчеству (социальная миссия, культура и искусство, субкультура), здоровый образ жизни и профилактика зависимостей, социальная безопасность, трудовое воспитание, профориентация и профессиональное самоопределение. В сетевых партнерствах, разрабатывающих проблему формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, часто реализуются, кроме этого, еще сразу несколько содержательных направлений: каждый участник сети может выбрать то направление, которое для него наиболее интересно / актуально, в процессе взаимодействия участники обмениваются наработками по своему направлению, в зависимости от потребностей и ситуации каждый может менять направление.

Однако направления деятельности в моделировании социального взаимодействия часто понимают более широко: эта позиция может отражать конкретные виды деятельности по реализации выбранного содержания. Так, в описании могут присутствовать, например, работа с обучающимися, их родителями, педагогами, общественностью (на уровне района, округа, города), с потенциальными социальными партнерами и инвесторами, административными структурами и т. д. Каждая из этих позиций должна иметь содержательную дефиницию, т. е. указание, какого рода содержание закладывается в эту деятельность, например: гражданско-правовое воспитание обучающихся, повышение правовой осведомленности родительской общественности, развитие профессиональной компетентности педагогов в области гражданско-правового воспитания, развитие партнерских отношений с центрами социальной поддержки по обеспечению единой воспитательной политики и совместных механизмов ее реализации и т. п.

Поскольку каждое направление существует в сети не изолированно, модель должна отражать связи (взаимообусловленность, последователь-

ность и др.) между данными направлениями. В качестве направлений можно также рассматривать пути социализации, например урочную, внеклассную, внешкольную работу и т. п.

Механизмы реализации модели

Под механизмами реализации модели сетевого взаимодействия обычно понимают формы, методы и средства организации работы. В последние годы в связи с технологизацией образования к ним добавились и технологии. В контексте нашего исследования технология – организационно-процессуальная характеристика деятельности субъектов сетевого сотрудничества по достижению ими запланированной цели или решению общей задачи.

Условия эффективного сетевого взаимодействия

К условиям, способствующим эффективности сетевого взаимодействия, относят финансовое, кадровое, материально-техническое обеспечение, организационно-управленческие, организационно-педагогические и эмоционально-психологические особенности данного процесса. В целом под условиями эффективного взаимодействия можно понимать особо созданную среду, в которой протекает взаимодействие. Важным условием является также соблюдение принципов партнерства, описанных выше.

Возможные риски и способы их преодоления

Эта позиция требует от составителя модели глубокой аналитической и прогностической работы. Важно соотнести схематичное умозаключение и реальную практику, оценить тенденции в развитии описываемого процесса. В результате могут быть выявлены и перечислены, например, следующие типичные группы рисков:

1) экономические (уменьшение или прекращение финансирования инновационной деятельности; вынужденная коммерциализация образовательных услуг и, как следствие, уменьшение числа детей, вовлеченных в образовательные программы, и др.);

2) «человеческий фактор» (инертность субъектов сетевого взаимодействия, их неготовность к социальному партнерству и инновационной деятельности в целом; недостаточная компетентность специалистов, в том числе педагогов, и др.);

3) стихийное влияние на результаты деятельности средств массовой информации, локально бытующих субкультур и других агентов, представляющих собой, по выражению Ж. Фридемана, «параллельную школу».

Могут быть описаны и иные возможные риски. В отношении каждого из них должны быть продуманы и перечислены контрмеры, которые при необходимости будут приняты для минимизации вероятных негативных последствий.

Блок 3. Оценочно-результативный

Оценка эффективности сетевого взаимодействия в области социализации обучающихся

Как уже говорилось, любая деятельность должна опираться на рефлексию. Понимание, каких результатов нужно добиться, напрямую связано с представлением, как эти результаты адекватно оценивать. Поэтому модель должна содержать перечень критериев и показателей оценки эффективности сетевого взаимодействия в области формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников (аспектов, отражающих частным образом реализацию основной цели – в первую очередь, относящихся к области личностных изменений, формирования здоровьесориентированной личностной позиции всех участников образовательного процесса).

В описании модели следует представить список индикаторов для каждого критерия и показателя – т. е. тех визуальных, виртуальных или объективных умозаключительных свидетельств, которые будут достоверно указывать на то, что данный критерий выполняется и показатель достигнут.

При моделировании оценочно-результативного блока для критериев и показателей часто обозначается система уровней (например, высокий, средний, низкий), которые облегчают оценку в целом и помогают отследить динамику результатов. Важно соотнести процедуры оценки эффективности, а также критерии и показатели с целью и желаемым результатом сетевого взаимодействия.

Результат сетевого взаимодействия

Результат должен быть сформулирован как целевой ориентир – то, что планируется получить в соответствии с обозначенной в модели целью, и то, что можно качественно и количественно проанализировать и описать. Иными словами, результат сетевого взаимодействия есть общий итог деятельности, к которому должны прийти партнеры по завершении запланированной программы взаимодействия.

Критерии и показатели эффективности сетевого взаимодействия образовательных организаций

В энциклопедическом словаре критерий (от гр. *kriterion* – средство для суждения) трактуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [20]. Показатель также принято рассматривать как признак оценки, но выраженный в конкретном количественном значении.

Поскольку сетевое взаимодействие в области социализации обучающихся является многоаспектным и представляет собой разнообразные

условия, направления, содержание, целесообразно представить критерии и показатели оценки по следующим группам (компонентам):

1) кадровые: оптимальность штата сотрудников – участников сетевого взаимодействия, инновационный потенциал сотрудников, сплоченность коллективов сетевых партнеров и стремление к достижению общих целей;

2) организационно-финансовые: наличие и характер официальных свидетельств оформленных партнерских отношений, присутствие в штатных расписаниях организаций-партнеров достаточного количества сотрудников, обеспечивающих намеченную деятельность, источники финансирования данной деятельности, наличие координационного органа, регулирующего совместную работу, и др.

3) материально-технические: оптимальность материально-технической базы для реализации заявленных целей и задач, доступность такого вида ресурсов для использования двумя и более сетевыми партнерами;

4) информационные: наличие и доступность источников, содержащих сведения о сетевом взаимодействии, печатных публикаций, в которых описан опыт сетевого взаимодействия;

5) содержательные: наличие образовательных программ, соответствие содержания образовательной деятельности актуальным направлениям социализации детей и молодежи, гибкость содержательных модулей (вариативность, возможность дополнения, изменения под иные условия), практико-ориентированность образовательной деятельности, комплексность направлений социализации, адекватность подобранных технологий возрасту обучающихся и возможности реализации заявленного содержания;

6) результативные (на уровне личности обучающихся и на уровне деятельности организаций – участников сети): динамика формирования социальных компетенций обучающихся, результативность сетевого взаимодействия в области реализации потенциала организаций-партнеров;

7) средовые: активная творческая атмосфера в образовательном процессе, самостоятельность обучающихся и воспитанников (сообразно возрасту) в планировании и организации своей деятельности, наличие у них навыков саморегуляции, ответственного отношения к своей деятельности, что свидетельствует о зрелости личности; сформированность социальной позиции (а также здоровьеориентированной личностной позиции) и социальной компетентности в целом; характер взаимодействия сотрудников с обучающимися и коллегами и между учащимися и воспитанниками.

Обозначенные критерии позволят, на наш взгляд, судить об эффективности сетевого взаимодействия организаций-партнеров.

В науке и практике разработаны и внедрены разнообразные модели социального партнерства, однако единого межрегионального пространства социализации (в частности, способствующего формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся и воспитанников) еще не создано – опыт успешного взаимодействия пока не систематизирован и не доступен в качестве банка технологий. Данное исследование, описывающее моделирование сетевого взаимодействия образовательных организаций как процесс его научного осмысления, отчасти восполняет этот пробел.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук Н. В. Третьяковой*

Литература

1. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия // Первое сентября. 2002. № 4. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения – 21.08.2014).
2. Алексеев В. Н. Сетевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности как условие формирования гражданской компетентности обучающихся [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/113-11703> (дата обращения: 28.07.2014).
3. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 188 с.
4. Грошева А. В. Развитие образовательного пространства при сетевом взаимодействии ОУ // Педагогическое образование и наука. 2012. № 10. С. 44–46.
5. Давыдова Н. Н., Федоров В. А. Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода // Педагогика. 2013. № 6. С. 49–54.
6. Давыдова Н. Н. Управление процессами самоорганизации в образовательном учреждении, находящемся в позиции сетевого взаимодействия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С. 37–43.
7. Давыдова Н. Н. Формирование инновационной политики образовательных организаций в рамках научно-образовательной сети // Вопросы управления. 2013. № 4 (6). С. 240–245.
8. Дорожкин Е. М., Давыдова Н. Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–16.
9. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. Москва: Логос, 2014. 140 с.
10. Инновационные модели профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях в целях социализации детей и молодежи:

коллективная монография / под науч. ред. В. П. Сергеевой. Москва: МГПУ, 2014. 159 с.

11. Катуков Д. Д., Малыгин В. Е., Смородинская Н. В. Институциональная среда глобализированной экономики: развитие сетевых взаимодействий: научный доклад / под ред. Н. В. Смородинской. Москва: Институт экономики РАН, 2012. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://inecon.org/docs/Smorodinskaya_2012.pdf (дата обращения: 20.09.2014).

12. Коннова Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества: материалы Международной научно-практической конференции. Саратов: Научная книга, 2009. С. 156–163.

13. Ле-ван Т. Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиций анализа современной нормативно-правовой базы [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/103-6398> (дата обращения: 14.06.2012).

14. Лобок А. М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? [Электрон. ресурс] // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7. Режим доступа: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz (дата обращения: 20.09.2014).

15. Лопуга В. Ф. Формы и методы взаимодействия школ здоровья Алтайского края [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.akipkro.ru/hsch/loruga_set.htm (дата обращения – 20.08.2014).

16. Лукомская М. А. Уровни сетевого взаимодействия в сфере образования: анализ и перспективы // Философия образования. 2010. № 3. С. 11–16.

17. Ревко-Линардато П. С. Методы научных исследований: учебное пособие. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2012. 55 с.

18. Рождественская М. Г. Теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 116–119.

19. Смородинская Н. Смена парадигмы развития и зарождение сетевой экономики [Электрон. ресурс] // Портал «Экономическая политика», 2012. Режим доступа: <http://www.ecpol.ru/index.php/2012-04-05-13-39-38/2012-04-05-13-39-53/481-smena-paradigmy-razvitiya-i-zarozhdenie-setevoy-ekonomiki> (дата обращения: 20.09.2014).

20. Толковый словарь русского языка [Электрон. ресурс] // TolkSlovar.ru. Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/> (дата обращения: 20.08.2014).

21. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 44–62.

22. Шилова О. Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 4–9.

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

References

1. Adamski A. Model' setevogo vzaimodejstvija. [The model of networking]. *Pervoe sentjabrja. [The First of September]*. 2002. № 4. Available at: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm>. (In Russian)
2. Alekseev V. N. Setevoe vzaimodejstvie sub'ektov obrazovatel'noj dejatel'nosti kak uslovie formirovanija grazhdanskoj kompetentnosti obuchajushhimsja. [Networking subjects of educational activity as a condition of formation of civil competence of students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. [Contemporary Problems of Science and Education]*. 2013. № 6. Available at: <http://www.science-education.ru/113-11703>. (In Russian)
3. Bugrova N. S. Setevoe vzaimodejstvie v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov. [Networking in the training of teaching staff]. Cand. diss. Omsk, 2009. 188 p. (In Russian)
4. Groshev A. V. Razvitie obrazovatel'nogo prostranstva pri setevom vzaimodejstvii OU. [The development of educational space in the networking of educational establishment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. [Pedagogical Education and Science]*. 2012. № 10. P. 44–46. (In Russian)
5. Davydova N. N. Modelirovanie razvitija obrazovatel'nyh uchrezhdenij na osnove setevogo podhoda. [Modeling the development of educational institutions based on a network approach]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2013. № 6. P. 49–54. (In Russian)
6. Davydova N. N. Upravlenie processami samoorganizacii v obrazovatel'nom uchrezhdenii, nahodjashhemsja v pozicii setevogo vzaimodejstvija. [Management of processes of self-organization in an educational institution is located in a position]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Networking Projects and Programs in Education]*. 2011. № 6. P. 37–43. (In Russian)
7. Davydova N. N. Formirovanie innovacionnoj politiki obrazovatel'nyh organizacij v ramkah nauchno-obrazovatel'noj seti. [Formation of innovative educational policies of organizations within the research and education network]. *Voprosy upravlenija. [Management Issues]*. 2013. № 4 (6). P. 240–245. (In Russian)
8. Dorozhkin E. M., Davydova N. N. Razvitie obrazovatel'nyh uchrezhdenij v hode setevogo vzaimodejstvija. [The development of educational institutions in the networking]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher education in Russia]*. 2013. № 11. P. 11–16. (In Russian)
9. Zagvyazinsky V. I. Nastupit li jepoha vozrozhdenija?.. [Will there be a renaissance?]. Strategija innovacionnogo razvitija rossijskogo obrazovanija. [The strategy of innovative development of the Russian education]. Moscow: Publishing House Logos, 2014. 140 p. (In Russian)
10. Innovacionnye modeli professional'noj dejatel'nosti pedagogov v obrazovatel'nyh organizacijah v celjah socializacii detej i molodezhi. [Innovative models of professional work of teachers in educational institutions for the purpose of socialization of children and youth]. Ed. by V. P. Sergeeva. Moscow: Moscow City Teachers' Training University, 2014. 159 p. (In Russian)

11. Katukov D. D., Malign V. E., Smorodinskaya N. V. Institucional'naja sreda globalizirovannoj jekonomiki: razvitie setevyh vzaimodejstvij. [The institutional environment of the globalized economy: the development of network interactions]. Ed. by N. V. Smorodinskaja. Moscow: Economic Institute of the Russian Academy of Sciences, 2012. Available at: http://inecon.org/docs/Smorodinskaya_2012.pdf. (In Russian)
12. Konnova N. M. Vidy social'no-pedagogicheskogo vzaimodejstvija uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovanija detej s vysshimi uchebnymi zavedenijami. [Types of socio-pedagogical interaction of institutions of additional education of children with universities]. *Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' sfery sotrudnichestva: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Socio-pedagogical activity areas of cooperation. Materials of International Science and Practical Conference*. 2009. P. 156–163. (In Russian)
13. Le-van T. N. Upravlencheskie funkcii pedagoga v oblasti ohrany i ukrepljenja zdorov'ja s pozicij analiza sovremennoj normativno-pravovoj bazy. [Management functions of the teacher in the field of health protection and promotion from the position of analysis of the current regulatory framework]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. [Modern problems of science and education]*. 2012. № 3. Available at: <http://www.science-education.ru/103-6398>. (In Russian)
14. Lobok A. M. Setevoe vzaimodejstvie: novyj format ili modnoe nazvanie? [Networking: the new format or the name of fashion?]. *Zhurnal rukovoditelja upravlenija obrazovanijem. [Journal of Education Department Chief]*. 2014. № 7. Available at: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodejstvie_novyy_format_ili_modnoe_naz. (In Russian)
15. Lopuga V. F. Formy i metody vzaimodejstvija shkol zdorov'ja Altajskogo kraja. [The forms and methods of interaction of health schools of the Altai Territory]. Altay, 2014. Available at: http://www.akipkro.ru/hsch/lopuga_set.htm. (In Russian)
16. Lukomskaya M. A. Urovni setevogo vzaimodejstvija v sfere obrazovanija: analiz i perspektivy. [Levels of networking in education: analysis and prospects]. *Filosofija obrazovanija. [Philosophy of Education]*. 2010. № 3. P. 11–16. (In Russian)
17. Revko-Linardato P. S. Metody nauchnyh issledovanij. [Methods of research]. Taganrog: Taganrog Technical Institute of South Federal University, 2012. 55 p. (In Russian)
18. Rozhdestvenskaya M. G. Teoreticheskij analiz ponjatija «setevoe vzaimodejstvie» v sfere obrazovanija. [The theoretical analysis of the concept of «networking» in education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. [The World of Science, Culture and Education]*. 2014. № 2. P. 116–119. (In Russian)
19. Smorodinskaya N. Smena paradigmy razvitiya i zarozhdenie setevoj jekonomiki. [Changing the development paradigm and the emergence of the network economy]. *Portal «Jekonomicheskaja politika». [Economic Policy]*. 2012. Available at: <http://www.ecpol.ru/index.php/2012-04-05-13-39-38/2012-04-05-13-39-53/481-smena-paradigmy-razvitiya-i-zarozhdenie-setevoj-ekonomiki>. (In Russian)

20. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. [Dictionary of Russian language]. TolkSlovar.ru. 2014. Available at: <http://tolkslovar.ru/>. (In Russian)

21. Tsyruльников А. М. Sociokul'turnyj podhod k razvitiyu sistemy obrazovaniya. [Socio-cultural approach to the development of the education system]. Obrazovatel'nye seti. [Educational Network]. *Voprosy obrazovaniya. [Education Issues]*. 2010. № 3. P. 44–62. (In Russian)

22. Shilova O. N. Vyzovy vremeni i problema setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya. [Challenges of time and the problem of networking in education]. *Chelovek i obrazovanie. [Man and Education]*. 2013. № 4 (37). P. 4–9. (In Russian)

23. Yamburg E. A. Chto prineset uchitelju novyj professional'nyj standart pedagoga? [What will the new professional standard bring to teacher?]. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Enlightenment], 2014. 175 p. (In Russian)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

Панишева Елена Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматики и микропроцессорной техники Костромского государственного технологического университета, Кострома (РФ).

E-mail: elenakgtu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. *Цель.* Статья посвящена актуальной проблеме организации профессионального образования будущих инженеров в условиях внедрения в учебный процесс вуза современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Методология и методы исследования. Методологическая основа исследования базируется на идеях личностного, деятельностного, системного, ресурсного подходов, концепции развивающей среды. С целью проверки эффективности разработанной модели использовались диагностические опросники, наблюдение за учебной деятельностью студентов, методы статистической обработки данных.

Научная новизна. Уточнена сущность индивидуализации учебной деятельности студента технического вуза как одного из механизмов повышения эффективности профессионального образования будущего инженера. Разработана педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров. Доказана эффективность выявленных педагогических условий организации учебной деятельности будущего инженера с применением современных ИКТ.

Практическая значимость. Созданы и внедрены в учебный процесс технического вуза дидактические материалы и комплекс программных средств

на основе ИКТ с целью обеспечения индивидуализации учебной деятельности будущего инженера.

Ключевые слова: индивидуализация, учебная деятельность, профессиональное образование, информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-107-119

Panisheva Yelena V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Automatics and Microtechnology, Kostroma State Technological University, Kostroma (RF).

E-mail: elenakgtu@mail.ru

PEDAGOGICAL MODEL OF MODERN ICT APPLICATION IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE ENGINEERS

Abstract. The study is devoted to the problem of the professional education organization of future engineers in the conditions of introduction of higher education institution of modern information and communication technologies (ICT) into educational process.

Methods. The methodological basis of research is based on ideas of personal, activity, system, resource approaches, and the concept of the developing environment. For the purpose of efficiency check of the developed model diagnostic questionnaires, supervision over educational activity of students, methods of statistical data processing are used.

Scientific novelty. The essence of an individualization of educational activity of the student of technical university as one of mechanisms of efficiency increase of professional education of future engineer is specified. The pedagogical model of application of modern ICT in professional education of future engineers is developed. Efficiency of the revealed pedagogical conditions of the organization of educational activity of future engineer with application of modern ICT is proved.

Practical significance. Didactic materials and a complex of software on the basis of ICT for the purpose of providing an individualization of educational activity of future engineer are created and introduced into educational process of technical university.

Keywords: individualization, educational activity, professional education, information and communication technologies, education informatization.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-107-119

Переход технических вузов на образовательные стандарты нового поколения сопровождается сменой ориентиров профессиональной подготовки будущих инженеров [11].

С одной стороны, выдвигается на первый план *прикладной аспект* профессионального образования, заключающийся в смещении его конечной цели и результата с усвоения «знания-информации» на формирование «знания в действии» как способности и готовности будущего специалиста к мобилизации накопленного учебного и жизненного опыта для успешного решения задач в различных социально-профессиональных ситуациях.

С другой стороны, обращается внимание на *личностный аспект*, состоящий в том, что становление обучающегося как квалифицированного специалиста не должно идти вразрез с его развитием как личности, уникальной по своей природе и потому нуждающейся в индивидуальном способе профессионального образования. В связи с этим успешное достижение цели профессионального образования предполагает, прежде всего, что студент, решая учебные задачи, приобретает опыт эффективной реализации своих личностных ресурсов, что впоследствии может быть перенесено на профессиональную деятельность. А это, в свою очередь, возможно лишь в условиях индивидуализации его учебной деятельности.

Индивидуализация учебной деятельности студента технического вуза рассматривается нами как один из механизмов повышения эффективности профессионального образования будущего инженера: деятельность студента разворачивается как совокупность самостоятельно выбранных из предложенных преподавателем вариантов ее содержания и форм осуществления, что способствует увеличению субъективной значимости получения профессионального образования, овладения индивидуальным его инструментарием и формирования личной стратегии его осуществления.

Как показал анализ работ авторитетных ученых (А. Я. Ваграменко, В. В. Гриншкуна, С. А. Жданова, А. А. Кузнецова, М. П. Лапчика, Е. И. Машбиц, Е. В. Огородникова, Н. И. Пака, И. В. Роберта и др.), современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) открывают уникальные возможности для индивидуализации учебной деятельности.

В процессе проведенного нами исследования [8] была разработана педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров (рис. 1). Методологическим основанием предложенной нами модели выступили идеи и положения

- ресурсного подхода в педагогике (Е. Н. Геворкян, Б. В. Куприянов, К. М. Ушаков и др.), в рамках которого функционирование субъектов образовательного процесса определяется составом и особенностями имеющихся у них *ресурсов*, под которыми понимаются источники будущего действия, внутренние возможности, средства, используемые для достижения определенной цели;

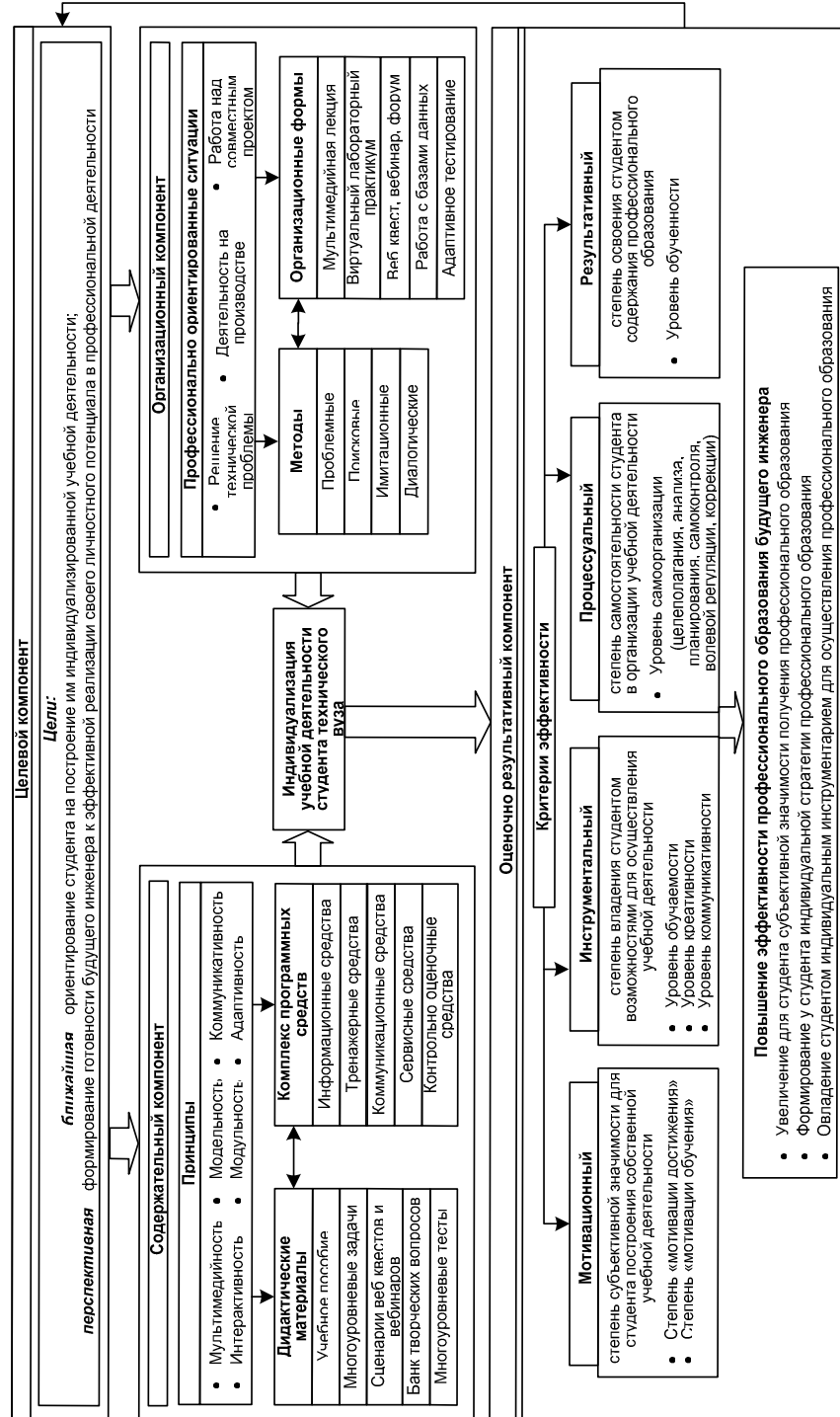


Рис. 1. Педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров

- системно-деятельностного подхода (А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн), системообразующим компонентом которого выступают различные виды деятельности по актуализации личностных ресурсов субъектов образовательного процесса (студентов) в техническом вузе, при этом сами субъекты занимают активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием их личностного развития;

- концепции развивающей среды (Д. Дьюи, В. В. Давыдов, М. Монтессори, С. А. Новоселова, В. А. Петровский и др.), позволяющей создать комфортные условия для осуществления процесса индивидуализации учебной деятельности обучающегося (проблемная насыщенность и привлекательность среды, свободный выбор и рефлексия, взаимопомощь и взаимообогащение).

Модель включает в себя комплекс взаимосвязанных, отражающих целостность ее структуры компонентов.

Целевой компонент модели задает приоритетные цели применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров.

Ближайшая цель предусматривает ориентирование студентов на построение индивидуализированной учебной деятельности, сопровождающейся

- актуализацией личных мотивов, побуждающих целенаправленно и самостоятельно пополнять знания в процессе профессионального образования;

- ориентированностью учебной деятельности на индивидуальный уровень обученности студентов;

- осознанием студентами своих индивидуальных возможностей и разработкой стратегии их реализации в учебной деятельности;

- усилением индивидуального участия студентов в организации собственной учебной деятельности.

Перспективная цель заключается в формировании готовности будущего инженера к эффективной реализации своего личностного потенциала в профессиональной сфере.

Содержательный компонент модели включает в себя дидактические материалы, комплекс программных средств на основе ИКТ и принципы их разработки.

Дидактические материалы (учебные пособия, многоуровневые задачи, сценарии веб-квестов и вебинаров, творческие вопросы для форума, многоуровневые тесты) обеспечивают вариативность освоения будущими инженерами содержания образования в соответствии с потребностями и индивидуальными возможностями.

Структура комплекса программных средств отражает их функциональное назначение в учебной деятельности будущего инженера и дает преподавателю наглядное представление о том, какие программные средства можно использовать для эффективного обеспечения индивидуализации обучения на каждом из его этапов: при усвоении учебного материала и его последующей инструментальной обработке; применении полученных знаний на практике; диагностике и оценке образовательных результатов каждого обучающегося; в процессе коммуникации участников учебного процесса (рис. 2).

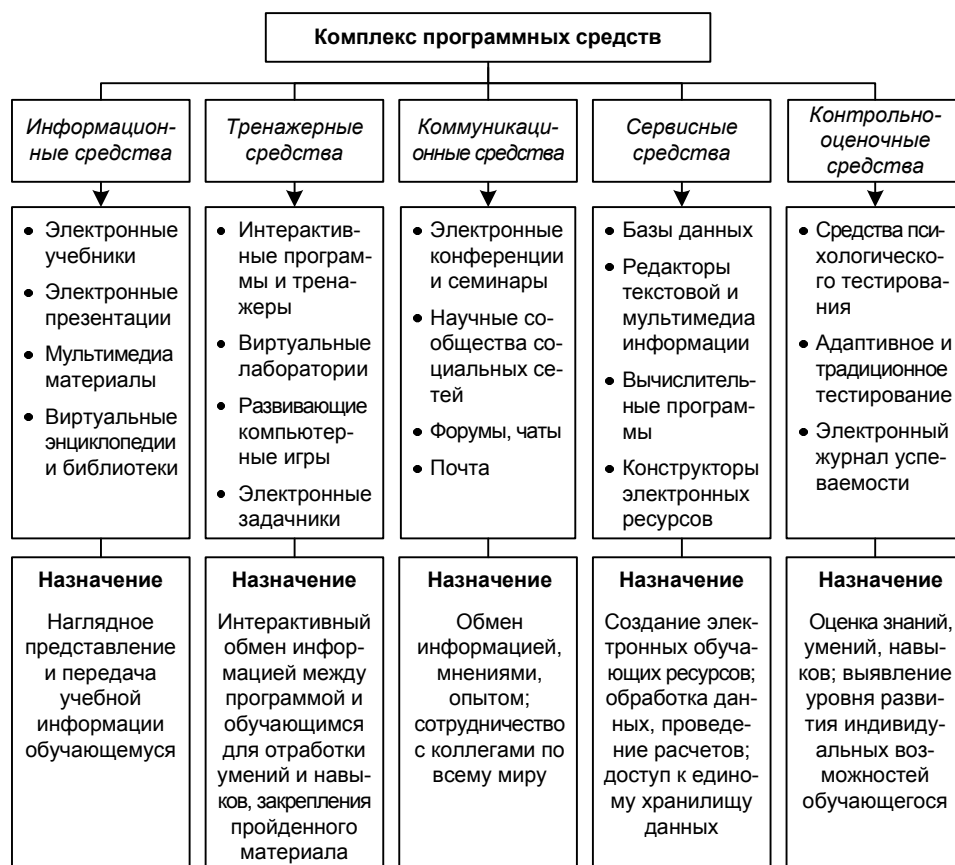


Рис. 2. Структура комплекса программных средств на основе ИКТ

Принципы разработки программных средств на основе ИКТ характеризуют возможности их использования с целью актуализации личност-

ных ресурсов будущего инженера в процессе индивидуализации его учебной деятельности. К данным принципам относятся:

- **мультимедийность** – поддержка различных способов цифрового представления информации как в статике (текстах, графике, фото), так и в динамике (анимации, аудио, видео), расширяющих возможности индивидуального восприятия учебного материала обучающимися;

- **модельность** – реализация виртуального изучения объектов познания (предметов, процессов, явлений) на их компьютерных моделях – математических или имитационных, что дает возможность проведения обучающимися индивидуального научного исследования;

- **коммуникативность** – обеспечение синхронных и асинхронных сетевых форм общения между участниками образовательного процесса, поддерживающих реализацию индивидуальных коммуникативных практик пользователей;

- **интерактивность** – реализация оперативной обратной связи, позволяющей формировать индивидуальное обучающе-контролирующее воздействие со стороны программы (объяснения, комментарии, подсказки, новые вопросы и задания) в ответ на действия пользователя;

- **модульность** – возможность гибкого структурирования учебного материала на модульной основе, позволяющего создавать различные варианты освоения обучающимися содержания образования;

- **адаптивность** – приспособление к различным вариантам учебных задач и способам их выполнения, позволяющее организовывать учебную деятельность обучающихся на уровне индивидуальных возможностей.

Организационный компонент модели отражает специфику организации индивидуализированной учебной деятельности будущего инженера, проявляющуюся в методах и организационных формах образовательного процесса.

Совокупность **методов** характеризует различные стороны активности студентов в процессе учебной деятельности: *проблемные* методы направлены на решение студентами творческих задач; *поисковые* – на осуществление ими познавательной деятельности; *имитационные* – на моделирование учебной деятельности в производственных условиях; *диалогические* – на реализацию различных форм общения и взаимодействия участников образовательного процесса.

Предложенные нами **организационные формы** подразумевают использование возможностей ИКТ на каждом из этапов учебного процесса – при первичном восприятии (мультимедийная лекция), закреплении (веб-квест, вебинар, форум, работа с базами данных), применении студентами учебного материала на практике (виртуальный лабораторный практикум, адаптивное тестирование).

Реализация процесса индивидуализации учебной деятельности будущего инженера при помощи названных методов и организационных форм основывается на моделировании в учебном процессе **профессионально-ориентированных ситуаций**, воспроизводящих условия

- работы специалистов в процессе постановки и решения какойто технической проблемы (научный контекст профессиональной деятельности);
- профессиональной деятельности специалиста на производстве (предметный контекст профессиональной деятельности);
- общения и взаимодействия специалистов при работе над совместным проектом (социальный контекст профессиональной деятельности).

Оценочно-результативный компонент модели содержит критерии и показатели эффективности влияния организации учебной деятельности будущего инженера с применением современных ИКТ на результаты его профессионального образования. К ним относятся следующие критерии:

- *мотивационный* – степень субъективной значимости для студента построения собственной учебной деятельности; *показатели*: мера выраженности мотивов достижения образовательных результатов, степень субъективной значимости для студента результатов профессионального образования;
- *инструментальный* – уровень владения возможностями для осуществления учебной деятельности; *показатели*: степень обучаемости, креативности, коммуникативности;
- *процессуальный* – доля самостоятельности студента в организации учебной деятельности; *показатель*: уровень самоорганизации;
- *результативный* – степень освоения содержания профессионального образования; *показатель*: уровень обученности.

Результатом реализации модели выступает **повышение эффективности профессионального образования будущего инженера**, которое рассматривается в следующих аспектах: увеличение для студента субъективной значимости получения профессионального образования; формирование у него индивидуальной стратегии обучения; овладение им индивидуальным инструментарием для осуществления процесса познания.

Логика процесса организации учебной деятельности будущего инженера с применением современных ИКТ определяется совокупностью прохождения взаимосвязанных этапов.

Диагностический этап предполагает оценку и самооценку актуального состояния ресурсного фонда, что позволяет проследить тенденции его развития и изменения на протяжении всего образовательного процесса. Деятельность преподавателя на этом этапе включает оценку актуального уровня сформированности личностных ресурсов и мотивов студента, который, в свою очередь, осуществляет самооценку указанных характе-

ристик. Приемы, используемые на этом этапе, – работа с диагностическим инструментарием (психологическими опросниками, методиками изучения состояния личностного развития).

Мотивационно-целевой этап направлен на актуализацию мотивов и инвентаризацию под целевые ориентиры актуальных и потенциально возможных ресурсов. Преподаватель презентует студентам новые правила организации их учебной деятельности, обеспечивающей достижение результатов профессионального образования каждым обучающимся с учетом его потребностей и индивидуальных возможностей. В этом случае у студентов возникает естественное стремление включиться в учебную деятельность, которая интересна, активна и способна удовлетворить их познавательные потребности и предпочтения. Благодаря совместным усилиям преподавателя и студента между ними устанавливаются конвенционные отношения, обуславливающие стремление каждого к дальнейшему взаимодействию на уровне сопряжения мотивов (то, что нужно преподавателю, соответствует тому, что нужно студенту). Приемы, применяемые на этом этапе, – знакомство с рейтинговой оценочной системой и информационно-образовательными ресурсами дисциплины.

На *проектировочном* этапе осуществляется планирование работы с ресурсообладателями по актуализации потенциальных и использованию актуальных ресурсов. Преподаватель оказывает помощь студентам в выборе индивидуальной стратегии профессионального образования. Действия студента сопровождаются отбором содержания и инструментария собственной учебной деятельности и планированием ее эффективной организации. Используемые приемы – создание проблемных, интерактивных ситуаций, ситуаций выбора.

На *организационном* этапе производятся поддержка мотивов, привлечение и развитие ресурсов. Студенты активно работают с комплексом программных средств, что сопровождается нарастанием самоорганизации деятельности. Преподаватель оказывает поддержку студентам при возникновении проблем и трудностей. Применяемые приемы – работа с мультимедийными лекциями, базами данных, виртуальным лабораторным практикумом, участие в веб-квестах, вебинарах, форумах, прохождение адаптивного тестирования.

Рефлексивно-оценочный этап предусматривает оценку и осмысление результатов деятельности, проведение анализа эффективности достижения поставленных целей. Преподаватель повторно оценивает уровень сформированности личностных ресурсов и мотивов студента, который тоже осуществляет самооценку указанных характеристик. Полученные результаты анализируются, обобщаются и формулируются в виде рекомендаций по дальнейшему личностному развитию обучающихся. Приемы –

работа с диагностическим инструментарием и рейтинговыми листами, проведение обсуждений.

В ходе исследования были выявлены **педагогические условия** эффективности организации учебной деятельности будущего инженера с применением современных ИКТ:

- *имплицитная конвенция в отношениях студентов и преподавателя, подразумевающая изначальное и бесспорное принятие студентами регламентов осуществления учебной деятельности на основе использования комплекса программных средств.* Данное условие касается реализации особого характера отношений между студентом и преподавателем в учебном процессе, основанного на их сотрудничестве в виртуальной образовательной среде. Предполагается, что студент будет осознанно и активно включаться в процесс учебной деятельности, разворачивающейся в рамках индивидуальной образовательной траектории, при условии создания преподавателем учебных ситуаций, содержащих перспективу удовлетворения индивидуальных потребностей и интересов учащихся (Д. Н. Узнадзе), при этом подразумевается, что будут поддерживаться позитивные межличностные и сотруднические отношения обучающихся и обучающихся (Я. Л. Коломинский, А. К. Маркова, А. А. Реан);

- *вариативность способов освоения будущими инженерами содержания образования, предполагающая проявление ими избирательности по отношению к учебным задачам (выбор формы, содержания и уровня сложности учебного задания, глубины и объема изучения учебного материала) и вариантам их решения (выбор инструментария, роли в совместной деятельности, темпа и режима работы).* Это условие обеспечивается механизмом организации студентом самостоятельной учебной деятельности и основано на том, что у каждого учащегося должна быть возможность индивидуального выбора содержания, способов и форм обучения исходя из его потребностей и личных возможностей, с тем чтобы максимально полно раскрыть свой потенциал, данный от природы (Н. М. Жукова, О. А. Зимовина, Л. В. Шкерина, И. С. Якиманская);

- *сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, включающее проявление взаимопомощи и взаимообогащения в современных формах интернет-активности: синхронных (на вебинарах) и асинхронных (на форумах) формах общения студентов и преподавателей в сети, формах совместной проектно-дискуссионной деятельности (веб-квесты), формах консультационной помощи (личная переписка).* Речь идет об использовании в учебной деятельности образовательного потенциала современных форм интернет-активности с тем, чтобы обеспечить личностную самореализацию обучающихся в соответствии с объективным характером существования человека в современном обществе, в котором «всемирная паутина» как социальный феномен определяет актуальную

форму получения информации и выступает неотъемлемым компонентом общения и взаимодействия людей во всем мире (П. Дракер, Р. Инглетарт, М. Кастельс).

С целью подтверждения эффективности разработанной нами модели в период 2011–2012 гг. на базе Костромского государственного технологического университета была проведена опытно-экспериментальная работа (ОЭР), в которой приняли участие 70 студентов. Студенты были разделены на две группы по 35 человек – контрольную (КГ), занятия с которой проводились по традиционной методике, и экспериментальную (ЭГ), где занятия проводились с применением ИКТ.

Результаты ОЭР продемонстрировали положительное влияние применения современных ИКТ на организацию учебной деятельности будущих инженеров и на динамику результатов профессионального образования.

Для наглядности итоговые результаты ОЭР представлены в виде диаграмм на рис. 3 (для КГ) и рис. 4 (для ЭГ).

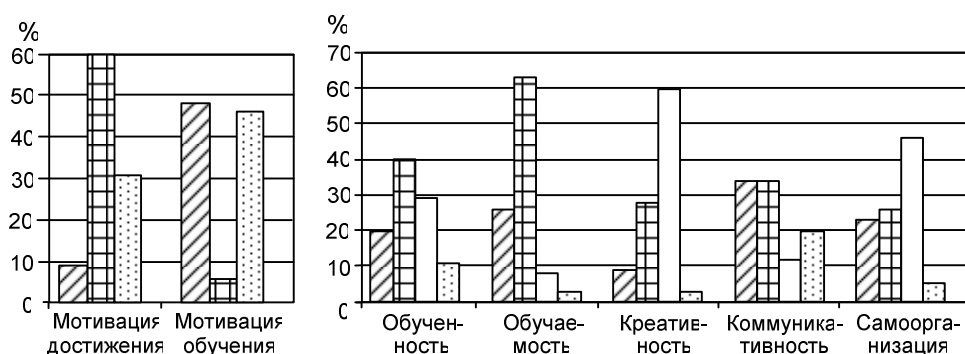


Рис. 3. Итоговые результаты диагностирования студентов в ходе ОЭР в КГ:

▨ – низкий; ▣ – средний; □ – выше среднего; ▤ – высокий

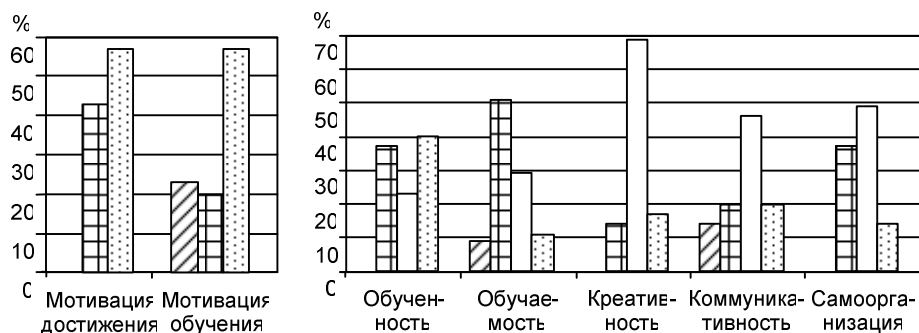


Рис. 4. Итоговые результаты диагностирования студентов в ходе ОЭР в ЭГ

▨ – низкий; ▣ – средний; □ – выше среднего; ▤ – высокий

Обработка полученных данных по критерию Пирсона χ^2 показала статистическую значимость изменений, происшедших в уровнях сформированности показателей выделенных критериев эффективности в ЭГ по сравнению с КГ на уровне достоверности 95%.

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

Литература

1. Ваграменко Я. А., Роберт И. В., Марченко Е. К. и др. Концепция использования новых информационных технологий в информационно-методическом обеспечении учебного заведения и организационном управлении. Москва: РОСЦИО, 1992. 23 с.
2. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В., Макаров С. И. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. Самара: Самарская государственная экономическая академия, 2002. 110 с.
3. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера. Свердловск, 1988. 120 с.
4. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Академия, 1999. 640 с.
5. Куприянов Б. В. Противоречивое явление. Анатомия профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Управление школой. 2009. № 19. С. 18–26.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. Москва: Центр инноваций в педагогике, 1995. 64 с.
8. Панишева Е. В. Программно-дидактическое обеспечение индивидуализации учебной деятельности студента технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2014. 155 с.
9. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2010. 224 с.
10. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 210 с.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 96 с.

References

1. Vagramenko Ya. A., Robert I. V., Marchenko E. K. Kontseptsiya ispol'zovaniya novykh informatsionnykh tekhnologij v informatsionno-metodicheskom obespechenii uchebnogo zavedeniya i organizatsionnom upravlenii. [The concept

of use of new information technologies in information and methodical providing educational institution and organizational management]. Moscow: ROSCIO. [Russian Centre of Education Informatization], 1992. 23 p. (In Russian)

2. Grigoriev S. G., Grinshkun V. V., Makarov S. I. Metodiko-tekhnologicheskie osnovy sozdaniya ehlektronnykh sredstv obucheniya. [Methodical and technological bases of creation of electronic tutorials]. Samara: Samarskaja gosudarstvennaja jekonomicheskaja akademija. [Samara State Economic Academy], 2002. 110 p. (In Russian)

3. Zeer E. F. Professional'noe stanovlenie lichnosti inzhenera. [Professional formation of the identity of the engineer]. Sverdlovsk, 1988. 120 p. (In Russian)

4. Kastels M. Stanovlenie obshhestva setevykh struktur. [Formation of society of network structures]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy], 1999. 640 p. (In Russian)

5. Kupriyanov B. V. Contradictory phenomenon. Anatomy of professional activity of the additional education teacher. *Upravlenie shkoloj. [School Management]*. 2009. № 19. P. 18–26. (In Russian)

6. Leontyev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Publishing House Politizdat. [Political Edition], 1975. 304 p. (In Russian)

7. Novoselova S. L. Razvivayushhaya predmetnaya sreda. [The developing subject environment]. Moscow; Centr innovacij v pedagogike. [Centre of Pedagogic Innovations], 1995. 64 p. (In Russian)

8. Panisheva E. V. Programmno-didakticheskoe obespechenie individualizatsii uchebnoj dejatel'nosti studenta tehničeskogo vuza. [Program and didactic providing individualization of educational activity of the student of technical university]. Cand. diss. Yaroslavl, 2014. 155 p. (In Russian)

9. Panyukova S. V. Ispol'zovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologij v obrazovanii. [Use of information and communication technologies in education]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy], 2010. 224 p. (In Russian)

10. Uznadze D. N. Eksperimental'nye osnovy psikhologii ustanovki. [Experimental fundamentals of psychology of installation]. Tbilisi, 1961. 210 p. (In Russian)

11. Hutorskoj A. V. Kljuchevyje kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. [Key competences as a component of the personal focused education]. *Narodnoe obrazovanie. [National Education]*. 2003. № 2. P. 58–64. (In Russian)

12. Yakimanskaya I. S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. [The personal focused training at modern school]. Moscow, Publishing House Sentjabr'. [September], 2000. 96 p. (In Russian)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922.8

Кузнецов Дмитрий Владимирович

соискатель кафедры психологии развития и педагогической психологии Уральского федерального университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: dmitr.kuznetsov@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Цель работы – выявить возможности психолого-педагогической фасилитации старшеклассников для формирования их ценностно-смысловой сферы и решения проблемы самоопределения личности.

Методы. В работе использовались анализ и обобщение содержания отечественных и зарубежных источников о методологии, теории и практике психолого-педагогической фасилитации. В исследовательском эксперименте была задействована методика ценностных ориентаций М. Рокича. В качестве средств фасилитации применялись эссе, беседы, консультирование, недирективные тренинги и дискуссии.

Результаты. Доказывается необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса становления личности в юношеском возрасте, которое должно основываться на гуманистическом подходе и идее фасилитации, выдвинутой К. Роджерсом в противовес авторитарным, директивным методам воздействия. Данные предпринятого автором эксперимента, в ходе которого осуществлялась психолого-педагогическая поддержка самоопределения учащихся старших классов, показывают положительное влияние фасилитации на формирование ценностной структуры личности школьников, укрепление их активной позиции по отношению к окружающему миру и к своему будущему.

Научная новизна работы заключается в уточнении понятия психолого-педагогической фасилитации применительно к проблеме самоопределения старшеклассников. Высказано предположение о непосредственной связи между компетентной психолого-педагогической поддержкой и стабилизацией психических процессов, верность чего подтверждается статистически значи-

мыми результатами исследования динамики ценностной иерархии учеников старшей школы.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть использованы для разработки специальных программ в общеобразовательных учреждениях и в дополнительном образовании.

Ключевые слова: самоопределение старшеклассников, личностно ориентированное обучение, психолого-педагогическая фасилитация, средства фасилитации.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133

Kuznetsov Dmitry V.

Competitor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: dmitr.kuznetsov@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACILITATION AS A NECESSARY CONDITION OF SUCCESSFUL SELF-DETERMINATION OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

Abstract. *The purpose of the study is to identify possible psychological and educational facilitation ways among high school students to get their values shaped in the framework of self-determination.*

Methods. The analysis and generalization of the Russian and foreign sources on methodology, theory and practice of psychological and pedagogical facilitation are used in the present study. The technique of valuable orientations by M. Rokich is involved in psychological and pedagogical experiment. Essays, discussions, consultations, non-directive trainings, methods of value orientations are used as means of facilitation.

Results. The need of psychological and pedagogical process maintenance of personality formation of youthful age is proved; it is based on humanistic approach and idea of the facilitation which was proposed by K. Rogers as opposed to authoritative, directive methods of influence. The data show a positive impact of facilitation on the formation of self-determination process at high school age: the individual values structure has become relatively stable, characterized by a more active position in relation to the world and students' future.

Scientific novelty. The concept of psycho-pedagogical facilitation in relation to the issue of self-determination of high school pupils is clarified. It is suggested that there is a direct link between psychological/educational support and mental processes, which is confirmed by statistically significant results in the values hierarchy survey of senior students.

Practical significance. The research findings can be used while designing special programs as for educational organizations and supplementary education.

Keywords: self-determination of higher school students, psychological and pedagogical facilitation, personality centered approach in teaching, means of facilitation.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133

В современном динамичном, быстро меняющемся мире усиливается запрос на зрелую, самоактуализирующуюся, конкурентоспособную личность. Самоопределение человека в обществе, принятие активной или пассивной позиции на основе понимания смысла своего существования имеет ценностно-смысловую природу. Личностное, гендерное, социальное и профессиональное самоопределение сегодняшнего старшеклассника носит противоречивый характер. С одной стороны, у него есть неограниченные возможности для созидательной самореализации в открытом, демократизирующемся обществе и для наиболее полного раскрытия личного потенциала в разнообразных творческих видах деятельности и общении, с другой – наблюдаются тенденции потребительского отношения к обществу, формирования амбициозных позиций с предъявлением претензий социуму, в том числе за свои неудачи. При этом обнаруживается значительное несовпадение Я-реального и Я-идеального, что ведет к усилению конфликтности и нарастанию агрессии.

Эффективность процесса самоопределения регулируется динамикой ценностных ориентаций старшеклассников, что требует психолого-педагогического сопровождения. Система образования играет важнейшую роль в поддержке процесса самоопределения школьников, особенно в старшем возрасте (16–17 лет), когда происходит поиск личностной идентичности и ответов на вопросы «Кем быть?», «Каким быть?», «Как найти свое место в жизни?».

Исследования проблемы самоопределения личности в гуманистической психологии и педагогике активизировались с 80–90х гг. XX в. [5–7], были разработаны концепции поддержки и сопровождения [1, 2, 9, 12], позднее скорректированные с содержанием новых образовательных стандартов [3, 14]. Подобная работа ведется и за рубежом [17]. В центре исследований в логике гуманистической парадигмы находится человек как носитель социокультурного опыта, обладающий свойствами идентичности в ценностях и смыслах индивидуального сознания, активного или пассивного поведения в освоении и преобразовании социальной реальности и собственного жизненного мира. Важнейшим аспектом процесса вхождения человека в социальную среду является его способность и готовность

к самоопределению и самореализации в различных жизненных сферах и обстоятельствах.

Самоопределение как социально-психологический феномен является многоаспектным научным понятием, которое трактуется как свободное избрание человеком своей судьбы (С. Л. Рубинштейн), осознание личностью своей позиции (К. А. Абульханова-Славская), осознание цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности (Л. И. Божович), содержательное конструирование человеком своего «жизненного поля» (М. Р. Гинзбург), совокупность задач, которые общество ставит перед личностью и которые ей необходимо решать (Е. А. Климов). Механизм возникновения феномена самоопределения и его дальнейшего развития рассмотрен в трудах отечественных авторов (Л. И. Божович, А. А. Деркач, Е. А. Климова, В. А. Петровского, В. В. Столина).

Успешное решение обозначенных выше вопросов мы видим в развитии методологии, теории и практики психолого-педагогической фасилитации (англ. *facilitate* – облегчать, содействовать), которая определяется нами как процесс поддержки и помощи в становлении личности на основе формирования устойчивых психологических механизмов взаимодействия индивида с собой и окружающей средой. Данный процесс должен быть основан на принципах безусловного принятия, открытости, веры в положительное начало каждого человека и его стремления к развитию.

Объект нашего исследования – самоопределяющаяся личность старшеклассника в современной жизненной и образовательной ситуации; предмет – процесс самоопределения старшеклассника как субъекта в динамике мотивов и ценностей, познания и мировоззрения.

Понятие психолого-педагогической фасилитации появилось в связи с формированием в 1960-е гг. в зарубежной психологии гуманистического подхода, основоположником которого считается К. Роджерс, исследовавший процесс развития личности в деятельности и общении и предложивший метод центрирования на клиенте при психотерапевтическом консультировании. Фасилитация как помощь личности, нуждающейся в поддержке психолого-педагогическими средствами, возникла в качестве альтернативы управлению на основе принуждения личности к изменению авторитарными, директивными методами воздействия. Проверив эффективность своей концепции в терапевтической практике, К. Роджерс счел возможным экстраполировать ее на другие сферы жизни: семейные отношения, воспитание и образование, политику, бизнес. Применение его подхода в сфере образования, при взаимодействии учителя с учениками отражено в книге «Freedom to learn for the 80's», изменившей взгляды многих теоретиков и практиков в области педагогики [16].

К. Роджерс исследовал принципы человекоцентрированного обучения (позже стали использоваться термины «лично ориентированное», «гуманистическое», «рефлексивное» обучение). Он был противником бихевиоризма, представители которого развивали идеи Б. Ф. Скиннера о «теории научения», об «оперантном обусловливании» по формуле «стимул – реакция». В противовес этому К. Роджерс настаивал на осмысленном обучении, при котором обучаемый выступает субъектом образования и самообразования, для чего следовало изменить позиции учителя и ученика в педагогическом процессе. Преподавание традиционно фокусировалось на учителе, что, согласно К. Роджерсу, имело смысл в неизменяющейся среде. Когда же среда нестабильна, постоянно меняется, необходима фасилитация обучения, ориентированного на активность ученика, добывающего знания в сотрудничестве со сверстниками и учителем. К. Роджерс утверждал: «...безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть» [11, с. 224]. Из наставника, доминирующего в общении с учащимися, учитель должен превратиться в фасилитатора, помогающего ученику и поддерживающего процесс познания и приобретения умений и творческого опыта на основе развития устойчивых мотивов учения, поощрения инициативы, выдвижения собственных идей в контексте формулирования целей обучения. Главным условием психолого-педагогической фасилитации являются свобода, средства достижения которой должен предоставить учитель, способствующий раскрытию потенциала личности в развитии Я-концепции.

Эти идеи К. Роджерса получили широкую поддержку отечественных психологов и педагогов и реализованы в отечественном образовании, что отражено, в частности, в работах В. В. Бойко, И. В. Жижинной, Э. Ф. Зеера, И. С. Кон.

В своем исследовании идеи К. Роджерса мы рассматриваем относительно поддержки старшеклассников в процессе самоопределения. Нас привлекает гуманистическая позиция ученого и сформулированный им подход к процессу становления человека как личности. Целостно данная концепция представлена в книге «Взгляд на психотерапию. Становление человека», вышедшей в свет в 1961 г. и затем в течение 30 лет переиздававшейся за рубежом 14 раз. По словам К. Роджерса, его работа имеет «прямое отношение к жизни человека в сложном современном мире», хотя и не является собранием советов или пособием «сделай сам» – она призвана «придать уверенность человеку, который сам выбирает свой путь и идет по нему, чтобы стать таким, каким он хочет быть»; а также удовлетворить «большое число настоятельных просьб тех, кто уже знаком с позицией автора в консультировании, психотерапии и теории межличнос-

тных отношений» [10, с. 35]. Книга предназначена психологам, психиатрам, учителям, воспитателям, школьным психологам, служителям религии, социальным работникам, дефектологам, руководителям промышленности, специалистам по управлению людьми, ученым в области политики и другим специалистам, которым она будет важна в профессиональной деятельности.

Остановимся на основных установках (принципах деятельности) педагогов-фасилитаторов, на которые мы ориентировались при исследовании проблемы самоопределения старшеклассников и при отборе методик и инструментария для выявления уровней профессиональной компетентности современного педагога.

Подлинность или реальность. Личностно ориентированное обучение эффективно, когда преподаватель максимально искренен, открыт в своих переживаниях и мыслях перед собой и учениками. Оставаясь тем, кто он есть, реальным человеком, он привносит в процесс взаимодействия со старшеклассниками свое личное отношение. В противном случае позитивные изменения вряд ли произойдут. Искренность педагога и психолога – основа создания благоприятных условий для того, чтобы каждый ученик также оставался таким, какой он есть на самом деле. Для описания позиции открытости и искренности в личностно ориентированном подходе используется понятие конгруэнтности (от лат. *congruens, -ntis* – соразмерный, соответствующий), введенное К. Роджерсом. В широком смысле этот термин означает равенство, адекватность, согласованность действий и отношений.

Одобрение, принятие и доверие. Педагог-фасилитатор безусловно принимает личность ученика со всеми его переживаниями, эмоциями, мыслями, взглядами и поведением. Данный принцип противопоставляется негативному оцениванию и негуманному навешиванию ярлыков в центрированной на учителе системе образования. Согласно К. Роджерсу, педагогическая поддержка ученика подразумевает «одобрение его чувств, его мнений, его личности. Это забота, но забота не собственническая. Это принятие другого человека как автономной личности, обладающей собственной ценностью» [11, с. 229].

Эмпатическое понимание. Данный принцип раскрывается в способностях фасилитатора понять эмоции и переживания, которые есть у ученика, дать возможность им проявиться безоценочно, посмотреть на мир его глазами, с его внутренней позиции, присоединяться к проживаемым воспитанником эмоциям. В результате такой сензитивной эмпатии педагог может понять, как процесс поддержки воспринимается учеником, а у ученика возникает чувство надежного и безопасного общения

с педагогом, что очень важно для положительных изменений. Если ученик обнаруживает участие, то постепенно у него складывается умение слышать себя. Он «начинает в большей мере принимать себя... Медленно он продвигается к тому, чтобы так же относиться к себе [как фасилитатор], принимая себя таким, каков есть, и оттого готовым двигаться вперед в своем развитии» [10, с. 107].

К. Роджерс полагал, что в основе развития каждого лежит стремление к позитивным изменениям: «...глубинное ядро натуры человека, глубочайший уровень его личности, фундамент его “животной природы” по природе своей положителен, ... по сути своей человек – это социализированное, постоянно растущее, рациональное и реалистичное существо» [10, с. 135]. Психолого-педагогическая фасилитация способствует позитивным изменениям в личности как ученика, так и учителя. Она поддерживает стремление человека освободиться от тормозящих его развитие психологически неэффективных защит, позволяет самореализоваться в окружающем мире, активно проживая его события.

На наш взгляд, приведенные теоретические положения К. Роджерса имеют большое практическое значение для организации непрерывного процесса личностного изменения и открывают неограниченные возможности для совершенствования старшеклассников на основе самоопределения, так как указывают, в каком направлении следует искать адекватные средства развития личности в процессе ее становления.

Личность старшеклассника представляет собой не стабильную, а постоянно меняющуюся, развивающуюся структуру. К. Роджерс образно описывает процесс становления человека: «Это текущий процесс, а не застывшая, статичная сущность; это текущая река изменений, а не кусок твердого материала; это постоянно изменяющееся соцветие возможностей, а не застывшая сумма характеристик» [10, с. 170]. В другом месте читаем: «...процесс уходит от фиксированности, отдаленности от чувств и переживаний, от застывшего представления о себе, отдаленности от людей, от безличности жизненного функционирования. Процесс движется к текучести, изменямости, к сиюминутности чувств и переживаний, к принятию чувств и переживаний, к вероятности личностных структур, к обнаружению изменений “Я” при изменяющемся опыте, к подлинности и близости отношений, к единству и цельности функционирования» [10, с. 108–109].

Анализируя концепцию психолого-педагогической фасилитации, мы сделали вывод о ценности целеполагания для создания и поддержки «континуума развития», в котором решается важнейшая для самоактуализации и самореализации личности задача снятия барьеров психологических

защит, страха нерешенных проблем и обнаруживаются новые возможности для личности. Главное, что это достигается не «путем научения» индивидов на основе «оперантного поведения» (термин введен Б. Ф. Скиннером и описывает формирование заданного поведения через образование связей между безусловными и условными рефлексам), а через оказание помощи учащемуся, сопровождающейся искренним сопереживанием педагога.

По К. Роджерсу, «если мы можем добавить к сенсорному и висцеральному опыту, которым обладает все животное царство, дар свободного неискаженного сознания, которое во всей полноте свойственно лишь человеку, у нас получится прекрасный, конструктивный, вписанный в реальность организм» [10, с. 150]. Поясним, что ученый использует категории «сенсорный и висцеральный опыт» (от лат. *viscera* – относящийся к внутренним органам) в психологическом, а не в физиологическом смысле. Переживание того или иного чувства подразумевает получение индивидом когнитивного и эмоционального содержания, которые неразрывно связаны в каждый момент. Значит, фасилитация должна создавать условия для более полного переживания и осознания происходящего.

Мы предположили, что внутренняя динамика развития в старшем школьном возрасте связана с кризисом идентичности, в основе которого лежит цель личностного и профессионального самоопределения. Кризис идентичности – аффективный центр жизненной ситуации, его успешное преодоление является необходимым условием для дальнейшего взросления и созревания личности [15]. Задача учителя-фасилитатора состоит в компетентной помощи каждому старшекласснику в своевременном решении вопросов самоопределения.

И. В. Дубровина, назвавшая способность к самоопределению центральным новообразованием младшего юношеского возраста, выделила его составляющие: сформированность самосознания, психологические структуры, ценностные ориентации, мотивационную сферу, становление предпосылок индивидуальности [4]. Наличие указанной способности позволит создать необходимые условия для завершения возможного психосоциального моратория, сущность которого раскрыл Э. Эриксон при изучении проблемы формирования идентичности личности, в том числе в юности. Он писал о периоде, «в течение которого молодые люди могут путем свободного ролевого экспериментирования найти свою нишу в обществе, нишу, которая твердо определена и точно ему соответствует» [15, с. 166]. Что касается самого понятия психосоциального моратория, Э. Эриксон определил его следующим образом: «Это отсрочка, предоставленная кому-либо, кто еще не готов принять ответственность или хотел бы дать себе

время на подготовку. Под психосоциальным мораторием мы понимаем запаздывание в принятии на себя взрослых обязанностей...» [15, с. 166].

Пространство, в котором находится современный старшеклассник, характеризуется не только доступностью информации, предоставляющей неограниченные возможности для успешного поиска себя и самоопределения, но и отсутствием четкой системы ценностей и представлений о смысле жизни, о профессии. Наличие неструктурированной массы противоречивых образцов поведения, разрушение традиционных локальных моделей идентичности вследствие глобализационных процессов и функционирования единого виртуального пространства все более затрудняет и усложняет процесс самоактуализации и самореализации личности в юности. Поэтому, не исключая стихийного самоопределения, мы настаиваем на необходимости оказания целенаправленной квалифицированной психолого-педагогической поддержки и помощи подросткам, пребывающим в сложной и противоречивой жизненной и образовательной среде.

Психика в младшем юношеском периоде наращивает внутренние силы за счет когнитивных процессов, благодаря которым старшеклассник может анализировать и систематизировать полученные знания о себе и об окружающем мире, чтобы утвердиться в своем мировоззрении и прийти к более полному, интегрированному устойчивому Яобразу, Яконцепции, к ощущению собственной идентичности (Л. И. Божович, К. Роджерс, Э. Эриксон). К внутренним силам, формирующимся в данном возрасте, относятся:

- нацеленность на будущее мотивационной сферы и аффективного центра жизни;
- способность к усвоению методологических, теоретических основ наук;
- категориальные формы восприятия;
- логическая память;
- понятийное и дискурсивное мышление, имеющее личностный эмоциональный характер;
- абстрактные ценности;
- энтузиазм;
- появляющиеся устойчивые идеалы и моральные принципы;
- нравственное и научное мировоззрение;
- стабилизация самооценки;
- иерархизация мотивов.

Данные феномены подробно рассмотрены Л. И. Божович в работе «Проблемы формирования личности» [2, с. 366–420].

Для психолого-педагогического сопровождения личностного становления старшеклассников и отслеживания динамики процесса их самооп-

ределения требуются соответствующие средства и инструментарий. Наиболее доступным и эффективным средством в данном случае является целенаправленная предметная беседа, построенная на вышеназванных гуманистических принципах искренности, открытости, конгруэнтности, безусловного принятия, доверия, эмпатии и веры в положительное начало каждого ученика. Мы ее называем личностно ориентированной беседой, способствующей взаимной открытости психолога (педагога) и учащегося.

Привлечь старшеклассников к обсуждению насущных для них проблем можно и с помощью недирективных тренингов и дискуссий, подразумевающих фронтальную работу и активность в малых группах. Достоинство и особенность этих средств состоят в возможности оказать содействие каждому быть искренним и открытым, в коллективном наращивании необходимых знаний, а также в обретении школьниками умений анализа и интерпретации жизненных проблем, обогащении их жизненного опыта через совместное переживание актуальных ситуаций. Обратим внимание на важное условие таких мероприятий: фасилитатор в ходе дискуссий и тренингов должен быть прежде всего слушателем, а ведущими и инициаторами диалога становятся его участники. Психологическая поддержка должна осуществляться в самоорганизующемся процессе, в котором роль педагога-психолога заключается в деликатном, ненавязчивом предложении тем для обсуждения, поддержке позитивных инициатив учащихся и в создании среды принятия каждого участника работы.

Кроме того, в своей практике мы используем такие средства, как ведение дневников, написание эссе, сочинений на заданные и свободные темы, а также отзывов на проведенные тренинги и дискуссии. Данные материалы служат базой для последующей фасилитирующей работы во время индивидуальных бесед и консультаций и дают возможность как педагогам, так и старшеклассникам более точно и полно осуществлять рефлексию. Так, дневники, которые ведутся в бумажном и электронном виде, позволяют еще раз вернуть учащихся к тем вопросам, которые обсуждались в ходе дискуссий, тренингов, и получить личный искренний ответ, который, возможно, не прозвучал публично.

Нами был предпринят психолого-педагогический эксперимент по использованию фасилитирующего метода работы со старшеклассниками. Эксперимент длился в течение полугода, в нем были задействованы три разнотипных образовательных учреждения г. Екатеринбурга: специализированный учебно-научный центр (СУНЦ) Уральского федерального университета, занимающий, по оценке Министерства образования РФ, 4-е рейтинговое место среди российских школ; престижная гимназия № 35 и городская общеобразовательная школа № 167 с пестрым этническим составом.

вом и различным социальным статусом родителей. Всего в исследовании приняли участие 60 учащихся 10–11-х классов, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ), состоящую из 24 человек, и контрольную (КГ), представленную 36 школьниками. В первой осуществлялась психолого-педагогическая фасилитация с помощью описанных выше средств. Дисперсионный анализ показателей самоопределения проводился до фасилитирующего воздействия и повторялся после. Измерения производились посредством методики «Ценностные ориентации» М. Рокича [8]. Были обнаружены значимые различия между ЭГ и КГ по тем параметрам, которые мы выделили из данной методики как соответствующие процессу самоопределения. Так, в ЭГ зафиксировано значимое повышение показателя ценности «активная деятельная жизнь» по сравнению с КГ ($F = 4,26623$ при $p = 0,047$)¹, а также показателя «исполнительность» ($F = 5,8246$ при $p = 0,0189$) и понижение значения компонента «эффективность в делах» относительно КГ ($F = 4,5175$ при $p = 0,0371$). Сравнение по гендерному признаку продемонстрировало у мужской части ЭГ относительно КГ повышение значения ценности «активная деятельная жизнь» ($F = 6,46904$ при $p = 0,016$) и снижение приоритетности ценности «удовольствие» ($F = 5,2988$ при $p = 0,0289$). У девушек в ЭГ значимые различия обнаружены только в отношении ценности «эффективность в делах» – ее приоритетность понизилась ($F = 4,8248$ при $p = 0,014$). По остальным параметрам методики М. Рокича были отмечены различия, однако они не достигли уровня статистической значимости. В целом данные свидетельствуют о неоднозначных изменениях в ценностных ориентациях старшеклассников. Значит, в дальнейшей исследовательской работе требуется усиление диагностического инструментария и совершенствование программы фасилитации.

Тем не менее мы убедились в необходимости целенаправленной психолого-педагогической поддержки, включающей трениговую и консультационную, особенно индивидуальную, работу со старшеклассниками. Она влияет на формирование ценностно-смыслового поля школьников, находящихся на этапе выбора жизненных ориентаций. В будущем для диагностики актуальных смысловых состояний учащихся мы намерены использовать тест смысловых состояний (СЖО – адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни», Purpose-in-Life Test, PIL, Дж. Крамбо и Л. Махолика) [13]. Полагаем, что корреляционный анализ

¹ Критерий Фишера (F) является параметрическим и используется для сравнения дисперсий двух вариационных рядов. Эмпирическое значение критерия вычисляется по формуле: $F = D_1^2$ (большая дисперсия) / D_2^2 (меньшая дисперсия рассматриваемых вариационных рядов). Позволяет сравнивать средние значения трех и более групп.

результатов теста подтвердит нашу гипотезу о необходимости целенаправленной своевременной психолого-педагогической фасилитации старшеклассников в проблеме самоопределения.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук М. Н. Дудиной*

Литература

1. Афанасьева О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: монография. Москва: МГОУ, 2007. 324 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. 2е изд. Москва; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1997. 352 с.
3. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 398 с.
4. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. Москва: Педагогика, 1987. 184 с.
5. Дудина М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: Наука, 1998. 312 с.
6. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
7. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 23–30.
8. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/tool/metodika-opredeleniya-cennostnyh-orientatsiy-m-rokicha> (дата обращения: 12.05.2014).
9. Патяева Е. Ю. Практики саморазвития личности в изменяющемся мире [Электрон. ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8, № 41. С. 5. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.06.2015).
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва: Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
11. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться: пер. с англ. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
12. Ромашина С. Я., Майер А. А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: учебное пособие. Москва: Вита-Пресс, 2010. 63 с.
13. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д. А. Леонтьев. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 15 января 2015).
14. Чуева М. Ю. О необходимости введения новых стандартов в образование // Научные проблемы образования третьего тысячелетия: сборник научных трудов. Вып. 5: Самара: Инсома-Пресс, 2011. С. 454–459.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 334 с.
16. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1983. 368 p.
17. Shu-Ling Peng, Biing-Lin Cherng & Hsueh-Chih Chen. The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students // Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. Vol. 33. Issue 5. 2013. P. 540–560.

References

1. Afanasieva O. Y. Upravlenie comunicativnim obrazovaniem stydentov vy-zov: pedagogicheskoe soprovozhdenie. [Management of communicative education of university students: educational support]. Moscow: Publishing House of MSOU. [Moscow Region State University], 2007. 324 p. (In Russian)
2. Bozovic L. I. Problemy formirivania lichnosti. [Problems of personality formation]. Moscow, Voronezh: Institut prakticheskoy psihologii. [Institute of Practical Psychology], 1997. 352 p. (In Russian)
3. Dimuhametov R. S. Fasilitacia v sisteme povyshenia kvalificacii pedago-gov. [Facilitation in the training of teachers]. Doct. diss. Magnitogorsk, 2006. 398 p. (In Russian)
4. Dubrovina I. V. Formirovanie lichnosti v perehodnii period ot podrostko-vogo k unosheskomy vozrastu. [Person's development in the transition from te-enage to youthful age]. Moscow: Pedagogika. [Pedagogy], 1987. 184 p. (In Russian)
5. Dudina M. N. Pedagogika: dolgii pyt' k gymanisticheskoi etike. [Pedagogy: a long way to humanistic ethics]. Yekaterinburg: Publishing House Nauka. [Scien-ce]. 1998. 312 p. (In Russian)
6. Kon I. S. V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie. [Finding himself. Personality and its identity]. Moscow: Publishing House Politizdat. [Political Editi-on], 1984. 335 p. (In Russian)
7. Kriagzhde S. P. Upravlenie formirovaniem professional'nyh interesov. [Development management of professional interests]. *Voprosy psihologii. [Questi-ons of Psychology]*. 1985. № 3. 23–30 p. (In Russian)
8. Metodika opredelenija cennostnyh orientacij M. Rokicha. [Method of de-termining value orientations M. Rokich]. Available at: <http://www.hr-por-tal.ru/tool/metodika-opredeleniya-cennostnyh-orientacij-m-rokicha>. (In Russian)
9. Patyaeva E. Yu. Praktiki samorazvitija lichnosti v izmenjajushhemsja mi-re. [Personal self-development practices in the changing world]. *Psikhologicheskie issledovaniya. [Psychological Studies]*. 2015. V. 8, № 41. P. 5. Available at: <http://psystudy.ru>. (In Russian)
10. Rogers K. Vzglyad na psyhoterapiu. Stanovlenie lichnosti. [A View of Psychotherapy. Becoming a Person]. Moscow: Publishing House Progress; Univer, 1994. 480 p. (In Russian)
11. Rogers K., Freiberg J. Svoboda uchit'sya. [The freedom to learn]. Mos-cow: Publishing House Smysl. [Meaning], 2002. 527 p. (In Russian)

12. Romashina S. J., Mayer A. A. Pedagogicheskaya fasilitaciya: syshnost' I puti realizacii v obrazovanii. [Pedagogical facilitation: the nature and the ways of realization in education]. Moscow: Publishing House Vita-Press, 2010. 63 p. (In Russian)
13. Test smyslozhiznennye orientacii (metodika SZhO), D. A. Leont'ev. [Test of the meaning and life orientation (methodology of D.A Leontiev)]. Available at: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-da-leontev>. (In Russian)
14. Chueva M. Y. O neobhodimosti vvedenija novyh standartov v obrazovanie. Concerning the need of introducing new standards in education]. *Nauchnye problemy obrazovaniya v tret'em tysyachaletii. [Scientific Problems of Education of the Third Millennium.]*. V. 5. Samara Publishing House Incoma Press, 2011. 454–459 p. (In Russian)
15. Erikson E. Identichnost': unost' i krisis. [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Publishing House Progress, 1996. 334 p. (In Russian)
16. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1983. 368 p. (Translated from English)
17. Shu-Ling Peng, Biing-Lin Cherng & Hsueh-Chih Chen. The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2013. Vol. 33. Issue 5. 540–560 p. (Translated from English)

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Гурьянова Марина Петровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (РФ).
E-mail: ppdrao@yandex.ru

Штылева Любовь Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (РФ).
E-mail: ppdrao@yandex.ru

Лебедь Ольга Леонидовна

кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (РФ).
E-mail: ppdrao@yandex.ru

Андрианова Роза Акбановна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (РФ).
E-mail: ppdrao@yandex.ru

Сеппянен Татьяна Павловна

кандидат педагогических наук, заместитель главы Пряжинского национального муниципального района Республики Карелия, Республика Карелия (РФ).
E-mail: prasad@onego.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ РАЗРЫВА МЕЖДУ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ И ЗАКОНОМ

Аннотация. Цели статьи – обсудить актуальную проблему законодательного закрепления широкого спектра социально-педагогических услуг

и продемонстрировать значимость решения этой проблемы и важность профессиональной деятельности социальных педагогов для построения социального государства и благополучного общества.

В числе *методов исследования* – теоретический анализ философской, педагогической литературы, диссертационных исследований, анализ законодательных и нормативных актов; системный анализ практической деятельности социальных педагогов разных специализаций.

Результат. Раскрыта специфика работы социального педагога. Указаны недостатки существующих нормативных положений, регулирующих эту деятельность. Обоснована необходимость укрепления законодательной базы для широкого спектра социально-педагогических услуг в качестве важнейшей меры социальной политики государства, направленной на поддержку детства и института семьи.

Научная новизна исследования заключается в постановке проблемы, суть которой заключается в существующем сегодня разрыве между социально-педагогической практикой и законом; в формулировании ключевой идеи стратегических преобразований в области социальной политики российского государства, которая видится авторам в создании системы юридически гарантированных социально-педагогических услуг населению для гуманизации общества, его дальнейшего устойчивого развития, качественного воспитания нового поколения, преодоления детского и семейного неблагополучия.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы для разработки законодательных и нормативных актов федерального и регионального уровней, касающихся образования, воспитания, вопросов защиты прав детей и семьи. Материалы статьи могут быть полезны также при подготовке профессионального стандарта социального педагога, в практической деятельности региональных отделений Союза социальных педагогов и социальных работников России, других общественных организаций социальной направленности.

Ключевые слова: социальная политика, семейная политика, социально-педагогическая практика, закон, социально-педагогические услуги, социальный педагог, профессиональный стандарт социального педагога.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-134-146

Guriyanova Marina P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of Laboratory for Content and Technologies of Social and Pedagogical Work with Children and Families, Institute of Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: ppdrao@yandex.ru

Shtilyeva Lyubov V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Research Worker, Laboratory for Content and Technologies of Social and Pedagogical Work with Children and Families, In-

stitute of Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: ppdrao@yandex.ru

Lebed Olga L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Research Worker, Laboratory for Content and Technologies of Social and Pedagogical Work with Children and Families, Institute of Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: ppdrao@yandex.ru

Andrianova Roza A.

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Leading Research Worker, Laboratory for Content and Technologies of Social and Pedagogical Work with Children and Families, Institute of Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: ppdrao@yandex.ru

Seppyanen Tatiyana P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of Pryazhinskiy National Municipal Region of Republic of Karelia, Republic of Karelia (RF).

E-mail: pragad@onego.ru

OVERCOMING THE DISCONNECTION BETWEEN SOCIO-PEDAGOGICAL PRACTICE AND LAW

Abstract. *The aim of the study is to discuss an urgent problem of legislative consolidation of wide spectrum for socio-pedagogical services; to demonstrate to reveal the importance of the problem decision and significance of professional work of social teachers for construction of the social state and a safe society.*

Methods. *The research methods involve theoretical analysis of philosophical and pedagogical literature, dissertations, analysis of legislative and normative acts, system-oriented analysis of practical work of social teachers of various specializations.*

Results. *Specifics of social teacher's work are disclosed. Lacks of the existing standard positions regulating this activity are specified. Necessity of legislative base strengthening for a wide spectrum of socially-pedagogical services as the major measure of social policy of the state directed on support of the childhood and institute of a family is proved.*

Scientific novelty. *The research states the problem that underlines the existing disconnection between socio-pedagogical practice and law; in formulation of a key idea of the strategic reformation in the field of the state social policy which is seen in creation of some system of guaranteed socio-pedagogical services for chil-*

dren and families, for other population categories that will harmonize the state social policy, as well as promote children and youth social education, overcoming family and children ill-being.

Practical significance. The research findings can be used while designing legislative and regulatory acts of federal and regional levels concerning children and families protection rights, education, upbringing; developing Professional standard of social teachers by the Union of Social Teachers and Social Workers of regional divisions, and other institutions of social orientations.

Keywords: social policy, family policy, socio-pedagogical practice, law, socio-pedagogical services, social teacher, professional standard of social teacher.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-134-046

Построение социального государства невозможно без создания и реализации эффективной социальной политики. Этот вывод напрашивается сам собой при анализе работ исследователей, занимающихся изучением социальных аспектов развития различных типов государств (Э. Н. Рудык, Е. А. Лукашева, Ф. И. Шарков и др.). Как отмечает Е. А. Лукашева, катализатором возникновения идеи социального государства и воплощения ее в жизнь на Западе стало появление Советского государства, постоянно декларировавшего в своих Конституциях и других законодательных актах *социальную ориентированность политики*. И хотя политическая теория и декларации социализма не соответствовали действительности при отсутствии подлинной демократии, гражданского общества, правового государства и частной собственности как экономической основы этих институтов, нельзя отрицать реальных достижений в социальной политике социалистических государств [7].

Сегодня, как справедливо пишет Э. Н. Рудык, Россию пока можно назвать страной, лишь находящейся на переходной стадии к *социальному государству*, а положение Конституции Российской Федерации, где в ст. 7 закрепляется принцип социальности государства, нужно расценивать как программную установку. По мнению Ф. И. Шаркова, социальное государство должно постоянно поддерживать зыбкий и труднодостижимый баланс между свободой рыночной экономики и необходимостью воздействовать на перераспределительные процессы с целью достижения социальной справедливости и уменьшения социального неравенства [8].

Социальная политика государства по обеспечению социальной поддержки детства, нашедшая отражение в таких важнейших документах, как федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации» и «Об основных гарантиях прав ребенка», послания Президента Федеральному Собранию, Концепция социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий

в интересах детей на 2012–2017 годы», в определенной степени способствует развитию воспитательной сферы, укреплению института семьи и преодолению неблагополучия детей. В числе значимых государственных мер последних лет – создание института приемной семьи, развитие сети учреждений социальной помощи семье и детям, становление институтов социальных педагогов и уполномоченных по правам ребенка.

Но одной из актуальных проблем в современной России остается существенный **разрыв между социально-педагогической практикой и законом**. Ключевая идея стратегических преобразований в социальной области видится в формировании системы законодательно гарантированных социально-педагогических услуг детям, семьям и другим категориям населения, нуждающимся в социально-педагогическом сопровождении и помощи при адаптации к жизни в государстве с переходной экономикой и изменяющейся идеологией. Правильно организованная социально-педагогическая поддержка, как показала практика последнего десятилетия, эффективна при работе и с людьми старшего поколения, и с детьми и молодежью, она способствует преодолению иждивенчества и потребительства у отдельных граждан, упреждению детского неблагополучия и неблагополучия семей в целом.

Семья далеко не всегда может самостоятельно справиться со сложившимися обстоятельствами и найти эффективный выход из сложной ситуации, часто возникает потребность в квалифицированном советнике или посреднике. Оказывать помощь семье призваны, в первую очередь, специалисты по социальной работе, психологи и социальные педагоги. Но если социальный работник занят решением витальных и экзистенциальных проблем личности [2, 3] независимо от возраста или социального статуса, подопечных, то социальный педагог в большей мере решает эссенциальные вопросы реализации жизненного потенциала личности [4]. Семейному социальному педагогу приходится решать все эти проблемы в комплексе. В любом случае в обязанностях социальных педагогов сочетаются две функции – воспитательная и охранно-защитная, что является важным фактором обеспечения благополучия детей и их семей.

Еще в Концепции модернизации российского образования до 2010 г., одобренной Правительством РФ, перед образованием была поставлена задача усиления его социальной направленности. Однако отсутствие законодательной базы, закрепляющей широкий спектр социально-педагогических услуг, доказавших свою эффективность на практике, свело провозглашенные приоритеты государственной социальной и семейной политики РФ к пустой декларации, что является, на наш взгляд, одной из причин стагнации института социальных педагогов в регионах России, при том что

потребность различных отраслей социально-экономического комплекса страны в развитии данного социального института с каждым годом растет.

Приведем пример вопиющего разрыва между сложившейся социально-педагогической практикой и законом.

Известно, что важным институтом профилактики неблагополучия детей наряду с учреждениями социальной защиты, органами правопорядка является образование. Но сегодня при расчете субвенций на его осуществление, направляемых в муниципалитеты из вышестоящего бюджета, учитываются только образовательные услуги и такие показатели, как численность учащихся, количество классов, образовательных программ и прочие количественные показатели. **В субвенциях на образование нет места социально-педагогическим услугам.** Не берется во внимание, сколько детей нуждаются в особом социально-педагогическом сопровождении, поэтому любой директор школы ставке социального педагога, заботящегося о благополучии учащихся, может предпочесть, например, ставку тьютора, если он, как руководитель, стремится к тому, чтобы возглавляемое им учреждение заняло высокое место в рейтингах по ЕГЭ. Данный пример свидетельствует о слабой нормативно-правовой обеспеченности института социальных педагогов в стране.

Было бы неправильно утверждать, что государство совсем не уделяет внимания юридическому аспекту социально-педагогических услуг. В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания граждан» от 28 декабря 2013 г. № 442ФЗ, вступившем в полную силу 1 января 2015 года, зафиксировано 8 видов таких услуг, в том числе и социально-педагогических, к ним относятся:

- а) профилактика отклонений в поведении и развитии личности получателей социальных услуг;
- б) формирование у граждан позитивных интересов (в том числе в сфере досуга),
- в) организация досуга;
- г) оказание помощи семье в воспитании детей.

Однако анализ содержания составляющих этого перечня показывает, что в Законе сущность социально-педагогической работы с детьми и семьями трактуется очень узко, приоритет отдается ограниченным функциям социальной педагогики. В то же время наблюдается постоянное расширение сферы влияния социальной педагогики на различные области жизни человека, увеличение числа объектов социально-педагогической помощи и появление новых социальных групп российского общества, требующих вмешательства специалистов рассматриваемой сферы.

В социально-педагогических услугах сегодня нуждаются прежде всего дети из малообеспеченных и неблагополучных семей; а также дети с отклоняющимся поведением и имеющие проблемы со здоровьем; дети из приемных, опекаемых, патронатных и неполных семей; семей мигрантов; дети, проживающие в отдаленных сельских населенных пунктах; малолетние матери; дети, испытывающие эмоциональные переживания из-за временных трудностей в семье, из-за конфликта со сверстниками; имеющие проблемы в адаптации к новой школе или новой среде проживания; подвергающиеся жестокому обращению родителей, дискриминации в образовательном учреждении, семье, по месту жительства.

Любая семья в соответствии с Конституцией РФ вправе рассчитывать на поддержку со стороны государства. Сейчас в России наиболее активно реализуется только материальная (финансовая, жилищная и т. п.) помощь семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях. Очевидно, что этого недостаточно. Семейная политика должна охватывать *всю массу населения отдельных регионов и страны в целом*, а не ограничиваться лишь отдельными группами граждан, не справляющихся с родительскими функциями.

Данное утверждение вовсе не означает, что федеральная власть должна финансировать неограниченный спектр всевозможных социально-педагогических услуг детям и семьям. Но *создавать условия для оказания объективно необходимой социально-педагогической помощи в условиях конкретного городского или сельского поселения – прямая обязанность органов власти*. Этот тезис предполагает, на наш взгляд, как минимум следующее:

- 1) признание значимости социально-педагогических услуг на государственном уровне в форме соответствующего официального документа;
- 2) определение сфер ответственности федеральной, региональной, муниципальной власти, общества, бизнеса за финансирование социально-педагогических услуг;
- 3) разработку механизма реализации социально-педагогических услуг.

Сегодня специалистов по социально-воспитательной работе с детьми и семьями – социальных педагогов – можно встретить в учреждениях различных ведомств. Они состоят в штате образовательных, социальных, культурных, медицинских и других организаций, при этом активно работают в семейно-соседском социуме, по месту жительства людей, а значит, хорошо знают проблемы и потребности детей и семей, проживающих в зоне их профессиональной ответственности. Именно они могут вовлечь волонтеров, представителей общественных организаций, социальных служб и бизнес-сообщества в работу по оказанию социально-педагогической помощи нуждающимся – детям, пожилым людям, инвалидам.

Бесспорно, за последние годы во многих регионах России не только накоплен опыт социально-педагогической деятельности, но и сложилась довольно разветвленная нормативно-правовая база, основанная на Законе «Об основах социального обслуживания населения в РФ» (от 10.12.1995 г. № 195ФЗ) и пакете Национальных стандартов оказания социальных услуг семье, детям, женщинам и др.

Вместе с тем анализ федеральных законов и подзаконных актов, регулирующих деятельность социальных педагогов и специалистов по работе с семьей, показал, что перечень социальных услуг, которые государство обязалось оказывать населению, после введения в действие с 1 января 2015 г. нового закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (28.12.2013 г. № 442ФЗ) сократился в несколько раз по сравнению с подобным перечнем в предыдущем Законе «Об основах социального обслуживания населения в РФ» от 10.12.1995 г. № 195ФЗ и разработанных на его основе ГОСТах (52882–2007; Р52888–2007; 52886–2007 и др.).

Как следует из текста последней редакции Закона, непосредственно к социально-педагогическим услугам во всех формах социального обслуживания (в стационаре, полустационаре, на дому) теперь относятся только:

- а) обучение практическим навыкам общего ухода за тяжелобольными получателями социальных услуг, имеющими ограничения жизнедеятельности, в том числе за детьми-инвалидами;
- б) организация помощи родителям и иным законным представителям детей-инвалидов, воспитываемых дома, в обучении таких детей навыкам самообслуживания, общения, направленным на развитие личности;
- в) социально-педагогическая коррекция, включая диагностику и консультирование;
- г) формирование позитивных интересов (в том числе в сфере досуга);
- д) организация досуга (праздники, экскурсии и другие культурные мероприятия) [3].

Существенным нововведением ФЗ-422 (2013 г.) является **норма платности** социальных услуг, предоставляемых государством, что автоматически уменьшает их доступность, специфическим образом нормирует деятельность социального педагога по оказанию помощи в форме социальной услуги.

В «Информационном материале....», подготовленном специалистами Минтруда и размещенном на сайте министерства в целях реализации положений Федерального закона от 28 декабря 2013 г., подчеркивается, что «В Законе не содержится понятия “трудная жизненная ситуация”, ранее предусмотренного Федеральным законом № 195ФЗ от 10 декабря 1995 г.»

Вместо этого четко установлены обстоятельства, при наличии которых граждане признаются нуждающимися в социальном обслуживании (ст. 15 Закона). К числу таких обстоятельств относятся, в частности, «полная или частичная утрата способности либо возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, обеспечивать основные жизненные потребности в силу заболевания, травмы, возраста или наличия инвалидности; наличие в семье инвалида или инвалидов, в том числе ребенка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе; наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации; отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними; наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье; отсутствие определенного места жительства, в том числе у лица, не достигшего возраста двадцати трех лет и завершившего пребывание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; отсутствие работы и средств к существованию. Иные обстоятельства, наличие которых может быть признано ухудшающим или способным ухудшить условия жизнедеятельности граждан, устанавливаются нормативно-правовыми актами субъекта Российской Федерации» [6].

Закон и утвержденные Правительством подзаконные акты («Примерный перечень услуг социальных услуг по видам услуг» и др.), утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Рекомендации по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)» оставляют *на усмотрение регионов* окончательное решение вопросов структуры, объема и доступности социальных услуг для населения. Возможно, в этом есть свой резон, так как страна у нас большая и унификация услуг без учета специфики регионов – тоже крайность. Остается лишь надеяться, что у руководителей регионов и руководителей на местах будет достаточно средств и мудрости сохранить накопленный опыт и поддерживать совершенствование социальных технологий и разработку моделей помощи семьям с детьми.

Заметим, что новый закон «Об основах социального обслуживания граждан РФ» значительно увеличил дистанцию от момента выявления ситуации неблагополучия ребенка до получения им соответствующей помощи. **Теперь учреждение вправе оказать социальные услуги семье (детям) только после прохождения процедуры признания «нуждающимся в социальных услугах», которая бьет все рекорды по бюрократичности ее оформления.** Конечно, в это время проблемной семье (ребенку) оказывается срочная помощь, не требующая таких формальностей. Но она ограничивается предоставлением горячего питания, выдачей одежды, иногда предоставлением временного жилья. Все это может сделать социальный работник, а вот на оказание квалифицированной социально-педагогической поддержки формально нет оснований до получения приказа и программы из Министерства, департамента. Да и программа, как правило, предусматривает работу в ситуации кризиса, когда уже в решение проблемы вмешиваются органы опеки. Вот и получается, что в профессиональной цепочке «социальный работник – социальный педагог – специалист органа опеки» социальному педагогу как будто бы нет места.

Подводя итоги вышесказанному, сделаем ряд выводов.

1. В отличие от предыдущих норм и практики предоставления социальной защиты населению РФ в форме социальной услуги, новый Закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (2013 г.), на наш взгляд, в гораздо меньшей степени, чем предыдущий, отражает объективное разнообразие социальных проблем современной семьи в условиях трансформирующегося российского общества. Соответственно уменьшаются возможности для оказания помощи в виде социально-педагогической услуги. Вводится платность и снижается доступность социального обслуживания и на дому, и в полустационарных или стационарных условиях.

2. В условиях становления социального государства с рыночной экономикой законодательное **закрепление широкого спектра социально-педагогических услуг, подтвердивших свою эффективность для сохранения устойчивого развития современного российского общества, является чрезвычайно актуальной мерой социальной политики государства.** Оно должно стать неотъемлемой ее частью, если истинными целями государства являются сглаживание реально существующего социального неравенства, качественное воспитание нового поколения граждан России, уменьшение количества неблагополучных детей и семей.

3. До тех пор, пока работа по преодолению неблагополучия детей будет организована только как «межведомственное взаимодействие», **ран-**

няя социально-педагогическая профилактика так и останется слабым звеном социальной политики государства. Необходимо: разработать минимальные нормативы финансирования социально-педагогических услуг, препятствующих распространению неблагополучия детей; определить, сколько может стоить услуга, каковы содержательная структура норматива и критерии эффективности ее оказания и что можно принять за основу единицы измерения. Только практики знают ответы на эти вопросы и могут убедить законодателей в насущности правового закрепления деятельности социальных педагогов.

4. Социально-педагогические услуги должны быть доступны всем членам общества, предоставляться всем, кто в них нуждается. Отдельно должен быть обсужден вопрос равенства доступа к социально-педагогическим услугам. Если у человека ограничены или отсутствуют возможности оплаты требующейся помощи, финансирование услуги должно производиться за счет бюджета региона и государства.

5. При разработке профессионального стандарта социального педагога, который будет регламентировать его подготовку, аттестацию и деятельность (в образовательных, социальных организациях, учреждениях культуры, здравоохранения, системы МВД, МЧС и др.), необходимо добиться, чтобы данный документ содержал как законодательно закреплённые социально-педагогические услуги детям и семьям, так и те виды профессиональной деятельности, которые будут обеспечивать процессы воспитания, социализации, адаптации, интеграции детей в социум.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филол. наук, проф. В. С. Третьяковой*

Литература

1. Гурьянова М. П. Социальный педагог в сельской России / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. Москва: Современное образование, 2014. 248 с.
2. Ильдарханова Ф. А. Формирование и развитие государственной семейной политики в трансформирующемся обществе: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Казань, 2004. 38 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/formirovanie-i-razvitie-gosudarstvennoy-semeynoy-politiki-v-transformiruyuschemsya-obschestve#ixzz3JVYjhz7y> (дата обращения: 18.10.2014).
3. Об утверждении примерного перечня социальных услуг по видам социальных услуг. Постановление Правительства РФ № 1236 от 24 ноября 2014 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/11/28/soc-uslugi-site-dok.html> (дата обращения: 02.03.2015).
4. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации. Федеральный закон № 442ФЗ от 28 декабря 2013 г. // Российская газета: федеральный выпуск. 2013. 30 декабря.

5. Об утверждении Квалификационных характеристик должностей работников образования: приказ Минздравсоцразвития РФ № 761н от 26.08.2010 [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/eksd> (дата обращения: 02.03.2015).

6. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации. Информационный материал, подготовленный в целях реализации положений Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/73/Informacionnyj_material.doc. (дата обращения: 02.03.2015).

7. Права человека и правовое социальное государство в России: монография / под ред. Е. А. Лукашевой, 2014. 400 с.

8. Шарков Ф. Социальная основа различных типов государств [Электрон. ресурс]. Дата публикации: 20.12.2010. Режим доступа: <http://www.vi-person.ru>.

References

1. Gur'janova M. P. Social'nyj pedagog v sel'skoj Rossii. [The social teacher in rural Russia]. FGNU «Institut social'noj pedagogiki» RAO. [Institute of Social Pedagogics of the Russian Academy of Sciences]. Moscow: Publishing House Sovremennoe obrazovanie. [Modern Education]. 2014. 248 p. (In Russian)

2. Il'darhanova F. A. Formirovanie i razvitie gosudarstvennoj semejnoj politiki v transformirujushhemsja obshhestve. [Formation and development of the state family policy in the transformed society]. Doct. diss. Available at: <http://cheloveknauka.com/formirovanie-i-razvitie-gosudarstvennoy-semeynoy-politiki-v-transformiruyushhemsja-obshchestve#ixzz3JVYjhz7y>. (In Russian)

3. Ob utverzhdenii primernogo perechnja social'nyh uslug po vidam social'nyh uslug. Postanovlenie Pravitel'stva RF № 1236 от 24 nojabrja 2014 g. [On the approval of the approximate list of social services in types of social services. The resolution of the Government of the Russian Federation, № 1236, 24 November, 2014]. Available at: <http://www.rg.ru/2014/11/28/soc-uslugi-site-dok.html>. (In Russian)

4. Ob osnovah social'nogo obsluzhivanija grazhdan v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon № 442FZ от 28 dekabrja 2013 g. [About bases of social service of citizens in the Russian Federation. The federal law № . 442FZ, of December, 2013]. Rossijskaja gazeta: federal'nyj vypusk. [Russian Newspaper: Federal Release]. 2013. December 30. (In Russian)

5. Ob utverzhdenii kvalifikacionnyh harakteristik dolzhnostej rabotnikov obrazovanija. Prikaz Minzdravsocrazvitija RF № 761n от 26.08.2010. [About the approval of qualification characteristics of educators' positions. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation № 761n, 26 August, 2010]. Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/eksd>. (In Russian)

6. Ob osnovah social'nogo obsluzhivanija grazhdan v Rossijskoj Federacii. Informacionnyj material, podgotovlennij v celjah realizacii polozhenij Federal'nogo zakona от 28 dekabrja 2013 g. № 442-FZ. [On bases of social service of citizens in

the Russian Federation. The information material prepared for implementation of provisions of the Federal law, d. d. 28 December, 2013 № 442-FZ]. Available at: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/73/Informatcionnyj_material.doc. (In Russian)

7. Prava cheloveka i pravovoe social'noe gosudarstvo v Rossii. [Human rights and the constitutional social state in Russia]. Ed. by Lukasheva E. A. 2014. 400 p. (In Russian)

8. Sharkov F. Social'naja osnova razlichnyh tipov gosudarstv. [Social basis of various types of the states]. 20 December, 2010. Available at: <http://www.vi-person.ru>. (In Russian)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.014

Яковлева Элина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе Московского государственного областного гуманитарного института, Орехово-Зуево. (РФ).

E-mail: mgopi@list.ru

Красилова Ирина Евгеньевна

директор Центра дистанционного образования Московского государственного областного гуманитарного института, Орехово-Зуево (РФ).

E-mail: irinakrasilova@gmail.com

ИЗ ОПЫТА СЕРТИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Аннотация. Цели статьи – обзор зарубежного опыта сертификации педагогических работников и установление степени соответствия содержания данной процедуры требованиям существующих профессиональных стандартов.

Методы. В работе использованы анализ и обобщение официальных документов и методических рекомендаций Европейской комиссии по внедрению системы профессиональных компетенций педагога; руководств по проведению сертификации педагогических работников в странах Европейского союза (ЕС), в США и Австралии; нормативных документов российских центров сертификации в данной области, адаптировавших к своей деятельности зарубежный опыт аналогичных центров и международный стандарт сертификации персонала.

Результаты. Рассмотрены и проанализированы различные варианты системы профессиональных компетенций (стандартов) педагога, а также модели независимой сертификации педагогов с точки зрения подходов, целей, задач и организационных форм, применяемых на территории ЕС, в США и Австралии.

Научная новизна. Выявлены общие тенденции в процессах и процедурах сертификации педагогов в ряде зарубежных стран. Исходя из этого и в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» сформулированы рекомендации по созданию системы сертификации российских педагогических кадров.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть задействованы при создании региональных центров независимой сертификации педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональный стандарт, сертификация, компетенция, качество образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-147-160

Yakovleva Elina N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vice-rector for scientific work, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo (RF).

E-mail: mgopi@list.ru

Krasilova Irina Y.

Director of Distance Education Centre, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo (RF).

E-mail: irinakrasilova@gmail.com

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHER CERTIFICATION IN FOREIGN COUNTRIES

Abstract. *The purpose* of the article is to review foreign experience of teacher certification according to requirements of the Teacher Professional Standards.

Methods. The authors use analysis and generalization of official documents and methodical recommendations of the European Commission on introduction of a system of professional competences (standards) of the teacher; guides for certification of teachers in the EU countries, the USA and Australia according to standards of the teacher; regulations of Russian centers for certification of pedagogical workers using in their activities overseas experience of similar centers and the international standard of personnel certification.

Results. Various options for the use of a system of the teacher professional competencies (standards), as well as models of independent certification of teachers in terms of approaches, goals, objectives and organizational forms used in the EU, the USA and Australia are considered and analysed.

Scientific novelty. As a result of the analysis of teacher certification experience in a number of foreign countries some general tendencies are identified and taken into account in the recommendations on the establishment of the system of Russian teachers certification as consistent with the Professional Standard «Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)».

Practical significance. The results can be used while developing of regional centres for teachers' independent certification.

Keywords: professional training, professional standard, certification, competence, quality of education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-147-160

К началу нового тысячелетия во многих странах начались процессы обновления и реформирования национальных систем образования. Общей тенденцией стало введение единых образовательных стандартов с целью повышения качества образования.

В Российской Федерации в октябре 2013 г. принят профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»¹. В Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утвержденной Правительством РФ 28 мая 2014 г., отмечается, что профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, создаст объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования. Профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагога [1, с. 3].

Процесс профессиональной подготовки педагога не заканчивается в период обучения в высших учебных заведениях. Он продолжается в начальный период адаптации в школе (индукционный период) и в дальнейшей профессиональной деятельности. Поддержка учителей в их стремлении продолжать развивать и расширять свои компетенции является жизненно важной в быстро меняющемся мире [8, с. 5].

В Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций определен ряд основных проблем в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. К ним относятся несоответствие требований профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов; отсутствие в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта) [1, с. 3–5].

¹ Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Аналогичные проблемы имеют место и за рубежом. Европейской комиссией, органом исполнительной власти Европейского союза, было предложено государствам-членам ЕС «пересмотреть и усилить профессиональный профиль всех педагогических специальностей, подвергнув критическому анализу (с теоретической и практической точек зрения) эффективность, качество базового педагогического образования, введя согласованную и обеспеченную необходимыми ресурсами систему найма, отбора, индукции и профессионального развития педагогических кадров, в основе которой лежат четко определенные компетенции, необходимые на каждом этапе педагогической карьеры, а также повышая ИКТ-компетентность учителей» [6, с. 15].

В документе Европейской комиссии «Поддержка педагогических специальностей» (*Supporting the Teaching Professions*, 2012c) отмечается, что отсутствие ясности в том, что общество ожидает от педагогического состава? может осложнить задачу обеспечения применимости одинаково высоких стандартов обучения во всех школах. Такая ситуация будет мешать принятию обоснованных решений по формированию штата педагогических работников, а также его профессиональному развитию. Это также может оказать негативное влияние на состояние и развитие профессии в целом [7].

Наличие общепринятых определений профессиональных компетенций педагога понимается в странах Европейского Союза как одно из важнейших условий осуществления эффективного руководства подготовкой и профессиональным развитием учителей [11].

Необходимость реагировать на постоянные изменения в окружающем мире, экономике, общественной жизни, технологиях требует наличия у учителя способности анализировать свою работу. Возросла роль «культуры наглядности». Кроме того, для повышения качества образования обязательным становится умение коллективно принимать решения, основанные на выводах, сделанных с опорой на фактический материал (показатели успеваемости в классе, данные внешней оценки) [5, с. 10].

Существует множество подходов к определению системы компетенций учителя и внедрению ее в национальную образовательную политику, начиная с весьма общего определения основных компетенций (как, например, это происходит в Финляндии и Франции) до предписывающего списка компетенций (профессиональных стандартов), необходимых для продвижения по карьерной лестнице (как это принято, например, в Новой Зеландии, Австралии, Великобритании, США).

Практически повсеместно признается необходимость оценки уровня развития компетенций учителей, так как она

- помогает учителю осознать обязательность развития своих компетенций;
- способствует процессу преобразований в педагогической культуре и практике;
- позволяет признать формирование новых компетенций;
- играет важную роль в обеспечении контроля за результатами обучения, что способствует его совершенствованию;
- повышает степень доверия к учителю со стороны стейкхолдеров.

Сторонники профессиональных стандартов считают, что их введение приводит к выработке единой точки зрения относительно содержания профессиональных компетенций, а также определенности того, что конкретно подлежит измерению, как должны быть собраны данные, требующиеся для измерения, и какие показатели достаточны, чтобы констатировать соответствие квалификации работника стандарту.

С точки зрения способа использования стандартов и следствий их применения существуют две противоположных позиции:

- бюрократический и технический подход с целью установления контроля, при котором внимание уделяется преимущественно мониторингу, сравнению деятельности отдельных учителей и ее регулированию;
- развивающий подход, при котором определения компетенций имеют общий характер, а основное внимание уделяется принципам сложной, социально и культурно-обусловленной деятельности учителя [5, с. 15].

В Западной Европе, США, Австралии и некоторых других странах наряду с высокой оценкой результативности сертификации существуют и критические точки зрения по поводу применения стандартов при оценке профессиональной компетентности учителей:

- такой подход представляет роль учителя фрагментарно, по частям, а не как единое целое, где все взаимосвязано (M. Brundrett, 2000);
- упор делается на измеряемых аспектах деятельности и результатах, при этом не учитываются более тонкие качества учителя и ситуационные факторы;
- стандарт превалирует над разнообразием мнений учителей;
- предписание определенных норм может превратить учителей в «поставщиков знаний, фиксирующих результаты деятельности обучающихся, и педагогических технарей» (J. Smyth & A. Dow, 1998);
- спецификация целей и стандартизация деятельности могут привести к тому, что поведение учителей будет противоречить фундамен-

тальным ценностям образования, таким как альтруизм и интеллектуальная независимость (M. Olssen et al, 2004) [5, с. 14].

Однако сторонников сертификации много больше. Цели профессиональных стандартов могут варьироваться в зависимости от того, какие из перечисленных ниже аспектов считаются приоритетными:

- информирование: стандарты могут быть использованы для объяснения представителям различных социальных групп сути деятельности учителя;
- руководство: стандарты как принципы, направляющие действия институциональных и профессиональных стейкхолдеров;
- моделирование: стандарты как модели, на которые учитель может ориентироваться в своей деятельности на разных этапах педагогической карьеры;
- управление: стандарты как универсальные измерительные средства, применимые при получении образования, в практической работе и профессиональном развитии;
- мониторинг: стандарты как правила, используемые при вынесении различными органами управления решения о соответствии педагогического работника занимаемой должности [8, с. 15].

Эффективность оценки во многом зависит от того, в какой мере все участники процесса достигли общего понимания относительно целей оценивания, содержания компетенций, критериев их оценки.

При разработке оценочной системы необходимо:

- найти баланс между доверием и контролем;
- обеспечить прозрачность всей процедуры оценивания;
- использовать как внешнюю, так и внутреннюю оценку;
- привлекать к оцениванию заинтересованные стороны [8, с. 37].

В профессиональном образовании в последние годы сосуществуют формальное, неформальное и информальное обучение, которое может получить как в учебном учреждении, так и за его пределами. Этот фактор также учитывается при оценивании результатов профессионального развития учителей (Нидерланды, Франция, Ирландия, Швеция).

В Соединенных Штатах Америки оценка профессиональной компетентности учителей осуществляется разными способами, в том числе с помощью сертификации. Две ведущие организации – созданный в 1987 г. Национальный совет по профессиональным стандартам педагога (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) и Межрегиональный консорциум оценки и поддержки начинающих учителей (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium – INTASC) – совместными усилиями разработали национальные стандарты педагога и систему оценки

соответствия педагогов этим высоким стандартам. Разработки имеют «рамочный», рекомендательный характер. В разных штатах количество стандартов и соответствующих им компетенций различно. В оценочной документации они представлены в виде таблицы, где по вертикали указаны стандарты и соответствующие им компетенции, а по горизонтали – уровни профессионального развития (например: начинающий учитель, опытный, высококвалифицированный, выдающийся). Уровни профессионального развития в разных штатах также определяются по-разному.

Следует отметить, что сертификат NBPTS не является заменой государственного сертификата, необходимого для допуска к педагогической деятельности (его получают все выпускники педагогических колледжей по окончании полного курса обучения). Сертификат NBPTS – свидетельство высоких достижений в профессии. На его получение могут рассчитывать учителя, имеющие опыт практической работы в школе не менее трех полных лет [10].

Сертификация Национального совета – добровольный, практико-ориентированный, проводимый при участии профессионального педагогического сообщества процесс, в ходе которого учитывается сложный, многогранный характер труда учителя. Национальный совет является независимой, некоммерческой организацией, в вынесении решений которой на всех этапах школьные учителя принимают непосредственное участие. Учителя-практики разрабатывают, корректируют и совершенствуют стандарты, причем они составляют большинство в совете директоров организации. Национальный совет работает в тесном сотрудничестве с партнерами – государственными и региональными органами власти, неправительственными организациями, университетами и прочими сторонами, заинтересованными в повышении качества образования.

Сертификация проводится по 25 предметным областям и 7 возрастным категориям¹. Сертификат действителен в течение 5–10 лет. После завершения установленного срока его можно обновить. Для этого не требуется, как правило, повторного прохождения всего цикла сертификации. В Национальный совет представляется профиль с материалами, подтверждающими профессиональный рост, который оценивают коллеги (другие учителя, имеющие сертификат Национального совета).

Система сертификации учителей в Австралии еще в большей мере, чем в США, формализована и вместе с тем соответствует международному стандарту сертификации персонала (ISO/IEC 17024:2003). Здесь это также добровольный и гибкий процесс с четкой и прозрачной процедурой признания высококвалифицированных учителей и педагогов, занимаю-

¹ <http://www.nbpts.org/certificate-areas>.

щих лидирующую позицию в своих образовательных учреждениях. Данная процедура является оценкой специально подготовленных независимых экспертов практической деятельности учителей. Сертификация подтверждает достигнутые педагогом результаты и способствует дальнейшему совершенствованию профессионализма в сотрудничестве с коллегами, заинтересованными в развитии своих компетенций.

Австралийские профессиональные стандарты педагога (*Professional Standards for Teachers*¹) предусматривают четыре уровня квалификации: выпускники вуза, только что закончившие курс обучения (*Graduate*), специалисты (*Proficient*), высококвалифицированные педагоги (*Highly Accomplished*) и ведущие педагоги (*Lead*). Сертификация проводится на двух последних уровнях и с 2012 г. имеет три основные задачи:

- 1) определить качество обучения, которое обеспечивает педагог, и способствовать его дальнейшему развитию;
- 2) предоставить возможность учителям осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности;
- 3) дать надежную систему признаков качественного обучения, с помощью которой можно распознать качественное образование, признать его результаты и / или наградить (поощрить) высококвалифицированных и ведущих сотрудников учебных заведений.

Глобальная цель сертификации – повышение качества образования, что выражается в его результативности.

Заявки кандидатов рассматриваются экспертами, прошедшими специальную подготовку по национальной программе со смешанной формой обучения (дистанционной и аудиторной), разработанной совместно The SiMERR National Research Centre at the University of England, AITSL (Australian Institute of Teaching and School Leadership²) и органами сертификации штатов и отдельных территорий Австралии [9].

В европейских странах, США, Австралии обнаруживаются следующие схожие тенденции в оценке профессиональной деятельности педагогов:

- центральная фигура процесса модернизации образования сегодня – педагог, от которого зависит качество обучения;
- для повышения преподавателями уровня профессионализма используются разнообразные материальные и нематериальные стимулы, а также обязательная оценка уровня педагогической квалификации, закреплённая нормативно и необходимая для допуска к практической деятельности;

¹ <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>.

² <http://www.aitsl.edu.au/>.

- для оценки квалификации педагогов практически во всех странах существуют профессиональные стандарты, реже – должностные требования к разным категориям педагогических работников;

- на основе разработанных стандартов происходит регулярная оценка (сертификация) квалификации педагога, которая фиксирует освоение им новых компетенций, достижение более высоких результатов деятельности;

- системы оценки и сертификации профессиональных квалификаций в педагогической области в разных странах отличаются разнообразием подходов и предлагаемых моделей, что позволяет говорить об отсутствии единых методов решения данной проблемы.

Зарубежный опыт активно используется в Российской Федерации при внедрении системы сертификации педагогических кадров, ориентированной на профессиональный стандарт педагога. Так, например, по согласованию с Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева создан Центр добровольной сертификации педагогических кадров (chgpu.edu.ru). Центр реализует республиканскую программу добровольной сертификации педагогических и руководящих работников образования на соответствие профессиональной компетентности (по должности), обеспечивающей качество педагогической (управленческой) деятельности. В основу используемой схемы сертификации положен международный стандарт сертификации персонала (ISO/IEC 17024:2003).

Сертификация качества образовательных услуг проводится на основе добровольной заявки с возмещением затрат на процедуру в установленном порядке. Удостоверение уровня профессиональной компетентности может быть основанием при определении стимулирующей части оплаты труда работника.

Этапы добровольной сертификации педагогических кадров имеют следующую последовательность:

- 1) подача соискателем заявочной документации;
- 2) экспертиза заявочной документации;
- 3) обеспечение кандидата информационными материалами;
- 4) идентификация компетенций (пресертификация) на соответствие требованиям профессионального стандарта по виду педагогической деятельности;
- 5) определение порядка сертификации;
- 6) дополнительная подготовка кандидата (при необходимости) по программе, обеспечивающей восполнение недостающих компетенций;

- 7) квалификационный экзамен на соответствие требованиям профессионального стандарта по видам педагогической деятельности;
- 8) принятие решения о выдаче (отказе в выдаче) сертификата;
- 9) выдача сертификата на соответствие установленным требованиям;
- 10) инспекционный контроль сертифицированных квалификаций педагогических кадров.

Квалификационный экзамен включает:

а) теоретическую проверку специальных профессиональных знаний в сертифицируемой области – проводится в форме тестового, письменного или устного экзамена;

б) практическую проверку уровня владения навыками и умениями по профессии (специальности) в соответствии с требованиями профессионального стандарта – осуществляется в ходе выполнения практических заданий и проводится на базе учреждений образования, которые располагают необходимыми площадями, оборудованием, документацией, персоналом.

В ряде регионов сертификация педагогических кадров проходит дистанционно. Так, в Ямало-Ненецком автономном округе ее на добровольной основе осуществляет общество ЗНИЧ (знания, навыки, интеллект, человек) [3]; в Кемерове – Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Кузбасский региональный Институт повышения квалификации и профессионального развития образования».

Наряду с центрами, в которых сертификация осуществляется по всем специальностям педагогических работников, есть и центры, сертифицирующие педагогов отдельных специальностей – по узкому профилю подготовки. Например, в Челябинской области в Первомайском техникуме промышленности строительных материалов и Межрегиональном центре инновационных технологий в образовании в Кирове можно получить сертификат по ИКТ.

С учетом зарубежного и имеющегося отечественного опыта сформулируем ряд рекомендаций. Процесс сертификации педагогических кадров на соответствие требованиям профессионального стандарта по видам педагогической деятельности должен быть:

- понятным и прозрачным:

– информация о требованиях, порядке и процедурах сертификации, а также списки прошедших их педагогических работников должны быть размещены в открытом доступе;

- объективным:

– должны использоваться качественные измерительные материалы для определения уровня развития компетенций, обеспечивающие получение достоверных результатов;

– при отборе критериев оценивания следует учитывать специфику образовательной организации, в которой работает сертифицируемый педагог;

– к процессу независимой оценки должны привлекаться представители профессионального педагогического сообщества, работодатели, общественные организации, заинтересованные в повышении качества образования;

- доступным:

– необходимо оказывать адресную помощь педагогам при подготовке к сертификации;

– должны быть варианты процедуры сертификации (дистанционная и очная формы);

– требуется создание безбарьерной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- хорошо организованным:

– нужна координация действий органов управления образованием, образовательных организаций, общественно-профессиональных организаций, работодателей и прочих заинтересованных сторон по формированию и обеспечению функционирования системы сертификации.

Система должна включать не менее трех и не более семи уровней (классов) профессионального мастерства, учитывающих разнообразие критериев и показателей по всем направлениям педагогической деятельности (учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной, психолого-педагогической и проч.); надо использовать методы оценки и сертификации, направленные не на выявление уровня профессионального кругозора педагога, а на степень проявления им профессионального мастерства в реальных (или близких к реальным) ситуациях профессиональной деятельности, рассматривая в том числе опыт, накопленный в управлении человеческими ресурсами. Такими методами могут быть портфолио, участие в профессиональных конкурсах, имитационные упражнения и задания, самооценка, ситуационное интервью, метод круговой оценки и проч. [2].

Практика добровольной сертификации педагогов требует соответствующего ресурсного обеспечения, в котором важнейшей составляющей является кадры. Необходимо организовать подготовку экспертов по педагогическим измерениям, владеющих нормативно-правовым и организационно-методическим инструментарием квалиметрической и количественной оценки качества образовательных продуктов и услуг. Так как на сегодняшний день все региональные образовательные организации являются еще и центрами повышения квалификации, переподготовки и профессионального консультирования для педагогических работников образова-

тельных организаций [4, с. 82], подготовку экспертов целесообразно организовать на их базе.

Анализ зарубежного опыта позволяет констатировать, что сертификация профессиональных квалификаций и компетенций педагогов может служить эффективным общественно-государственным инструментом обеспечения высокого качества образования.

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

Литература

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. Утверждена Правительством Российской Федерации 28 мая 2014 г. № 3241пП8.
2. Махотин Д. А. Сертификация педагогических кадров как фактор повышения качества образования в вузе // Вестник РМАТ. 2012. № 1. С. 53–57.
3. Положение о сертификации компетенций педагогов образовательных организаций Российской Федерации (Общество «ЗНИЧ») // ЗНИЧ [Электронное сетевое СМИ]. Режим доступа: <http://www.znich.pro/педагогическое-сообщество/сертификация/index> (дата обращения: 29.01.2015)
4. Юсупова Н. Г., Яковлева Э. Н. Современное состояние и приоритеты развития системы педагогического образования в Московской области // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 80–85.
5. Caena F. Literature review. Teachers' core competences: requirements and development [Electronic resource] // European Commission. Education and Training 2020 / Thematic Working Group «Professional Development of Teachers». April 2011. P. 287. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (Accessed 30 January 2015)
6. European Commission (2012a). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes [Electronic resource] // Strasburg, 2012. COM (2012) 669/3. P. 17. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf (Accessed 30 January 2015)
7. European Commission (2012c). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes [Electronic resource] // Strasburg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final. P. 59. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (Accessed 30 January 2015)
8. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Electronic resource] // Education and Training. July 2013. P. 59. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (Accessed 30 January 2015)
9. Guide to the Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia [Electronic resource] // Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2012. P. 40. Available at: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default->

source/certification-resources/guide-to-the-certification-of-highly-accomplished-and-lead-teachers-in-australia.pdf (Accessed 30 January 2015)

10. Guide to National Board Certification. Version 1.4. For candidates beginning the National Board Certification process in 2014–15 [Electronic resource] // National Board for Professional Teaching Standards. 2014. P. 24. Available at: http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/v1%204_2014_3%200_Guide_to_NB_Certification_2014_08%2027%2014_0.pdf (Accessed 30 January 2015)

11. OECD. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers [Electronic resource] // Paris: OECD publication, 2005. Available at: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> (Accessed 30 January 2015)

References

1. Kompleksnaja programma povyshenija professional'nogo urovnja pedagogicheskikh rabotnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij. Utverzhdena Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii 28 maja 2014 g. № 3241p-P8. [Comprehensive program of professional development of school teachers. Approved by the Government of the Russian Federation, d.d. 28 May, 2014, № 3241p-P8]. (In Russian)

2. Makhotin D. A. Sertifikacija pedagogicheskikh kadrov kak faktor povyshenija kachestva obrazovanija v vuze. [Certification of teaching staff as a factor in improving the quality of education at the university]. *Vestnik RMAT*. [Bulletin of the Russian International Academy for Tourism]. 2012. № 1. P. 53–57. (In Russian)

3. Polozhenie o sertifikacii kompetencij pedagogov obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii (Obshhestvo «ZNICH»). [Regulations on the certification of competencies of teachers of educational institutions of the Russian Federation (Obshchestvo «ZNICH»). Jelektronnoe setevoe SMI. [Electronic Media Network]. Available at: <http://www.znich.pro/педагогическое-сообщество/сертификация/index>. (In Russian)

4. Yusupova N. G., Yakovleva E. N. Sovremennoe sostojanie i priority razvitiya sistemy pedagogicheskogo obrazovanija v Moskovskoj oblasti, [Current state and development priorities of the pedagogical education system in the Moscow Region]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo gumanitarnogo instituta. Serija: Pedagogika i psihologija*. [Bulletin of Moscow State Regional Institute of Humanities. Series «Pedagogy and Psychology»]. 2014. № 1. P. 80–85. (In Russian)

5. Caena F. Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. *European Commission. Education and Training 2020 / Thematic Working Group «Professional Development of Teachers»*. April 2011. P. 287. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf. (Translated from English)

6. European Commission (2012a). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. *Strasbourg*. 2012. COM (2012) 669/3. P. 17. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf. (Translated from English)

7. European Commission (2012c). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. *Strasbourg*. 20.11.2012. SWD (2012) 374 final. P. 59.

Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. (Translated from English)

8. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. *Education and Training*. July 2013. P. 59. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. (Translated from English)

9. Guide to the Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. *Australian Institute for Teaching and School Leadership*. 2012. P. 40. Available at: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/certification-resources/guide-to-the-certification-of-highly-accomplished-and-lead-teachers-in-australia.pdf>. (Translated from English)

10. Guide to National Board Certification. Version 1.4. For candidates beginning the National Board Certification process in 2014–15. *National Board for Professional Teaching Standards*. 2014. P. 24. Available at: http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/v1%204_2014_3%200_Guide_to_NB_Certification_2014_08%2027%2014_0.pdf. (Translated from English)

11. OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD publication. Available at: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>. (Translated from English)

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 808.2:342.725:32

Акимова Ольга Борисовна

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Табаченко Татьяна Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор, директор Института русской филологии Сахалинского государственного университета, член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, Южно-Сахалинск (РФ).

E-mail: tabachenco@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

Аннотация. Цель публикации – обозначить необходимость укрепления позиций русского языка как одного из гуманитарных стратегических приоритетов нашего государства.

Методы и актуальность работы. Анализ и обобщение содержания появившихся в последние два года документов, касающихся проблем русского языка и отечественной литературы.

Результаты. Показано, что с начала XXI в. Россия активно осуществляет системные меры по поддержке своего национального языка и его распространению в мире. Руководством страны принят ряд соответствующих актов, создан Совет по русскому языку при Правительстве РФ и соответствующий Совет при Президенте России. Масштабный комплекс мероприятий, направленных на поддержку функций русского языка как государственного и как межнационального средства общения, был реализован в ходе выполнения трех федеральных целевых программ. Вместе с тем анализ реализации этих программ выявил, что полученные социальные эффекты и текущая практика не в полной мере обеспечивают решение важнейших задач и не всегда соответствуют стремительно меняющимся реалиям.

Практическая значимость. Уточнены и сформулированы перспективные направления государственной языковой политики в области русского

языка и литературы: анализ программ и проектов, направленных на развитие, распространение и поддержку русского языка; обеспечение координации действий органов исполнительной власти в данной работе; улучшение качества изучения русского языка в школе с учетом особенностей общего образования в национальных республиках; повышение профессионального уровня преподавателей русского языка; сохранение национальных языков России; научное изучение и кодификация современного языка, популяризация научных знаний о русском языке и языках народов Российской Федерации; расширение поддержки частных инициатив, связанных с сохранением и развитием русского языка в странах ближнего зарубежья; создание базы для изучения русского языка иностранными специалистами и трудовыми мигрантами; сотрудничество с зарубежными русистами, переводчиками русской литературы и преподавателями русского языка.

Ключевые слова: языковая политика государства, защита, сохранение и продвижение русского языка, государственная культурная политика, повышение качества владения родным языком, русская литература, русский язык – государственный язык Российской Федерации, русский язык как язык межнационального общения, русский язык – язык международного общения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-161-170

Akimova Olga B.

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

E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Tabachenko Tatyana S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of the Russian Philology, Sakhalin State University; Member of Presidential Council for the Russian Language, Yuzhno-Sakhalinsk (RF).

E-mail: tabachenko@mail.ru

MODERN STATE LANGUAGE POLICY

Abstract. *The aim of the investigation is to denote the necessity of strengthening of the Russian language position as one of the strategic humanitarian priorities of the Russian Federation.*

Methods. *The methods involve the analysis and generalisation of the documents' content in the last two years, concerning problems of the Russian language and the Russian literature.*

Results. *Since the beginning of the 21st century, Russia takes active and comprehensive measures to support the Russian language and its spread around*

the world. At the same time, the Russian Government has approved a number of relevant documents, established the Council on the Russian language under the Government of the Russian Federation, as well as established the Council on the Russian language under the President of the Russian Federation. The large-scale package of measures aimed at promotion of the Russian language as an official language and as a language of international communication, as well as at supporting the Russian language abroad, has been implemented in the framework of the three federal target Russian language programs. However, the analysis of implementation of the mentioned above programs, as well as received social effects and current practice does not provide relevant solutions for the major problems and does not always correspond to the rapidly changing realities.

Practical significance. The perspective directions of the state language policy in the field of the Russian language and literature are specified and formulated: the analysis of the programs and projects aimed at the development, distribution and support of the Russian language; providing coordination of actions of executive authorities in the presented study; improvement of the Russian language studying quality in schools in accordance with features of the general education in the national republics; professional level improvement of teachers of the Russian language; preservation of national languages of Russia; scientific studying and codification of the modern language, promoting of scientific knowledge of Russian and languages of the people of the Russian Federation; support expansion of the private initiatives connected with preservation and development of Russian in neighboring countries; creation of base for studying of Russian by foreign experts and labor migrants; cooperation with foreign specialists in the Russian philology, translators of the Russian literature and teachers of Russian.

Keywords: state language policy, Russian language protection, maintenance and promotion, state cultural policy, quality improvement of native language proficiency, the Russian literature, the Russian language – national language of the Russian Federation, Russian as the language of international communication, Russian – language of global communication.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-161-170

В послании Федеральному Собранию глава государства В. В. Путин отметил: «Духовное развитие народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Забота о русском языке и рост влияния российской культуры – это важнейший социальный и политический вопрос».

Сбережение русского языка, его развитие и продвижение является одной из ключевых задач нашего государства. 16 мая 2014 г. на интернет-портале «Российской газеты» был опубликован для обсуждения проект документа «Основы государственной культурной политики», в котором

среди прочих положений есть раздел «Защита русского языка»¹. В окончательной редакции одноименного Указа [9] отсутствует слово «защита», но в разделе «Задачи государственной культурной политики» обозначены направления деятельности в области русского языка, языков народов Российской Федерации и отечественной литературы.

Известно, что язык – чрезвычайно чуткий организм, он живет своей жизнью, которая не зависит от принятых государственной властью законов. Однако нужно очень чутко относиться к процессам, которые с ним происходят, предвосхищать беды и опасности, которые его подстерегают [2, 3]. Наша речь обладает практически неисчерпаемыми возможностями для выражения сложнейших понятий и образов, тонких оттенков чувств и эмоций. Русский язык в высшей степени способен к адаптации слов и понятий, рожденных иными культурами, без разрушения собственной природы и нарушения принципов своего развития. В не меньшей степени он может отражать и присущие каждому историческому этапу развития общества особенности и проблемы. А проблем много. Они разнообразны и лежат в разных плоскостях. Это и глобальная задача продвижения русского языка вне пределов страны, и укрепление языка как средства межнационального общения. Нельзя упускать из вида и бытование других языков народов Российской Федерации, проблемы взаимных переводов. Как отметил В. И. Толстой на первом заседании Совета по русскому языку при Президенте РФ: «Есть огромный русский мир, говорящий на русском языке, чувствующий, понимающий. Это не обязательно русские по крови и по рождению. Это люди, для которых русская культура, русская литература и русский язык стали образом жизни и важнейшей частью их жизни. Хотелось бы не забывать об этом. Язык – основа любой нации. Он главный скрепляющий элемент, который позволяет стране чувствовать себя единой не только в ее границах, но и везде, где этот язык бытует. Мы, может быть, не всегда об этом задумываемся просто потому, что это очевидные вещи. Язык – он как воздух, как кислород вокруг нас, он в нас. Его не ощущаешь, о нем не задумываешься, пока он есть. Пока есть чем дышать, пока можешь дышать своим языком. Почти мгновенно ощущаешь его нехватку»².

¹ Раздел III. Стратегические задачи государственной культурной политики, п. 2. Развитие и защита русского языка – государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения – как основы гражданского и культурного единства Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/internet/>.

² Стенограмма I заседания Совета при Президенте РФ по русскому языку от 09 октября 2014 года, Москва [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru>.

Задачи Совета – сформулировать предложения и идеи по поддержке развития и сохранения языка. Миссия новообразования в том, чтобы аргументированно доказать абсолютную государственную важность и необходимость лингвистики, филологии, всех сфер бытования языка. Мы очень надеемся, что документы, принятые Советом при Президенте РФ по русскому языку, смогут изменить ситуацию в филологическом образовании – как в школьном, так и в профессиональном. На первом заседании были обсуждены и приняты «Государственная концепция поддержки Российской Федерацией русского языка за рубежом» и «Концепция федеральной целевой программы “Русский язык” на 2016–2020 гг.»¹.

Вместе с тем в указанных выше документах в перечне обозначенных приоритетных направлений научных исследований оказались невос требованными академические исследования в области гуманитарных наук, в том числе по языкознанию, академические словарные корпуса, которые разрабатываются учеными. Кому-то, может быть, непонятно, зачем сегодня изучать, например, диалекты или заниматься славистикой в широком смысле этого слова. Но это то, что создает плодородную почву развития языка, то, что позволяет академически поддерживать вербальные пласты, которые потом уходят в бытовое общение. Это научная база, потенциал, который необходим, без которого ничего не растет, не плодоносит. Однако сегодня налицо ущемление гуманитарной сферы в нашем обществе, о чем можно судить хотя бы по зарплатам специалистов данной области, значительно снизившимся в последние годы.

Если государство понимает геополитическую значимость мер по распространению русского языка, очень важно не потерять то, что было наработано ранее.

В текущем году сотрудниками Рособрнадзора и Министерства образования и науки РФ впервые был проведен эксперимент по оценке итоговых испытаний по русскому языку. Результаты оказались удручающими. Конечно, они неодинаковы в разных регионах, чему можно найти объективное объяснение. Но в целом картина плачевная. Государство должно позаботиться о том, чтобы даже на самых окраинных, удаленных территориях было качественное обязательное школьное образование и не снижался уровень знаний по русскому языку. Для этого, на наш взгляд, нужно, в частности, категорически запретить тестирование в школьном образовании как форму оценки качества обучения. Оно не только неэффективно, но и вредно для школьника – ни ЗУНы, ни компетенции не могут быть оценены посредством подобной формы контроля. Стандартизация измерения гуманитарных знаний не может привести к положительному результату. Это уже доказали ве-

¹ www.consultant.ru.

душие психологи и педагоги всего мира, именно поэтому от данной формы оценивания результатов отказывается зарубежная система образования. Тестирование становится еще более опасно при продолжающей нарастать функциональной безграмотности граждан, когда человек не только не в состоянии передать смысл прочитанного, но затрудняется устно или письменно выразить собственные мысли. Данная тенденция чревата не только общим снижением культурного уровня российских граждан, но и ограничением возможности полноценного участия в жизни общества и государства значительного их числа.

Ответственность власти за будущее нашего общества и за его нравственное состояние должна проявиться и в отношении к слову. Современная социально-политическая ситуация внутри государства и в мире, сложность которой возрастает на фоне попыток России усилить свою роль в глобальных мировых процессах, не только изменила отношение к нашей стране, но и формирует негативное отношение к ее общенациональному языку, позиция которого сегодня во многом зависит от геополитических процессов. Именно поэтому языковая политика государства становится еще более актуальной – это и идеология, и соответствующие ей действия, направленные на решение языковых проблем, тесно связанных с состоянием общества.

Можно выделить следующие сферы государственного влияния относительно обсуждаемой проблемы:

- защита и содействие развитию государственного языка;
- обеспечение права граждан на пользование государственным языком;
- ответственность за нарушение законодательства о государственном языке.

Государственная культурная политика ставит перед собой задачу развития и продвижения общенационального языка, понимаемую как создание необходимых условий для повышения качества владения им гражданами, в том числе и представителями власти, политиками, журналистами, педагогами – всеми, чья профессиональная деятельность требует публичного общения. Задача сохранения, развития и продвижения русского языка – это и существенное повышение качества обучения независимо от национальности и места проживания человека. В России не должно быть людей, получивших среднее образование и при этом не владеющих даже разговорным русским.

Для иностранных граждан необходимо создавать условия для обучения русскому языку в объемах, требующихся для их трудовой деятельности в России и для защиты их прав.

Чтобы решить обозначенные задачи, нужно организовать и отладить научно и профессионально обеспеченную систему изменения и утверждения современных норм русского литературного языка при его использовании в качестве государственного на территории РФ.

При этом культурная политика должна быть направлена также на формирование и поддержку необходимых условий для сохранения и развития всех языков народов России, проживающих в национальных республиках и различных регионах. В частности, следует принять меры для полноценного использования национальных языков в печатных и электронных средствах массовой информации; способствовать качественным переводам на русский язык, изданию и распространению на всей территории страны произведений литературы, написанных авторами – представителями национальностей, составляющих российское население.

К важнейшим задачам относится организация и поддержка научных работ по изучению русского языка, его грамматической структуры и функционирования, исследования древних памятников, подготовка академических словарей и электронных лингвистических корпусов.

Как уже было сказано выше, развитие отечественного языка включает и целенаправленные усилия по его продвижению в мире, что предполагает расширение сотрудничества с русскоязычными сообществами в иностранных государствах, стимуляцию интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира, в первую очередь в странах СНГ, составляющих постсоветское пространство.

Значимым аспектом сохранения и развития русского языка является расширение его присутствия в Интернет, в том числе борьба против его вытеснения государственными языками иных стран. Это необходимо для того, чтобы жители планеты могли получать исчерпывающую информацию о жизни россиян и оценке ими текущих событий. Успехи в этой области зависят от насыщенности сети ресурсами на русском языке, которые будут полезны и привлекательны для образованных граждан зарубежных стран. Речь идет в первую очередь о таких ресурсах, которые отсутствуют в информационном пространстве других стран, качественных электронных продуктах, позволяющих иностранцам изучать русский язык, получать информацию о нашей культуре.

Русский язык – язык классиков мировой литературы, великих писателей и поэтов. На нем созданы шедевры мирового культурного наследия, литературные памятники, транслирующие традиции и ценности нашего народа, формирующие положительный образ России. Эти произведения способствуют популяризации русского языка и стимулируют его изучение по всему миру. Поэтому так важна поддержка отечественной литературы,

возрождение интереса к чтению, создание условий для развития книгоиздания, обеспечение доступа граждан к текстам классической и современной поэзии и прозы.

В духовной жизни России литература занимает особое место. Она формирует нравственные идеалы, служит проводником между поколениями, по которому передается богатый духовный опыт народа. Высочайший уровень литературного мастерства сохранялся даже во времена жесткой идеологической цензуры советского времени. Утрата значения отечественной литературы сегодня означала бы отказ от духовного, культурного, нравственного самоопределения России. Поддержка современного литературного творчества, книгоиздания, литературных журналов должна стать одной из приоритетных задач культурной политики государства. В этом плане символично, что эстафету Года культуры в 2015 г. продолжит Год литературы в 2016 г.

Обобщая все затронутые в статье проблемы, обозначим перспективные направления государственной языковой политики в области русского языка и литературы:

- анализ программ и проектов, направленных на развитие, распространение и поддержку русского языка; обеспечение координации действий органов исполнительной власти в данной работе;
- улучшение качества изучения русского языка в школе с учетом особенностей общего образования в национальных республиках; повышение профессионального уровня преподавателей русского языка;
- сохранение национальных языков России; поддержка переводов произведений русской литературы на языки народов РФ и, наоборот, произведений на национальных языках народов России – на русский; научное изучение и кодификация современного языка, популяризация научных знаний о русском языке и языках народов Российской Федерации;
- расширение поддержки частных инициатив, связанных с сохранением и развитием русского языка в странах ближнего зарубежья; создание базы для изучения русского языка иностранными специалистами и трудовыми мигрантами; сотрудничество с зарубежными русистами, переводчиками русской литературы и преподавателями русского языка.

На состоявшемся 15 мая 2015 г. совместном заседании Советов при Президенте по межнациональным отношениям и русскому языку в очередной раз обсуждались проблемы формирования языковой политики, совершенствования нормативно-правовой базы государственного языка, причем особо подчеркивалась необходимость участия общественности в этих процессах. «Наша языковая политика основана на нормах Конституции и законов о языках народов России и о государственном языке», – напомним.

нил глава государства. «Недопустим ведомственный, отраслевой подход к формированию и реализации языковой политики», – отметил он далее, указав на необходимость «выработать оптимальную модель, расставить приоритеты, скоординировать интересы государства на уровне федерального центра, регионов и гражданского общества на годы»¹.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук Г. П. Сикорской*

Литература

1. Государственные языки в Российской Федерации: энциклопедический словарь-справочник. Москва, 1995. С. 308.
2. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. Москва: АСТ/CORPUS, 2014. 322 с.
3. Кронгауз М. Самоучитель албанского. Москва: АСТ/CORPUS, 2013. 416 с.
4. Народы России. Энциклопедия. Москва, 1994. С. 36.
5. Об утверждении основ государственной культурной политики: Указ Президента РФ № 808 от 24 декабря 2014 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 28.02.2015).
6. Об утверждении федеральной целевой программы «Русский язык»: постановление Правительства Российской Федерации от 23 июля 1996 г. № 881.
7. О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка: Федеральный закон № 101ФЗ от 05.05.2014 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 28.02.2015).
8. О государственном языке Российской Федерации: Федеральный закон № 53ФЗ от 01.06.2005 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 28.02.2015).
9. О Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 17 января 2000 г. № 41.
10. О Совете при Президенте РФ по русскому языку: Указ № 409 от 09 июня 2014 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 28.02.2015).
11. Положение о Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации: приложение к постановлению Правительства Российской Федерации от 17 января 2000 г. № 41.

¹ www.consultant.ru.

References

1. Gosudarstvennye jazyki v Rossijskoj Federacii: jenciklopedičeskij slovar'-spravočnik. [State languages in the Russian Federation: encyclopedic dictionary reference]. Moscow, 1995. P. 308. (In Russian)
2. Krongauz M. Russkij jazyk na grani nervnogo sryva. [Russian language on the verge of a nervous breakdown]. Moscow: Publishing House AST/CORPUS, 2014. 322 p. (In Russian)
3. Krongauz M. Samouchitel' olbanskogo. [Self-instruction manual of Albania]. Moscow: Publishing House, 2013. 416 p. (In Russian)
4. Narody Rossii. [People of Russia]. Jenciklopedija. [Encyclopedia]. Moscow, 1994. P. 36. (In Russian)
5. Ob utverzhenii osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki: Ukaz Prezidenta RF № 808 ot 24 dekabrja 2014 g. [About the statement of fundamentals of the state cultural policy: Decree of the Russian President, № 808, d.d. 24 December, 2014]. Available at: www.consultant.ru. (In Russian)
6. Ob utverzhenii federal'noj celevoj programmy «Russkij jazyk»: postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 23 ijulja 1996 g. № 881. [About the approval of the federal target Russian program: the resolution of the government of the Russian Federation, d. d. 23 July, 1996, № . 881]. (In Russian)
7. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «O gosudarstvennom jazyke Rossijskoj Federacii» i otдел'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v svjazi s sovershenstvovanijem pravovogo regulirovanija v sfere ispol'zovanija russkogo jazyka: Federal'nyj zakon № 101-FZ ot 05.05.2014g. [About modification of the Federal law «About a state language of the Russian Federation» and separate acts of the Russian Federation in connection with improvement of legal regulation in the sphere of use of the Russian language: The Federal law № 101FZ, d.d. 05 May, 2014]. Available at: www.consultant.ru. (In Russian)
8. O gosudarstvennom jazyke Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 53-FZ ot 01.06.2005 g. [About the national language of the Russian Federation: The federal law, № 53-FZ, d. d. 01 June, 2005]. Available at: www.consultant.ru. (In Russian)
9. O Sovete po russkomu jazyku pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 janvarja 2000 g. № 41. [About Council for Russian language at the Government of the Russian Federation: The resolution of the government of the Russian Federation, d. d. 17 January, 2000, № 41]. (In Russian)
10. O Sovete pri Prezidente RF po russkomu jazyku: Ukaz № 409 ot 09 ijunja 2014 goda. [About Russian Presidential Council for the Russian language: Decree № 409, d.d. 09 June, 2014]. Available at: www.consultant.ru. (In Russian)
11. Polozhenie o Sovete po russkomu jazyku pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii: prilozhenie k postanovleniju Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 janvarja 2000 g. № 41. [Regulation of the Council for the Russian language at the Government of the Russian Federation: regulation supplement of the Russian Federation government, d.d. 17 January, 2000, № 41]. (In Russian)

УДК 378.09

Chujkova Elina S.

*PhD (Pedagogics), Associate Professor, Department of English Philology and Modern Technologies in Foreign Language Teaching, Samara Branch of Moscow City University, Samara (RF).
E-mail: chuikova_elina@mail.ru*

DESIGNING ACADEMIC WRITING COURSE IN RUSSIA: FOCUS ON CONTENT

Abstract. *The aim of the study is to find the ways to adapt the content of Academic Writing course to Russian educational needs.*

Methods. *The methods involve both – theoretical and empirical. Theoretical methods: the analysis of the teaching materials by English-speaking and Russian-speaking researchers in the field of EAP (English for Academic Purposes) writing, modeling, systematisation. Empirical methods: observation, interview, questioning, students' needs analysis; longitudinal pedagogical experiment; methods of mathematical statistics.*

Results. *Syllabus design starts with the course objectives that are quite specific with reference to writing academically in English in Russia. The author examines cultural factors that make motivation to use English for academic purposes (EAP) wane. One of them is teaching the subject which has application different from that in English-speaking countries. The author concludes that the experimental results of students' expectations may contribute to the Academic Writing course design. They may alter both content and sequencing the material. Two main areas of academic writing application are writing for science and teaching others to write in English. The article provides a list of possible genres that vary depending on students' professional needs.*

Scientific novelty. *Further, developing the idea the researcher discusses three basic sources for the choice of the course material, i.e. foreign teaching EFL writing sources, printed works of Russian scholars devoted to teaching academic writing and, finally, needs analysis conducted with the Russian language students. The article provides an overview of these three sources and illustrates the main positions with the examples.*

Practical significance. *Theoretical framework and findings may serve as a basis for organising a course of Academic Writing. For instance, a specially developed set of lectures is strongly recommended as the introduction to practice. Firstly, a lecturer obtains an opportunity to develop students' professional motivation through the real life examples of EAP writing application in Russia. Additionally, there should be presented basic information that Russian «non-academic» students had no possibility to learn at early stages of their language education.*

Key words: academic writing, EAP in Russia, syllabus design, learner-centered approach, needs analysis.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-171-183

Чуйкова Элина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и современных технологий обучения иностранным языкам Самарского филиала Московского городского педагогического университета, Самара (РФ).

E-mail: chuikova_elina@mail.ru

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В РОССИИ

Аннотация. Цель статьи – описать возможный вариант отбора содержания обучения английскому языку при формировании академической письменной речи в российском вузе.

Методика и методы. Теоретические методы: сравнительно-сопоставительный анализ работ зарубежных и отечественных методистов-специалистов в области обучения письменной речи на иностранном языке; систематизация данных; моделирование. Эмпирические методы: наблюдение, собеседование, анкетирование, лонгитюдный педагогический эксперимент, статистическая обработка данных.

Результаты. Рассмотрены особенности сферы применения академического английского письма в англоговорящих странах и России и обозначены разные цели обучения такому письму, среди которых особо выделены два направления: намеревается ли студент использовать академический английский в научной или же в педагогической деятельности. В связи с этим аргументированно показана необходимость пересмотра подхода к формированию содержания вузовского курса иностранного языка. Отмечены и описаны жанры, на которых, по мнению автора, следует делать акцент при обучении письменной английской речи.

Научная новизна. Для более объективного обоснования отбора содержания курса английского языка последовательно представлены результаты анализа существующих форматов академической письменной речи, заложенных в аутентичных источниках; изучены имеющиеся учебно-методические пособия, разработанные отечественными специалистами; исследованы ожидания и запросы российских студентов в отношении указанной осваиваемой дисциплины и специальности в целом.

Практическая значимость. Предложенный автором подход к обучению академическому английскому письму позволяет в зависимости от профессиональной ориентации студентов менять как объем изучаемого материала, так и последовательность его подачи. Для этого следует сформировать содержа-

ние обязательной теоретической лекционной части курса, которая должна, во-первых, давать представление о востребованности академического английского в профессиональной деятельности; а во-вторых, восполнить пробелы в знаниях студентов, не изучавших академическое письмо до вуза (non-academic students), в частности познакомить их с такими базовыми понятиями, как культура письма, риторические традиции, риторические образцы построения текста-рассуждения, особенности академического стиля письма. Объем и содержание практической части дисциплины должны варьироваться в зависимости от специфики предстоящей профессиональной деятельности и степени мотивации студентов освоения английской письменности.

Ключевые слова: академическое письмо, академический английский в России, отбор содержания обучения, личностно-ориентированное обучение, изучение ожиданий студентов.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-171-183

Introduction

In the process of education students come across various types of writing. In the first place they need take notes from lectures and while reading for exam revision. Other most typical situations in which academic writing is used are compositions, examination essays, course papers, laboratory reports and projects. Until recently most of the genres of study writing were a rare activity outside the class, especially in a foreign language. However, an opportunity to study abroad, international projects or contacts in the academic sphere have resulted in the following: Academic English have started to play a visible role in professional education of both language and non-language students. As a vivid example we may present the results of a student survey conducted in Volga (the International Youth Forum in the Volga Region) in 2014 with 50 participants. All the participants competed in the forum with their own innovative scientific projects using English as the International language. They represent different countries (the majority was from Russia), different universities and different research areas. Being an expert in «Science and Innovations» section I held the seminar about foreign language competency required from students to participate in international events. While answering my questionnaire, 100% of students mentioned that they had an experience of communication for Academic Purposes in English: 96% of students wrote reports before making a verbal presentation, 87% – produced monologues (written and orally), 75% – attended lectures in a foreign language, 60% – took part in debates/group discussions, 42% – participated in seminars, 30% wrote exam essays. Consequently, the teaching of EAP has to have its finger on the pulse of learners' needs.

Statement of the Problem

In Russia teaching writing aspect of EAP has started developing gradually since 2004 when the Unified State Examination was first introduced. Since that time the phenomenon of 'essay in English' has been constantly kept in the public eye.

Additionally, in May 2012 the President signed the Decree «On measures to implement the state policy in the field of education and science». Among other things, the Decree set the task of increasing the proportion of publications by Russian researchers in the total number of publications in the international scientific journals indexed in the WEB of Science database up to 2.44% by 2015. Still according to Web of Science (WoS) Russia is currently in the 13th place by number of publications and in the 22nd place by their citations [1].

Nowadays institutions of higher education face the necessity for designing specialised Academic Writing courses. Syllabus design normally starts with the course objectives. It should be assumed that they are quite specific concerning writing academically in English in Russia. First, we teach *non-academic students*, i. e. students who have had no academic background. Second, the subject application is different from that in the English-speaking countries.

The term *non-academic students* [18] does not refer to those who need English for communication purposes without regarding further development in the academic environment. It rather describes the statement of the matters when students are not born in the English rhetorical traditions, they are not taught the linear paragraph structure since primary school, and they do not regularly take exams in an essay form. Thus, non-academic students first learn about certain rhetoric culture at a higher institution.

As for the application of EAP in Russia, it refers mostly to two heterogeneous groups of students:

- science-oriented students from all the possible areas who are ready to do and to write science presenting their results and achievements worldwide,
- and language students who will probably go in for teaching or interpreting and who will communicate within the academic environment helping others to feel comfortable at the international level.

Theoretical Framework

Syllabus design usually starts with the course objectives. Course objectives, syllabus, approaches and methodology are genuinely integrated in Pedagogy [12, p. 49]. Specific objectives of teaching EAP writing in Russia inevitably influence the other component of a system, i.e. syllabus and methods.

To begin with, we need to explain to our students the basics, i.e. what academic writing in English is, what genres of academic writing exist, what areas of academic writing numerous unwritten conventions regulate, what the main idea is, how we should formulate it in the text in English, why linear structure of English texts is preferable etc.

Dealing with non-academic students, we also start the formation of their professional needs as part of them has never heard of academic writing. As a result, students have vague idea of the spheres where they can apply the target knowledge and skills. At first they confuse a good command of general English with good skills in EAP. They suppose that the ability to write in English automatically enables them to write essays, summaries, reports etc.

Keeping learners' gaps in mind, we need to adapt and sometimes organize the content of the course in a totally different way. To fulfil the task we should take into consideration two types of goals: institutional goals, i.e. what the learners will need to do in the future, and learners' current needs, i.e. what problem areas they would like to work on within the frameworks of our course. To set up global aims – institutional aims – a deep analysis of the existed teaching experience is required. First, it is essential to make an overview of the British and American teaching EFL writing sources available in Russia.

In the authentic textbooks the starting point for choosing the material is considered to be genre of a text. The repertoire of genres varies in accord with the register at which the course is aimed [6, p. 8]. In other words, the choice of a certain genre depends on the course objectives.

Guidelines on Effective Study/ Academic writing mostly focus on the following text types:

1) *paragraph* as a genre of academic writing. The authors choose a paragraph as a starting point due to the fact that it is a compressed form of any academic text. To learn structural characteristics of a paragraph format guarantees you success in academic writing in other genres: essays, research reports, case studies, surveys, dissertations, theses, and examination papers. C. A. Boardman highlights the rules of writing paragraphs based on different rhetorical modes: example, cause and effect, comparison and contrast, definition, narration, description, classification [4];

2) *essays*. R. R. Jordan shows that 'there tend to be four main tasks that are required from students when they write essays in examinations – a concept, the relations between/among concepts, a process argumentation' [10, p. 89]. However, the variety of essay types is presented in a much wider range. They are mostly based on rhetorical modes discussed in paragraph writing: classification, cause and effect, comparison and contrast, explanation, problem solution, persuasion, description [4, 22]. Essays may also be

classified according to the situation they are used in, e.g. timed/exam essays, application essays [4, p. 22]. Moreover, some sources provide an original set of essay types, such as 'Q to A' (Question to answer), theory, issue-centered, thematic [13, p. 60–62];

3) *summary*. P. Crème and M. R. Lea [5] single out executive summary, main point summary, key point summary, and outline summary;

4) *tutorial presentation* which may be prepared both orally and in a written form as a preparatory step;

5) *report* for study purposes that has its specific features in organisation with a business report;

6) *project/ dissertation* for post-graduate students along with *scientific publications* [16].

A different approach to the choice of materials is presented in textbooks that explore the stages of the writing process step by step. In product-oriented approach most attention is paid to genres, model texts, in particular. The writer needs knowledge of organising a definite type of a text to fulfil the writing task.

In process-oriented approach, on the contrary, most attention is paid to the process of generating and organising the ideas. Writing process knowledge includes technical knowledge of arranging the writer's thoughts and opinions. Still the process-oriented textbooks also need the material – texts – to be based on. In the analysed sources the basic texts turn to be of a paragraph and essay format [4, 5, 11, 22].

Keeping genre approach of the English-speaking books in mind, we may compare it with the approach to the choice of teaching materials developed by the Russian scholars. Printed works of Russian scholars devoted to teaching academic writing are rarely genre-based. They naturally contain examples of essays that are a predominant genre in our books. Nevertheless, they include preliminary information for essay writing:

- basic rhetorical modes, i.e. description, argumentation, definition, classification, comparison and contrast, cause and effect [14, 17, 21],

- notes on organization of a whole essay and its components (title, introduction, topic sentence, argumentation, conclusion) [2, 14, 17, 20],

- reading and analysing model texts and extracts from them, which enhances editing skills and informs of revision strategies [2, 14, 17, 20, 21]

- a few of the sources comment on the style of writing [17], though most authors focus on useful vocabulary or typical grammar structures without emphasizing the fact that these language units add formality to the style of academic writing [14, 19, 20, 21].

The next essential component of the textbooks published in Russia is practice that is mostly based on writing essays and their constructive elements such as thesis statements, topic sentences, introduction or conclusion.

Finally, our textbooks often include appendixes with the model texts as a source of information for more precise genre analysis.

Thus, we may assume that Russian textbooks are predominantly process-oriented with the emphasis on preliminary theoretical material that is basic for English rhetoric, but due to culturally specific educational environment it is new for our non-academic students.

Aside from these process-oriented works, there could be mentioned a textbook elaborated by a large group of Russian specialists in EAP [3]. The material was chosen on the basis of All-Russian question poll *Internationalisation of Russian Higher Education* conducted in 2001–2012 [8]. The relevant genres for those who are going to take part in international communication in the academic field are:

- samples of academic correspondence,
- grant proposals,
- abstracts,
- and summary.

In fact, these genres suit well those students who are oriented on scientific career, i. e. mostly non-language students and partially linguists. As for the language students intended for teaching and interiorising others to feel comfortable at the international level, their interests are poorly served. Potential teachers need more profound knowledge on academic discourse, rhetorical patterns that are widely employed in academic texts and basic study writing genres, i. e. a paragraph and an essay.

A disputable fact that comes into view after cross-cultural comparison of the textbooks is the mismatch in the content. In fact we do need basic information on various rhetorical patterns. However, the practice of writing numerous types of paragraphs and essays is not justified in most cases. The repertoire of genres has to be revised and often narrowed while adapting practice of teaching EAP abroad to Russian institutional goals.

Findings

Modern teaching technologies developing the ideas of Humane Pedagogy focus on learner-centered learning. Both Russian and foreign researches argue that in the classroom where English is a foreign language the shift from traditional teacher-centered approach to a learner-centered one has been a great challenge [7]. Prof. O. M. Osiyanova mentions that 'quite often the methods and techniques used in educational process have an object-oriented

character and leave aside the subject of communication, the communicator himself [15, p. 120].

To fit the learner-centered methodology, we conducted a needs analysis at the next stage of the research. Students' needs analysis was taken in the course of a 4-year experiment with the Russian language students at Samara Branch of Moscow City University, Department of English Philology and Modern Technologies in Foreign Language Teaching. The main methods of the analysis were: 1) student interviews/questionnaires, and 2) writing samples. The students were given writing activities.

Sample Needs Analysis 1: Student questionnaires

Questions to discuss:

- What are the functions of writing in the society?
- What role does writing play in your life?
- What kinds of writing have you already done in English?
- How confident do you feel writing in Russian / in English?
- What skills should a competent writer have?
- Do you think academic writing requires any particular skills? Could you provide your answer with any examples?

Sample Needs Analysis 2: Writing Samples

Task: Describe in a paragraph or two why you want to take Academic Writing course. Supply your expository paragraph(s) with a suitable title.

Fifty-nine students took part in the procedure of questioning in 2011–2014; 110 responses were given to the tasks described above. The tasks made the students reflect carefully on their expectations from the subject, academic activities, content areas, or announced topics. The teacher's task was to indicate the presence of personal or/and situational (institutional) goals.

The students had strong opinions regarding their overall language proficiency. Almost everyone expressed their wish to reinforce their language skills and preferred to have some sort of practice instead of theoretical explanation.

Areas Covered in Students' Answers:
General and Subject-oriented Expectations

The total number of answers, %	Students' needs areas	Students' answers that narrow the area to a particular aspect
1	2	3
36	overall communicative competence	– overall ability to write – to convey the idea to the reader – to increase the level of literacy – to understand the purpose of writing

1	2	3
		– cultural differences between Russian and English writing – to formulate thoughts clearly – to structure coherent texts – ability to generate ideas
20	overall language competence	– to learn useful vocabulary – to improve grammar skills – to get knowledge of punctuation
36	academic writing skills and knowledge	– to increase the level of academic literacy – to gain the ability to edit – to structure texts according to requirements – to formulate the main idea – to build arguments – to learn what vocabulary and grammar are appropriate for the academic style – to analyse the examples of academic texts – to write good essays – to gain comprehension of what an ideal academic text for native speakers is
8	professional needs	– integral part of higher education – to apply for a place at a foreign university – to be able to correct my pupils when I'm a teacher – to make changes in my professional work – useful for all professions/ for a scientist / for a teacher – for international communication in my scientific career – to be able to teach and to develop the course of academic writing

The data indicate that 56% of students have no pre-existing interests in the subject. More than a half of students perceive it as a part of their language education that is aimed at the development of their overall language skills and communicative competence.

As stated above, majority of the learners showed general interest in the language material and communicative practice the course could provide them with. However, 44% of students were intended to make use of academic-oriented materials. Few of them – 8% only – were ready to employ the specific knowledge and skills in their teaching-oriented or science-oriented career paths. To sum up, less than half of all language students have expressed professional interest in the course of academic writing. This imposes certain obli-

gations on a teacher who is expected to increase students' professional motivation.

According to S. Hidi and J. M. Harackiewicz, «the key to maintaining interest lies in finding ways to empower students by helping them finding meaning or personal relevance» [9, p. 155]. In case with the EAP courses it could be assumed that we definitely need to help Russian students to find meaning of the knowledge and skills they will apply precisely in their country. As a result they need a lot of preliminary theoretical information that will disclose the perspectives of the subject. Moreover, Russian students need theory before practice, though they disregard it in the questionnaire, to make practice more meaningful and professionally-oriented.

Discussion and Conclusion

In conclusion, it can be stated that the content of the Academic writing course in English is obviously influenced by several factors:

1. *Culturally specific situation in Russia in the sphere of language teaching at higher institutions.* The work with «non-academic» students requires from a teacher the ability to start with the basics while developing students' skills and motivation. Sufficient level demanded by the state should be achieved within 2–3 years of studying at the University without preliminary courses in EAP. Additionally, student should be informed of the changing state policy in science and education oriented on globalization. Thus, there should be organised a certain preliminary theoretical part.

2. *Learner-centered approach.* Declared as the leading approach in Russian pedagogy, it requires to consider student's expectations and student's current situation (where a student is, what a student is able to do now) alongside with the institutional goals (where a student should be, what a student will have to do in future professional life). Following the results of students' needs analysis, a teacher may reinforce parts of the course that develop overall ability to write in English (e.g. going through the stages of the writing process and focusing on the effective strategies associated with each stage). Students' answers also show that a teacher today faces the necessity to explain to students and/ or to illustrate the perspectives of academic writing in English in Russia.

To sum up, teaching English for academic purposes in Russia requires considerable changes in teacher training, as teachers in higher institutions are the specialists who should know Russian students' needs, real demands of the society in the sphere of their subjects and ways to make these two ends meet together.

Стаття рекомендована к публікації
д-ром пед. наук, проф. В. В. Левченко

References

1. Bendeckaja M. E. Praktika pis'mennoj anglijskoj rechi. [Practice of written english]. Moscow: Publishing House TetraSystems, 2010. (In Russian)
2. Velikaja E. V. Academic Writing Recommendation: pis'mennaja rabota na anglijskom jazyke. [Academic Writing Recommendation]. Moscow: Publishing House Max Press, 2003. 54 p. (In Russian)
3. Levchenko V. V., Kashina E. G. Kriterii otbora sodержanija obuchenija inostrannym jazykam studentov v vuze na osnove integracii. [Criteria of content selection of foreign languages teaching of the students in the university on the basis of integration]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. [Bulletin of Samara State University]. Samara, 2012. № 5 (96). P. 48–50. (In Russian)
4. Minjar-Beloručeva A. P. Uchimsja pisat po-anglijski: Pismennaja nauchnaja rech. [Learn to write in English: Academic Writing]. Moscow: Publishing House Flinta; Nauka, 2001. 128 p. (In Russian)
5. Osiyanova O. M. Innovacionnoe obuchenie kul'ture rechevogo obshhenija v kompetentnostno-orientirovannom professional'nom obrazovanii. [Innovation in Teaching the Culture of Verbal Communication in Competency-Based Professional Education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. № 2 (121). P. 117–126. Available at: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2>. (In Russian)
6. Salje V. M., Mjachinskaja Je. I., Curikova L. P. Pismennaja anglijskaja rech. [A Course in Written English]. St. Petersburg, Moscow: Publishing House Academia. [Academy], 2005. 240 p. (In Russian)
7. Rjazanceva T. I. Practical Guide to Analytical Writing. Moscow: Publishing House INFRA, 2000. 224 p. (In Russian)
8. Suchkova S. A., Dudnikova G. M., Adaeva O. M. Uchis pisat s name. [Learn to write with us]. Samara: Publishing House CPO. [Centre of Pedagogical Education], 2010. 75 p. (In Russian)
9. Baranov I. Publish or Perish? Available at: http://russiancouncil.ru/en/inner/?id_4=775#top.
10. Bezzabotnova O., Bogolepova S., Gorbachev V. English for Academics. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2014. 175 p.
11. Boardman Cynthia A. Writing to Communicate: Paragraphs and Essays. 2nd ed. Pearson Education, Inc, 2002. 194 p.
12. Creme P., Lea M. R. Writing at University. UK: Open University Press, 2005. 184 p.
13. Dudley-Evans T. Genre analysis: a key to a theory of ESP? Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos Cádiz, España. *Ibérica*. 2000. № 2. P. 3–11. Available at: <http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>.
14. Enoka K. & Makulloluwa A. Creating Better Writers through Online Feedback. Asia CALL 2011. 2012. P. 1–10. Available at: <http://asiacall.org/network/>

q=document/enoka-k-makulloluwa-2012-creating-better-writers-through-online-feedback.

15. Frumina E. and West R. Internalisation of Russian higher Education. British Council, Moscow, 2012. Available at: <https://ru2.live.solas.britishcouncil.net/media/document/internationalisation-russian-higher-education>.

16. Hidi S. and Harackiewicz J. M. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*. Published by: American Educational Research Association. 2002. Vol. 70. № 2. P. 151–179. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1170660>.

17. Jordan R. R. English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 384 p.

18. Leki I. Academic Writing. Exploring Processes and Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 433 p.

19. Levin P. Write Great Essays! A guide to reading and writing for undergraduates and taught postgraduates. Open University Press, 2004. 124 p.

20. Reid N. Getting Published in International Journals: Writing Strategies for European Social scientists. Norway. Norwegian Social Research, 2010.

21. Saadet Pinar Çalgan & Zeynep Cansever. *Academic Writing With 'Non' Academic Learners. Humanising Language Teaching*. Issue 6; December 2011. Available at: <http://www.hltmag.co.uk/dec11/sart04.htm>.

22. Zemach, Dorothy E., Lynn Stafford-Yilmaz. Writers at Work: The Essay. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 167 p.

Литература

1. Бендецкая М. Е. Практика письменной английской речи / Practice of Written English. Москва: Тетра-Системс, 2010.

2. Великая Е. В. Academic Writing Recommendation: письменная работа на английском языке. Москва: МАКС Пресс, 2003.

3. Левченко В. В. Кашина Е. Г. Критерии отбора содержания обучения иностранным языкам студентов в вузе на основе интеграции // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 5 (96). С. 48–50.

4. Миньяр-Белоручева А. П. Учимся писать по-английски. Письменная научная речь: учебное пособие. Москва: Флинта; Наука, 2011. 128 с.

5. Осиянова О. М. Инновационное обучение культуре речевого общения в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. 2015. № 2 (121). С. 117–126.

6. Письменная английская речь: практический курс «A Course in Written English»: учебное пособие для студентов лингвистических вузов / В. М. Салье, Э. И. Мячинская, А. П. Цурикова и др.; под ред. И. А. Уолш. 2е изд., испр. и доп. С.-Петербург; Москва: СПбГУ: Академия, 2005. 240 с.

7. Рязанцева Т. И. Practical Guide to Analytical Writing. Москва: ИНФРА-М, 2000. 224 с.

8. Сучкова С. А., Дудникова Г. М., Адаева О. М. Учись писать с нами: учебное пособие по развитию навыков письменной речи на английском языке. Самара: ЦПО, 2010. 75 с.

9. Baranov I. Publish or Perish? Available at: http://russiancouncil.ru/en/inner/?id_4=775#top.

10. Bezzabotnova O., Bogolepova S., Gorbachev V. etc. English for Academics. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2014. 175 p.

11. Boardman, Cynthia A. Writing to Communicate: Paragraphs and Essays. 2nd ed. Pearson Education, Inc, 2002. 194 p.

12. Creme P. and Lea M. R. Writing at University. UK: Open University Press, 2005. 184 p.

13. Dudley-Evans T. Genre analysis: a key to a theory of ESP? Asociación Europea de Lenguas para Fines Especificos Cádiz, España. *Ibérica*. 2000. № 2. P. 3–11. Available at: <http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>.

14. Enoka K. & Makulloluwa A. Creating Better Writers through Online Feedback. Asia CALL 2011. 2012. P. 1–10. Available at: <http://asiacall.org/network/?q=document/enoka-k-makulloluwa-2012-creating-better-writers-through-online-feedback>.

15. Frumina E. and West R. Internalisation of Russian higher Education. British Council, Moscow, 2012. Available at: <https://ru2.live.solas.britishcouncil.net/media/document/internationalisation-russian-higher-education>.

16. Hidi S. and Harackiewicz J. M. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*. Published by: American Educational Research Association. 2002. Vol. 70, № 2. P. 151–179. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1170660>.

17. Jordan R. R. English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 384 p.

18. Leki I. Academic Writing. Exploring Processes and Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 433 p.

19. Levin P. Write Great Essays! A guide to reading and writing for undergraduates and taught postgraduates. Open University Press, 2004. 124 p.

20. Reid N. Getting Published in International Journals: Writing Strategies for European Social scientists. Norway. Norwegian Social Research, 2010.

21. Saadet Pinar Çalgan & Zeynep Cansever. *Academic Writing With 'Non' Academic Learners. Humanising Language Teaching*. Issue 6; December 2011. Available at: <http://www.hltmag.co.uk/dec11/sart04.htm>.

22. Zemach, Dorothy E., Lynn Stafford-Yilmaz. Writers at Work: The Essay. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 167 p.

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**](http://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 журнал										
	20462											
	«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, имя, отчество)											
	Тел. bcl											
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
											на	газету журнал
											20462	
	ПВ	ме-	ст-									
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стои-	подписки										Кол-во
мость	переадресовки										тов	
на 200__ год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда												
(почтовый индекс)												
(адрес)												
Кому												
(фамилия, имя, отчество)												
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**.