

DOI: 10.17853/1994–5639

ISSN 1994–5639, 2310-5828 (on-line)

№ 5(134)

№ 5(134)

Май, 2016

May, 2016

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Journal founded in 1999

Учредитель:
Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Founder:
Russian State Vocational Pedagogical
University

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

The journal is focused on research
discussion of current issues in education.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям
13.00.00 – педагогические науки,
19.00.00 – психологические науки.

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication:
13.00.00 - pedagogical sciences,
19.00.00 - psychological sciences.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review. All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years.

Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the editorial Staff.

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

The journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, RSL, VINITI RAS.

Журнал распространяется только по подписке.

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

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических и прикладных исследований в сфере образования

№ 5 (134) 2016

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

Гл. редактор – академик РАО

В.И.Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **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, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а

Тел.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 28.05.2016

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве «Раритет»

© РГПУ

The Education and science journal

Scholarly journal

№ 5 (134) 2016

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

Editor in chief – academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Victor S. Pesterev**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,
620075, Russia

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

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 28.05.2016 Format –
70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House RARITET

© RSVPU

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), E-mail: education@utmn.ru;

А. Г. АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), E-mail: asmolov.a@firo.ru;

Дендев БАДАРЧ – д-р, проф., директор отдела социальной трансформации и межкультурного диалога ЮНЕСКО (Париж, Франция), E-mail: d.badarch@unesco.org;

Э. Ф. ЗЕЕР – член-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: Kafedrapppr@mail.ru;

А. А. КУЗНЕЦОВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ, (Москва, Россия), E-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru;

А. Н. ЛЕЙБОВИЧ – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), E-mail: Lan2@firo.ru;

Н. Н. НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ, (Москва, Россия), E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Г. М. РОМАНЦЕВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: Gennadi.Romantsev@rsupu.ru;

А. И. ТАТАРКИН – академик РАН, д-р экон. наук, проф. (Екатеринбург, Россия), E-mail: tatarkin_ai@mail.ru;

В. А. ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: fedorov@gmail.com;

В. А. ЧЕРЕШНЕВ – академик РАН, д-р мед. наук, проф., председатель комитета по науке и наукоемким технологиям ГД РФ (Москва, Россия), E-mail: chereshnev@duma.gov.ru;

М. А. ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), E-mail: mouratt@utep.edu.

EDITORIAL COUNCIL

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor TyumSU (Tyumen, Russia), E-mail: education@utmn.ru;

Alexandr G. ASMOLOV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, (Moscow, Russia), E-mail: asmolov.a@firo.ru;

Dendev BADARCH – Director of Division for Social Transformation and Intercultural Dialogue, UNESCO (Paris, France), E-mail: d.badarch@unesco.org;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), E-mail: mouratt@utep.edu;

Evald F. ZEER – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Yekaterinburg, Russia), E-mail: Kafedrappr@mail.ru;

Alexandr A. KUZNETSOV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), E-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru;

Alexandr N. LEJBOVICH – corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), E-mail: Lan2@firo.ru;

Nicholas N. NECHAEV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Alexandr I. TATARKIN – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (economics) professor (Yekaterinburg, Russia), E-mail: tatarkin_ai@mail.ru;

Gennadij M. ROMANTCEV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), E-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), E-mail: vladimir.fedorov@rsvpu.ru;

Valerij A. CHERESHNEV – academician of the Russian Academy of Sciences, doctor of medicine, professor, Chairman of the Science and Technology Committee of the Russian State Duma, (Moscow, Russia) E-mail: chereshnev@duma.gov.ru;

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель:

Е. М. ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: evgeniy.dorjkin@rsu.ru;

Члены:

В. П. БЕЗДУХОВ – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., СГПУ (Самара, Россия), E-mail: oksana_1970@mail.ru;

В. А. БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), E-mail: sajan80@mail.ru;

В. И. БЛИНОВ – д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), E-mail: endless111@yandex.ru;

З. М. БОЛЬШАКОВА – д-р пед. наук, проф., ЧГПУ (Челябинск, Россия), E-mail: tulkibaevann@mail.ru;

В. А. ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: vlgap@mail.ru;

В. В. ГУДКОВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: vvgoudcov@mail.ru;

И. А. ДАНИЛОВА – д-р филол. наук, Гетеборгский университет (Гетеборг, Швеция), E-mail: irina.danilova@gu.se;

Денн МАРИЗ – д-р, проф., Университет Мишель де Монтень (Бордо, Франция), E-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Л. В. ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), E-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

А. Ф. ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), E-mail: a.fgalovna@mail.ru;

И. Г. ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), E-mail: izaharova@ef.ru;

С. А. ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), E-mail: sivashenko@gmail.com;

Е. Э. КОВАЛЕНКО – д-р пед. наук, проф., ХИПА (Харьков, Украина), E-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

П. Ф. КУБРУШКО – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., МГАУ им. В. П. Горячкина (Москва), E-mail: kubrushko@mail.ru;

Яри ЛАУКИА – д-р, директор НААГА-HELIA, Университет прикладных наук (Хельсинки, Финляндия), E-mail: jari.laukia@haaga-helia.fi;

О. Н. ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), E-mail: *observatory@cvets.ru*;

И. Л. ПЛУЖНИК – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), E-mail: *education@utmn.ru*;

В. А. САВИНЫХ – д-р пед. наук, проф., КГУ (Курган, Россия), E-mail: *KGU_PF@mail.ru*;

Б. А. САЗОНОВ – д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), E-mail: *bsazonov@list.ru*;

Э. Э. СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), E-mail: *ary.fmpk@rambler.ru*;

Е. К. ХЕННЕР – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), E-mail: *ehenner@psu.ru*;

Д. Д. ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), E-mail: *sharipovadd@gmail.com*;

Ю. А. ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), E-mail: *profped@mail.ru*.

EDITORIAL COUNCIL

Yevgenij M. DOROZHKIN – Chairman of the Council, Rector of RSVPU, Dr. Sci. (Pedagogy), (Yekaterinburg, Russia), E-mail: *evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru*;

Vladimir P. BEZDUHOV – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, SamSPU (Samara, Russia), E-mail: *oksana_1970@mail.ru*;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural studies), professor, Bash-SPU (Ufa, Russia), E-mail: *sajan80@mail.ru*;

Vladimir I. BLINOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow, Russia), E-mail: *endless111@yandex.ru*;

Zemfira M. BOLSHAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, ChSPU (Chelyabinsk, Russia), E-mail: *tulkibaevann@mail.ru*;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), E-mail: *vlgap@mail.ru* ;

Vladimir V. GUDKOV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), E-mail: *vvgoudcov@mail.ru*;

Iruna L. DANILOVA – Dr. Sci. (Philology), professor, Gothenburg University (Gothenburg, Sweden), E-mail: *irina.danilova@gu.se*;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, (Bordeaux, France), E-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr*;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (technical science), professor, RSTU, (Riga, Latvia), E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv*;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), E-mail: *a.fgalovna@mail.ru*;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), E-mail: *izaharova@ef.ru*;

Yevgenij K. HENNER – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), E-mail: *ehenner@psu.ru*;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (technical science), professor, STU (Minsk, Belarus), E-mail: *sivashenko@gmail.com*;

Elena E. KOVALENKO – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KhIPA (Kharkov, Ukraine), E-mail: *Kovalenko_ea@gmail.com*;

Petr F. KUBRUSHKO – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSAU (Moscow, Russia), E-mail: *kubrushko@mail.ru*;

Jari LAUKIA – Dr. Sci. (technical science), professor, Director of the HAAGA-HELIA, University of Applied Sciences (Helsinki, Finland), E-mail: *jari.laukia@haaga-helia*;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), E-mail: *observatory@cvets.ru*;

Irina L. PLUZHNIK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), E-mail: *education@utmn.ru*;

Vladimir L. SAVINYKH – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KSGPU (Kurgan, Russia), E-mail: *KGU_PF@mail.ru*;

Boris A. SAZONOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow, Russia), E-mail: *bsazonov@list.ru*;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), E-mail: *sharipovadd@gmail.com*;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), E-mail: *apy.fmpk@rambler.ru*;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IzhSTU, (Izhevsk, Russia), E-mail: *profped@mail.ru*.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Яркова Е. Н. Утилитаризм как философия образования	11
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	25
Винокурова Н. Ф., Николина В. В., Ефимова О. Е. Методологи- ческие основы формирования экологической культуры школьни- ков на основе идей экоразвития	25
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	41
Valehov J. F. The role of education in the formation of knowledge society.....	41
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	55
Ваганова Н. О., Лопаткин В. М. Научно-исследовательская рабо- та студентов в организациях среднего профессионального образо- вания	55
Ефимова С. А. Академические и профессиональные квалификации выпускников системы среднего профессионального образования.....	68
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	83
Жулина Г. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профес- сионального самоопределения подростков, склонных к девиантно- му поведению	83
Попова Ю. И. Особенности смысложизненных ориентаций у моло- дых людей с разным уровнем рефлексии	97
Сергеева Д. Н. Развитие креативности педагогов в процессе разре- шения конфликтов	107
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	123
Абрамова В. В., Ирхин В. Н. Особенности развития школьной педагогики здоровья в Приднестровье	123
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	139
Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Мошков А. С. Образователь- ный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования	139
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	158
Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта поддержки молодых пе- дагогов в странах ЕС.....	158
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	176
Ершова О. В. Использование потенциала мультимедийной пре- зентации в педагогическом взаимодействии	176

CONTENTS

PHILOSOPHY OF EDUCATION	11
Yarkova E. N. Utilitarianism as a Philosophy of Education	11
METHODOLOGY PROBLEMS	25
Vinokurova N. F., Nikolina V. V., Efimova O. E. Methodological Bases of Ecological Culture Formation of Pupils on the Basis of Eco-Development Ideas	25
GENERAL EDUCATION	41
Valehov J. F. The Role of Education in the Formation of Knowledge Society.....	41
VOCATIONAL EDUCATION	55
Vaganova N. O., Lopatkin V. M. Scientific-Research Work of Students in Organizations of Secondary Vocational Education.....	55
Efimova S. A. Academic and Vocational Qualifications for Secondary Vocational Education Graduates	68
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	83
Zhulina G. N. Psychological and Pedagogical Support of Professional Self Determination of Teenagers Inclined to Deviant Behavior	83
Popova Yu. I. Features of Life-Meaning Orientations of Young Adults with Different Levels of Reflexion	97
Sergeeva D. N. Development of Educational Specialist's Creativity in the Process of Conflict Resolution.....	107
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES	123
Abramova V. V., Irkhin V. N. Features of Development of School Pedagogics Health in Transnistria	123
FURTHER EDUCATION.....	139
Ignatyeva G. A., Tulupova O. V., Molkov A. S. Educational Coworking as a New Organization Format of Educational Space of Supplementary Vocational Education	139
EDUCATION ABROAD.....	158
Yakovleva E. N., Krasilova I. Y. From the Experience of Supporting Young Teachers in the EU Countries	158
CONSULTATIONS	176
Ershova O. V. Presentation Potential Using In Pedagogical Interaction Process	176

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Яркова Елена Николаевна

доктор философских наук, профессор кафедры философии Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: titus.lena@mail.ru

УТИЛИТАРИЗМ КАК ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Цель.* Статья посвящена репрезентации утилитаризма как философии образования. Центральная проблема работы – релевантность утилитаристских стратегий современному этапу развития образования в России.

Методы, результаты и научная новизна. Утилитаризм представлен как образовательная стратегия, выдвигающая на первый план принцип полезности образования, позиционирующая его как средство достижения общественного и индивидуального благополучия. Прибегая к методам ценностно-смысловой редукции и качественного контент-анализа, автор рассматривает основные принципы утилитаристской философии и показывает, каким образом они преломляются в философии образования. На основе ретроспективного сравнительного анализа описана история утилитаризма в евро-американской педагогической культуре и подробно разобраны утилитарные установки относительно образования, широко бытующие в этой культуре в настоящее время. Далее эксплицируется роль утилитаристских стратегий образования в российской прошлой и существующей педагогической теории и практике.

Главная идея, развиваемая в статье, – наличие двух ценностно-смысловых форм утилитаризма: узко понимаемого (тактического) утилитаризма и широкомасштабного (стратегического). В рамках первого в качестве социально и/или индивидуально полезного выступает узкопрофессиональное, рыночно котирующееся в текущий момент образование. Для него характерны нацеленность на изучение/преподавание «плодоносных» дисциплин и отношение к мировоззренческим дисциплинам как к бесполезным. Стратегический утилитаризм отличается от узко понимаемого тем, что нацеливает не только на удовлетворение существующих потребностей в образовательных услугах, но и на развитие таковых. Сторонники такого утилитаризма усматривают полезность в образовательном процессе не только «плодоносных», но и «светонос-

ных», мировоззренческих наук, что представляется более перспективным, так как подобное разностороннее, «эkleктичное» образование способствует приобретению различных профессиональных компетенций и развитию творческих способностей личности, а следовательно, предоставляет значительно более широкие возможности для профессиональной мобильности в условиях меняющейся рыночной конъюнктуры.

Основной вывод исследования заключается в том, что узко понимаемый утилитаризм деструктивен в силу его нацеленности на сиюминутную выгоду и ситуационный успех.

Ключевые слова: утилитаризм, философия образования, польза, благо, удовольствие, счастье, согласование интересов.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-11-24

Статья поступила в редакцию 14.03. 2016.

Принята в печать 13.05.2016.

Elena N. Yarkova

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University, Tyumen, Russia (RF).

E-mail: mimus.lena@mail.ru

UTILITARIANISM AS A PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract. *Aim.* The article is devoted to the representation of utilitarianism as the philosophy of education. The main problem is the relevance of utilitarian strategies for the present stage of development of education in Russia.

Methods, results and scientific novelty. Utilitarianism is presented as an educational strategy, nominating at the forefront the principle of usefulness of education, positioning education as a means of achieving social and individual well-being. The author represents the basic principles of utilitarian philosophy, and also reveals how these principles have been refracted in the philosophy of education using the methods of value-semantic reduction and qualitative content analysis. The first part of the article is devoted to the history of utilitarianism as the philosophy of education in the Euro-American pedagogical culture, as well as the analysis of modern utilitarianism as widely existent in this culture of philosophy of education. In the second part of the article the author explicates the role of utilitarianism in the education strategies of the Russian pedagogical culture, past and present.

The main idea of the article is the idea that we have two value-semantic forms of utilitarianism: narrowly understood (tactical) utilitarianism and widespread (strategic) utilitarianism. Within the tactical utilitarianism as socially and/or individually useful education is considered to be vocationalism, claimed

the currently market education. This kind of education is characterized by its focus on learning/teaching applied science and recognition of the futility of Sciences fundamental and philosophical. Under the strategic utilitarianism individually and/or socially beneficial is considered: first, the versatile education characterized by its focus on learning/teaching not only applications, but also fundamental and philosophical disciplines, secondly, eclectic education aimed at obtaining different professional competences. Versatile, eclectic education contributes to the development of creative abilities of the person, as well as provides opportunities for occupational mobility in a changing market.

The main conclusion. The author concludes that narrowly understood utilitarianism is destructive because of its focus on instant profit and situational success.

Keywords: utilitarianism, philosophy of education, utility, benefit, pleasure, happiness, reconciling interests.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-11-24

Received: 14.03.2016.

Accepted for printing: 13.05.2016.

Цель предлагаемой вниманию читателя статьи – представить одно из широко бытующих сегодня направлений философствования относительно образования – утилитаризм, а также попытаться ответить на вопрос, насколько продуктивны или, напротив, контрпродуктивны утилитаристские стратегии развития образования в России.

Для решения поставленной задачи представляется целесообразным прибегнуть к двум основным исследовательским технологиям: методу ценностно-смысловой реконструкции, направленной на экспликацию основных семантических единиц утилитаризма как философии образования; и методу качественного контент-анализа (в его историко-философском и культурологическом преломлениях), обращенного к философским, общественно-политическим текстам и нацеленного на выявление основных тенденций развития утилитаристского дискурса относительно образовательных стратегий в прошлом и настоящем [2, с. 102–159].

Итак, для начала немного об утилитаризме как таковом. В качестве целостной, философской и, в первую очередь, этико-философской концепции утилитаризм оформляется в западноевропейской философии Нового времени. Ее создателем принято считать одного из крупнейших теоретиков политического либерализма И. Бентама. Конечно, его трудно назвать изобретателем идеи, согласно которой общественная польза (utility) является критерием моральной ценности поступка. Эта идея выдвигалась и до него, ее контуры можно обнаружить в творчестве софистов, Аристотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, А. Смита, К. Гельвеция, П. Гольбаха и др. Од-

нако целостную этико-философскую доктрину, в рамках которой принцип полезности обретает статус универсальной максимы поведения, несомненно, создал И. Бентам. Именно ему принадлежит идея превращения этого принципа в критерий оценки социальных институтов и процессов [20, с. 79–81, 942–944]. Конечно, польза – понятие растяжимое. Для его конкретизации в утилитаризме используются такие уточняющие составляющие, как «удовольствие» и «счастье». Например, Бентам рассматривал общественную пользу как максимальное превосходство удовольствия всех его членов над их страданиями, как «наибольшее счастье наибольшего числа людей» [5]. Однако такого рода корреляции между утилитаризмом, гедонизмом и эвдемонизмом не общеобязательны: теоретикам утилитаризма свойственно как отождествлять, так и разводить эти нравственные доктрины. Так, специфика неоутилитаризма заключается в отказе от гедонизма и выдвигании на первый план принципа предпочтения (preference) [10].

Одной из универсальных для философов-утилитаристов всех времен является проблема поиска некоего всеобщего принципа, призванного обеспечить гармонию индивидуальной и общественной пользы, частного и общего интересов. В качестве средства достижения этой цели И. Бентам рассматривал «моральную арифметику» – расчет полезного эффекта всех принимаемых решений, количественную калькуляцию удовольствий, нацеленную на производство максимальной суммы счастья [6].

Его последователь Дж. Ст. Милль решал эту проблему иначе, последовательно отстаивая идею взаимозависимости индивидуального и коллективного счастья, утверждая, что в процессе образования и воспитания каждый индивидуум должен быть доведен до сознания, что его собственное счастье для него невозможно, если его поступки будут противоречить общему счастью [14, с. 93–94].

Еще одна «вечная» утилитарианская проблема – проблема преодоления известного морального релятивизма утилитаризма, связанного с его ориентацией на ситуационно изменчивый принцип пользы. Философы-утилитаристы концентрируют свое внимание на поисках некоторых дополнительных регулятивов, способствующих минимизации этих «слабых мест» утилитаризма. Такого рода поиски характерны для этико-философской рефлексии утилитаризма XX в., когда появляется целый ряд новых версий утилитаризма, в частности утилитаризм поступка (Дж. Дж. Смарт, Т. Спридж), утилитаризм правила (Дж. Эрисон, Дж. Милбот, Б. Брандт), неоутилитаризм (утилитаризм мотива Р. М. Хеара, мировой утилитаризм Ф. Фельдмана, стратегический утилитаризм В. Б. Эллиса) [19].

Таким образом, утилитаристский этико-философский дискурс в западной интеллектуальной культуре отличается необычайной широтой.

Усилиями западных философов-моралистов идеалы утилитаризма превратились в составную часть мировоззрения западного, «фаустовского», (А. Шпенглер) человека, в атрибут западного мышления, а утилитаризм в целом – в отличительную черту западной ментальности. Следствием столь обширного распространения утилитаристских идеалов становится экспансия принципа полезности в сферы политической, экономической, социальной философии и, конечно, философии образования.

Выдвижение идеалов утилитаризма в европейской педагогической культуре начинается в XVIII в. Существенный вклад в этот процесс внесли идеологи Просвещения, рассматривающие образование и воспитание как средства достижения социальной гармонии и благополучия. Например, идеи воспитания личности, полезной обществу, нацеленной на использование полученных в процессе образования знаний во благо социума, достаточно последовательно и обоснованно представлены в философии Ж.-Ж. Руссо [15, с. 296]. Распространению идеалов утилитаризма в европейском образовании способствовала деятельность И. Бентама, в частности созданная им «Хрестоматия», в которой он позиционировал реформу образования как превращение его в полезное, практически ориентированное обучение [11].

Широкое распространение утилитаристские идеалы получают в европейской и американской образовательных системах XIX в. Рожденная промышленной революцией потребность в узких специалистах радикально изменяет облик университетского образования, которое приобретает все более инструментальный, технологический характер. В XIX в. в Европе появляются университеты второго поколения, тесно связанные с торговлей и промышленностью, строящие свои программы с учетом интересов предпринимательства. Именно в этот период складывается идеал «утилитарного образования», нацеленного на приобретение общественно и индивидуально полезных, узкоспециальных компетенций. Особенно весомую роль этот идеал играл в викторианской Англии, возможно, под влиянием философии Г. Сиджвика, которую справедливо квалифицируют как кульминацию развития классического утилитаризма. Выдвигаемые философом аксиомы справедливости, рационального благоразумия и рациональной благожелательности можно рассматривать как развитие утилитаристских идей Бентама и Милля [17].

Тем не менее едва ли можно считать утилитаризм господствующей в XIX в. стратегией образования. Более того, в этот период он подвергается достаточно жесткой критике. Например, гротескное описание утилитарно ориентированного образования есть в романе Ч. Диккенса «Тяжелые времена», где писатель воссоздает образ рассудочного «утилитарного

учителя», всецело поглощенного задачей передачи ученикам полезных знаний и навыков «зарабатывания хлеба насущного» и, соответственно, исключающего из своего педагогического арсенала такие «бесполезные», с его точки зрения, вещи, как игра, воображение, эмоции [13].

Превращение утилитаризма в одну из общепризнанных, официальных образовательных доктрин в европейских странах и США происходит в конце XX – начале XXI в. Это обстоятельство фиксируют многие современные авторы. Так, Д. Н. Ним указывает, что в дебатах относительно предложенных Б. Обамой реформ высшего образования одним из доминирующих языков является утилитаристский язык: образование позиционируется как бизнес, профессура – как поставщики услуг, а студенты – как клиенты, которые всегда правы и, следовательно, притязания которых должны быть удовлетворены [16]. К. Удас отвечая на вопрос, почему именно утилитарно ориентированное образование является сегодня наиболее привлекательным в США, констатирует, что направленность на достижение узкопрофессиональной квалификации, приобретение чисто технологических компетенций делает его (образование) предпочтительным для тех, кто стремится к личному и общественному благополучию [21]. Ж.-А. де Мюльмеестер полагает, что утилитаризм – доминирующая философия, регулирующая европейские реформы образования на рубеже XX–XXI в. [8].

Утилитаристская философия образования характеризуется, в первую очередь, отношением к образованию как средству достижения индивидуального и/или всеобщего блага. В качестве главной задачи такого рода пользо-ориентированного образования определяется получение позитивных знаний, умений, навыков, посредством которых могут быть удовлетворены потребности человека и общества, следовательно, достигнуто желаемое состояние «наибольшего счастья для наибольшего числа людей».

Такое отношение к образованию очерчивает тематику, вокруг которой формируется дискурс современного утилитаризма как философии образования.

Одна из обсуждаемых тем – обоснование функционального отношения к образованию.

В качестве ключевого аргумента в структуре этого обоснования выступает апелляция к концепциям постиндустриальной – знаниевой и сервисной – экономики, в русле которой знания рассматривается как важнейший экономический ресурс (человеческий капитал), а образование – как сфера услуг, направленных на его формирование и перманентное развитие. Обстоятельный анализ процесса восхождения утилитарной фи-

лософии образования на вершину популярности в Европе дает Ж.-Л. де Мюльмеестер. Исследователь квалифицирует европейскую реформу высшего образования рубежа XX–XXI вв. как «культурную революцию». «Гумбольдтовская модель» университета, благодаря доминированию которой высшие учебные заведения обладали значительной академической независимостью и при этом были защищены государственным финансированием, сменяется «триумфом утилитарной перспективы», в пространстве которой высшее образование предстает как инструмент для социально желаемого результата: роста инноваций, развития предпринимательства, активной демократии, социальной сплоченности. Как полагает де Мюльмеестер, выдвинутая М. Тетчер и подхваченная в других европейских странах идея конкурентоспособных университетов превращает образование не только в институт, обслуживающий рынок, но в значимый сегмент рыночной экономики [8].

Вместе с тем существуют и иные способы обоснования приоритетных позиций утилитаризма как философии образования, в частности с позиций самого утилитаризма, когда эта философия оценивается как наиболее полезная, способствующая достижению «максимального счастья для максимального количества людей».

Такого рода утилитарно-эвдемонистская аргументация предлагается, например, Р. Барроу. Исследователь убежден, что выдвижение принципа счастья людей в качестве высшей ценности, а также идеи равных прав всех членов общества на счастье превращает утилитаризм в единственную приемлемую теорию для современного социума. С точки зрения Р. Барроу, утилитаризм есть образовательная концепция, основной целью которой является «производство» счастливых людей, способствующих счастью всего общества. При этом он уточняет, что образование не только должно быть инструментом достижения всеобщего и личного счастья, но и что в самом процессе образования учащиеся должны ощущать себя счастливыми. Исходя из этого Р. Барроу настаивает на том, что все практические директивы в сфере образования должны зиждиться на верховном ценностном принципе – счастье человека [4, с. 149].

Другой не менее широко обсуждаемой проблемой является мера функциональности образования. Речь идет о том, как следует трактовать полезность образования: узко – как орудие удовлетворения первичных потребностей человека и общества; или широко – как значимую социальную силу, служащую удовлетворению не только первичных, но и производных социальных, психологических потребностей, а также потребности в «самоактуализации» (А. Маслоу). На основе анализа различных источников можно констатировать, что современный утилитаризм как мотивационная основа об-

разовательной деятельности и как философия образования неоднороден: можно выделить, по крайней мере, две его разновидности.

Первую обозначим как утилитаризм в узком понимании. Сторонникам этой разновидности утилитаризма присуще инструментальное отношение к образованию как средству получения выгоды здесь и сейчас. Отсюда произрастают, самое малое, три установки:

1) нацеленность на удовлетворение существующих потребностей в образовательных услугах и отсутствие озабоченности в их качественном росте. В таком контексте содержание и структура образовательного процесса целиком и полностью подчиняются массовым запросам, а образование превращается в часть массовой культуры, главным ориентиром которой является удовлетворение базовых физиологических потребностей человека;

2) ориентация на маркетинговую образовательную услугу, его сведение к получению / передаче лишь рыночно котирующихся знаний и навыков. Всецелое подчинение образования запросам рынка делает его не просто услугой, но и товаром, который, согласно марксовской формуле, неизбежно должен быть превращен в деньги. Понятно, что любая модернизация образования в таком контексте руководствуется не столько принципом социальной пользы, сколько принципом индивидуальной выгоды;

3) ставка на узкоспециальное образование, на воспитание «одномерного человека», что осуществляется путем ограничения круга изучаемых дисциплин рамками «плодоносных» наук и исключением из учебного процесса представляющихся бесполезными наук «светоносных», а также «нерентабельных» гуманитарных и мировоззренческих дисциплин.

Другую разновидность утилитаризма можно обозначить как ширококомасштабный утилитаризм. Он отличается от узко понимаемого, в нашем представлении, по двум параметрам.

Во-первых, ширококомасштабный утилитаризм нацеливает не только на удовлетворение существующих потребностей в образовательных услугах, но и на развитие таковых. Его сторонники усматривают полезность в образовательном процессе как «плодоносных», так и «светоносных» наук. Данное всестороннее эклектичное образование представляется более перспективным, поскольку оно предоставляет возможность его носителю менять сферу своей деятельности исходя из меняющейся рыночной конъюнктуры. Причем разрываются связи образования и массовой культуры, рождается идея массового и элитарного образования.

Во-вторых, в русле стратегий ширококомасштабного утилитаризма устанавливаются не только прямые, но и обратные связи образования и рынка: он нацеливает на изменение рыночной конъюнктуры и форми-

рование нового спроса и предложения образовательных услуг, что способствует модернизации образования.

Интересную репрезентацию разновидностей утилитаризма дают И. и Д. Таррант, предпринявшие попытку реинтерпретации философского утилитаризма Дж. Ст. Милля, стремясь таким образом обосновать полезность разностороннего, эклектичного образования в противовес утвердившемуся представлению о полезности одностороннего, узкоспециального образования. Апеллируя к концепции Милля о низших, чувственных, и высших, интеллектуальных, удовольствиях, а также выдвигая идею интерпретации полезности не как иерархии удовольствий, а как иерархии индивидуальных предпочтений, авторы предлагают различать утилитарное отношение к образованию в узком и широком смыслах.

Узкоутилитарное отношение к образованию, в их видении, инструментально по своей сути, поскольку нацеливает на одностороннее развитие, приобретение исключительно узкоспециальных, ограниченных одной профессиональной сферой компетенций. Такое образование призвано дать конкретную профессию, обеспечивающую занятость и достаточный доход, чтобы удовлетворить простые потребности в еде, одежде и чувственных удовольствиях. Отталкиваясь от афоризма Милля: «Лучше быть недовольным Сократом, чем довольным дураком», авторы утверждают, что узкоутилитарное образование направлено на удовлетворение дураков, но не на их воспитание, поскольку дурак, с его упрощенной функцией полезности, просто хочет найти работу, чтобы у него были деньги для получения примитивных удовольствий [18, с. 114].

Утилитарное в широком смысле отношение к образованию, с позиций И. и Д. Таррант, нацеливает на разностороннее развитие личности, которое отличается от одностороннего тем, что направлено на совершенствование личности, коренное изменение ее ценностных ориентиров, превращение ее в разработчика креативных объектов. Разностороннее образование также понимается авторами как образование «эклектичное», т. е. не только на зафиксированное на одной узкопрофессиональной сфере, но и предполагающее освоение иных профессий. Подобное образование полезно в долгосрочной перспективе, так как открывает возможности профессионального маневрирования. Таким образом, И. и Д. Таррант делают ставку в образовательном процессе не на удовлетворение существующих предпочтений, а на их развитие. Они убеждены, что лишь лица с развитой системой предпочтений могут быть настоящими, критически ориентированными гражданами демократического общества, что узкий утилитаризм делает общество хуже, уменьшая индивидуальную полезность в долгосрочной перспективе. Перефразируя приведенное выше высказы-

вание Милля, исследователи утверждают, что лучше быть критическим гражданином, чем удовлетворенным некритическим дураком, который является пассивным членом общества, все принимающим и ничего не оспаривающим [18, с. 111].

Эту же проблему различения узкого и широкомасштабного утилитаризма обсуждает Р. Барроу, утверждающий, что нельзя довольствоваться сегодняшним счастливым состоянием общества, а необходимо заботиться о будущем счастье людей. А это означает, что следует воспитывать предпочтения, переключая внимание учащихся с примитивных чувственных удовольствий, делающих их счастливыми в настоящем, на более сложные интеллектуальные удовольствия, способствующие достижению индивидуального и общественного счастья в долгосрочной перспективе. Потребность в пролонгации счастливого существования, согласно Барроу, делает необходимым выдвигание на первый план интеллектуальных удовольствий [4].

Еще одна обсуждаемая тема – обоснование полезности тех дисциплин, которые часто и многими рассматривались как бесполезные. Имеются в виду гуманитарные и – особенно – искусствоведческие науки. Общая тенденция в этом плане – стремление преодолеть узкоутилитаристское отношение к гуманитарному знанию как знанию несовместимому с принципом пользы, доказать утилитарную значимость этого знания. Например, Д. М. Копкес ставит под сомнение традиционно сложившуюся квалификацию гуманитарного образования, и в первую очередь связанного с эстетическим воспитанием, как антиутилитарного. Он объясняет свою позицию узостью понимания утилитаризма своими оппонентами, недостаточным осмыслением связи эстетики и этики. Исследователь показывает, что утилитаризм отнюдь не представляет собой этику, трактующую добродетель как практически полезную деятельность. Апеллируя к уже упомянутой нами концепции низших, чувственных, и высших, интеллектуальных, удовольствий Дж. Ст. Милля, а также к его интерпретации утилитаристской максимы «наибольшего счастья для наибольшего количества людей» в христианском ключе («Возлюби ближнего как самого себя»), он полагает, что между утилитаризмом и гуманитарным образованием нет абсолютной несовместимости. Утверждая, что эстетика и этика – области взаимосвязанные, Д. М. Копкес призывает пересмотреть негативное отношение к утилитаризму преподавателей гуманитарных дисциплин, поскольку последние способствуют воспитанию этических качеств студентов, и в этом заключается их утилитарная миссия [12].

Наконец, четвертой активно дискутируемой проблемой является координация интересов относительно доступного образования как одного

из значимых социальных и экономических благ для разных слоев общества, расовых и этнических групп. В качестве субъекта такого рода координации традиционно определяется государство, позиционируемое как действенный, заботящийся о максимальном совокупном благосостоянии «утилитарный планировщик» [7].

Однако есть и иные, более неординарные решения проблемы. Скажем, Д. Хабер рассматривает в качестве одного из способов преодоления неравенства в плане доступа образовательных услуг массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые открывают массовой аудитории возможность обучения у лучших преподавателей в мире и тем самым создают наибольшее благо (в виде обучения) для наибольшего числа учащихся [9].

Таким образом, утилитаризм как философия образования и образовательная стратегия в западном мире всегда имел значительное количество сторонников и проводников, а главное, эта философия находила широкую аудиторию для критического обсуждения ее принципов, установок, идеалов, что способствовало расширению понимания утилитаризма, раздвижению его границ, продвижению от узкого, тактического восприятия к широкомасштабному, стратегическому.

Что касается России, то понятие «утилитаризм» в прошлом и настоящем использовалось у нас в инвективном контексте. Славянофилы и западники, либералы и марксисты были единодушны, осуждая его как западную буржуазную философию. В конечном счете утилитаризм стал преподноситься как нечто по определению чуждое российской ментальности [3]. При этом нельзя утверждать, что отечественное образование действительно было чуждо утилитаристским принципам. Напротив, становление университетского образования в России происходило под знаком государственной и общественной пользы. Идеей развития национального просвещения как важнейшего условия модернизации России руководствовался один из создателей первого российского университета – Петр I. В значительной степени пользор-ориентированным, направленным на подготовку специалистов, необходимых для ускоренной индустриализации страны, было университетское образование в СССР. Однако философию советского образования никак нельзя назвать узкоутилитарной: несомненно, это был широкомасштабный утилитаризм. Любопытно в этой связи мнение А. Д. Троцкого о В. И. Ленине, образ которого для молодого поколения играл роль нравственного ориентира: «Это был самый, может быть, напряженный утилитарист, какого когда-либо выпускала лаборатория истории. Но так как его утилитаризм – широчайшего исторического захвата, то личность от этого не сплющивалась, а, наоборот, по мере роста жизненного опыта и сферы действия непрерывно развивалась и обогащалась» [1, с. 19].

Особенность современного этапа в развитии образования – высокий удельный вес утилитарных стратегий. По нашему убеждению, именно эта доктрина составляет идеологический и праксеологический базис очередной реформы российского образования. При этом достаточно зримой является тенденция партиципации именно к узко понимаемому, абсолютизирующему экономическую эффективность образования утилитаризму. Как представляется, преломление этой тенденции заключается прежде всего в том, чтобы перейти от узкого понимания утилитаризма к широкому, а для этого необходимо вообще преодолеть сложившийся в российской культуре антиутилитарный иммунитет и начать обсуждать философию утилитаризма, искать пути культивирования его позитивных сторон и минимизации негативных.

Итак, ответ на сформулированный в начале нашей статьи вопрос относительно продуктивности или контрпродуктивности утилитаризма как философии развития отечественного образования очевиден. Социально-экономические условия, в русле которых развивается российское образование, несомненно, делают утилитаризм наиболее релевантной философией образования. Однако узкоутилитаристские образовательные стратегии деструктивны в любых условиях, поскольку ограниченная трактовка пользы как сиюминутной выгоды в конечном счете оборачивается неэффективностью в долгосрочной перспективе.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филос. наук, проф. А. Г. Кисловым*

Литература

1. Троцкий Л. Ленин и старая Искра // Силуэты: политические портреты: А. Луначарский, К. Радек, Л. Троцкий. Москва: Политиздат, 1991. С. 8–37.
2. Яркова Е. Н. История и методология науки. Тюмень, 2007. 320 с.
3. Яркова Е. Н. Массовый утилитаризм как импульс динамики общества // Общественные науки и современность. 1998. № 6. С. 51–63.
4. Barrow R. Plato, utilitarianism and education. London; New York: Routledge, 2010.
5. Bentham J. An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. London: Athlon Press, 1970.
6. Burn J. H. Happiness and Utility: Jeremy Bentham's Equation // Utilitas. 2005. Vol. 17. № 1. P. 46–61.
7. Calo-Blanco A., Villar A. Education, Utilitarianism and Equality of Opportunity // Documentos de trabajo. Fundación BBVA. Publisher, Fundacion BBVA, Vol. 13–2009.
8. De Meulmeester J.-L. Reforming Higher education in Europe since 80s: between utilitarianism and justice? // CEB Working Paper. 2011. № 11/058.
9. Haber J. MOOCs and Utilitarianism. 2013. Available at: <http://degreeoffreedom.org/moocs-and-utilitarianism>.

10. Hare R. *Moral Thinking: Its Levels, Method and Point*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
11. Itzkin Elissa S. Bentham's Chrestomathia: Utilitarian Legacy to English Education // *Journal of the History of Ideas*. 1978. Vol. 39. № 2. P. 303–316.
12. Kopkas J. Is the Casting of Utilitarian as Discordant with Arts Education Philosophy Justified? // *Journal of Thought*. Spring. 2013. P. 52–72.
13. Levarda M. L. A Victorian utilitarian education in Hard Times // *Synergy*. 2014. V. 10. № 1. P. 109–116.
14. Mill J. S. *Utilitarianism*, fourth edition. Longmans, Green, Reader, and Dyer: London, 2010.
15. Monroe P. *A Brief Course in the History of Education*. New York: The Macmillan Company, 1970.
16. Neem J. N. Making Sense of the Higher Education Debate // *Inside Higher Ed*. 2013. September 6. Available at: <https://www.insidehighered.com/views/2013/09/06/understanding-different-perspectives-higher-ed-debate-essay>.
17. Schneewind J. B. *Sidgwick's Ethics and Victorian Moral Philosophy*. Clarendon Press: Oxford University Press, 1977.
18. Tarrant I., Tarrant J. Satisfied Fools: Using J. S. Mill's Notion of Utility to Analyse the Impact of Vocationalism in Education within a Democratic Society // *Journal of Philosophy of Education*. 2004. Vol. 38. № 1. P. 107–120.
19. *The Cambridge Companion to utilitarianism*. Editors Ben Eggleston, Dale E. Miller. Cambridge University Press, 2014.
20. *The Cambridge dictionary of philosophy*. Second edition / General Editor Robert Audi. Cambridge University Press, 1999.
21. Udas K. Utilitarian Education and Obligations of the University // *Latent Pattern Transmission*. 2012. № 28. Available at: <http://www.kenudas.com/2012/11/utilitarian-education-and-bligations.html>.

References

1. Trockij L. Lenin i staraya Iskra. [Lenin and old Spark]. Siluehty: politicheskie portrety: A. Lunacharskij, K. Radek, L. Trockij. [Silhouettes: political portraits: A. Lu-nacharsky, K. Radek, L. Trotsky]. Moscow: Publishing House Politizdat, 1991. P. 8–37. (In Russian)
2. Yarkova E. N. Istoriya i metodologiya nauki. [History and methodology of science]. Tyumen, 2007. 320 p. (In Russian)
3. Yarkova E. N. Massovyj utilitarizm kak impul's dinamiki obshchestva. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. [Social sciences and present]. 1998. № 6. P. 51–63. (In Russian)
4. Barrow R. *Plato, utilitarianism and education*. London; New York: Routledge, 2010. (Translated from English)
5. Bentham J. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. London: Athlon Press, 1970. (Translated from English)
6. Burn J. H. Happiness and Utility: Jeremy Bentham's Equation. *Utilitas*. 2005. Vol. 17. № 1. P. 46–61. (Translated from English)

7. Calo-Blanco A., Villar A. Education, Utilitarianism and Equality of Opportunity. *Documentos de trabajo. Fundación BBVA. Publisher, Fundacion BBVA*. Vol. 13–2009. (Translated from English)
8. De Meulmeester J.-L. Reforming Higher education in Europe since 80s: between utilitarianism and justice? *CEB Working Paper*. 2011. № 11/058. (Translated from English)
9. Haber J. MOOCs and Utilitarianism. 2013. Available at: <http://degreeoffreedom.org/moocs-and-utilitarianism>. (Translated from English)
10. Hare R. Moral Thinking: Its Levels, Method and Point. Oxford: Oxford University Press, 1981. (Translated from English)
11. Itzkin Elissa S. Bentham's Chrestomathia: Utilitarian Legacy to English Education. *Journal of the History of Ideas*. 1978. Vol. 39. № 2. P. 303–316. (Translated from English)
12. Kopkas J. Is the Casting of Utilitarian as Discordant with Arts Education Philosophy Justified? *Journal of Thought. Spring*. 2013. P. 52–72. (Translated from English)
13. Levarda M. L. A Victorian utilitarian education in Hard Times. *Synergy*. 2014. V. 10. № 1. P. 109–116. (Translated from English)
14. Mill J. S. Utilitarianism, fourth edition. Longmans, Green, Reader, and Dyer: London, 2010. (Translated from English)
15. Monroe P. A Brief Course in the History of Education. New York: The Macmillan Company, 1970. (Translated from English)
16. Neem J. N. Making Sense of the Higher Education Debate. *Inside Higher Ed*. 2013. September 6. Available at: <https://www.insidehighered.com/views/2013/09/06/understanding-different-perspectives-higher-ed-debate-essay>. (Translated from English)
17. Schneewind J. B. Sidgwick's Ethics and Victorian Moral Philosophy Clarendon Press: Oxford University Press, 1977. (Translated from English)
18. Tarrant I., Tarrant J. Satisfied Fools: Using J. S. Mill's Notion of Utility to Analyse the Impact of Vocationalism in Education within a Democratic Society. *Journal of Philosophy of Education*. 2004. Vol. 38. № 1. P. 107–120. (Translated from English)
19. The Cambridge Companion to utilitarianism. Editors Ben Eggleston, Dale E. Miller. Cambridge University Press, 2014. (Translated from English)
20. The Cambridge dictionary of philosophy. Second edition / General Editor Robert Audi. Cambridge University Press, 1999. (Translated from English)
21. Udas K. Utilitarian Education and Obligations of the University. *Latent Pattern Transmission*. 2012. № 28. Available at: <http://www.kenudas.com/2012/11/utilitarian-education-and-bligations.html>. (Translated from English)

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 502(07)

Винокурова Наталья Федоровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: eco@bk.ru

Николина Вера Викторовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: vnikolina@yandex.ru

Ефимова Ольга Евгеньевна

аспирант кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: nauka.ngpi@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ЭКОРАЗВИТИЯ

Аннотация. Цель. В статье раскрываются методологические основы формирования экологической культуры школьников как инновационной подготовки для устойчивого будущего. Авторы учитывают международный и отечественный опыт, связанный с опережающим развитием экологической культуры как образовательного ресурса адаптации социума к экологическим ограничениям, рискам, кризисным ситуациям и к современным консолидированным действиям, обеспечивающим устойчивую эволюцию цивилизации.

Методология и методика исследования. С позиций идей экоразвития (ноосферы, коэволюции, устойчивого развития) и совокупности аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, коэволюционного, культурно-экологического подходов разработан методологический базис построения модели формирования экологической культуры школьников. Обоснованный методический базис позволил сконструировать педагогическую модель формирования экологической культуры школьников, включающую вза-

имосвязанные целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный компоненты.

Результаты и научная новизна. В статье отражены результаты многолетних исследований авторов в области экологического образования. Дана характеристика экологической культуры обучающихся как цели образования, базирующегося на идеях экоразвития. Показано, что обретение такой культуры ориентирует обучающихся на новые ценности, жизненные смыслы, способы эколого-ориентированных действий и поведения, изменяющие установки потребительского общества и обеспечивающие развитие у подрастающего поколения коэволюционных, духовных установок в условиях постиндустриального общества. Представлена авторская модель формирования экологической культуры школьников, в которой сопряжены философско-методологический, теоретико-методологический и педагогический компоненты, что обеспечивает ее иерархичность и целостность. Раскрыт педагогический инструментарий оценки и охарактеризованы уровни сформированности экологической культуры.

Практическая значимость. Предложены пути реализации концептуальных аспектов экологического образования в школьной практике. Описано существующее методическое сопровождение формирования экологической культуры школьников: программы, учебники, учебные и методические пособия для учащихся и учителей, изданные в центральных и региональных издательствах России. Разработанная авторская модель и ее методическое сопровождение позволяют педагогам осуществлять свою деятельность в инновационном режиме и реализовать новый социальный заказ на образование в области окружающей среды.

Ключевые слова: экологическая культура, идеи экоразвития, модель формирования экологической культуры школьников, уровни сформированности экологической культуры, «инструментарий педагогической диагностики».

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-25-40

Статья поступила в редакцию 21.03.2016.

Принята в печать 13.05.2016.

Natalia F. Vinokurova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Geography, Geographical and Geo-Ecologic Education, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (RF).

E-mail: eco@bk.ru

Vera V. Nikolina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhny Novgorod Institute of the Education Development, Nizhny Novgorod (RF).

E-mail: vnikolina@yandex.ru

Olga E. Efimova

*Ph. D. Student, Department of Geography, Geographical and Geo-Ecologic Education, Kozma
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (RF).*

E-mail: nauka.ngpu@gmail.com

METHODOLOGICAL BASES OF ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF PUPILS ON THE BASIS OF ECO-DEVELOPMENT IDEAS

Abstract. *Aim.* The article describes methodological bases of formation of ecological culture of students as the aim of innovative training for a sustainable future. The authors take into account international and the Russian experience, connected with development of ecological culture as an educational resource of society adaptation to environmental constraints, risks, crises and present-day consolidated actions towards sustainable development of civilization.

Methods. The methodological basis of constructing of the model formation of pupils' ecological culture is developed from the standpoint of the idea of eco-development (noosphere, co-evolution, sustainable development) and a set of axiological, cultural, personal-activity, co-evolutionary, cultural and ecological approaches. Justified methodical basis has allowed to construct educational level of formation of ecological culture of pupils, comprising interconnected unity of the target, substantive, procedural, effectively and appraisal components.

Results and scientific novelty. The article presents the results of many years research of authors on environmental education for sustainable development in the framework of the Nizhny Novgorod scientific school. A characteristic of ecological culture of students as the goal of environmental education based on eco-development ideas is given. It is shown that the ecological culture of students directs them to new values in life meanings, methods of ecological-oriented actions and behavior, changing settings of the consumer society and ensuring the development of the younger generation of co-evolutionary, spiritual guidance in a post-industrial society. The authors' model of the formation of ecological culture of pupils is represented by conjugation philosophical and methodological, theoretical, methodological and pedagogical levels that ensure the integrity and hierarchical pedagogical research on the issue. The article discloses a pedagogical assessment tool of formation of ecological culture. The levels of formation of ecological culture are proposed; and their characteristics are given.

Practical significance. The article shows the realization of the conceptual aspects of the formation of ecological culture of pupils and school practice. Presented methodical support of scientific pedagogical ideas of formation of ecological culture of pupils in the form of programs, textbooks, and teaching aids for students and teachers published in the central (Prosveshenie, Drofa, Ventana-Graf)

and regional publishing houses in Russia are presented. The proposed model and its methodological support provide a means for the formation of new professional positions of teachers, capable of working in an innovative mode, and implement a new social order of society on education in the field of environment.

Keywords: ecological culture, the idea of eco-development, a model of ecological culture of pupils, levels of formation of ecological culture, «pedagogical diagnostics tools».

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-25-40

Received: 21.03.2016.

Accepted for printing: 13.05.2016.

Кризисная экологическая ситуация в стране и мире актуализирует проблему экологического образования подрастающего поколения. Такое образование должно быть опережающим, способствовать формированию экологической культуры как ключевого фактора перемен в направлении устойчивого развития цивилизации [9].

Пока в обществе продолжают доминировать потребительское отношение человека к природе, природопокорительные ценностные ориентации, наблюдается социальная апатия в решении экологических проблем. Общий низкий уровень культуры провоцирует безответственное, утилитарное отношение к природе.

Преодоление этого противоречия между требованиями мирового сообщества и действительностью возможно посредством формирования экологической культуры населения, базирующейся на новой, коэволюционной системе ценностей, в основе которой лежат представления о единстве человека и природы, гармонизации их отношений во благо устойчивого развития, о снижении гипертрофированных природопользовательских потребностей человечества (переходе от сверхпотребностей к пониманию достаточности). Мировоззренческой основой данной культуры является идея экоразвития – устойчивого развития, коэволюции, ноосферы.

Центральным звеном в решении указанной задачи является школьное образование и его опережающая роль в достижении устойчивого развития. Проблема формирования экологической культуры школьников предполагает выявление теоретико-методологического базиса и конкретной методики в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а так же с международными нормативными документами, связанными с осуществлением глобального инновационного проекта «Образование в интересах устойчивого развития»

В наших предшествующих работах проанализированы обусловленные традициями и инновациями подходы отечественных и зарубежных ученых к развитию экологического образования и этапы формирования экологической культуры [12, 15–19].

В настоящее время специалисты связывают перспективы экологического образования с идеей устойчивого развития и коэволюционными ценностями.

Проектирование модели формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития осуществлялось нами в контексте следующих исследований:

- философских трудов о культурно-цивилизационных идеях экоразвития (В. И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул, Н. М. Мамедов, А. Печчеи, Д. Медоуз, Т. Миллер);
- психолого-педагогических изысканий, касающихся формирования экологической культуры и ее компонентов – экологических ценностей (С. В. Алексеев, С. Н. Глазачев, С. Д. Дерябо, Д. С. Ермаков, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, В. И. Панов, Д. С. Лихачев, И. Н. Пономарева, И. Т. Суравегина, В. А. Ясвин);
- теории методологии педагогических исследований (В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, А. П. Тряпицына, В. И. Слободчиков).

Методологический базис построения модели представлен в разработанной концепции экологического образования учащихся Нижнего Новгорода. Модель включает три уровня: философско-методологический, теоретико-методологический и педагогический (табл. 1).

Философско-методологический уровень представлен идеями экоразвития: ноосферы, коэволюции, устойчивого развития, экологической культуры как ключевого фактора перемен в направлении устойчивого развития.

Согласно концепции, предложенной В. И. Вернадским, человечество в результате совместной содержательной деятельности должно обеспечить переход к ноосфере, где разум человека будет играть доминирующую роль в гармонизации системы «человек – природа». Идея ноосферы ориентирует современную науку и образование на отказ от программы потребления и разрушения в пользу программы созидания и восстановления. Понятие коэволюции, выдвинутое академиком Н. Н. Моисеевым, предполагает преодоление идеологии покорения природы, отношения с которой у человека должны строиться на основе эмпатии, события, партнерства, гармоничного сораствления.

Идея устойчивого развития, впервые озвученная на заседании Комитета по окружающей среде и развитию при ООН в международном от-

чете «Наше общее будущее» (1987 г.) [11], основана на балансе экономического, экологического и социального спектров жизнедеятельности. Образованию в создании данного баланса отводится приоритетная роль, состоящая в ориентации на формирование у обучающихся экологической культуры, ценностным ядром которой является экоразвитие.

Таблица 1

Модель формирования экологической культуры школьников в контексте идей экоразвития

Философско-методологический уровень			
Идеи экоразвития: ноосфера, коэволюция, устойчивое развитие; экологическая культура – ключевой фактор перемен в направлении устойчивого развития			
Теоретико-методологический уровень			
Подходы: аксиологический, культурологический, личностно-деятельностный, коэволюционный, культурно-экологический		Принципы: культурно-творческий, целостно-смысловой, консолидации и общения, ориентации на реально значимые экологические проблемы уникальности места, глобального единства	
Педагогический уровень			
Целевой компонент: экологическая культура – стратегическая цель экологического образования в интересах устойчивого развития	Содержательный компонент: – когнитивный, – аксиологический, – нормативный, – творческо-деятельностный, – поведенческий	Процессуальный компонент: – культурно-адаптационный, – культурно-смысловой, – культурно-созидательный	Результативно-оценочный компонент: уровни сформированности (высокий, средний, низкий)

Теоретико-методологическую основу формирования экологической культуры школьников составляют аксиологический, культурологический, системно-структурный, личностно-деятельностный, коэволюционный подходы и соответствующие им принципы.

В качестве системообразующего фактора организации деятельности по проектированию модели формирования экологической культуры школьников выступил аксиологический подход. Его реализация позволяет раскрыть экологические ценности и выполняемые ими функции в отношениях человека с природой. Аксиологический подход обеспечивает гармонизацию познания и духовно-нравственного развития человека и природы, определяет личностное восприятие природы как самоценности, а человека как ее части.

Экологические ценности задают оптимальный способ взаимоотношений человека с природой в контексте идей устойчивого развития. Наряду с нормативно-регулирующей они выполняют предвосхищающе-опережающую и смысловую функции в отношениях человека с природой; выступают в качестве стратегических целей, побуждающих людей к совместным эколого-созидательным действиям; являются связующим звеном между экологической культурой общества и отдельной личности, основой общественного консенсуса, базисом культурной идентификации индивида и социума, необходимым компонентом экологической безопасности, критерием жизнеспособности и устойчивости общества как системы при фиксации в нем аксиологической гомогенности. В условиях становления постиндустриального общества, для которого характерны неопределенность, кризисность, динамизм, многомерное существование различных культур, экологические ценности направляют формирование экокультуры на добро, ответственность, бережение природы, создание безопасной здоровой среды, что и составляет аксиологический базис идеи устойчивого развития.

В русле культурологического подхода к решению обсуждаемой проблемы экологическая культура рассматривается как качественное состояние общей культуры, а современный экологический кризис позволяет определить экокультуру как разновидность культуры духовной. Культурологический подход, в противовес идеологии борьбы, покорения и эксплуатации природы, ориентирует человека на активный диалог с ней. С позиций данного подхода в центре образования находится субъект культуры, творящий ее, способный к культурному развитию и самоограничению. Реализация культурологического подхода заключается в преодолении отчуждения школьников от изучаемого содержания, «выращивании» личностных смыслов экокультуры на основе погружения учащихся в изучение реальных объектов природы, культурных событий, произведений искусства, раскрывающих гармоничные взаимоотношения человека и природы. Механизмом реализации культурологического подхода является экокультурная идентификация, т. е. установление духовного единства с экологическими мировыми и отечественными традициями, созидательная деятельность по сохранению и приумножению природного и культурного наследия.

Суть личностно-деятельностного подхода состоит в том, чтобы заложить в модели идею личности как субъекта деятельности. Этот подход опирается на принципы гуманизма, ответственной деятельности, направленной на реализацию идеологии устойчивого развития. Подход проявляется в приобретении субъектного опыта школьниками при изучении и ре-

шении экологических проблем разной масштабности, его механизмами служат самообразование, самореализация при разрешении учебных и реальных экологических ситуаций на основе созидательной деятельности в регионе проживания.

Козволюционный подход привносит в модель систему ценностей, гармонизирующих сотворчество человека с природой, и предполагает

- осознание включенности человека как особого экологического феномена в природную систему;
- взаимодействие в системе «человек – природа» в русле партнерства, толерантности, поиска компромиссов для обеспечения устойчивого развития;
- выполнение человеком управленческой и критериальной функций в достижении устойчивого развития территории;
- преобладание экологического над экономическим, что выражается в принципе нравственного и экологического императива;
- самоценность человека и природы как равновеликих субъектов отношений.

Эти положения являются фундаментом для становления новой картины мира, ориентированной на гармонию отношений человека и природы. Козволюция представляет собой протяженный во времени процесс согласованного, соразмерного сосуществования и соразвития индивида, общества в целом и природной среды. Речь идет о кардинальном изменении мировоззренческих ценностей в социуме.

Культурно-экологический подход в педагогической модели занимает центральное место, поскольку он объединяет все ее компоненты и задает вектор развития экологической культуры. Обоснование, сущность и методика реализации культурно-экологического подхода нами раскрыты в ряде публикаций [4, 5, 10]. Здесь лишь отметим, что ключевыми в содержании образования должны стать такие области знания, которые изучают «человековключающие» системы. Структура содержания должна соответствовать концепциям и структуре экологической культуры. Процесс ее формирования должен отражать процесс культурного освоения личностью действительности в творческо-созидательном направлении.

Теоретико-методологический базис конструирования козволюционной модели формирования экологической культуры школьников включает ряд принципов, отражающих комплексное воздействие на все сферы сознания личности.

Культурно-творческий принцип является одним из ведущих в построении модели и подразумевает развитие креативности мышления при решении экологических проблем в соответствии с требованием культурно-

и природосообразной деятельности. Этот принцип изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность его содержания при построении учебного плана, расширяет культурные основы и смыслы обучения и воспитания, вводит категории продуктивности и творчества в деятельность школьника [15].

Ценностно-смысловой принцип играет также важную роль в воспитании экологической культуры человека XXI в., так как экологические ценности выполняют указанные выше функции в отношении человека с природным окружением. Принцип обеспечивает гармонизацию в экологическом образовании научного познания и духовно-нравственного развития; определяет новое личностное аксиологическое восприятие природы как самоценности, человека как части природы; реализует идеалы экогуманизма, экологической этики; способствует развитию оценки и переоценки опыта взаимодействия обучающихся с окружающей средой в контексте устойчивого развития.

Экогуманистический принцип воплощает общепедагогические принципы природо- и культуросообразности. Он основан на идее коэволюции человека и природы, их единства и направлен на осознание обучающимися необходимости сотворчества с природой, ответственности за сохранение социоприродного окружения.

Принцип консолидации и общения связан с присвоением коэволюционных ценностей обществом, а также с установлением субъект-субъектных отношений с природным окружением. Он способствует выработке экологически целесообразных навыков деятельности с позиций индивидуальной и общественной экологической безопасности.

Ориентация на реальные жизненно-значимые экологические проблемы предполагает их включение в содержание образования как особой формы междисциплинарного знания и новой реальности. Этот принцип способствует развитию субъектного опыта для принятия решений в экологических ситуациях. Он обеспечивает взаимосвязь чувственного и логического, теоретического и практического изучения экологических проблем.

Принцип уникальности места выражает краеведческий подход к формированию экокультуры: территория региона – универсальная ценность для людей, считающих ее своей родиной. Изучение природной, культурной, социально-экономической уникальности своего края, эволюции состояния экологии в регионе, духовных, религиозных ценностей как основы культурных народных традиций, историко-культурных и этнокультурных особенностей развития территории, осознание своей связи

с предшествующими и последующими поколениями (через присвоение наследия предков и творчество) становятся важным условием воспитания экологической культуры личности, способом расширения сферы деятельности субъекта посредством знакомства с природными и культурными объектами региона и проявлением заботы о них.

Принцип глобального единства («все связано со всем») означает формирование экологической культуры в контексте идей глобалистики, развитие таких специфических черт глобального мышления, как осознание себя частью человечества; восприятие современного мира целостным во всех его взаимосвязях; установка на гуманистические ценности при решении экологических проблем; критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексия собственного опыта; чувство справедливости, нетерпимость к войнам и насилию.

Педагогический уровень коэволюционной модели формирования экологической культуры школьников представлен единством целевого, содержательного, процессуального, результативно-оценочного компонентов.

В настоящее время в научной литературе отсутствует общее понимание содержания экологической культуры. Выделяемые различными авторами ее составляющие не всегда соотносятся с ее спецификой. В этой связи мы предприняли попытку составить собственный перечень основных элементов экологической культуры личности, обеспечивающих устойчивое развитие общества [13]. Экокультура, на наш взгляд, включает следующие когерентные элементы:

- когнитивный – экологическая грамотность, экологический стиль мышления, экологически значимые знания, продвижение от их восприятия к пониманию, осознанию и использованию;
- аксиологический – оценка отношения к экологическим ценностям, переживания, связанные с этим процессом, «эмоциональный резонанс»;
- нормативный – нравственный и экологический императив, этические нормы, правила, экологические традиции, экологическая ответственность гражданина России;
- творческо-деятельностный – сформированное посредством опыта созидательной, проективной деятельности, эколого-оправданной активности экологическое мышление;
- поведенческий – природосообразные поступки в отношении природы, рациональная природопользование, деятельность по сохранению духовного и физического здоровья.

Таким образом, экологическая культура личности представляет собой целостную систему, функционирование которой основано на гармоничном взаимодействии всех сфер жизнедеятельности личности.

В современных условиях, как уже было сказано выше, особую значимость имеют коэволюционные ориентации и ценности, которые в совокупности представляют собой аксиологический компонент и способствуют переходу от природопокорительских мировоззренческих установок к природо- и культуросообразным. Отличительной особенностью нового коэволюционного мировоззрения является созидательная творческая направленность от «знаю», «умею», «осознаю», «понимаю» к «созидаю во благо природы и собственного экологического благополучия».

Процессуальный компонент предлагаемой нами коэволюционной модели – последовательное освоение личностью ценностно-смысловых доминант окружающей среды. Процесс формирования экологической культуры включает три этапа:

1) культурно-адаптационный, который связан с переживанием, эмоциональным восприятием экологических проблем в окружающей среде. Данные переживания могут приобретать форму образных представлений, культурных символов, знаков, обеспечивающих идентификацию «я и природа», «природа во мне» и обеспечивают адаптацию личности к социоприродному окружению;

2) культурно-смысловой, на котором человек осознает и осмысливает экологические знания и ценности, становящиеся его личностным достоянием;

3) культурно-творческий, на котором происходит включение учащихся в творческую деятельность по решению реальных экологических проблем различной масштабности. На этом этапе возможно проявление различных видов творчества: экспрессивного, продуктивного, инновационного и т. д.

В результативно-оценочный компонент модели входят объекты диагностики, критерии их сформированности и специально отобранные методики оценивания степени развития составляющих экокультуры. Перечисленные выше элементы экологической культуры как стратегической цели экологического образования в интересах сохранения устойчивости ноосферы являются тем диагностическим инструментарием, который позволяет выявить уровень (высокий, средний, низкий) такой культуры (табл. 2, 3).

Коэволюционная модель формирования экологической культуры школьников в контексте идей устойчивого развития была апробирована нами в Нижегородской области (Россия) в период 2002–2012 гг. В эксперименте принимали участие 10 учреждений общего образования (5 городских и 5 сельских школ). Всего экспериментом было охвачено 335 учащихся начальной, основной и старшей ступени. Эксперимент осуществ-

лялся на базе одного класса в каждой из десяти школ при обязательном условии выраженного желания учителей, учащихся и родителей участвовать в нем. Апробация модели проводилась по заказу Министерства образования Нижегородской области и Комитета охраны окружающей среды и природных ресурсов Нижегородской области.

Разработанная методологическая база была использована при создании учебников и пособий, опубликованных в центральных и региональных издательствах России. Так, были созданы программы и подготовлены учебные пособия авторских интегрированных экологических курсов: «Природопользование», «Глобальная экология» [4], «Лес и человек», «Современные проблемы экологии», «Геоэкология окружающей среды» [5] (напечатаны в издательствах «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф»), линия учебников по географии «Полярная звезда» (5–11-е классы).

Таблица 2

Инструментарий педагогической диагностики сформированности компонентов экологической культуры школьников

№	Показатели	Критерии	Методики
1	Когнитивный компонент экологической культуры – экологическая грамотность	Глубина, обобщенность, осознанность усвоения экологических знаний	Оценка качества знаний (И. Я. Лернер); определение экологической образованности (С. В. Алексеев) [1]
2	Аксиологический и нормативный компонент экологической культуры – экологические ценности	Ценностное отношения к природе: доминантность, модальность, интенсивность	Определение доминантности экологических ценностей, модальности, интенсивности отношений (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо / методика «Эзоп» [7, 14]; типология экологического сознания (В. И. Панов)
3	Творческо-деятельностный компонент экологической культуры – экологическое мышление	Конструктивно-экологическая активность	Определение экологической активности (Н. Ф. Винокурова, А. К. Осницкий)
4	Поведенческий компонент экологической культуры – эколого-ориентированная деятельность	Предпочитаемая деятельность	Ассоциативная методика предпочитаемой деятельности «Альтернатива»

Таблица 3

Уровни сформированности экологической культуры

№	Уровень	Характеристика
1	Низкий	Экологические знания воспроизводятся на уровне фактов, учащиеся называют основные экологические проблемы; преобладают потребительские ценности, проявляется объектно-прагматический тип отношений с окружающей средой; слабо выражен субъектный опыт культурно- и природосообразной деятельности в контексте устойчивого развития (репродуктивный опыт)
2	Средний	Учащиеся объясняют сущность экологических проблем и применяют эти знания в знакомых ситуациях, объясняют причинно-следственные связи, способствующие решению экопроблем; характерен объектно-непрагматический тип взаимоотношений с окружающей средой; уровень сформированности субъектного (продуктивного) опыта культурно- и природосообразной деятельности невысокий
3	Высокий	Учащиеся осознанно применяют знания об экологических проблемах в знакомых и незнакомых ситуациях; у них доминируют коэволюционные ценности, преобладает субъектно-непрагматическое отношение к природе; преобладает творческо-субъектный опыт культурно- и природосообразной деятельности

Сформированы и внедрены в школьную практику экологические модули «Мой друг природа», «Я в разных пространствах экологической культуры», «Мыслить глобально – действовать локально».

К числу нерешенных проблем распространения экологической культуры среди школьников относится недостаточное использование возможностей социального партнерства различных общественных и государственных структур. Требуется решения и более узкая педагогическая проблема, связанная с выявлением функций различных школьных предметов в формировании экологической культуры в едином образовательном пространстве в соответствии с содержанием ФГОС. Актуальным для изучения является вопрос применения в российских школах международных стандартов качества экологического образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Г. П. Сикорской*

Литература

1. Алексеев С. В. Непрерывное экологическое образование педагога – необходимое условие эффективности развития экологической культуры молодежи // Экологическое образование. 2014. № 3. С. 10–13.

2. Винокурова Н. Ф. Геоэкологическое образование: преемственность и инновации // География в школе. 2012. № 5. С. 21–26.
3. Винокурова Н. Ф. Культурно-экологический подход в модернизации географического образования // Теория и методика обучения географии: материалы межвузовской научно-практической конференции: сборник статей. С.-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2004. С. 12–15.
4. Винокурова Н. Ф., Трушин В. В. Глобальная экология: учебник для 10–11-х классов. Москва: Просвещение, 2001.
5. Геоэкология окружающей среды: 10–11-е классы: учебное пособие / Н. Ф. Винокурова, Б. И. Кочуров, Н. Н. Копосова, В. М. Смирнова. Москва: Вентана-Граф, 2010. 136 с.
6. Глуздов В. А., Винокурова Н. Ф., Николина В. В. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода // География и экология в школе XXI века. 2004. № 4. С. 42–47.
7. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология. Ростов на Дону: Феликс, 1996.
8. Доклад о мировом развитии «Риски и возможности: управление рисками в интересах развития». Вашингтон, округ Колумбия: Всемирный банк, 2014.
9. Доронина О. Д., Кузнецов О. А., Рохианин Ю. А. Стратегия ООН для устойчивого развития в условиях глобализации. Серия: Подходы и решения / под ред. Н. Ф. Измерова. Москва: РАЕН; 2005. 247 с.
10. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38.
11. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. / под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета Москва: Прогресс, 1989. 376 с.
12. Николина В. В., Винокурова Н. Ф., Камерилова Г. С., Картавых М. А., Демидова Н. Н. Нижегородской научная школа непрерывного экологического образования // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 46–52.
13. Природопользование: пробный учебник для 10–11-х классов профильных школ / Н. Ф. Винокурова, Г. С. Камерилова, В. В. Николина, В. И. Сиротин, В. М. Смирнова. Москва: Просвещение, 1995.
14. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 456 с.
15. Fenwick T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition // Adult Education Quarterly, 2000. Vol. 50. № 4. P. 243–272.
16. Jacob E. Qualitative research traditions: a review // Review of Educational Research. 1987. Vol. 57, № 1. P. 1–50.
17. Knapp D., Barrie E. Content evaluation of an environmental science field TRIP // Journal of Science Education and Technology. 2001. Vol. 10, № 4. P. 351–357.

18. Lee C. D. 2008 Wallace foundation distinguished lecture – the centrality of culture to the scientific study of learning and development: how an ecological framework in education research facilitates civic responsibility // *Educational Researcher*. 2008. Vol. 37, № 5. P. 267–279.

19. Tavstukha O. G., Muratova A. A. Updating of education for sustainable development by the ideas of humanitarization, meta-subject and futuristic orientation // *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. Vol. 14, № 6. P. 847–851.

References

1. Alekseev S. V. Continuous environmental education teacher – a necessary condition for the effectiveness of the development of ecological culture of youth. *Ekologicheskoe obrazovanie. [Environmental Education]*. 2014. № 3. P. 10–13. (In Russian)

2. Vinokurova N. F. Environmental education: continuity and innovation. *Geografiya v shkole. [Geography at School]*. 2012. № 5. P. 21–26. (In Russian)

3. Vinokurova N. F. Kul'turno-ekologicheskij podkhod v modernizatsii geograficheskogo obrazovaniya. *Teoriya i metodika obucheniya geografii. [Cultural and ecological approach to the modernization of geographical education]*. *Materialy mezhdvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Theory and Technique of Training of Geography: Materials of Interuniversity Scientific and Practical Conference*. Saint-Petersburg: Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. A. I. Gertsena. [Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen]. 2004. P. 12–15. (In Russian)

4. Vinokurova N. F., Trushin V. V. Global'naya ekologiya. [Global Ecology]. Moscow: Publishing House Prosveshchenie. [Enlightenment]. 2001. (In Russian)

5. Geoekologiya okruzhayushchey sredy: 10–11 klassy. [Geo-ecology environment: 10–11 forms]. Ed. by N. F. Vinokurova, B. I. Kochurov, N. N. Kuposova, V. M. Smirnova. Moscow: Publishing House Ventana-Graf, 2010. 136 p. (In Russian)

6. Gluzdov V. A., Vinokurova N. F., Nikolina V. V. The concept of environmental education of students in Nizhny Novgorod. *Geografiya i ekologiya v shkole XXI veka. [Geography and Ecology in the School of the 20th century]*. 2004. № 4. P. 42–47. (In Russian)

7. Deryabo S. D. Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya. [Environmental education and psychology]. Rostov-on-Don: Publishing House Feliks, 1996. (In Russian)

8. Doklad o mirovom razvitii «Riski i vozmozhnosti: upravlenie riskami v interesakh razvitiya». [World Development Report «Risks and Opportunities: risk management for development»]. Washington, District of Columbia: Vsemirnyy bank. [World bank]. 2014. (In Russian)

9. Doronina O. D., Kuznetsov O. L., Rokhianin Yu. A. Strategiya OON dlya ustoychivogo razvitiya v usloviyakh globalizatsii. [Strategy of UNO for sustainable development in the context of globalization]. Seriya: Podhody i resheniya. [Series: Approaches and decisions]. Ed. by N. F. Izmerov. Moscow: Publishing House RAEN, 2005. 247 p. (In Russian)

10. Zakhlebnyy A. N., Dzyatkovskaya E. N. Models of the content of environmental education in the new school]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2010. № 9 P. 38. (In Russian)
11. Nashe obshchee budushchee: Doklad Mezhdunarodnoy komissii po okruzhayushchey srede i razvitiyu (MKOSR). [Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development Commission]. Translated from English. Ed. by I. S. Poslesl. S. A. Evteev and R. A. Perelet. Moscow: Publishing House Progress, 1989. 376 p. (in Russian)
12. Nikolina V. V., Vinokurova N. F., Kamerilova G. S., Kartavykh M. A., Demidova N. N. Novgorod scientific school of continuing environmental education. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2011. № 7. P. 46–52. (In Russian)
13. Prirodopol'zovanie. [Natural Resource Management]. Vinokurova N. F., Kamerilova G. S., Nikolina V. V., Sirotin V. I., Smirnova V. M. Moscow: Publishing House Prosveshchenie. [Enlightenment]. 1995. (In Russian)
14. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. [Psychology relationship to nature]. Moscow: Publishing House Smysl, 2000. 456 p. (In Russian)
15. Fenwick T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*. 2000. Vol. 50. № 4. P. 243–272. (Translated from English)
16. Jacob E. Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*. 1987. Vol. 57. № 1. P. 1–50. (Translated from English)
17. Knapp D., Barrie E. Content evaluation of an environmental science field TRIP. *Journal of Science Education and Technology*. 2001. Vol. 10. № 4. P. 351–357. (Translated from English)
18. Lee C. D. Wallace foundation distinguished lecture – the centrality of culture to the scientific study of learning and development: how an ecological framework in education research facilitates civic responsibility. *Educational Researcher*. 2008. Vol. 37. № 5. P. 267–279. (Translated from English)
19. Tavstukha O. G., Muratova A. A. Updating of education for sustainable development by the ideas of humanitarization, meta-subject and futuristic orientation. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. Vol. 14. № 6. P. 847–851. (Translated from English)

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Jasarat Fikret Valehov

Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor, Institute of Educational Problems, Baku (Azerbaijan).

E-mail: vcasarat@yahoo.com

THE ROLE OF EDUCATION IN THE FORMATION OF KNOWLEDGE SOCIETY

Abstract. *The article aims to define opportunities of education in the formation of knowledge society, which is an integral part of information society and closely related to such an important determinant of the level of society's development as social capital.*

Methods. *Methodological basis for analyzing this problem lies in a systematic approach to studying social processes, while a monographic method in methodology. Based on this method, the author tried to define the philosophic mission of educational institutions, which they had performed before the emergence of knowledge economy. This was a significant foundation for further development of society.*

Results. *In the age of knowledge economy international competition is based on search for talents. The author defined that in knowledge society students receive necessary knowledge, which gives them an advantage over others. University education is the focus of attention on a global scale. Ensuring prosperity and well-being of society requires better use of human mind.*

Scientific novelty of the article concludes in well-founded proof that countries where education is built at an academic level can ensure the formation of a new, promising generation and can withstand international competition.

Practical significance lies in the conclusion that the system of vocational education should cover all spheres of economy, science and culture meeting the needs and interests of the country.

Keywords: knowledge society, paradigm shifts, adaptive knowledge, information process, social harmony, individual learning.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-41-54

Received: 17.03.2016.

Accepted for printing: 13.05.2016.

Валехов Джасарет Фикрет оглу

доктор философии по филологии, доцент Института проблем образования, Баку (Азербайджан).

E-mail: vcasarat@yahoo.com

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ «ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ»

Аннотация. Цель данной статьи – обсуждение возможностей образования в формировании «общества знаний», которое является составной частью информационного общества и отражает уровень его социального капитала.

Методы и методология. Методологической основой рассмотрения указанной проблемы стал системный подход к исследованию социальных процессов, а ведущей методикой – монографический метод, при помощи которого выявлялась философская миссия образовательных учреждений, выполняемая ими до возникновения «экономики знаний» и послужившая фундаментом для дальнейшего развития социума.

Результаты. Констатируется, что в эпоху «экономики знаний» международная конкуренция подразумевает эффективные меры по поиску талантов и созданию условий для максимально полного раскрытия потенциала одаренности и креативности. Для укрепления благосостояния и процветания общества учащимся на всех уровнях образования, и особенно в период профессионального обучения в университетах, необходимо предоставлять те знания, которые будут способствовать выявлению и развитию их индивидуальных талантов и дадут им преимущество в конкуренции с другими на рынке труда в будущем.

Научная новизна работы заключается в аргументированном доказательстве того, что страны, системы образования которых сосредоточены на качественной академической подготовке, могут обеспечить формирование нового перспективного поколения, что позволит выжить в международной экономической конкуренции.

Практическая значимость предпринятого исследования состоит в том, что система профессионального образования должна охватывать все сферы экономики, науки и культуры, соответствующие потребностям и интересам государства.

Ключевые слова: общество знаний, парадигматические изменения, адаптивные знания, информационный процесс, социальная гармония, индивидуальное обучение.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-41-54

Статья поступила в редакцию 17.03.2016.

Принята в печать 13.05.2016.

Statement of the problem in general and its relation to important scientific and practical tasks. At the time of rapid development, society is strongly influenced by social, political, cultural, economic and other factors. These changes certainly have implications for education too.

A philosophical approach to the problem highlights the role of education in the formation of knowledge society. But in reality if knowledge plays the role of the main factor, which creates socio-cultural reality, this means the emergence of a new situation. In this sense, education becomes the core productive force of society, where harmony with social and practical activity is at the forefront.

Analysis of latest studies and publications. US scientists took an interest in this problem back in the 1960s. One of the first authors to employ the term of «knowledge society» was American political scientist Robert E. Lane (1966). He studied the impact of scientific knowledge on politics and governance. In the 1990s the term knowledge society started to be separated from the notions of industrial and post-industrial society and used as an independent term. In this context, studies of Peter Drucker and other researches should be emphasized. According to Drucker, in western societies knowledge has become the means of production and creates value by «productivity» and «innovation» through its application to work. That is knowledge creates knowledge. This is a qualitatively new situation, which completely changes socio-cultural dynamics of society and adds a new meaning to the role of education in society. For example, Drucker believes that education should teach a man to learn [5]. Education of the classical period was just giving ready-made knowledge. But information technologies help improve individual and professional qualities. Therefore knowledge society needs to possess such a system of education that teaches. It should be noted that humanity reached this level through the long-term historic evolution.

Highlighting unresolved parts of the problem, which this article addresses. Since ancient times, human beings have been trying to study and comprehend the outer world alongside with providing their physical needs. In order to create and develop knowledge and then pass it on to the next generations people had to make tireless efforts. And they still continue doing so. Long-lasting attempts to make information more functional paved the way for the emergence of new areas of science and development of education as a new applied field of social sciences.

In knowledge society education, in other words, shifts necessary to get and spread knowledge are characterized as a vital development tool. From this point of view education is of crucial importance for its value. Value is a set of generalized fundamental moral principles, which reflect goals and ex-

pectations, common thinking and sense of society or social group. Values are a source of conduct and are understood as the notions that encourage discourse on them.

In addition, values reflect people's choice. [17, p. 45]. Here it should be noted that value is an idea open for development. In a certain period of time values can shift in order to meet emerging needs. These shifts are of unique nature in knowledge society.

In this sense, as it was earlier said, education should not be separated from the shifts taking place in other areas of society (social, political and economic).

In knowledge society, a paradigm of production changes scientific basis, and influences approaches relating to education and learning and also a new vision of an educated person. Thomas Kuhn calls the approaches replacing one another «paradigms». In his «The Structure of Scientific Revolutions», Kuhn defines paradigms as universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners [8].

Paradigm shifts, which exist in scientific production, are reflected in new values related to the nature of information. The most important is that a contemporary notion of science and education is not indifferent to anything: «It deals with the minor, any actual knowledge. Surprisingly, modern Europeans pay attention to everything, even what is disgraceful. Everything that has empirical reality attracts their attention». [15, p. 140].

Statement of the objectives of the article. New hypotheses related to education define that learning is in human nature. According to them, all human beings without exception are capable of learning if they are provided with necessary conditions. Focusing on teaching in education influences the changes in public processes. Development processes in democratization and human rights lead to democratization of education, emergence of alternative education programs and individualization of education. These changes also influence the content of education programs. In Azerbaijan, for example, until recently curriculums, education programs and assessment methods used in general schools had been aimed at developing reading, writing and rote learning, vocabulary, and other skills.

However a new program of reforms aiming to improve the quality of education focused on team work, intuition, senses, discourse, arts, etc. This laid at the heart of the goal of this study – to define the role of education in modern society in terms of the formation of knowledge society.

Statement of the core material of the study with complete substantiation of the achieved scientific results. There is a frequent question: what boosts the

education system? And there is a variety of answers. But the quality of assessment of education institutions does not depend on nice buildings or the number of pupils in the classrooms, and not even curriculum. But it depends on the quality of teachers. In the 21st century, the future of any country will depend directly on education, the level of knowledge [20].

The reality is that teachers inspire students. It should be noted that countries such as Singapore, South Korea, Canada, Finland, which have high education ratings, took very effective measures to ensure high-quality training of teachers. In some of them, for example, if there are 600 vacant places in schools, authorities hire 700 people. This stimulates a very tough competition for those seeking teaching employment. By using such a complex mechanism these countries make teaching profession the most attractive one. The education system in Azerbaijan needs wide reforms of curriculums.

In general, apart from explaining the young generation the standards in any field of knowledge, national and subject curriculums must also shape students' world view. This is one of the key priorities in the «State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan». One of the five priorities of the strategy is the essence of education.

Famous education researcher John Dewey makes a strong case for the importance of education not only as a place to gain content knowledge, but also as a place to learn how to live. In his eyes, the purpose of education should not revolve around the acquisition of a pre-determined set of skills, but rather the realization of one's full potential and the ability to use those skills for the greater good [6, p. 123].

The ability to consider what is important for students – observation, experience, intuition, discourse and other means – are non-material forms of expression of «materialized» knowledge, its use, analysis and assessment in the consciousness of students. Thinking can be expressed as departure from typical information. Most popular forms of thinking include critical thinking comprehension of the essence of the problem, scientific thinking, analytical thinking, inductive thinking aimed at making decisions (from general to specific), deductive thinking (from specific to general), and immediate thinking.

At present there is an apparent contradiction between views of students with respect to obtaining knowledge. In knowledge society, development of deep topics rather than superficial knowledge offered by education programs is the focus of attention. That is, education process should be aimed at forming critical thinking. Therefore the volume of information is too huge to fully comprehend. This is why students should learn to go beyond the classroom walls. The aim should not be confined to just giving students certificates. It is vital to coordinate knowledge that they receive with the real life.

This can be achieved if teachers explain and demonstrate students how their knowledge is reflected in life. The topics of the lesson should not be confined to book pages and walls of the classroom. The topics should be correlated with the real life, students should realize the benefits of the lessons. In this context, outstanding Turkish education researcher Irfan Erdogan rightly says that «education and learning should not be confined to school, and school atmosphere should pave the way for out-of-school self-development of students». [17, p. 190].

These methods lie at the heart of transition to knowledge society. Equal opportunities in education means providing all people, persons with education opportunities for optimally developing their talents and capabilities. Therefore in order to ensure the development of interests and capabilities of persons, educational institutions should provide equal chances at the initial stage. One of the crucial factors in knowledge society is development of advanced technologies, knowledge sector, knowledge creation and investment in knowledge. Continuous education is the main focus of attention. Information technologies, E-commerce contribute to the economic, social, cultural and political development of society, which, in contrast to industrial society, can be characterized as the level of development leading to more significant achievements [6, p. 345].

Formation of knowledge society requires «existence of men of knowledge and institutions of knowledge», which, for its part, requires the existence of «learning persons» and «learning institutions». So the main characteristic of knowledge society is also formed as «learning society». [4].

First computers, which were heralds of information age, started to be used around hundred years after the industrial revolution. These rapid changes strongly influenced human habits. So a question arises: What changes in knowledge society in comparison with industrial societies? What are the values of knowledge society? Howard Gardner, Professor of Education at Harvard University, points out five ways of thinking in knowledge society in his *Five Minds for the Future* book. They are disciplined mind, synthesizing mind, creative mind, respectful mind, and ethical mind [3, p. 11]. In a short period knowledge society has spread all around the world. The following conclusions can be drawn when comparing main qualities of knowledge society and peculiarities of industrial society:

- if in industrial society it is financial capital that boost production, in knowledge society this role is played by knowledge and human capital;
- if «steam engine» is the main driver of industrial society, in knowledge society it is information technologies; This recognizes the fact that technology is an integral part of cultural evolution, a creative product of our imagination,

our hope and inspiration, and that eagerness to create new technologies is, in fact, an instinctive process [12, p. 41].

- power of mind in knowledge society is an alternative to power of hand in industrial society;

- if industrial society involves human capital in production, knowledge society focuses on a highly-educated human capital [21];

- industrial society includes production of goods and provision of services, but knowledge society creates knowledge and technologies, with information technologies taking topicality;

- the role of factories typical of industrial society, is played in knowledge society by network systems that apply knowledge. We are likely to witness in the near future the improvement of not only means of getting knowledge, but also creation of means of creating means of knowledge generation [16, p. 25];

- general education and learning in industrial society are replaced by individualization of education and extension of its duration;

- industrial society includes first, second and third degree industry, agriculture, industrial products and services. But in knowledge society the fourth sector – knowledge sector – is added to this;

- in contrast to specialized socio-economic institutions typical of industrial society, knowledge society (information society) emphasizes the importance of volunteer institutions;

- if in industrial society main factors of production include labour, nature, capital, entrepreneur, in knowledge society the fifth factor is added to this – technical knowledge;

- the main problem in industrial society is lack of products and services. But in knowledge society there is no lack of information, knowledge. Knowledge is rapidly improving, profitability is increasing [10, p. 78];

- if distance and expenses matter during the shipping of products and provision of services in industrial society, in knowledge society the factor of distance between knowledge and producer comes to minimum through knowledge and information storage devices;

- in industrial society mobility (intensity) of goods and services while executing producer's requests is very low, while in knowledge society mobilization of information is a common phenomenon.

All this encourages innovations and unlimited consumption of information. In industrial society main areas of knowledge include physics and chemistry. But in knowledge society new research areas emerge – quantum electronics, molecular biology, nano and biotechnology.

If democracy is an example of political system in industrial society, scientific society features participatory democracy. The development of informa-

tion technologies stimulates the emergence of brand new criterion in communications – electronic voting, TV-democracy.

Given the fact that knowledge society changes dynamics (rate) of new production, the changes in traditional notions of public life and education become inevitable. In this process a new definition of education is the following: in knowledge society education is the process of development of high intelligence capabilities through forming the thinking of the nature of human self-education, the process of creating adaptive conditions of education through gradual improvement of knowledge, capabilities and competence. This prioritizes the role of schools in knowledge society. So the organization of education and learning process is a key to understanding the content of knowledge. Since knowledge plays a multifaceted role in knowledge society, the way schools are organized and the peculiarities of their functioning are of particular importance.

In this context it should be taken into account that such methods as programs, classes, classrooms, textbooks, which are main elements of educational institutions, emerged back in Medieval ages. Laboratories, examination venues and workplaces were added to this after the industrial revolution. Elementary schools and universities are the products of the Medieval ages, while secondary schools and elementary vocational schools are the products of the industrial revolution. This means that at the modern stage there is a need in schools that will meet development tendencies of knowledge society. One should consider the functions, objectives and content of schools as organizations shaping educated people, who are the biggest capital of knowledge society.

More precisely, effectiveness and responsibility of schools in a knowledge society is the focus of attention. Although there are not any satisfactory standards, Peter Drucker believes that:

- schools, which knowledge society needs, should provide high standard of knowledge, capabilities and habits;
- at all stages and at all ages students should be educated about the rules of continuing education and motives of learning;
- schools should be open for both people who received good education and those who because of certain reasons did not get education;
- there is a need in schools that teach science and ensure that it is imparted;
- knowledge is everywhere today. So schools should not be just organizations imparting knowledge, but they should be institutions creating science, teaching people to understand, analyze, solve problems, and other habits.

In terms of modern requirements, the notion of an educated person – that is one who can write and read – has changed. An educated person is not that who can just read, write or count, it is a person who has elementary

computer skills. In order to become an active citizen, a person of knowledge society, one should master advanced technology.

There is a very rich network of information technologies so that people can realize their education. Automated and high-technology opportunities took a human being to a new search level. This requires focusing on knowledge and humane values. This is why in the 21st century people should be able to enrich their thinking and intellectual potential. So the notion of a human being lies at the heart of the notion of knowledge society. An educated person is a symbol of society, defines the volume of its productivity, and at the same time represents the values of society. An educated person should be able to think freely and clearly express his thoughts, he should be able to obtain information about society and environment, he should be able to approach this information selectively.

This is why in order to be a consultant, a teacher should, first and foremost, realize that he should be literate and educated himself, and should acknowledge his responsibility. A teacher should know the level of his knowledge, he should know that knowledge is power, that capabilities can be gained only through a long process of education. Knowledge technologies are means easing the work of a teacher and supplementing education. A teacher should, first and foremost, master these technologies and create conditions for interactive learning.

In information society borders between a teacher and a student are blurred [2, p. 121–125]. Teacher should grab students' interest, involve them in research and assist them in doing their systematic work [18, p. 145].

In knowledge society, teachers should teach students think globally, rather than focusing their attention on insignificant events [7, p. 177]. Students should be capable of broadly thinking of any events, they should know how to apply knowledge of other fields in addressing problems, they should have critical thinking. Many researchers believe that critical thinking should be focused on the problem, students should be able to analyze the problem, ask questions that provide an insight into the topics, study authenticity of the source, get involved in debates on the data obtained, draw conclusions, assess assumptions and build contacts with others [19].

For students this ability paves the way for confrontation of opinions (comparison). Therefore incomparable knowledge is not real. Objective judgement can be generated only if approaching the problem from different angles. So one can draw a conclusion that in knowledge society teaching methods are built in different dimensions. The main objective of education in the era of knowledge is upbringing of people capable of creating something new. This is what should differ it from education models of previous generations that pass certain values [9].

Application of new education models using information and communication technologies is the main difference of knowledge society. However, in knowledge society it is getting more difficult to define large-scale single education programs, on the one hand, scientific and technical revolution brings new and important sciences to school system, while on the other, the demands of students are permanently changing [13, p. 34].

Teachers should move away from details of education programs and focus on common problems. Education should be implemented without exertion of any pressure, taking into account development rate of each pupil and student. Education should be an independent process, it should be based on cooperation methods, and stimulate intellectual potential. In this context, it should be noted that creativity is a form of existence, it gives people a sense of freedom. So education programs and methods should accentuate creative values. And this can be achieved only through instilling a sense of confidence into students.

In knowledge society, education system ensures transition from public to individual education, and from individual to the type of education where majority is a priority, from tough to flexible programs, from dependent content to independent content.

So education methods prioritize individuality, which makes competence more flexible, necessitates development of programs guiding students into the spheres of life, where they will open up their capabilities and potential. Group and individual learning is aimed at preparing a person for future. Science and innovations lie at the heart of globalization, which is a form of manifestation of knowledge society. Globalization features influence of other social spheres, and changes in every area. [11, p. 17].

Globalization in education, which is typical of knowledge society, means innovations in education based on modernized methods and processes, gradual integration into developed countries. However this integration process is not sufficient for solving problems in education caused by globalization. Apart from being necessary for addressing the problem of conformity of globalization with integration problems, education is also means of addressing the problems caused by globalization. Taking this into account, people should be capable of deriving benefit from changes and take alternative measures to address possible challenges generated by globalization. No doubts that globalization will pave the way for significant changes in education systems.

Studying learning, individual and group learning, teaching to learn are main elements of education in the world. UNESCO Education Commission added one more principle to the aforementioned – collaborative learning. The

philosophy of modern education is based on four principles: to know learning, to teach learning, individual learning, and to teach how to live together.

Conclusions from this study and prospects for future development in this regard. In conclusion one can say that knowledge society necessitates multi-fold changes based on innovations in all spheres, including education. So a new characteristic of education emerges in knowledge society.

In all spheres of life, in political, economic, social and cultural aspects, globalization is the main perceived value in knowledge society. In addition, intra-disciplinary studies in education are the main method of globalizing education.

In the 21st century there is a need in persons who are capable of choosing the right things from complex knowledge, persons who can assemble parts into the whole, persons who create notions, sensuality, intuition, persons who are mature from socio-economic points of view. Upbringing such persons in general requires a holistic approach to education process from the point of view of the philosophy of education. In social philosophy, this is considered a complete and self-organizing system. Holism of education means achieving harmony in upbringing highly-educated persons with highly developed moral sense. This increases topicality of the problem of upbringing in education. V. Arshinov and Y. Svirskiy put forward interesting views on this aspect of problem. They analyze the way of upbringing in the context of historic evolution, and define several types. Upbringing at the modern stage differs from upbringing in previous generations. They believe that today upbringing is strongly influenced by mutual confidence, dialogue and exemplary behavior. No doubts that this applies both to education process and its content. In addition, education and learning should be synthesized here [2, p. 121–125]. New knowledge should be obtained in parallel with development of moral values of a human being [1].

Gradually the education system and in general schools, students and teachers, who are parts of this system, will have vision of the future as a result of the rapid education process. In order to study the conditions necessary for this, one should pay attention to the search of opportunities in education, taking into account globalization and innovations in tandem. This is another problem which requires mechanisms of realization and special philosophy of education. So it is worth to be addressed [2, p. 121–125].

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

Литература

1. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Синергетика как интерсубъективная коммуникация // Синергетическая парадигма: социальная синергетика. Москва: 2009. С. 530–544.

2. Валехов Дж. Парадигма образования в обществе знаний // НАНА. Известия. Серия «История, философия, право». 2009. № 12. С. 121–125.
3. Гарднер Г. Мышление будущего: Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / пер. с англ. Москва: Альпина; Паблишер, 2015.
4. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении: пер. с англ. Москва: Парвинэ, 2003.
5. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая индустриальная волна на Западе: антология / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Академия, 1999. 631 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. Москва: 2000. 345 с.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. Москва, 2001. 512 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. Москва: АСТ, 2009. С. 234.
9. Мамедзаде И. Р. XXI век – век общества и государства, уделяющего ведущее место высокому научно-техническому потенциалу, науке, ее финансированию // Палитра. 2010.
10. Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск: Главное управление профессионально-технического образования администрации Челябинской области; Институт профессионального образования, 1995.
11. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. Москва: Алгоритм, 2002.
12. Нейсбит Д. Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла. Москва: АСТ; Транзиткнига, 2014.
13. Нисбетт. Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций: пер. с англ. Москва: Альпина нон-фикшн, 2013.
14. Осипов Ю. М. Основы инновационного менеджмента: учебное пособие. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2003. 170 с.
15. Сабируглу Илькин. Не всякий капитализм есть капитализм. Баку: «CBS» Polygraph production, 2006. 232 с.
16. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство. Как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь. Москва: АСТ; Профиздат, 2008.
17. Erdoğan İrfan. Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık. İstanbul: 2006, 234 s.
18. Dalin P. and Rust V. D. Towards Schooling for the Twenty-first Century, Redwood Books; Great Britain: 1996. 184 p.
19. Ennis R. Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities'. In J. Boykoff. Baron and Robert J. Sternberg. Freeman, 1987. Available at: <http://www.president.az/articles/9327/print>
20. The Routledge international handbook of innovation education / edited by Larisa. V. Shavinina. 711 Third avenue, NewYork, NY10017, 2013, p. 220.

References

1. Arshinov V. I., Svirskij Ja. I. Sinergetika kak intersub'ektivnaja komunikacija. [Sinergetics as inter-subjective communication]. Sinergeticheskaja paradigma: social'naja sinergetika. [Synergetic paradigm: social synergetics]. Moscow: 2009. P. 530–544. (In Russian)
2. Valehov Dzh. An education paradigm in the society of knowledge. *NANA. Izvestija. Serija «Istorija, filosofija, pravo»*. [NANA. News. Series «History, Philosophy, Right»]. 2009. № 12. P. 121–125. (In Russian)
3. Gardner G. Myshlenie budushhego: Pjat' vidov intellekta, vedushhij k uspehu v zhizni. [Thinking of the future: Five types of intelligence conducting to success in the life]. Translated from English. Moscow: Publishing House Al'pina; Publisher, 2015. (In Russian)
4. Drajden G., Vos Dzh. Revoljucija v obuchenii. [Revolution in education]. Translated from English. Moscow: Publishing House Parvinje, 2003. (In Russian)
5. Draker P. Postkapitalisticheskoe obshhestvo. [Post-capitalist society]. Novaja industrial'naja volna na Zapade: antologija [New industrial wave in the West: the anthology]. Ed. by V. L. Inozemcev. Moscow: Publishing House Akademiya. [Academy]. 1999. 631 p. (In Russian)
6. Džui Dzh. Demokratija i obrazovanie. [Democracy and education]. Translated from English. Moscow, 2000. 345 p. (In Russian)
7. Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obshhestve do konca XX v. [History of pedagogics and education. From origin of education in primitive society until the end of the 20th century]. Ed. by A. I. Piskunov. Moscow, 2001. 512 p. (In Russian)
8. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij. [Structure of scientific revolutions]. Moscow: Publishing House AST, 2009. P. 234. (In Russian)
9. Mamedzade I. R. XXI vek – vek obshhestva i gosudarstva, udeljajushhego vedushheemu mestu vysokomu nauchno-tehnicheskomu potencialu, nauke, ejo finansirovaniju. [21st century – a century of the society and state giving the leading place to the high scientific and technical potential, science, its financing]. Palitra. 2010. (In Russian)
10. Najn A. Ja. Innovacii v obrazovanii. [Innovations in education]. Cheljabinsk: Glavnoe upravlenie professional'no-tehnicheskogo obrazovanija administracii Cheljabinskoj oblasti; Institut professional'nogo obrazovanija. [Chelyabinsk: Head department of vocational training of administration of Chelyabinsk region; Institute of professional education]. 1995. (In Russian)
11. Nejmatov Ja. M. Obrazovanie v XXI veke: tendencii i prognozy. [Education in the XXI century: tendencies and forecasts]. Moscow: Publishing House Algoritm. [Algorithm]. 2002. (In Russian)
12. Nejsbit D. Vysokaja tehnologija, glubokaja gumannost': Tehnologii i nashi poiski smysla. [High technology, deep humanism: Technologies and our searches of sense]. Moscow: Publishing House AST; Tranzitkniga, 2014. (In Russian)
13. Nisbett R. Chto takoe intellekt i kak ego razvivat': Rol' obrazovanija i tradicij. [What is intelligence and how to develop it: Role of education and traditions].

ons]. Translated from English. Moscow: Publishing House Al'pina non-fikshn, 2013. (In Russian)

14. Osipov Ju. M. Osnovy innovacionnogo menedzhmenta. Bases of innovative management. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet sistem upravlenija i radioelektroniki. [Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics]. 2003. 170 p. (In Russian)

15. Sabiroglu Il'kin. Ne vsjakij kapitalizm est' kapitalizm. Not any capitalism is capitalism. Baku: Publishing House «CBS» Polygraph production, 2006. 232 p. (In Russian)

16. Toffler Je., Toffler H. Revoljucionnoe bogatstvo. [Revolutionary wealth]. Kak ono budet sozdano i kak ono izmenit nashu zhizn'. [As it will be created and as it will change our life]. Moscow: Publishing House AST; Profizdat, 2008. (In Russian)

17. Erdoğan İrfan. Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık. İstanbul: 2006, 234 p. (Translated from Turkish)

18. Dalin P. and Rust V. D. Towards Schooling for the Twenty-first Century, Redwood Books; Great Britain: 1996. 184 p.

19. Ennis R. Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities'. In J. Boykoff. Baron and Robert J. Sternberg. Freeman, 1987. Available at: <http://www.president.az/articles/9327/print>.

20. The Routledge international handbook of innovation education / edited by Larisa. V. Shavinina. 711 Third avenue, NewYork, NY10017, 2013, p. 220.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.112–057.85

Ваганова Наталья Октевна

кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта, Новосибирск (РФ).

E-mail: ntgt_ur@mail.ru

Лопаткин Владимир Михайлович

доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул (РФ).

E-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть особенности и возможности научно-исследовательской работы в организациях среднего профессионального образования (СПО).

Методы – теоретические: анализ законодательной, нормативной документации; сравнение и обобщение выводов ученых об исследовательской деятельности; эмпирические: педагогическое наблюдение, изучение опыта организации исследовательской работы.

Результаты. Предложено определение понятия «исследовательское умение»; разработана система организации научно-исследовательской деятельности в организациях среднего профессионального образования, включающая определение подходов к понятию «исследование»; составление программы формирования исследовательских умений и программы подготовки педагогических работников организации СПО к организации и проведению исследовательской деятельности со студентами; определение субъектных функциональных связей для реализации программы исследовательской деятельности; создание инновационной инфраструктуры как совокупности ресурсов и средств, обеспечивающих обслуживание исследовательской деятельности.

Научная новизна. Предпринята попытка восполнить пробелы в методологии организации научно-исследовательской деятельности в организациях среднего профессионального образования. Выявлены особенности образовательной программы СПО, определяющие формы научно-исследовательской деятельности. Предложены новые подходы к понятию «исследование», формированию исследовательских умений и развитию профессионально-педагогических компетенций преподавателей как субъектов исследовательской деятельности.

Практическая значимость – применение описанных в статье подходов к проведению исследовательской работы в организациях среднего профессионального образования позволяет повысить уровень обучения студентов и расширить функциональные возможности педагогических работников.

Ключевые слова: исследование, научно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, среднее профессиональное образование, модернизация образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-55-68

Статья поступила в редакцию 03.03.2016.

Принята в печать 13.05.2016.

Natalya O. Vaganova

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Studies of Novosibirsk Technical School of Railway Transport, Novosibirsk (RF).

E-mail: ntgt_ur@mail.ru

Vladimir M. Lopatkin

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rectorate Counsellor, Altai State Pedagogical University, Barnaul (RF).

E-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru

SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. *The aim* of the study is to reveal features and possibilities of research work in the organizations of secondary professional education.

Methods. Theoretical methods involve analysis of legislative, normative documents; comparison and generalization of the findings of scientists on research activities. Empirical methods: pedagogical observation, to study the experience of organization of research work.

Results. The definition of «research ability» is proposed; the system of organization of research activity in the organization of secondary vocational education, including the identification of approaches to the concept of «research» is developed; development of a program of research skills formation is given; definition of subjective functional relationships for the implementation of the programmer of research; the development of training programs for teaching staff the organization of the secondary professional education to the organization and conduct of research activities with students; creation of innovative infrastructure as a set of resources and means to ensure the maintenance of research activities.

Scientific novelty. An attempt to fill the gaps in the methodology of organization of research activity in organizations of secondary vocational education is taken. Peculiarities of the educational programs of secondary vocational education, defining the forms of research activities are disclosed. Approaches to the concept of «research», the formation of research skills and development of professional-pedagogical competences of teachers as subjects of research activities are proposed.

Practical significance. The use of suggested approaches to conducting research in organizations of secondary vocational education can increase the level of students and extend the functionality of teachers.

Keywords: research, scientific research, research skills, secondary vocational education, modernization of education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-55-68

Received: 3.03.2016.

Accepted for printing: 13.05.2016.

Законодательно-нормативные документы, сопровождающие процессы модернизации в российском профессиональном образовании, предусматривают применение современных педагогических технологий, развивающих у обучающихся исследовательские умения и навыки.

В программном документе «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р) обращается внимание на необходимость проведения исследований для решения задач инновационного развития государства и развития у обучающихся способности к критическому мышлению и навыков самостоятельной деятельности [17].

Закон «Об образовании в РФ» конкретизирует условия осуществления исследовательской деятельности и ознакомления с ее результатами [12].

Так, в ст. 29 «Информационная открытость образовательной организации» закона РФ «Об образовании» содержится перечень информационных ресурсов, которые должны быть в открытом доступе в информационно-телекоммуникационных сетях. Один из перечисленных ресурсов –

сведения о направлениях и результатах научной (научно-исследовательской) деятельности и научно-исследовательской базе для ее осуществления (в статье в скобках указано – для образовательных организаций высшего образования, организаций дополнительного профессионального образования).

В ст. 34 (п. 23) закона «Об образовании в РФ» отдельно для студентов высшей школы отмечено право участвовать в научно-исследовательской, научно-технической, экспериментальной и инновационной деятельности, осуществляемой образовательной организацией, под руководством научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования и (или) научных работников научных организаций [12].

Таким образом, проведение научно-исследовательской и инновационной деятельности является одним из основных направлений развития высшего образования [9].

Следует отметить, что согласно перечню основных прав обучающихся (ст. 34 закона «Об образовании в РФ») всех типов образовательных организаций, следовательно и среднего профессионального образования, студенты имеют право:

- на развитие своих творческих способностей и интересов, включая участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, смотрах, физкультурных и спортивных мероприятиях, в том числе официальных соревнованиях, и других массовых мероприятиях (п. 22);
- на направление для обучения и проведения научных исследований по избранным темам на стажировки (в том числе в рамках академического обмена) в другие образовательные и научные организации, включая высшие учебные заведения (п. 24);
- на бесплатное опубликование своих работ в изданиях образовательной организации (п. 25) [12].

Таким образом, закон «Об образовании в РФ» предусматривает участие в исследованиях студентов всех типов образовательных организаций с целью предоставления им равных прав в развитии их творческих способностей и удовлетворении их интересов.

В нормативных документах, конкретизирующих задачи перспективного развития российского образования, значительное внимание уделено необходимости проведения исследовательской деятельности как одному из условий личностного развития обучающихся и подготовки качественного кадрового потенциала.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы отмечено, что «важной задачей системы образования станет ориентация образовательных программ на обучение навыкам, необходимым для инновационной деятельности, включая аналитиче-

ское и критическое мышление, стремление к новому, способность к постоянному самообучению, ... креативность и предприимчивость, а также готовность к работе в высококонкурентной среде» [7].

В педагогической науке исследование как процесс выработки новых научных знаний и один из видов познавательной деятельности представлено достаточно широко. Зарубежные ученые проанализировали науку как явление (К. Поппер, Т. Кун и др.) [5, 6]. В трудах отечественных авторов рассмотрены особенности исследовательской деятельности в целом (Г. А. Балл, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.). Научно-исследовательскую деятельность студентов вузов изучали В. И. Гинецинский, В. И. Журавлев, В. М. Лопаткин, М. Г. Ярошевский и др. Однако практика организации и проведения такой деятельности в организациях среднего профессионального образования (СПО) в период его реформирования не имеет достаточной теоретической базы.

Обратимся к Федеральным государственным образовательным стандартам. Анализ областей применения компетенций студентов высшего образования (бакалавров, магистров) и видов их профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС показывает, что они под руководством научно-педагогических работников должны овладеть знаниями и умениями в экспериментально-исследовательской области (бакалавр) и научно-исследовательским видом профессиональной деятельности (магистр).

В ФГОС СПО подобные виды профессиональной деятельности и области применения компетенций отсутствуют.

Обозначим разницу между учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой. Под первой мы понимаем выполнение студентами запланированных педагогом действий, направленных на поиск информации и доказательств с использованием методов наблюдения, сопоставительного анализа и др. Согласно ФГОС СПО такая работа как один из видов учебной деятельности должна реализовываться на всех этапах становления специалистов в целях развития личности обучающегося и приобретения им исследовательских умений и навыков [13].

Научно-исследовательская работа (НИР) отличается от учебно-исследовательской большей степенью самостоятельности в выборе изучаемой темы, в проведении исследования, представлении его результатов. Такая работа содержанием ФГОС СПО не предусмотрена и носит дополнительный характер к требованиям стандарта. Содержание и логика его изложения в образовательной программе СПО не обеспечивают поэтапного формирования исследовательских умений и навыков в таком объеме и таком количестве видов исследовательской деятельности, как в вузах.

Предлагаемая нами система организации НИР студентов СПО состоит из следующих этапов:

- определение подходов к понятию «исследование»;
- разработка программы формирования исследовательских умений;
- определение субъектных функциональных связей для реализации программы исследовательской деятельности;
- разработка программы подготовки педагогических работников организации СПО к организации и проведению исследовательской деятельности со студентами;
- создание инновационной инфраструктуры как совокупности ресурсов и средств, обеспечивающих обслуживание исследовательской деятельности.

Рассмотрим особенности каждого этапа.

В справочной литературе понятие «исследование» трактуется как процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности [10]. В научных трудах это понятие, как правило, подразумевает процесс познания нового явления для его практического использования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин и др.).

Если в высшей школе преобладает теоретический уровень научного познания (установление связей, закономерностей), в результате которого формулируются гипотезы, теории, законы, то особенность образовательной программы СПО в доминировании эмпирической исследовательской работы, когда процесс сбора информации об изучаемых объектах осуществляется с помощью наблюдений и выполнения каких-либо измерений. Полученные опытным путем фактические данные систематизируются в виде таблиц, схем, графиков.

На наш взгляд, в работе со студентами учреждений СПО следует использовать принцип широкой трактовки понятия «исследование»: выделение проблемы, формулировку гипотезы, сравнение явлений, предметов, структурирование материала, работу с текстом и т. д. При таком подходе целью исследовательской деятельности становится функциональное формирование умений исследования как универсального способа освоения действительности через повышение мотивации студентов к учебной деятельности и активизации их личностной позиции в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний [1].

Разработка программы формирования исследовательских умений и навыков должна осуществляться на основе принципов индивидуализации (определение возможностей каждого) и дифференциации (расширение перечня форм и видов исследовательской деятельности).

Немаловажно уточнить, что понятие «исследовательское умение» понимается учеными как способность

- к проведению самостоятельных наблюдений, опытов, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач (В. В. Успенский);
- проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов (В. В. Успенский, И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова и др.);
- действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности (Н. В. Сычкова, П. Ю. Романов, М. Н. Поголяева и др.).

Как видно из определений, к исследовательским умениям относят, как правило, те, которые имеют прямое отношение к опытному знанию. Все, что формально находится за его пределами, например: умения видеть проблему, структурировать материал, доказывать и защищать свои идеи – ускользает из поля зрения [14].

Мы предлагаем следующее определение исследовательского умения, основанное на функциональных возможностях исследования в развитии личности: это готовность к аналитической мыслительной деятельности, проявляющейся в возможности выполнять действия, необходимые для решения поставленных задач или проблемы.

В контексте нашего обсуждения выделим следующие исследовательские умения:

- видеть проблемы;
- задавать вопросы;
- выдвигать гипотезы;
- давать определение понятиям;
- классифицировать;
- наблюдать;
- проводить эксперименты;
- структурировать материал;
- делать выводы;
- доказывать и защищать свои идеи. [14].

Необходимым элементом программы развития исследовательских умений и навыков является выбор форм деятельности, что и является одной из основных задач современных педагогических технологий (Д. Б. Богоявленская, Дж. Брунер, Н. С. Лейтес, А. В. Леонтович и др.).

Комплектность учебно-исследовательских форм, как и видов деятельности, предлагается в ФГОС СПО. При выборе форм НИР, с нашей точки зрения, следует руководствоваться стандартами высшего образования: в ФГОС ВО (бакалавр и магистр) есть требование представления результатов выполненных работ, что подразумевает создание определенных условий, в том числе возможность выступлений с докладами на конференции, научных публикаций [13]. Выбранные формы НИР дают воз-

возможность студентам и педагогическим работникам как их руководителям продемонстрировать результаты исследовательской деятельности и сформированность исследовательских умений.

Как было отмечено в начале статьи, законодательно-нормативные документы рассматривают проведение НИР научно-педагогическими работниками вузов. Педагоги СПО, обеспечивающие практико ориентированную подготовку специалистов среднего звена, готовы в большей степени не к теоретическим изысканиям, а к проведению исследований в лабораториях, на учебных полигонах и (или) в производственных условиях с использованием натуральных образцов или моделей, а также к их изготовлению [15]. Следовательно, формирование умений и навыков исследовательского поиска у преподавателей и студентов системы СПО – задача, имеющая самостоятельную ценность, решение которой обеспечивает качество специалистов в соответствии с указанными выше документами.

Содержание программы подготовки педагогических работников учреждений СПО к организации и проведению исследовательской деятельности со студентами основано на применении деятельностного подхода и предлагает:

- овладение знаниями о научном исследовании;
- актуализацию у преподавателей знаний о технологических процессах, используемых на производстве;
- ознакомление с перспективами развития отрасли;
- организацию совместного со студентами обсуждения проблем и выбор тем для исследования.

Необходимым элементом системы организации НИР студентов СПО является инновационная инфраструктура, которая представляет собой систему связей и порядок взаимодействия профессиональных и методических объединений в учреждении профобразования, обеспечивающие планирование и проведение научно-исследовательской работы. Согласно внутренней структуре учреждений СПО, методическое объединение – это методический кабинет, профессиональные объединения – цикловые комиссии.

Функциональное назначение инновационной инфраструктуры следующее:

- информационное обеспечение (библиотека);
- обеспечение производственно-технологическими ресурсами (цикловые комиссии);
- продвижение и реализация результатов исследовательской деятельности, а также оказание консультативно-методической помощи (методический кабинет).

Модернизация российского образования привела к структурным изменениям в его профессиональном секторе, в частности к появлению уни-

верситетских комплексов, в которые были включены организации СПО [2, 4, 5]. Под университетским комплексом обычно понимается объединение разноразрядных организаций профессионального образования, существующее в едином учебно-научно-производственном пространстве, где реализуются образовательные программы различных уровней профессионального образования с использованием материальных, интеллектуальных ресурсов, созданных при участии педагогических работников комплекса.

Одна из основных задач функционирования университетских комплексов – установление тесных связей между образовательными организациями (Постановление Правительства РФ от 17.09.2001 г. № 676 «Об университетских комплексах»). Решение данной задачи требует проведения мероприятий, в которых могут принимать участие студенты и научно-педагогические работники организаций как высшего, так и среднего профессионального образования.

Практика функционирования университетских комплексов показала, что студенты СПО получили реальную возможность заниматься не только учебно-исследовательской, но и научно-исследовательской деятельностью с последующей демонстрацией результатов НИР.

Так, в структурных подразделениях СПО в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (СГУПС) за последние годы наблюдается рост показателей научно-исследовательской работы студентов и педагогических работников (рис. 1).

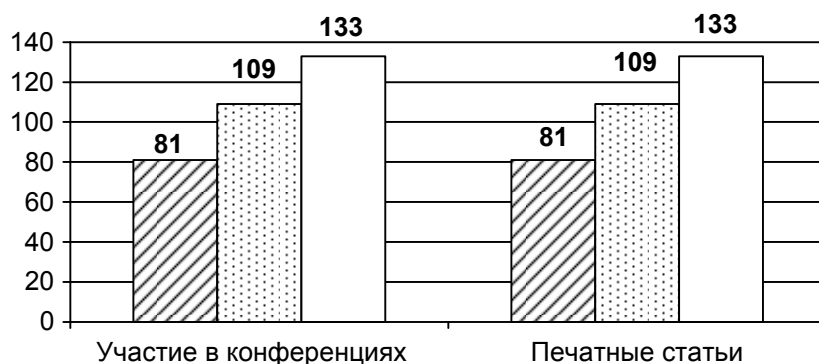


Рис. 1. Показатели научно-исследовательской работы студентов СПО:

▨ – 2013 г.; ▤ – 2014 г.; □ – 2015 г.

Студенты Новосибирского техникума железнодорожного транспорта принимают участие в внутриуниверситетских и межвузовских конференциях. В 2013 г. они приняли участие в работе девяти секций научно-технических

кой конференции СГУПС и завоевали два призовых места; в 2014 г. – в восьми секциях, получив также два призовых места, одно из которых – первое; в 2015 г. – тоже в восьми секциях с тремя призовыми местами.

Тематика, содержание и уровень докладов позволяют наиболее способным студентам СПО конкурировать со студентами вузов. Результаты НИР студентов помогают выявлению наиболее способных учащихся, склонных к дальнейшей научной деятельности, и служат средством для проектирования их индивидуальной образовательной траектории.

Организация НИР студентов СПО как технология обучения способствует профессиональному росту педагогических работников, расширяя их познания в области содержания преподаваемой дисциплины (междисциплинарного курса, профессионального модуля), развивая их профессионально-педагогические компетенции; дает возможность установить тесное взаимодействие с преподавательско-профессорским корпусом университетского комплекса, а также с работодателями на основе совместных действий по формированию у студентов исследовательских умений и навыков [3, 6, 16, 19, 20].

Данные диаграммы (рис. 2) свидетельствуют о возросшей активности педагогов СПО в проведении собственных исследований и об их готовности к организации научно-исследовательской работы студентов, включающей умения:

- создавать условия для самостоятельной работы студентов;
- вовлекать студентов в научно-исследовательскую работу;
- находить источники информации, содержащие современные научно-теоретические сведения в области преподаваемой дисциплины.

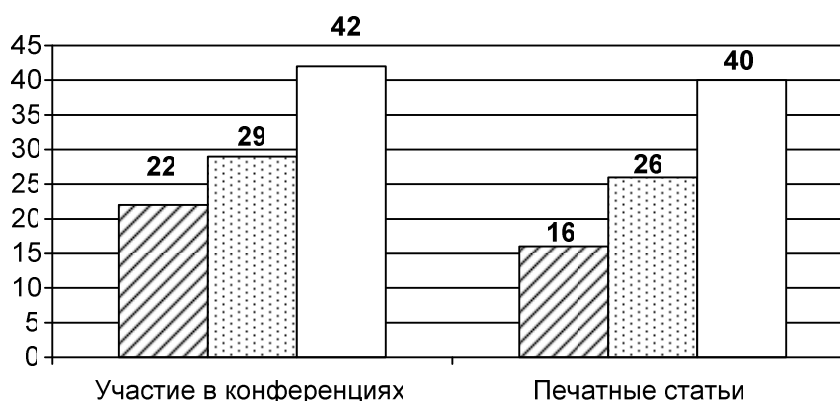


Рис. 2. Показатели научно-исследовательской работы педагогических работников СПО:

▨ – 2013 г.; ▤ – 2014 г.; □ – 2015 г.

Проведение НИР способствует достижению качественно новых результатов в подготовке специалистов среднего звена, повышению ресурсных и функциональных возможностей педагогических работников организаций СПО, формированию у них новых системных качеств, интеграции теоретической фундаментальности образовательного процесса с практикоориентированностью.

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

Литература

1. Ваганова Н. О. Конференция по итогам практики как форма взаимодействия разноразрядных учебных заведений в университетском комплексе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 1. С. 177–180.
2. Ваганова Н. О. Модульная структура университетского комплекса // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 76–78.
3. Ваганова Н. О. Сетевое взаимодействие образовательной организации с производством // Образование и общество. 2015. Т. 3. № 92. С. 54–57.
4. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Фоменко С. Л. Основные подходы к разработке механизмов интеграции корпоративных интегрированных систем в сфере образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 5. С. 73–78.
5. Дорожкин Е. М., Давыдова Н. Н. Развитие ОУ в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–17.
6. Игошев Б. М., Давыдова Н. Н., Фоменко С. Л. Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 12–18.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительством РФ от 29 декабря 2014 года № 2765-р. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://2016-god.com/konceptsiya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>.
8. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. Москва: АСТ, 2003. 320 с.
9. Лопаткин В. М., Куликова Л. Г., Бокова О. А. современные подходы к пониманию научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов и аспирантов // Вестник алтайской науки. 2015. № 1 (23). С. 508–513.
10. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Степина. Москва: Мысль, 2001.
11. Поппер К. Логика научного исследования: пер. с англ. / под общ. ред. В. Н. Садовского. Москва: Республика, 2004. 447 с.
12. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.

13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.04.01 Строительство. Приказ Минобрнауки России от 30 октября 2014 г. № 1419. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://minjust.consultant.ru/files/pdf/f5e5ff81-7cc8-4c63-bfa1-a43300ef8139>.

14. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізика: проблеми викладання. 2007. № 3. С. 14–24.

15. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Деятельностная модель развития профессионально-педагогических компетенций преподавателей учреждений СПО РФ // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. 2011. № 4.

16. Синякова М. Г., Давыдова Н. Н., Фоменко С. Л. Тенденции развития социального партнерства в условиях сетевой кластерной интеграции // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 5. С. 36–46.

17. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/innovations/doc20101231_016.

18. Федоров В. А., Давыдова Н. Н. Методологические основания управления ОУ в условиях сетевого взаимодействия // Казанская наука. 2013. № 9. С. 13–21.

19. Фоменко С. Л., Давыдова Н. Н. Некоторые подходы к организации кластерной интеграции образовательных организаций // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 6. С. 22–27.

References

1. Vaganova N. O. Conference on the results of the practice as a form of interaction of multi-level educational institutions in the university complex. *Gumanitarnye, social'no-jeconomicheskie i obshchestvennye nauki. [Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences]*. 2013. № 1. P. 177–180. (In Russian)

2. Vaganova N. O. The modular structure of a university complex. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. [World of Science, Culture and Education]*. 2014. № 1 (44). P. 76–78. (In Russian)

3. Vaganova N. O. Networking educational organization with production. *Obrazovanie i obshchestvo. [Education and Society]*. 2015. Vol. 3. № 92. P. 54–57. (In Russian)

4. Davydova N. N., Igoshev B. M., Fomenko S. L. the Main approaches to the elaboration of mechanisms of integration of integrated enterprise systems in education. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2015. № 5. P. 73–78. (In Russian)

5. Dorozhkin E. M., Davydova N. N. The development of OU in the course of network interaction. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2013. № 11. P. 11–17. (In Russian)

6. Igoshev B. M., Davydova N. N. Fomenko S. L. the Development of pedagogical (educational) cluster in the regional educational space. *Pedagogicheskoe*

obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]. 2015. № 11. P. 12–18. (In Russian)

7. Konceptija Federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016 – 2020 gody. [The concept of the Federal target program of education development for 2016–2020 years]. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stvom RF ot 29 dekabrja 2014 goda (№ 2765-r). [Approved by the decree of the RF Government, d.d. 29 December, 2014 (№ 2765-R)]. Available at: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>. (In Russian)

8. Kuhn T. Struktura nauchnyh revoljucij. [Structure of scientific revolutions]. Translated from English by I. Z. Naletov. Moscow: Publishing House AST, 2003. 320 p. (In Russian)

9. Lopatkin V. M., Kulikova, L. G., Bokova O. A. Modern approaches to understanding scientific research activity of students, undergraduates and graduate students. *Vestnik altajskoj nauki. [Bulletin of the Altai Science].* 2015. № 1 (23). P. 508–513. (In Russian)

10. Novaja filosofskaja jenciklopedija. [New philosophical encyclopedia]: v 4 tomah. [In 4 volumes]. Edited by V. S. Stepin. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 2001. (In Russian)

11. Popper K. Logika nauchnogo issledovanija. [Logic of scientific research]. Translated from English by V. N. Sadovsky. Moscow: Publishing House Republic. [Respublika]. 2004. 447 p. (In Russian)

12. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. [On education in Russian Federation]. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ. [Federal law of the Russian Federation, d.d. 29 December, 2012 № 273-FZ]. Available at: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. (In Russian)

13. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 08.04.01 Stroitel'stvo. [About the approval of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 08.04.01 Construction]. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30 oktjabrja 2014 g. № 1419. [The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 30, 2014 No. 1419]. Available at: <http://minjust.consultant.ru/files/pdf/f5e5ff81-7cc8-4c63-bfa1-a43300ef8139>. (In Russian)

14. Savenkov A. I. Psychological Foundation of research training of students. *Fizika: prablemy vykladannja. [Physics: Problems of Teaching].* 2007. № 3. P. 14–24. (In Russian)

15. Silkina N. In., Vaganova N. About. The pragmatist model of development of professional-pedagogical competences of teachers of secondary vocational education institutions of the Russian Federation. *Vestnik Kazahskoj akademii transporta i kommunikacij im. M. Tynyshpaeva. [Bulletin of Kazakh Academy of Transport and Communications named after M. Tynyshpayev].* 2011. № 4. (In Russian)

16. Sinyakova M. G., Davydova N. N., Fomenko S. L. the Trends of development of social partnership in the networked cluster integration. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. [Pedagogical Journal of Bashkortostan].* 2014. № 5. P. 36–46. (In Russian)

17. Strategija inovacionnogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. [Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020]. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 8 dekabnja 2011 g. № 2227-r. [Approved by order of the Government of the Russian Federation, d.d. 8 December, 2011 № 2227-p]. Available at: http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231_016. (In Russian)

18. Fedorov V. A., Davydova N. N. Methodological bases of management in conditions of network interaction. *Kazanskaja nauka*. [Kazan Science]. 2013. № 9. P. 13–21. (In Russian)

19. Fomenko S. L., Davydova N. N. Some approaches to cluster integration of educational organizations. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment*. [Municipal Education: Innovation and Experiment]. 2015 № 6. P. 22–27. (In Russian)

УДК 377.5

Ефимова Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, директор Центра профессионального образования Самарской области, Самара (РФ).

E-mail: efimova_sveta@mail.ru

АКАДЕМИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КВАЛИФИКАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – научно-методическое обоснование модели компетентностно-ориентированного оценивания освоения программ прикладных специальностей с учетом дифференциации академических и профессиональных квалификаций выпускников.

Методология и методы исследования: системно-деятельностный и компетентностно-ориентированный подход, структурно-функциональный анализ деятельности, обобщение.

Результаты. Проведен научный анализ проблемы дифференциации квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций по двум направлениям – академическому и практико-ориентированному. Показано, что эти группы образовательных результатов имеют разных заказчиков. Обоснована роль государства как заказчика академических квалификаций и посредника между рынком труда, требования которого оформлены в виде профессиональных стандартов, и системой профессионального образования, выполняющей заказ работодателей на профессиональные квалификации.

Описана модель, включающая две схемы определения качества образования обучающихся и выпускников – практико-ориентированную и академическую.

Научная новизна. Обосновано комплексное компетентностно-ориентированное оценивание результатов образования в системе СПО, направленное на идентификацию академических и профессиональных квалификаций выпускников; уточнен понятийно-терминологический аппарат процедур оценки квалификаций в условиях становления Национальной системы квалификаций Российской Федерации.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы исследователями прикладных квалификаций, методистами и специалистами органов управления образованием и профессиональных образовательных организаций для модернизации региональных систем оценки качества профессиональной подготовки.

Ключевые слова: квалификация, профессиональное практико-ориентированное оценивание, академическое оценивание, образовательные результаты, профессиональное образование, профессиональный стандарт.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-68-82

Статья поступила в редакцию 12.03.2016.

Принята в печать 13.05.2016.

Svetlana A. Efimova

Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Samara Regional Center of Vocational Education, Samara (RF).

E-mail: efimova_sveta@mail.ru

ACADEMIC AND VOCATIONAL QUALIFICATIONS FOR SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION GRADUATES

Abstract. *The aim* of the study is to provide scientific and methodological basis for competency-based assessment including differentiation between academic and vocational qualifications used for educational programs in teaching applied qualifications.

Methods. The methods involve systematic activity and competency-based approaches, structural-functional analysis, analysis, generalization, benchmarking.

Results. The issue of differentiation between qualifications, acquired by vocational education organizations graduates is carried out. The analysis is carried out according to two directions – academic and practice-oriented. It has become evident that the mentioned educational results have quite different customers.

The role of the state as a customer of academic qualifications and a mediator between the labor market (its needs are expressed in professional standards) and vocational education system is justified. An assessment sample is described. The sample includes two patterns of assessing the quality of education: vocational practice-oriented and academic assessment.

Scientific novelty. The sample of competency-based assessment in the system of vocational education is proved. The sample is designed to identify academic and vocational qualifications acquired by vocational education organizations graduates. The article specifies the definitions referring to the problem of qualifications assessment in the conditions of forming National qualifications system in the Russian Federation.

Practical significance. The results of the research may be of some interest to researchers of applied qualifications, educators, specialists of educational authorities and vocational education institutions and can be used in modernization processes of regional assessment systems in vocational education.

Keywords: qualification, vocational practice-oriented assessment, academic assessment, learning achievements, vocational education, professional standard.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-68-82

Received: 12.03.2016.

Accepted for printing: 13.05.2016.

Идея разделения академических и прикладных результатов профессионального образования имеет аналоги в мировой практике, где используются различные модели аттестации образовательных результатов по программам освоения прикладных профессиональных квалификаций (VET-программ¹). Понятие «квалификация» в зарубежных публикациях раскрывается в двух смысловых значениях:

1) факт прохождения лицом установленной оценочной процедуры после освоения программы профессионального образования / обучения;

2) официальный допуск лица к деятельности в определенной сфере [7, 11, 15, 17, 18].

Обобщение мирового опыта оценки и аттестации выпускников VET-программ свидетельствует о распространенной схеме дифференциации процедур присвоения профессиональных квалификаций и академического оценивания. Во многих странах сегодня существует четкое понимание того, что традиционное представление о квалификациях, которые

¹ В зарубежной англоязычной научной и методической литературе система профессионального образования, ориентированная на освоение прикладных квалификаций, обозначается словосочетанием Vocational Education and Training (VET).

привязаны к конкретным учебным заведениям, конкретным учебным программам и конкретной продолжительности учебы, ограничивает гибкость в освоении профессиональных компетенций [11, с. 63–66]. Это касается прежде всего программ дополнительного профессионального образования. В то же время для молодых людей, получающих базовое профессиональное образование, процессы обучения и оценки тесно связаны друг с другом. Правда, в разных странах степень этой связи различна.

Например, в Финляндии выпускники профессиональных школ получают одновременно сертификат (диплом) образовательной организации о завершении курса обучения в определенной профессиональной области и сертификат о присвоении профессиональной квалификации, подписанный представителем профессионального совета (работодателями). Никакого специального итогового испытания они часто не проходят. Процесс оценки квалификации разбит на части, оценка производится по каждому модулю программы, и профессиональная квалификация присваивается автоматически после освоения всех модулей, предусмотренных учебной программой.

В Великобритании процесс оценки также чаще всего осуществляется по модулям, но есть и примеры интегрированных оценочных работ, когда оценивается профессиональная квалификация в целом. Выпускнику профессионального колледжа вручается документ по итогам аттестации того оценочного (аттестационного) центра, по контрольно-измерительным материалам которого оценивались его достижения [16]. Молодые люди, получающие базовое профессиональное образование по VET-программам, проходят эти процедуры в самой системе профессионального образования. Достаточно распространена практика представления «финального проекта», который выполняется на протяжении 2–3 месяцев и призван продемонстрировать, что обучающийся владеет всеми необходимыми для присвоения квалификации компетенциями. Финальный проект планируется таким образом, чтобы во время работы над ним обучающийся принимал активное участие в полноценной профессиональной деятельности, что помогает интегрировать все полученные профессиональные и социальные компетенции в единую профессиональную квалификацию [19].

В области профессиональных (а не академических) квалификаций теоретические знания не оцениваются вообще. В то же время в большинстве стран существует система так называемых общих профессиональных квалификаций. Так, на основе национальных профессиональных стандартов Великобритании определяются национальные стандарты оценивания (признания) квалификаций, которые являются основой для NVQs

(государственное свидетельство о профессионально-техническом образовании) и GNVQs (общее национальное свидетельство о профессиональной квалификации). Если обучающиеся поступают в колледж в 15–16 лет на базе неполного школьного образования и получают профессию вместе с освоением дисциплин общего образования, соответствующих профилю профессии, то оцениваются и их общие, и профессиональные компетенции. Полученный сертификат позволяет работать в соответствии с присвоенной профессиональной квалификацией или продолжить обучение в университете по выбранной специальности [20].

Как свидетельствуют публикации, во многих странах предпринимаются попытки применять квалификационные (профессиональные) стандарты для разработки систем аттестации. Считается, что их использование позволяет отделить институт аттестации от поставщиков образовательных услуг, сделать механизмы аттестации независимыми. В ряде стран формируются системы аккредитации организаций, которые проводят аттестацию обучающихся по программам профессионального образования [11, с. 74].

В публикациях российских ученых идея дифференциации образовательных результатов программ профессионального образования и, соответственно, процессов их оценивания по двум направлениям – академическому и профессиональному практико-ориентированному – стала предметом активного обсуждения в начале прошлого десятилетия. В связи с ратификацией Россией Лиссабонской конвенции (2000) Л. С. Гребнев обратил внимание на расхождение в понимании академической и профессиональной квалификации в европейских странах и России. Он указал, что в официально принятой терминологии Болонского процесса академическая квалификация рассматривается как «документ, удостоверяющий уровень образования. Будет в нем запись о присвоении профессиональной квалификации или нет, принципиального значения в рамках Лиссабонской конвенции не имеет» [6, с. 7]. Выпускник европейского вуза выходит на рынок труда с академической квалификацией, но совсем не обязательно – с профессиональной.

В действующем в тот период законе «Об образовании» было зафиксировано следующее положение: «профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации» (п. 3 ст. 14) [13]. В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12) указано, что «содержание профессионального образования и обучения должно обеспечивать получение квалификации» [14] (какой именно: академической или профессиональной – не уточнено).

Таким образом, термин «квалификация» используется в нашей стране в значении, несколько отличающемся от того, что принято в большинстве европейских стран. Данная проблема приводит к смешению академического и профессионального квалификационных статусов выпускника образовательной организации.

Как указывают эксперты, термин «академическая квалификация» во многих странах относится к ступени высшего образования, которое не так безусловно и непосредственно детерминировано конъюнктурой рынка труда. «Академическая квалификация, в отличие от профессиональной, не влияет на уровень развития производства или экономики в целом, не ведет к освоению существенных для профессиональной практики или трудовой деятельности умений и компетенций» [3, с. 101].

Однако эти представления в последнее время трансформируются. Наряду с традиционной для России «моноподготовкой», в дизайне программ высшего образования впервые появилась дихотомия «академический / прикладной бакалавриат» (2013), «академическая / исследовательская магистратура» (2015). Прикладной бакалавриат представляет собой практико-ориентированное направление подготовки уровня высшего образования. Структура его программ тождественна основным профессиональным образовательным программам СПО (среднего профессионального образования): содержит профессиональные модули с профессиональной практикой, как правило, рассредоточенной по модулям, т. е. фрагментам содержания образования, ориентированным на освоение определенного вида профессиональной деятельности.

Тезис о разделении академического и профессионального оценивания нашел свое отражение и в проекте концепции федеральных государственных образовательных стандартов СПО четвертого поколения (далее – ФГОС СПО-4). Авторы концепции – специалисты Федерального института развития образования – указывают на главное отличие новых ФГОС СПО от предшествующих, которое заключается «в разделении понятий «результаты образования (обучения)» (в ряде источников – квалификация по образованию, или академическая квалификация) и профессиональная квалификация» [1, с. 2]. Судя по этому утверждению, авторы считают, что результатом образования (обучения) является только академическая квалификация, а профессиональная квалификация не может быть результатом образования (обучения). Этот вывод исследователей представляется спорным. Если профессиональное образование (обучение) реализуется в практико-ориентированном формате (с коэффициентом практико-ориентированности, фиксирующим долю практик в общей трудоемкости аудиторных форм занятий в 70–80%), его результатом могут быть профессиональные компетенции определенного уровня квалификации.

Как правило, основным аргументом экспертов в пользу того, что в процессе обучения не могут быть освоены профессиональные компетенции, является утверждение об отсутствии у выпускника профессиональных образовательных программ опыта практической деятельности. Приобретение такого опыта является самостоятельным образовательным результатом, который образуется в процессе выполнения деятельности, завершающейся получением результата (продукта), значимого для трудовой функции, в условиях реальной профессиональной занятости или в модельной ситуации, которая воспроизводит значимые условия реального производства (в квазипрофессиональной деятельности). Исключение составляют только случаи, когда при оценивании невозможно использовать реальные производственные технологии, оборудование и условия труда.

В работе В. И. Блинова и Е. Ю. Есениной еще более определенно обосновывается, что результатом образования может быть только академическая квалификация: «За последние несколько лет создана нормативная база для развития независимой системы оценки качества образования и сертификации квалификаций, ведущим принципом которой является разграничение понятий “результаты образования (обучения)” и “профессиональная квалификация”. Результаты образования должны вести к получению профессиональной квалификации, тем не менее, они не тождественны ей» [2, с. 23–24]. По сути дела, такая позиция полностью снимает с государства, которое регламентирует требования к результатам профессионального образования посредством государственных образовательных стандартов, ответственность за профессиональную квалификацию.

Как следует из приведенных выше цитат и содержания публикаций других авторов, в терминологическом обеспечении проблематики академических и профессиональных квалификаций одновременно существует несколько терминов-понятий, фиксирующих денотат академической квалификации: «квалификация по образованию», «академический уровень диплома о профессиональном образовании», «образовательная квалификация» и т. д.

Авторы концепции ФГОС СПО-4 рассматривают «квалификацию по образованию» как «готовность к продолжению образования, самообразованию, готовность реализовать принципы обучения в течение жизни на практике. Уровни этой готовности, соотнесенные с уровнями профессионального образования, задаются дескрипторами национальной рамки квалификаций» [2, с. 2]. В другой своей работе исследователи Федерального института развития образования определяют категорию «образовательная квалификация» как «готовность к самостоятельной учебной деятельности, в том числе и в первую очередь умение определять собствен-

ный дефицит в информации, добывать ее, обрабатывать и применять. На языке образовательного стандарта – это общие и общепрофессиональные компетенции» [2, с. 24–25]. Можно предположить, что указанные термины используются в данном случае как синонимы.

Для исключения синонимических рядов в настоящей статье будет использоваться термин «академическая квалификация», как наиболее полно отражающий предметное значение данного понятия. Содержание академической квалификации включает в себя общие (общекультурные) компетенции и знания, умения, полученные при освоении общепрофессиональных дисциплин (поскольку «общепрофессиональные компетенции» как образовательные результаты в рамках действующих ФГОС СПО не заявлены). Данные ресурсы выпускника определяют его готовность к дальнейшему профессиональному развитию.

Профессиональную квалификацию цитируемые выше исследователи соотносят с видами профессиональной деятельности и соответствующими им профессиональными компетенциями. Они указывают, что «ФГОС СПО-4 задает не сами эти результаты, а методические требования к их определению на основе соответствующих профессиональных стандартов» [1, с. 3]. Таким образом, профессиональные квалификации напрямую связываются с профессиональными стандартами, аккумулирующими требования к работнику со стороны рынка труда.

В целом такой подход можно признать продуктивным. Однако представляется методологически некорректным в описании образовательных результатов, которые регламентируются образовательным стандартом, ставить в один ряд результаты разного статуса: итоговые (компетенции) и промежуточные (знания, умения, практический опыт). Регламентация на уровне ФГОС знаний и умений как базы для освоения компетенций нецелесообразна уже потому, что у знаний и умений период обновления гораздо короче, чем у компетенций (примерно один раз в 1,5–2 года, а иногда – и чаще). Одна и та же компетенция (например, готовность решать профессиональные задачи посредством компьютерных технологий) может иметь разное содержательное наполнение в части знаний и умений при модернизации пакетов компьютерных программ профессионального назначения.

Признание двух типов квалификаций выпускника профессиональных образовательных организаций определяет необходимость построения двух разных моделей их оценивания. По мнению А. Н. Лейбовича, «каждый выпускник программ профессионального образования должен подтвердить свой образовательный уровень и/или квалификацию. Идея о разделении этих двух оценок (по формату, требованиям и процедурам)

в системе образования существует давно. Сейчас созданы необходимые условия для ее постепенной реализации» [8, с. 24].

А. С. Гребнев в цитируемой выше работе предлагал (речь шла о высшем образовании) разделить также субъектов оценивания этих квалификаций: «Оставить за государством, осуществляющим финансирование высшего образования в рамках реализации конституционных прав граждан, исключительное право регулирования (включая контроль соблюдения качества), присвоения академических степеней, отражающих продолжительность обучения, их направленность и уровень ... и возложить на профессиональную общественность, включая организации работодателей, вопросы регулирования и контроля качества за присвоением профессиональных квалификаций» [6, с. 14].

С такой позицией можно согласиться, поскольку у профессионального образования несколько «заказчиков» (работодатели, государство, обучающиеся и т. д.), каждый из которых предъявляет свой квалификационный запрос к итогам обучения. Для работодателей прежде всего актуальна подтвержденная документально информация о тех видах профессиональной деятельности (и наборах трудовых функций), которыми овладел выпускник, освоивший программу прикладных квалификаций. Каждому виду профессиональной деятельности соответствует конкретная квалификация рабочего и специалиста, необходимая для успешного выполнения трудовых функций, составляющих данный вид деятельности. Эта часть требований заказчиков реализуется в профессиональном цикле основных профессиональных образовательных программ СПО, который состоит из профессиональных модулей (программы подготовки рабочих, служащих) или профессиональных модулей и общепрофессиональных дисциплин (программы подготовки специалистов среднего звена).

В структуре основных профессиональных образовательных программ в состав профессионального цикла также включены профессиональные практики, в рамках которых и происходит приобретение опыта, интегрирующего умения и знания в профессиональные компетенции, составляющие квалификацию выпускника. Квалификационный запрос конкретных предприятий, которые планируются для трудоустройства выпускников, может быть учтен в вариативной составляющей основных профессиональных образовательных программ СПО.

Результаты многочисленных исследований кадровых запросов работодателей показывают, что в сферу их интересов как заказчиков профессионального образования не входят теоретические знания сами по себе (не связанные с профессиональной деятельностью), а также учебные дисциплины, необходимые «для общего развития», для продолжения образо-

вания и т. д. Работодатели часто рассматривают как профессиональные даже общие компетенции работника (способность к коммуникациям и сотрудничеству, готовность к работе с информацией и др.) и заявляют свой неудовлетворенный спрос на них [4, 5, 12]. Этот факт во многом объясняется тем, что общие компетенции человека особенно важны при решении профессионально-трудовых задач в условиях меняющихся рынков труда.

Государство со своей стороны заинтересовано в составляющей основных профессиональных образовательных программ СПО, которая реализует социально-воспитательные цели профессиональной подготовки, а также обеспечивает преемственность содержания образования как необходимое условие непрерывного профессионального обучения человека (информация об академических успехах выпускника важна для поступления его на следующий уровень системы профессиональной подготовки). От имени государства оформлен также заказ на общие компетенции выпускника как универсальные способы деятельности в современном обществе, инвариантные относительно профессии и специальности подготовки. Данная часть требований заказчиков реализуется, главным образом, в общем гуманитарном и социально-экономическом, математическом и общем естественнонаучном циклах (программы подготовки специалистов среднего звена) и общепрофессиональном цикле (программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих), а также в системе внеучебной деятельности (деятельность органов ученического самоуправления, общественных объединений гражданской, спортивной, направленности и т. д.). Что касается профессиональных компетенций, то государство в данном случае играет роль посредника между рынком труда, требования которого оформлены посредством профессиональных стандартов, и системой профессионального образования. Этот факт отражен, в частности, в регламентах, устанавливаемых исполнительными органами государственной власти (см., например, [9, 10]).

Персональные образовательные потребности личности (непосредственного потребителя содержания профессионального образования) могут быть удовлетворены через освоение элективных курсов, которые позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории с учетом возможностей и запросов обучающихся.

Таким образом, проанализированные точки зрения на проблемы дифференциации квалификаций позволяют констатировать необходимость создания двух моделей оценивания в образовательных программах СПО. Академическая линия связана с идентификацией уровня образованности и готовности к непрерывному профессиональному развитию.

Оценка профессиональной квалификации или ее частей (совокупности профессиональных компетенций или отдельных компетенций) составляет вторую модель оценивания, которая характеризуется иными объектами и субъектами оценивания. Если академические квалификации носят общий и общепрофессиональный характер, то профессиональные квалификации описываются в терминах результатов обучения, значимых для работодателей и основанных на требованиях профессиональных стандартов и иных квалификационных требованиях со стороны рынка труда.

Исходя из этого при проектировании профессиональных образовательных программ СПО должны учитываться две схемы определения качества образования обучающихся и выпускников:

- *профессиональное практико-ориентированное оценивание*, которое представляет собой поэтапную оценку готовности к выполнению осваиваемых видов профессиональной деятельности в разрезе профессиональных модулей программ СПО с документальным подтверждением «зачтенных» профессиональных модулей и устанавливает соответствие образовательных результатов (профессиональных компетенций) требованиям профессиональной деятельности;

- *академическое оценивание*, которое является оценкой учебных достижений обучающихся (уровня освоения учебных, в том числе общепрофессиональных дисциплин и общих компетенций); устанавливает соответствие результатов образования (знаний, умений) требованиям преемственных программ непрерывного профессионального образования и социализации выпускников, а также готовность к реализации универсальных способов деятельности (общих компетенций).

Результаты реализации данных оценочных процедур находят отражение в дипломе выпускника профессиональной образовательной организации о соответствующем уровне профессионального образования в виде «зачтенных» профессиональных модулей (профессиональных квалификаций) и оценок в традиционной пятибалльной шкале по учебным дисциплинам (в приложении к диплому).

Следует отметить, что рассмотренная дифференцированная модель оценивания квалификаций еще не существует как оформленное решение, утвержденное на государственном уровне, поэтому реализация ее возможна пока в виде экспериментальной апробации на региональном уровне.

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

Литература

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего

профессионального образования четвертого поколения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/119-15137>.

2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю. Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании // Образование и наука. 2013. № 7 (106). С. 17–37.

3. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.

4. Бондаренко Н. В. Профессионализм на весах профессионалов: представления работодателей о выпускниках и характер спроса на кадры // Аккредитация в образовании. 2013. № 11. С. 26–27.

5. Васильев К. Б. Дефицит навыков в России: вызовы для системы образования в условиях перехода к инновационной экономике // Резюме доклада Всемирного банка и НИУ-ВШЭ. World Bank, ACS1549.

6. Гребнев А. С. Академическая и профессиональная квалификации (Болонский процесс и российское законодательство) // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 6–15.

7. Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций: обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. Москва: РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. 115 с.

8. Лейбович А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 16–24.

9. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов: Утверждены приказом министерства образования и науки Российской Федерации 22.01.2015 № ДА-2/05вн.

10. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждены приказом министерства образования и науки Российской Федерации 22.01.2015 г. № ДА-1/05вн.

11. Национальные системы квалификационных стандартов: внедрение и результаты. Отчет об исследовании, проведенном в 16 странах / Стефани Аллэ; Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии; Департамент по профессиональным навыкам и возможностям трудоустройства. Москва: МОТ, 2011.

12. Подольский О. А., Попов Д. С., Рылько Е. Д. Насколько компетентны сегодня взрослые россияне. Результаты Программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) в Российской Федерации. Москва: Высшая школа экономики; Институт образования, 2015. 79 с.

13. Федеральный закон № 12-ФЗ «Об образовании» (ред. от 13.01.1996; с изменениями на 12.11.2012) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9003751>.

14. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.03.2016) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

15. Bergan S. Qualifications – Introduction to a concept. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 274 p.

16. Brockmann M., Clarke L., Méhaut P., Winch C. Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective // *Vocations and Learning*. 2008. № 1. P. 227–244.

17. OECD Employment Outlook. 2007. 36 p.

18. Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Recommendation: R195. Geneva, 2004. URL: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312533.

19. Wolf A. Review of Vocational Education – The Wolf Report (Report commissioned by the Secretary of State). London: Department for Education and Department for Business, Innovation, and Skills, United Kingdom. 2011. 23 p.

20. Young M. NVQs in the UK: their origins and legacy // S. Allais, D. Raffae, R. Strathdee, M. Young, & L. Wheelahan (Eds.), *Learning from the Early Starters*. Geneva: ILO, 2009. Vol. Employment Sector Working Paper. № 45. P. 5–29.

References

1. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Factorovich A. A. Concept of the Federal State Educational Standards of Secondary Professional Education of the Fourth Generation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern Problems of Science and Education]. № 5 2014. Available at: <http://www.science-education.ru/119-15137>. (In Russian)

2. Blinov V. I., Esenina E. Yu. Development of conceptual approaches to standardization in the professional education. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. № 7. 2013. (106). P. 17–37. (In Russian)

3. Blinov V. I., Batrova O. E., Esenina E. Yu., Factorovich A. A., Modern approaches to qualification assessment. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2013. № 5. P. 100–106. (In Russian)

4. Bondarenko N. V. Professionalism on the scales of professionals: Employers' visualization of graduates and the nature of the demand for staff. *Akkreditatsiya v obrazovanii*. [Accreditation in Education]. 2013. № 11. P. 26–27. (In Russian)

5. Vasiliev K. B. Skills deficit in Russia: challenges for the education system in the transition to innovation economy. *Summary of the report of the World Bank and the HSE*. WorldBank, ACS1549. (In Russian)

6. Grebnev L. S. Academic and professional qualifications (Bologna process and the Russian law). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2006. № 6. P. 6–15. (In Russian)

7. Coles M., Oleynikov O. N., Muraveva A. A. Nacional'naja sistema kvalifikatsij: obespechenie sprosa i predlozheniya kvalifikatsij na rynke truda. [National qualifications system: Ensuring the supply and demand of qualifications in the labor market]. Moscow: RIO TV Station A. N. Konyaeva, 2009. 115 p. (In Russian)

8. Leibowitz A. N. Methodology and Policy of Development and Implementation of the National Qualifications System. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2012. № 4 (93). P. 16–24. (In Russian)

9. Metodicheskie rekomendacii po aktualizacii dejstvujushhih federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya s uchetom prinimaemyh professional'nyh standartov: Utverzhdeny prikazom ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii 22.01.2015 № DL-2/05vn. [Guidelines on Updating the Existing Federal State Educational Standards of Higher Education, Based on Accepted Professional Standards: Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 22 January, 2105, № DL-2 / 05vn]. (In Russian)

10. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm i dopolnitel'nyh professional'nyh programm s uchetom sootvetstvujushhih professional'nyh standartov. Utverzhdeny prikazom ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii 22.01.2105 g. № DL-1/05vn. [Guidelines on the Development of the Basic Professional Educational Programs and Additional Professional Programs in Accordance with Relevant Professional Standards: Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 22 January, 2105, № DL-1 / 05vn]. (In Russian)

11. Nacional'nye sistemy kvalifikacionnyh standartov: vnedrenie i rezul'taty. Otchet ob issledovanii, provedennom v 16 stranah / Stefani Allje; Gruppa tehničkoj podderzhki po voprosam dostojnogo truda i Bjuro MOT dlja stran Vostočnoj Evropy i Central'noj Azii; Departament po professional'nym navykam i vozmožnostjam trudoustrojstva. [National Competency Standards: Implementation and Results. Report on a Study Conducted in 16 countries / Stephanie Allais; Technical Support Group on Decent Work and the ILO Subregional Office for Eastern Europe and Central Asia; Department of Vocational Skills and Employment Opportunities]. Moscow: Publishing House MOT, 2011. (In Russian)

12. Podolsky O. A., Popov D. S., Rylko E. D. Naskol'ko kompetentny segodnja vzroslye rossijane. [How competent russian adults are today]. Rezul'taty Programmy mezhdunarodnoj ocenki kompetencij vzroslyh (PIAAC) v Rossijskoj Federacii. [Program Results International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in the Russian Federation]. Moscow: Vysshaja shkola jekonomiki; Institut obrazovaniya. [Higher School of Economics; Institute of Education]. 2015. 79 p. (In Russian)

13. Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii» (v redakcii Federal'nogo zakona ot 13.01.1996 № 12-FZ) (s izmenenijami na 12.11.2012). [The law of the Russian Federation «About formation» (in edition of Federal law, d.d. 13 January, 1996 № 12-FZ) (as amended on 12 November, 2012). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/9003751>. (In Russian)

14. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 02.03.2016) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Federal law, d.d. 29 December, 2012 № 273-FZ (as amended on 02 March 2016) «On education in Russian Federation»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (In Russian)

15. Bergan S. Qualifications – Introduction to a concept. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 274 p. (Translated from English)

16. Brockmann M., Clarke L., Méhaut P., Winch C. Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning*, 2008. № 1. P. 227–244. (Translated from English)
17. OECD Employment Outlook. 2007. 36 p. (Translated from English)
18. Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Recommendation: R195. Geneva, 2004. Available at: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:P12100_INSTRUMENT_ID:312533. (Translated from English)
19. Wolf A. Review of Vocational Education – The Wolf Report (Report commissioned by the Secretary of State). London: Department for Education and Department for Business, Innovation, and Skills, United Kingdom. 2011. 23 p. (Translated from English)
20. Young M. NVQs in the UK: their origins and legacy. In S. Allais, D. Raffae, R. Strathdee, M. Young, & L. Wheelahan (Eds.), *Learning from the Early Starters*. Geneva: ILO, 2009, Vol. Employment Sector Working Paper. № 45. P. 5–29. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.075

Жулина Галина Николаевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и возрастной психологии, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (РФ).
E-mail: g-rybka@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. Цели исследования – изучение особенностей профессионального самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению, и проектирование программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков.

Методы и методики исследования. Использовались методы теоретического анализа, эмпирические методы и следующие методики: диагностика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), автор – А. Н. Орел; опросник Е. А. Климова «Информированность о мире профессий»; опросник для определения профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой; анкета для определения личной профессиональной перспективы (ЛПП) Н. С. Пряжникова, а также методы математической статистики (критерий Манна-Уитни).

Результаты. Выявлены возрастные различия некоторых компонентов профессионального самоопределения подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению. Предложен проект программы психолого-педагогического сопровождения подростков с низким уровнем сформированности компонентов профессионального самоопределения.

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в расширении и уточнении научных представлений о психологических особенностях подростков, склонных к девиантным формам поведения; предложены пути совершенствования организации психолого-педагогического сопровождения таких подростков в условиях нестабильности общества.

Практическая значимость работы. Полученные в ходе исследования данные послужили основанием для проектирования программы психолого-пе-

дагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков разного возраста. Материалы статьи можно использовать в консультативной деятельности психологов, занятых в сфере образования, при построении программ профилактики девиантного поведения подростков, решении практических задач их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, девиантное поведение, профессиональная готовность, личная профессиональная перспектива, сопровождение профессионального самоопределения, подростки.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-69-96

Статья поступила в редакцию 15.12.2015.

Принята в печать 26.04.2016.

Galina N. Zhulina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Organizational and Developmental Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don (RF).

E-mail: g-rybka@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS INCLINED TO DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. *The aim of the research is to study the peculiarities of teenagers' professional self-determination inclined to deviant behavior, the design of the psychological and pedagogical program of professional self-determination for adolescents.*

Methods. *The methods involve theoretical analysis on the research problem, empirical methods and techniques (methods in diagnostics of tendency to deviant behavior (SOPS) by A. N. Orel, questionnaire to determine the professional readiness by L. N. Kabardova; questionnaire «The knowledge about the world of professions» by E. A. Klimov; the questionnaire for determining personal professional perspective by N. S. Pryazhnikov), methods of mathematical statistics (the Mann-Whitney test).*

Results. *The age differences of some components of adolescents' professional self-determination are revealed. It is proved that there are differences for some components of professional self-determination of adolescents, inclined and not inclined to deviant behavior. The program project of psychological and pedagogical support of professional self-determination for adolescents is proposed.*

Scientific novelty and theoretical significance *of the work consists in the expansion of scientific ideas about the psychological characteristics of adolescents who are prone to deviant forms of behavior. The study clarifies the scientific view*

of professional self-determination of a teenager and organization of psychological and pedagogical support of driving in instability of society.

Practical significance. The results allow to solve practical problems of professional self-determination of adolescents. The obtained results can be used in advisory, developmental directions of practical psychologist in education, in building programs of prevention deviant behavior for teenagers. The results of the study served as the basis for designing the program of psycho-pedagogical support of adolescents' professional self-determination.

Keywords: professional identity, deviant behavior, professional readiness, personal professional perspective, support of professional self-determination, adolescents.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-69-96

Received: 15.12.2015.

Accepted for printing: 26.04.2016.

Для отечественной и зарубежной психологии проблема профессионального самоопределения сегодня особенно актуальна, так как быстро изменяющиеся условия рынка труда ведут к тому, что большинство выпускников не имеют ясной жизненной перспективы. Выбирая специальность, человек планирует способ существования, соотнося свой будущий профессиональный статус со смысложизненными ценностями [5, с. 104]. Однако многие люди в настоящее время вынуждены поступать учиться и работать по специальностям, не соответствующим их индивидуальным запросам.

Отечественные исследования проблемы самоопределения личности в профессии связаны с именами Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, Э. Ф. Зеера и др. В зарубежной литературе, посвященной данной проблеме, следует отметить работы Д. Сьюпера, Дж. Холланда и др. [19].

Е. А. Климов характеризует процесс самоопределения как приобщение личности к группе профессионалов и развитие человека как субъекта труда. Ученый понимает самоопределение как «важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества специалистов» [9, с. 26].

По мнению Н. С. Пряжникова, самоопределение является личностным аспектом формирования специалиста, готового рассматривать себя развивающимся во времени субъектом и самостоятельно находить лично-стно значимые смыслы в конкретной трудовой деятельности. Это предполагает построение личного профессионального плана, формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития. Сущность

самоопределения связана с поиском и нахождением личностного смысла в выбираемой и осваиваемой профессии [12, с. 21–22].

Самоопределение становится центральным новообразованием старшего подросткового возраста. Это время активного поиска возможностей удовлетворения своих интересов, пробы своих способностей, реализации социальных прав на свободу выбора трудовой деятельности с учетом реалий рынка труда [4].

Однако у подростка формируется не само самоопределение в профессии, а готовность к ее выбору, предполагающая наличие определенных нравственно-психологических качеств человека, которые позволяют осознать свои возможности, способности и свое отношение к определенной трудовой деятельности. Особо значимыми для подросткового возраста при становлении индивидуальности являются сформированные потребности, установки, ценностные ориентации и временные перспективы [4, с. 204].

Готовность к выбору трудовой деятельности зависит от многих факторов, в том числе от отношений подростков с родителями. Проведенное нами исследование показало, что профессиональные установки и мотивы старшеклассников взаимосвязаны с качеством детско-родительских отношений [3, с. 130].

В подростковом возрасте формируется дифференцированное отношение к учебным предметам, а внеучебная деятельность развивает намерения в отношении определенных сфер трудовой деятельности, способствует формированию профессиональных мотивов, качеств и способностей [8, с. 91].

Анализ литературы (публикаций В. С. Собкина, Б. И. Хасан, Ю. В. Попужиной и др.) показал, что у подростков отчетливо проявляется стремление к разрушению различных норм, расширению границ во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, которое может проявляться в девиантных формах поведения.

Девиации в данном случае можно рассматривать как возрастную форму инициации взрослости, которая провоцирует существенные изменения в мотивационно-целевой структуре учения. Становление в онтогенезе девиантного поведения является особой, важной для самосознания и самоопределения линией в развитии личности. В старшем подростковом возрасте склонность к девиантному поведению уже может проявляться в виде относительно устойчивых личностных качеств [6, с. 64–65].

В психологической литературе девиантным считается поведение, проявляющееся в нарушении общественно принятых норм, нанесении ущерба общественному благополучию, окружающим и себе [17, 18].

В настоящее время наблюдается тенденция к всестороннему изучению проблемы девиантного поведения, выявлению условий возникновения различных форм отклонений в поведении подростков и их профилактике в социально-психологическом, психолого-педагогическом, медико-педагогическом и правовом аспектах [15, 16]. Так, социально-психологический аспект анализируется в работах С. А. Беличевой, описавшей проявления трудновоспитуемости подростков как вариант социальной дезадаптации, т. е. неадекватности их поведения нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которые включены подростки в ходе своего социального развития и становления [1].

Психолого-педагогический аспект поведения подростков довольно широко отражен в работах А. С. Белкина, А. И. Кочетова и др. Эти исследователи рассматривают данную проблему с точки зрения как возрастного подхода, так и общественной активности школьников.

У подростков с отклонениями в поведении часто обнаруживается целый ряд свойств, свидетельствующих о значительных эмоциональных нарушениях [20]. Например, в исследовании С. И. Моисеевой показано, что для подростков, склонных к девиантным формам поведения, характерны снижение познавательных потребностей, нарушение самооценки, эмоционально-волевой сферы, деформация ценностных ориентаций и мотивационных установок, что проявляется в низком уровне общего интеллектуального развития и нервно-психической неустойчивости [11, с. 6–7].

Н. В. Майсак утверждает, что для подростков с девиантным поведением характерна эмоциональная неустойчивость, выраженная чувствительность и впечатлительность, склонность к раздражительности, и это позволяет автору отнести их к чувствительно-беспокойному, агрессивно-возбудимому типу личности. Особенности подросткового девиантного поведения зависят от взаимоотношений с родителями и частотности повторения отклоняющихся от нормы действий [10, с. 22–23].

Н. С. Свеженцева указывает, что причиной девиантного поведения может стать неудовлетворенная потребность младших подростков в общении со сверстниками, поскольку в этот возрастной период общение воспринимается как средство получения признания, пусть даже в асоциальной группе ровесников [13].

Очевидно, что у «трудных» подростков, в связи с дисгармоничным личностным развитием и неблагоприятными внешними условиями среды, существенно затруднен и процесс профессионального самоопределения, поэтому им требуется профессиональная помощь в данном плане – в противном случае процесс социализации подростка будет нарушен.

По мнению О. С. Тоистеевой, профессиональная дезадаптация подростков, связанная с их девиантным поведением, обусловлена неадек-

ватностью их представлений об окружающем мире, о взаимоотношениях людей в нем. «Необходимым условием профессиональной адаптации подростков является формирование адекватности восприятия ими жизненных реалий, связанных с профессиональной самореализацией и ее образовательными источниками» [14, с. 62].

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения, согласно Э. Ф. Зееру, предполагает развитие профессионального «Я» и адекватной самооценки, овладение навыками саморегуляции жизнедеятельности, освоение технологии самосохранения в профессии. Результатом психологического сопровождения становления будет профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала человека, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности [7].

Мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков как особую сферу деятельности педагога-психолога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личности, социальной адаптации, принятии решения об избрании трудовой деятельности и самоутверждении в ней.

Работ, посвященных проблеме такого сопровождения, учитывающего особенности девиантных форм поведения подростков, в настоящее время, на наш взгляд, недостаточно.

Мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие школьники в возрасте 13–15 лет, обучающиеся в 7–9-х классах МБОУ «Школа № 18» города Ростова-на-Дону: всего 101 человек, из них 46 девочек, 55 мальчиков.

С использованием методики «Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП)» (А. Н. Орел) сначала изучалась склонность подростков к девиантному поведению. СОП является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения расположенности подростков разного пола к различным отклонениям в поведении.

На следующем этапе выявлялись отдельные компоненты профессионального самоопределения подростков с учетом выявленных отклонений. Для этого использовались опросник Е. А. Климова, методика Л. Н. Кабардовой и анкета Н. С. Пряжникова.

Далее полученные результаты подвергались количественной обработке и качественному анализу на основе статистической обработки в компьютерной программе SPSS 17. Для статистической проверки и определения достоверности различий изучаемых переменных применялся критерий Манна-Уитни.

В заключение был разработан проект программы психолого-педагогического профессионального сопровождения подростков.

Исследование склонности подростков разного пола к девиантному поведению показало, что у мальчиков более выражена расположенность к нарушению норм и правил, к аддиктивному (зависимому), самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, а также к деликвентному (противоправному) поведению. У девочек доминируют показатели, указывающие на трудности волевого контроля эмоциональных реакций. Однако значимые половые различия получены только в отношении склонности подростков к деликвентному поведению ($p = 0,044$).

По результатам, полученным с помощью методики СОП, все подростки были распределены на две группы: «склонные к девиантному поведению» ($n = 24$ чел.) и «не склонные к девиантному поведению» ($n = 77$ чел.).

Исследование возрастных различий компонентов профессионального самоопределения подростков позволило сделать следующие выводы (рис. 1):

- достаточный уровень информированности о мире профессий преобладает у подростков 9-х классов, причем можно отметить тенденцию к его повышению от 7-го к 9-му классу, что согласуется с результатами теоретических и эмпирических исследований по проблеме онтогенеза профессионального самоопределения; уровень информированности снижается к середине подросткового возраста, что может свидетельствовать о потере интереса и мотивации к выбору профессии на этапе кризиса подросткового возраста;

- у большинства подростков выявлен средний уровень профессиональной готовности, при этом имеется тенденция к его повышению от 7-го к 9-му классу, что также соотносится с особенностями возрастного развития;

- у большинства подростков средний уровень личной профессиональной перспективы (ЛПП), которая аналогично предыдущим показателям увеличивается от 7-го к 9-му классу, что может быть связано с развитием самосознания, ответственности, с личностным ростом учащихся, а также с возрастанием направленности на получение профессии. Получение результаты соотносятся с данными Л. А. Головей о том, что в большинстве случаев профессиональные планы подростков частично сформированы [2, с. 65].

Статистический анализ показал значимые возрастные различия в показателях личной профессиональной перспективы ($p = 0,040$) и профессиональной готовности ($p = 0,022$) (см. рис. 1). Очевидно, что испы-

туемые старшего подросткового возраста имеют выраженную направленность на получение информации о профессии и овладение ею.

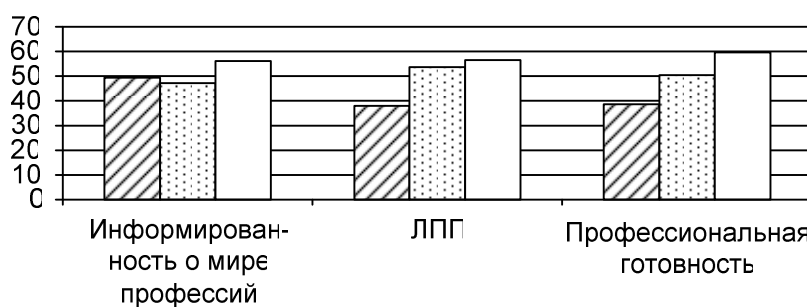


Рис. 1. Компоненты профессионального самоопределения подростков разного возраста, % (критерий Краскеда – Уоллеса, средние ранги):

▨ – 7-й класс; ▤ – 8-й класс; □ – 9-й класс

На основе анкеты Н. С. Пряжникова был предпринят качественный анализ некоторых компонентов личной профессиональной перспективы обучающихся. Ответы на вопросы «Кем бы вы хотели стать по профессии?» и «Есть ли у вас резервные варианты выбора?» распределились следующим образом: 56% подростков предпочитают сферу «человек – человек» (юрист, тренер, педагог, психолог, повар, врач, адвокат и т. п.), 17% – сферу «человек – художественный образ» (дизайнер, архитектор, продюсер, композитор и т. п.). В сфере профессий «Человек – знаковая система» (программист, логист, делопроизводитель, переводчик) пожелали развиваться 8%, в сфере «человек – техника» – 5%, «человек – природа» – 4%. Это свидетельствует о выделении подростками своей профессиональной цели (мечты) и ее согласовании с другими важными жизненными целями.

На вопрос «Как вы собираетесь работать над своими недостатками и готовиться к профессии (к поступлению в учебное заведение?)» респонденты ответили следующим образом: 27% заявили, что «нужно хорошо учиться в школе»; 37% «собираются работать над недостатками в поведении»; 13% «изучают сферу выбранной профессии, специализации»; 10% «читают литературу, подбирают информацию об интересующих профессиях»; 7% «уверены в себе, в своих знаниях и умениях»; 3% «ходят на курсы (или к репетиторам)»; 3% «ведут здоровый образ жизни». Таким образом, подростки представляют пути преодоления своих недостатков и варианты оптимального использования своих возможностей.

Ответы на вопросы «В чем вы видите смысл своей профессиональной жизни? Ради чего хотите приобретать профессию и работать?» показали, что 39% считают важным «обеспечение своей жизни, своей семьи»;

23% «нравится и интересна выбранная профессия»; 13% ориентированы на «саморазвитие»; 6,5% стремятся «зарабатывать деньги»; столько же нацелены на «карьеру (карьерный рост)»; 6% хотят «помогать людям»; 3% – «быть профессионалом (квалифицированным специалистом) и учить других» и 3% – «помогать родителям». То есть у школьников есть представления о смысле своего будущего профессионального труда.

На вопрос «Что вы уже сейчас делаете для реализации своих планов?» 40% респондентов ответили, что «начали заниматься самостоятельно выбранной профессией (есть навыки)»; 27% – «читают литературу, подбирают информацию об интересующих профессиях»; 20% – «ходят на курсы (к репетиторам)»; 6,5% – ориентированы на «здоровый образ жизни»; 6,5% – «уверены в себе, своих знаниях, умениях и навыках». Это демонстрирует, как школьники начинают практическую реализацию личной профессиональной перспективы. Л. А. Головей полагает: ориентация личности на профессиональные перспективы проявляется в том, что подростки нацелены на получение образования и профессии при отсутствии стремления к дальним профессиональным целям [2, с. 65].

Показатели особенностей профессионального самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению, представлены на рис. 2.

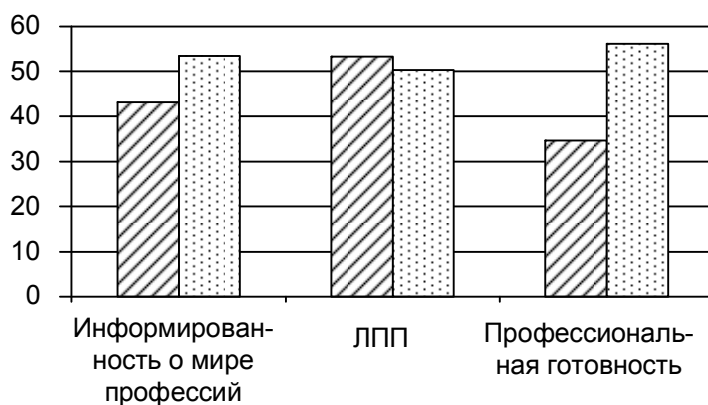


Рис. 2. Компоненты профессионального самоопределения подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, % (критерий Манна – Уитни, средние ранги):

▨ – склонные к девиантному поведению; ▤ – не склонные к девиантному поведению

Исходя из полученных данных можно сделать выводы:

- более высокий уровень информированности о мире профессий у подростков, не склонных к девиантному поведению, однако выявлен-

ные различия не достигли уровня статистической значимости – степень выраженности личной профессиональной перспективы у подростков обеих групп практически одинакова;

- показатели личной профессиональной перспективы (ЛПП) у подростков двух групп также схожи, значимые различия не обнаружены;
- более высокие показатели профессиональной готовности преобладают у подростков, не имеющих отклонений в поведении ($p = 0,002$); что, на наш взгляд, закономерно: у таких школьников больше возможностей для получения информации о профессиях.

Таким образом, предположение о том, что степень выраженности некоторых компонентов профессионального самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению, будет отличаться от показателей их сверстников, не имеющих отклонений от нормы, подтвердилось. Расположенность школьников к девиантному поведению может выступать предпосылкой несформированности отдельных составляющих профессионального самоопределения.

Результаты исследования послужили базой для проектирования психолого-педагогической программы развития компонентов самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению. Приведем ее краткое описание.

Научные, методологические и методические основания программы.

1. Самоопределение личности в профессии понимается как длительный процесс развития в рамках будущей трудовой деятельности, как процесс включения в сообщество специалистов и более широко – в социальное сообщество (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников).

2. Самоопределение сопровождается построением личного профессионального плана, формированием внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению будущих перспектив, развитием профессионального самосознания. Самоопределяющийся субъект осознает свои цели, жизненные планы, личностные особенности и способности (Е. А. Климов).

3. Модель профессионального самоопределения личности включает в себя осознание необходимости специальной подготовки, информированность о происходящем на рынке труда, постановку ближайших и дальних целей, представление о возможных трудностях их достижения, о личностных качествах, способствующих реализации намеченных планов, наличие резервных вариантов выбора в случае неудачного основного варианта самоопределения, начало практической реализации личной профессиональной перспективы (ЛПП) (Н. С. Пряжников).

4. Склонность подростков к девиантному поведению может выступать предпосылкой несформированности некоторых компонентов само-

определения. У таких подростков процесс профессионального самоопределения существенно затруднен в силу дисгармонии личностного развития и неблагоприятного влияния социальных факторов.

5. Специфика психолого-педагогического сопровождения выбора профессии подростками, в том числе с девиантным поведением, заключается в расширении представлений о мире труда, развитии личностного профессионального плана, формировании готовности к обоснованному и осознанному выбору специальности. Основными функциями указанного сопровождения являются диагностическая, развивающая и просветительская (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер).

Цель программы – создание условий для построения личной профессиональной перспективы.

Задачи:

- 1) развитие компетенций планирования своего трудового пути и успешного продвижения в реализации намеченного плана;
- 2) развитие профессионально-важных качеств и компетенций;
- 3) формирование готовности к новым формам организации труда в условиях рыночных отношений и конкуренции кадров;
- 4) развитие умения соотносить свои интересы с требованиями трудовой деятельности.

Участники программы: подростки 13–15 лет с низким уровнем готовности к выбору профессии.

Структура программы:

- 1) диагностический блок;
- 2) развивающий блок;
- 3) просветительский блок.

Наше исследование показало целесообразность и востребованность организации психологической помощи подросткам, склонным к девиантному поведению. Результаты работы могут быть полезны педагогам-психологам для консультирования школьников по вопросам выбора профессии, при построении программ профилактики девиантного поведения подростков, для разработки вузовских учебных дисциплин «Психология подросткового возраста», «Психология девиантного поведения», а также спецкурсов профессиональной подготовки.

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

Литература

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. Москва: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России». 1993. 198 с.

2. Головей Л. А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы // На пороге взросления: сборник научных статей / ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. Москва: МГППУ, 2011. С. 62–77.
3. Жолудева С. В., Жулина Г. Н. Особенности взаимосвязи отношений с родителями и профессиональных установок в юношеском возрасте // Вестник Челябинского педагогического университета. 2016. № 2. С. 126–131.
4. Жулина Г. Н., Василенко Ю. А. Психологическая готовность подростков к профессиональному самоопределению // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2013. № 1. С. 203–206.
5. Жулина Г. Н., Лобода Т. В. Организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 1 (33). С. 104–112.
6. Жулина Г. Н., Паршина А. В. Проблема мотивации девиантного поведения подростков // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2013. № 1. С. 62–66.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2009. 240 с.
8. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие. Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК. 2008. 256 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия. 2004. 304 с.
10. Майсак Н. В. Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва. 2001. 25 с.
11. Моисеева С. И. Психологические особенности подростков, склонных к девиантным формам поведения в современных социально-экономических условиях: авторефер. дис. ... канд. психол. наук. С.-Петербург. 2003. 22 с.
12. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия. 2007. 501 с.
13. Свеженцева Н. С. Личностные особенности младших подростков с девиантным поведением // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 34–2. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-mladshih-podrostkov-s-devi-antnym-povedeniem> (дата обращения: 10.12.2015).
14. Тоистеева О. С. Профессиональное самоопределение подростков: актуальность, проблемы, пути решения // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 60–64.
15. Чурекова Т. М., Грязнова Г. А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. 162 с.
16. Azarova E. A., Zhulina G. N., Mozgovaja N. N., Novokhatko E. N., Shevyreva E. G. Submissions of a teacher of modern Russian pupils // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. № 6. S7. P. 18–26.

17. French S. E., Siedman E., Allen L., Aber J. L. The Development of Ethnic Identity During Adolescence // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. № 1. P. 1–10.
18. Shaffer D. R., Klipp K. *Developmental Psychology*. Wadsworth: Wadsworth Publishing. 2010. 786 p.
19. Tamayose T. S., Madjidi F., Schneider-Ramires J., Rice G. T. Important Factors When Choosing a Career in Public Health // *Californian Journal of Health Promotion*. 2004. Vol. 2. Issue 1. P. 65–73
20. Wood C., Littleton K., Sheehy K. *Developmental Psychology in Action* Oxford: Blackwell Publishing, The Alden Group. 2006. 242 p.

References

1. Belicheva S. A. *Osnovy preventivnoj psihologii*. [Fundamentals of preventive psychology]. Moscow: Publishing House RIZ Konsortiuma «Sozialnoje zdorovje Rossii», 1993. 198 p. (In Russian)
2. Golovey L. A. Professional self-determination on a maturity threshold: indicators, factors, crises. *Na poroge vzroslenija: sbornik nauchnyh statej*. [On a growing threshold. Collection of scientific articles]. Moscow: MGPPU, 2011. P. 62–77. (In Russian)
3. Zholudeva S. V., Zhulina G. N. Features of interrelation of the relations with parents and professional installations in youthful age. *Vestnik Cheljabinskogo pedagogического университета*. [Bulletin of the Chelyabinsk Pedagogical University]. 2016. № 2. P. 126–131. (In Russian)
4. Zhulina G. N., Vasilenko Yu. A. Psychological readiness of teenagers for professional self-determination. *Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializacija»*. [The All-Russian Scientific and Practical Conference «The Personality in Culture and Education: Psychological Maintenance, Development, and Socialization»]. 2013. № 1. P. 203–206. (In Russian)
5. Zhulina G. N., Loboda T. V. Organization of psychology and pedagogical maintenance of professional self-determination at teenage and youthful age. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Juzhnoe izmerenie*. [Education. Science. Innovations: Southern Measurement]. 2014. № 1 (33). P. 104–112. (In Russian)
6. Zhulina G. N., Parshina A. V. Problem of motivation of deviant behavior of teenagers. *Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializacija»*. [The All-Russian Scientific and Practical Conference «The Personality in Culture and Education: Psychological Maintenance, Development, and Socialization»]. 2013. № 1. P. 62–66. (In Russian)
7. Zeer E. F. *Psihologija professional'nogo razvitija*. [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy]. 2009. 240 p. (In Russian)
8. Zeer E. F., Rudey O. A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti*. [Psychology of professional self-determination in early youth]. Mos-

cow: Izdatelstvo Moscovskogo psihologo-sozialnogo instituta; Voronezh: MODEK, 2008. 256 p. (In Russian)

9. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy]. 2004. 304 p. (In Russian)

10. Maysak N. V. Lichnostnye osobennosti mladshogo podrostka s deviantnym povedeniem. [Personal features of the younger teenager with deviant behavior]. Moscow, 2001. 25 p. (In Russian)

11. Moiseyeva S. I. Psihologicheskie osobennosti podrostkov, sklonnyh k deviantnym formam povedenija v sovremennyh social'no-jekonomicheskikh usloviyah. [Psychological features of the teenagers inclined to deviant forms of behavior in modern social and economic conditions]. St.-Petersburg, 2003. 22 p. (In Russian)

12. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie: teorija i praktika. [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy]. 2007. 501 p. (In Russian)

13. Svezhentseva N. S. Personal features of younger teenagers with deviant behavior. Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. [The Personality, a family and society: Questions of pedagogics and psychology]. 2013. № 34–2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-mladshih-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem>. (In Russian)

14. Toisteeva O. S. Professional self-determination of teenagers: relevance, problems, solutions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2011. № 4. P. 60–64. (In Russian)

15. Churekova T. M., Gryaznov G. A. Samoopredelenie i professional'naja orientacija uchashhihsja. [Self-determination and vocational guidance of pupils]. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyi universitet. [Kemerovo State University]. 2014. 162 p. (In Russian)

16. Azarova E. A., Zhulina G. N., Mozgovaja N. N., Novokhatko E. N., Shevyreva E. G. Submissions of a teacher of modern Russian pupils. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. № 6. S7. P. 18–26. (Translated from English)

17. French S. E., Siedman E., Allen L., Aber J. L. The Development of Ethnic Identity During Adolescence. *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. № 1. P. 1–10. (Translated from English)

18. Shaffer D. R., Klipp K. Developmental Psychology. Wadsworth: Wadsworth Publishing. 2010. 786 p. (Translated from English)

19. Tamayose T. S., Madjidi F., Schneider-Ramires J., Rice G. T. Important Factors When Choosing a Career in Public Health. *Californian Journal of Health Promotion*. 2004. Vol. 2. Issue 1. P. 65–73. (Translated from English)

20. Wood C., Littleton K., Sheehy K. Developmental Psychology in Action Oxford: Blackwell Publishing, The Alden Group. 2006. 242 p. (Translated from English)

УДК 159.9.072

Попова Юлия Ивановна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, Краснодар (РФ).

E-mail: jeis@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. Исследование, изложенное в статье, проводилось с целью выявления особенностей смысложизненных ориентаций у юношей и девушек с разным уровнем рефлексии.

Методы. Использовались методы эмпирического сбора данных, методы математической статистики (расчет непараметрического U критерия Манна – Уитни для определения значимости различий показателей; расчет критерия Н Краскала – Уоллеса для определения влияния уровня выраженности рефлексии на смысложизненные ориентации), методы описательной статистики.

Результаты. В исследовании приняли участие 45 девушек и 15 юношей в возрасте 21–22 года. При выраженности различных видов рефлексии у испытуемых отмечен высокий уровень развития некоторых смысложизненных ориентаций, однако эта связь нелинейна. Были установлены влияние уровня выраженности рефлексии на смысложизненные ориентации, его гендерно-специфические и гендерно-неспецифические особенности.

К гендерно-неспецифическим особенностям относятся уровень ретроспективной рефлексии, который обуславливает различную степень удовлетворенности самореализацией, оценку продуктивности и осмысленность пройденного отрезка жизни; уровень ситуативной рефлексии, связанный с пониманием способности индивида к саморегуляции и четкостью представлений о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора; уровень перспективной рефлексии, указывающий на степень успешности прогнозирования вероятных исходов будущей активности и четкость осознания жизненных целей.

Гендерно-специфические особенности связи рефлексии со смысложизненными ориентациями проявляются в том, что у девушек с высоким уровнем интрапсихической рефлексии высока и степень осознания жизненных целей, личностной свободы и самоконтроля. У юношей такая взаимосвязь менее выражена.

Научная и практическая значимость работы заключается в получении новых данных о взаимосвязи рефлексии как фактора саморегуляции и смыс-

ложизненных ориентаций как фактора внешней регуляции жизненной активности у молодежи.

Ключевые слова: ретроспективная, проспективная, ситуативная, интраперсональная рефлексия, смысложизненные ориентации, гендерные особенности рефлексии, молодежь.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-97-107

Статья поступила в редакцию 23.10.2015.

Принята в печать 26.04.2016.

Yulia I. Popova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Chair of Pedagogics and Psychology, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicativistics, Kuban State University, Krasnodar (RF).

E-mail: jeis@mail.ru

FEATURES OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF YOUNG ADULTS WITH DIFFERENT LEVELS OF REFLEXION

Abstract. The purpose of the research is to establish specifics of life-meaning orientations of young adults with different levels of reflexion.

Methods. The methods involve empirical data collection methods, mathematical methods of statistics (nonparametric Mann – Whitney U test is used for comparing two independent samples and assessing significance of their differences; nonparametric Kruskal – Wallis H test is used for assessing the impact of reflexion level on life-meaning orientations), descriptive statistics. 45 girls and 15 boys in the age range of 21–22 took part in the research.

Results. Analysis of the data led to conclusion that there is non-linear connection between the level of reflexion development and life-meaning orientations of young adults. This connection may be seen as reflexion's influence on life-meaning orientations, which consists of gender-specific and gender-nonspecific features.

Gender-nonspecific features of this connection are: level of retro-reflexion influences such life-meaning orientations as self-contentment, self-productivity and assessment of individual's past; level of situational reflexion influences such life-meaning orientations as ability of self-regulation and image of individual's strength and freedom; level of prospective-reflexion influences such life-meaning orientations as assessment of future success and the ability to clearly see life goals.

Gender-specific features of this connection is inter-reflexion influence on life-meaning orientations. Girls with high level of inter-reflexion also demonstrate

clear understanding or personal self-control, assessment of personal freedom, and awareness of life goals.

Scientific and practical significance. Further research and analysis of those features may help deeper understanding the connection between reflexion as a factor of inward self-regulation, and life-meaning orientations as a factor of outward regulation of individual activity.

Keywords: retrospective, prospective, situational, intrapersonal reflexion, life-meaning orientations, gender features of reflexion, young adults.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-97-107

Received: 23.10.2015.

Accepted for printing: 26.04.2016.

Процессы личностного формирования молодых людей при вступлении во взрослую жизнь и переходе на новый этап социализации довольно сложны. Данный период является сензитивным для самоопределения, образования представлений о жизненных перспективах и личностной направленности, осознания ответственности за свою жизнь. Принято считать, что базисом для указанных процессов является социальный опыт и его адаптация к условиям жизни конкретного индивида, в результате чего появляются смысложизненные ориентации. Их образование – закономерный этап формирования личностной зрелости, они характеризуют степень ответственности и независимости личности, проявляются в идеалах, убеждениях, целях, которые и составляют личностную направленность. Смысложизненные ориентации включают компонент рефлексии, но в большей степени характеризуют активность человека как самореализацию во внешней среде, направляя ее на наиболее значимые цели. Таким образом, их можно назвать внешне направленными характеристиками саморегуляции личности [1, 6, 7].

В то же время личностная рефлексия представляет собой механизм оценки и аутентификации своей жизненной активности. Это постоянное конструктивное самопознание позволяет создавать отправные точки для каждого нового витка активности, обогащая личность новым знанием о себе и более тонко подстраивая ее действия под требования ситуации для достижения большей эффективности [1, 3, 4, 8].

Предпосылкой изучения связи рефлексии и смысложизненных ориентаций является актуальная необходимость уточнения понимания процессов саморегуляции личности на разных возрастных этапах. Для жизнедеятельности необходимы оба компонента саморегуляции – направленные вовне смысложизненные ориентации и направленная на анализ и «подстройку» собственной активности рефлексия. То, что оба эти компонента активно формируются в период ранней взрослости, когда моло-

дые люди осваивают новый спектр социальных ролей, обуславливает актуальность исследования взаимосвязи внешних и внутренних факторов личностной саморегуляции в этом возрасте [9–14, 18, 19].

Наше предположение о взаимосвязи смысловых ориентаций и уровня развития рефлексии основывается на ее свойстве предвосхищающей продуктивности: «Рефлексия приобретает продуктивную функцию в том смысле, что она связана ... с предвосхищением и созданием условий развертывания тех или иных рефлексивных актов» [2, с. 117].

Исходя из этого, мы выдвинули предположение, что рефлексия первична относительно смысловых ориентаций, так как она в большей степени связана с осознанием собственного «Я», а смысловые ориентации, соответственно, вторичны относительно рефлексии, так как они очерчивают перечень направлений для реализации и подкрепления воле тех смыслов, которые составляют «Я» [5, 15].

Для подтверждения нашего предположения об обусловленности смысловых ориентаций рефлексией мы провели исследование на выборке из 60 молодых людей (юношей и девушек) в возрасте 21–22 лет. Для исследования был использован опросник диагностики рефлексивности, предложенный А. В. Карповым и В. В. Пономаревой [2], в котором выделены четыре вида рефлексии:

- ретроспективная рефлексия деятельности;
- рефлексия настоящей деятельности;
- предвосхищение будущей деятельности;
- интраперсональная рефлексия (рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми).

Для исследования смысловых ориентаций личности был избран тест «Смысловые ориентации» Д. А. Леонтьева, описывающий сферы жизни, которые показывают наличие значимой цели в жизни человека, осознание насыщенности и «интересности» жизни, и степень удовлетворенности достигнутыми жизненными результатами [6].

Прежде всего мы проанализировали данные с целью выявления гендерных различий выраженности рефлексии. Статистический анализ с применением критерия U Манна – Уитни подтвердил, что у юношей и девушек существуют статистически достоверные различия выраженности интраперсональной рефлексии: показатели девушек достоверно выше показателей юношей ($U_{\text{эмп}}=206,000$; $p_{\text{эмп}}=0,015$). Это говорит о том, что девушки в данном возрасте в большей степени, чем юноши, способны понимать психику других людей, встать на место другого и испытывать эмпатию, идентификацию и проекцию.

Поскольку не было выявлено статистически достоверных гендерных различий в выраженности рефлексии прошлого, настоящего и будущего,

мы объединили испытуемых в одну группу и далее анализировали их показатели отдельно только при рассмотрении интраперсональной рефлексии.

Выяснилось, что выраженность всех видов рефлексии влияет на параметр «локус контроля Я», т. е. развитость рефлексии как психического свойства обуславливает целеустремленность и чувство контроля над собственной жизнью.

Анализ зависимости смысложизненных ориентаций от выраженности ретроспективной рефлексии (с применением критерия H Краскела – Уоллеса) показал, что развитость данного вида рефлексии у индивида влияет на текущую оценку собственной жизни ($\chi^2_{\text{эмп}}=2,450$; $p_{\text{эмп}}=0,008$) и на оценку подконтрольности жизни ($\chi^2_{\text{эмп}}=2,650$; $p_{\text{эмп}}=0,022$).

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего, содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и в особенности допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается в частности в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем. Выявленные различия в данном случае свидетельствуют, что способность взглянуть на прожитый отрезок жизни и оценить собственный вклад в произошедшие события влияет на представления субъекта о собственном будущем [16, 17].

Дальнейший анализ показал, что испытуемые с низким уровнем выраженности ретрорефлексии чувствуют себя менее ответственными за события собственной жизни, чем испытуемые со средним уровнем ($U_{\text{эмп}}=149,000$; $p_{\text{эмп}}=0,059$), но в то же время их жизнь представляется им более осмысленной ($U_{\text{эмп}}=154,000$; $p_{\text{эмп}}=0,041$). Однако они в большей степени, чем испытуемые с высоким уровнем рассматриваемой рефлексии, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ($U_{\text{эмп}}=25,500$; $p_{\text{эмп}}=0,011$).

Если сравнивать обладателей среднего уровня ретроспективной рефлексии с теми, у кого данная рефлексия ярко выражена, первые более склонны воспринимать свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом ($U_{\text{эмп}}=123,500$; $p_{\text{эмп}}=0,009$). А испытуемые с высоким уровнем выраженности ретрорефлексии продемонстрировали большую степени удовлетворенности собственной самореализацией и высоко оценили продуктивность и осмысленность пройденного отрезка жизни ($U_{\text{эмп}}=169,500$; $p_{\text{эмп}}=0,060$).

Анализ смысложизненных ориентаций у респондентов с разным уровнем ситуативной рефлексии выявил, что ее развитость влияет на оценку жизни в настоящий момент ($\chi^2=2,180$; $p_{\text{эмп}}=0,036$) и на ощущение подконтрольности собственной жизни субъекту ($\chi^2_{\text{эмп}}=2,23$; $p_{\text{эмп}}=0,028$).

Данный вид рефлексии обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с реальностью и их координацию в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. К поведенческим характеристикам этого вида рефлексии относятся, в частности:

- время обдумывания субъектом своей текущей деятельности;
- частотность анализа происходящего;
- степень развернутости процессов принятия решения;
- склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Умение осмыслить текущий отрезок жизни и оценить собственный вклад в текущие конкретные события влияет на понимание своей способности к саморегуляции в целом.

Попарное сравнение подгрупп с разной выраженностью ситуативной рефлексии позволяет утверждать, что испытуемые со средним ее уровнем имеют более четкие представления о себе как о сильной личности с достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и пониманием ее смысла ($U_{\text{эмп}}=290,500$; $p_{\text{эмп}}=0,040$), а также в большей мере, чем испытуемые с низким уровнем ситуативной рефлексии, убеждены в том, что человеку дано свободно принимать решения и воплощать их в жизнь ($U_{\text{эмп}}=267,500$; $p_{\text{эмп}}=0,007$).

Испытуемые с высоким уровнем выраженности ситуативной рефлексии воспринимают процесс своей жизни как интересный и наполненный смыслом в большей степени, чем испытуемые с низкой ($U_{\text{эмп}}=82,500$; $p_{\text{эмп}}=0,046$) и средней выраженностью ($U_{\text{эмп}}=65,500$; $p_{\text{эмп}}=0,043$) ситуативной рефлексии. Также они в большей степени удовлетворены самореализацией и воспринимают прожитую часть жизни как продуктивную ($U_{\text{эмп}}=74,500$; $p_{\text{эмп}}=0,002$).

Анализ смысложизненных ориентаций у испытуемых с разным уровнем выраженности перспективной рефлексии показал, что выраженность данного вида рефлексии влияет на представления о силе своей личности и возможности нести ответственность за свою жизнь ($\chi^2_{\text{эмп}}=4,110$; $p_{\text{эмп}}=0,028$).

Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности и поведения, с планированием и прогнозированием вероятных исходов деятельности и проявляется в тщательности планирования деталей своего поведения, частоте обращения к будущим событиям, ориентации на будущее. Выявленные различия указывают на то, что способность взглянуть на планируемые события жизни связана с прогнозированием вероятных исходов своей будущей активности.

Попарное сравнение подгрупп с разной выраженностью перспективной рефлексии показало, что испытуемые со средним уровнем выражен-

ности перспективной рефлексии более четко осознают свои жизненные цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($U_{\text{эмп}}=4,000$; $p_{\text{эмп}}=0,004$), и считают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле ($U_{\text{эмп}}=5,000$; $p_{\text{эмп}}=0,014$).

Судя по полученным данным, молодые люди с высоким и средним уровнем выраженности перспективной рефлексии в большей степени, чем испытуемые с низкой ее выраженностью, воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную ($U_{\text{эмп}}=4,500$; $p_{\text{эмп}}=0,025$) и наполненную смыслом ($U_{\text{эмп}}=9,500$; $p_{\text{эмп}}=0,010$). Также они более уверены в себе как в сильных личностях, обладающих достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь согласно своим целям и представлениям ($U_{\text{эмп}}=1,000$; $p_{\text{эмп}}=0,029$); они убеждены в том, что человек может контролировать свое существование, свободно принимать решения и воплощать их в реальность ($U_{\text{эмп}}=4,000$; $p_{\text{эмп}}=0,049$).

Между показателями смысловых ориентаций испытуемых со средней и высокой выраженностью перспективной рефлексии не выявлено статистически достоверных различий.

На основе анализа смысловых ориентаций у испытуемых с разной степенью проявления интраперсональной рефлексии выяснилось, что такая особенность личностной рефлексии, как способность к идентификации и эмпатии, на уровне статистической значимости влияет на представления юношей и девушек о том, что они могут контролировать свою жизнь, и на их веру в силу и возможности своей личности ($p_{\text{эмп}}=0,053$, и $p_{\text{эмп}}=0,059$).

Попарное сравнение подгрупп с различной выраженностью интраперсональной рефлексии дает право говорить, что девушки со средним ее уровнем более четко осознают свои жизненные цели, которые придают осмысленность существованию, его направленность и временную перспективу ($U_{\text{эмп}}=2,000$; $p_{\text{эмп}}=0,049$). Девушки с высоким уровнем данного вида рефлексии в большей степени, чем их сверстницы, у которых она низкая, осознают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь исходя из своих целей и понимания ее смысла; они убеждены в том, что человеку способен контролировать свою жизнь, волен принимать решения и воплощать их в жизнь ($U_{\text{эмп}}=0,000$; $p_{\text{эмп}}=0,049$).

Между подгруппами юношей с разной выраженностью интраперсональной рефлексии статистически достоверных различий не обнаружено, что позволяет считать интраперсональную рефлексию признаком субъектности, отражающим гендерные особенности эмпатического отноше-

ния к людям, которые заключаются в более явной чувствительности женщин к нюансам человеческого общения по сравнению с мужчинами.

Можно резюмировать, что способность взглянуть на прожитый отрезок жизни и оценить собственный вклад в произошедшие события влияет на представления субъекта о собственном будущем. Испытуемые с высоким уровнем ретроспективной рефлексии в большей степени удовлетворены самореализацией, высоко оценивают продуктивность и осмысленность пройденного периода жизни. Умение взглянуть на текущую жизнь и оценить свой вклад в текущие конкретные события влияет на понимание личной способности к саморегуляции. Хорошо развитая ситуативная рефлексия обуславливает четкие представления о себе как о сильной личности с достаточной свободой выбора, готовой выстраивать собственную жизнь в соответствии со своими целями и представлениями, сделать ее эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Способность планировать будущие события связана с прогнозированием вероятных исходов своей предстоящей активности. Испытуемые с хорошо развитой перспективной рефлексией более четко осознают свои жизненные цели, направленность и временную перспективу. Готовность к пониманию психики других людей, включающая наряду с рефлексивностью механизмы проекции, идентификации и эмпатии, имеет гендерные особенности и связи со смысложизненными ориентациями. Эти особенности проявляются в том, что у девушек хорошо развитая рефлексия взаимодействий обуславливает четкое осознание жизненных целей, личностной свободы и самоконтроля. У юношей такая взаимосвязь менее выражена.

Проведенное исследование показало, что рефлексия влияет на особенности смысложизненных ориентаций в период ранней взрослости, обуславливая определенную степень личностной зрелости и эффективности, и в этом влиянии существует как гендерно независимый, так и гендерно зависимый аспект. Результаты работы подтверждают участие рефлексии в построении индивидуальных смыслов, ценностей и целей, определяющих жизнедеятельность человека. Полученные данные обогащают базу эмпирических сведений о связи рефлексии с саморегуляцией и позволяют наметить дальнейшие направления ее изучения, например, в рамках психологии обучения молодых специалистов формированию личностной компетентности и ответственности или в области исследования механизмов сознания.

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

Литература

1. Жаткина К. А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте // Молодежь и наука: сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [Электрон. ресурс]. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html> (дата обращения: 05.02.2015)
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Клементьева М. В. Биографическая рефлексия субъекта жизни // Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием) «Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (К 80-летию со дня рождения)». (Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г.). Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2013. С. 178–182.
4. Клементьева М. В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 80–93.
5. Ленгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей / пер. с нем. и вступ. ст. С. В. Кривцовой. Москва: Генезис, 2008. 159 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
7. Пашукова Т. И. Формирование мировоззрения и смысложизненные ориентации в юношеском возрасте // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIV симпозиума. Москва: ПИ РАО, 2009. С. 93–95.
8. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-Центр, 2009. 447 с.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. Москва: Школьная пресса. 2000. 416 с.
10. Содатова Е. А. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 267 с.
11. Старовойтенко Е. Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–38.
12. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74–80.
13. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / пер. с англ. А. В. Шамрикова. С.-Петербург: Каскад. 2005. 436 с.
14. Brewster S. M. For a Significant Social Psychology: The Collected Writings of M. Brewster Smith. NY: NYU Press, 2003. 306 p.
15. Myers K. C. Reflexive Practice: Professional Thinking for a Turbulent World. Mass, Palgrave Macmillan, 2010. 264 p.
16. Pagis M. Embodied Self-Reflexivity // Social Psychology Quarterly. 2009, Vol. 72, № 3. P. 265–283.
17. Shaffer D. Social and Personality Development. Cengage Learning, 2008. 608 p.

18. Taylor C. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, Harvard University Press, 1989. 624 p.
19. Handbook of Identity: Theory and Research [2 Volume Set]. Ed. by S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles. Publ.: Springer, 2011. 998 p.

References

1. Zhatkina K. A. Aspect of life-meaning orientations in youth. *Sbornik materialov VI Vserossiiskoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. Molodezh' i nauka. [Proceedings of the fourth international scientific and technical conference of students, graduate students and young scientists «Youth and science»]*. Krasnoyarsk: Sibirskii federal'nyi universitet. [Siberian State University]. 2011. Available at: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>. (In Russian)
2. Karpov A. V. Reflexion as personality trait and method of its diagnostics. *Psikhologicheskii zhurnal. [Psychological Journal]*. 2003. Vol. 24. № 5. P. 45–57. (In Russian)
3. Klement'eva M. V. Biographic reflexion of life subject. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (s inostrannym uchastiem) «Idei O. K. Tikhomirova i A. V. Brushlinskogo i fundamental'nye problemy psikhologii (K 80-letiyu so dnya rozhdeniya)»*. (Moskva, 30 maya – 1 iyunya 2013 goda). [Proceedings of the all-Russian scientific conference «Ideas of Tikhomirov O. K, Brushlinskiy A. V., and fundamental problems of psychology»]. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi universitet imeni M. V. Lomonosova. [Moscow State University]. 2013. P. 178–182. (In Russian)
4. Klement'eva M. V. The concept of biographical reflexion and method of its evaluation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. [Cultural and Historical Psychology]*. 2014, Vol. 10. № 4. P. 80–93. (In Russian)
5. Lengle A. Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti. [Existential and analytical theory of personality]. Moscow: Publishing House Genezis, 2008. 159 p. (In Russian)
6. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii. [Test of life-orientations]. Moscow: Publishing House Smysl, 2000. 18 p. (In Russian)
7. Pashukova T. I. Outlook development and life-orientations at youth. *Materialy XIV simpoziuma «Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i acme»*. [Proceedings of the fourteenth symposium «Psychological Aspects of Life Meaning and Acme»]. Moscow: Publishing House PI RAO, 2009. P. 93–95. (In Russian)
8. Refleksivnyi podkhod: ot metodologii k praktike. [Reflexive approach: From methodology to practice]. Moscow: Publishing House Kogito-Tsentr, 2009. 447 p. (In Russian)
9. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze. [Psychology of human development: Development of subjective reality at ontogenesis]. Moscow: Publishing House Shkol'naya pressa, 2000. 416 p. (In Russian)
10. Soldatova E. L. Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti. [Structure and dynamics of normative crisis of youth-adulthood development]. Chelyabinsk: Publishing House YuUrGU, 2007. 267 p. (In Russian)

11. Starovoitenko E. B. Personality relationships: Philosophical and psychological models. *Mir psikhologii. [The World of Psychology]*. 2006. № 4. P. 26–38. (In Russian)
12. Chudnovskii V. E. On the problem of life-meaning adequacy. *Mir psikhologii. [The World of Psychology]*. 1999. № 2. P. 74–80. (In Russian)
13. Shikhi G. Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta [Passages: Predictable crises of adult life]. Saint-Petersburg: Publishing House Kaskad, 2005. 436 p. (In Russian)
14. Brewster S. M. For a Significant Social Psychology: The Collected Writings of M. Brewster Smith. NY: NYU Press, 2003. 306 p. (Translated from English)
15. Myers K. C. Reflexive Practice: Professional Thinking for a Turbulent World. Mass, Palgrave Macmillan, 2010. 264 p. (Translated from English)
16. Pagis M. Embodied Self-Reflexivity. *Social Psychology Quarterly*. 2009. Vol. 72. № 3. P. 265–283. (Translated from English)
17. Shaffer D. Social and Personality Development. Cengage Learning. 2008. 608 p. (Translated from English)
18. Taylor C. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, Harvard University Press, 1989. 624 p. (Translated from English)
19. Handbook of Identity: Theory and Research [2 Volume Set]. Ed. by S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles. Publ.: Springer, 2011. 998 p. (Translated from English)

УДК 316.48/37.032

Сергеева Дарья Николаевна

аспирант кафедры психологии образования и развития Башкирского государственного педагогического университета, Уфа (РФ).

E-mail: Stella-tar@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. Цель статьи – обобщить результаты изучения креативности в процессе разрешения педагогических конфликтов. Представлены результаты психологического исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных школ.

Методы: теоретический анализ проблемы и предмета исследования, изучение философской, психологической, педагогической, социологической литературы; эмпирические методы (тестирование); методы, стимулирующие проявление креативности педагогов в процессе конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (тренинги, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций); методы количественного и качественного анализа полученных

ных результатов (компьютерная обработка данных, их оформление в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм, гистограмм), методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, ϕ -критерий Фишера). Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel и программы статистической обработки «Statistica 8.0».

Результаты и научная новизна. Конкретизировано научное представление о содержании понятия «креативность педагогов в процессе разрешения конфликтов», «педагогический конфликт», определены психолого-педагогические условия развития креативности условия. Выявлены личностные и поведенческие особенности педагогов с различным уровнем креативности. Обнаружена ее взаимосвязь с особенностями поведения педагогов в конфликтных ситуациях. Доказано, что креативность выступает в качестве одной из детерминант поведения личности, ориентированной на конструктивное разрешение конфликта.

Разработана и апробирована программа развития креативности, позволявшая увеличить уровень творческого потенциала учителей, что в свою очередь благоприятно сказалось на развитии их способности неординарно мыслить и творчески подходить к решению проблемных ситуаций, конструктивно разрешать педагогические конфликты.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть применены в психологическом консультировании, а также при подготовке педагогов и психологов или на курсах повышения квалификации. Предлагаемая программа развития креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов может быть использована в деятельности психологической службы образования.

Ключевые слова: креативность, конфликт, педагог, развитие.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-107-122

Статья поступила в редакцию 16.12.2015.

Принята в печать 26.04.2016.

Darya N. Sergeeva

PhD. Student, Department of Educational Psychology and Developmental Psychology, Bashkir State Pedagogical University, Ufa (RF).

E-mail: Stella-tar@yandex.ru

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SPECIALIST'S CREATIVITY IN THE PROCESS OF CONFLICT RESOLUTION

Abstract. *The aim of the article is to present creativity in the process of pedagogical conflict resolution. The results of psychological research conducted among secondary school teachers are given.*

The article summarizes the results of the study of personality and creativity highlighted its main components. Methods. The methods involve theoretical anal-

ysis of the problem and the subject of investigation, philosophical, psychological, pedagogical, sociological literature research; empirical methods (school teacher's psychological testing by means of hand-picked procedures); methods stimulating educational specialists to take initiative in the process of conflict situations: constructive resolution (training methods - group discussion, role-playing and business games, specific situations analysis); quantitative and qualitative analysis of empirical results (computer data processing, data design in the form of tables, schemes, illustrations, diagrams, bar charts), methods of mathematical statistics (The Spearman's Rank Correlation Coefficient, ϕ -Fisher). Data processing procedure is actualized by means of MS Excel package and statistical manipulation program «Statistica 8.0».

Results and scientific novelty. The scientific belief of the following concepts content is concretized: «educational specialist's creativity in the process of conflict resolution», «pedagogical conflict»; psycho-pedagogical conditions of creativity development in the process of conflict resolution are determined. Personal and behavioral features of various creativity level pedagogues are elicited. The correlation of educational specialist's creativity with peculiarities of their behavior in conflict situations is revealed. It is stated that creativity appears to be one of the determinant of individual's action, which is oriented on constructive conflict resolution. The program schemed by us promoted the extension of the teachers creative potential, which, in return, promoted upgrading of unusual mentality and creative approach to problem situations solution, which gives an opportunity to resolute pedagogical conflicts constructively.

The program of educational specialist's creative development in the process of conflict resolution is elaborated and tested. The interconnection of creativity, personal and behavioral peculiarities of educational workers in the process of conflict resolution is elicited. The research concludes in educational specialist's creative development program elaboration in the process of conflict resolution, which promotes the pedagogues' personal growth, enhancement of professional activity, increase of theoretical and practical background of the teachers for solving conflict situations.

Practical significance. Research results may be applied in psychological consulting, in pedagogues' and psychologists' teaching or advanced training. The program of educational specialist's creative development elaboration in the process of conflict resolution may be exercised in psychological educational service functioning.

Keywords: creativity, conflict, teacher, development.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-107-122

Received: 16.12.2015.

Accepted for printing: 26.04.2016.

На современном этапе развития нашего общества в условиях, когда речь идет о повышении качества преподавания и о выходе современного российского образования на международный уровень, педагог является центральной фигурой проводимых преобразований.

В настоящее время в учебных заведениях существует потребность в педагогических кадрах, способных конструктивно разрешать возникающие конфликты. Поскольку каждая конкретная ситуация по-своему уникальна, необходимо индивидуально и творчески подходить к ее разрешению. Педагогу следует своевременно реагировать на возникающий конфликт и действовать согласно сложившейся ситуации с целью его конструктивного разрешения, проявляя при этом креативность и выдержку.

В настоящее время накоплен определенный объем знаний по проблеме креативности личности. В педагогической деятельности проблема креативности рассматривалась в исследованиях Д. В. Чернилевского, А. В. Морозова, М. М. Поташника [7, 10]. Большинство работ об этом феномене можно условно разделить на три сферы представлений:

- 1) когнитивные составляющие (Е. Торранс, Д. Б. Богоявленская);
- 2) личностные особенности (Дж. Гилфорд, А. Я. Пономарев, М. А. Холодная);
- 3) поведенческие особенности (А. А. Голованова, С. Ю. Канн, Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов, А. Г. Грецов, Т. Ю. Осипова).

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы сделали вывод, что они, как правило, касаются развития интеллектуальной креативности; о педагогической креативности написано гораздо меньше. Наиболее часто исследователи изучают не креативность педагога, а сам процесс педагогического общения, предлагают различные рекомендации по улучшению общения между учителем и учеником.

Для нас представляет интерес педагогическая креативность в процессе разрешения конфликтов, которая в настоящее время остается недостаточно изученным явлением и требует определения понятия и условий ее развития. Данная креативность понимается нами как интегративно-личностное свойство, включающее в себя способность нестандартно и эффективно действовать в конфликтных ситуациях, гибко изменять свое поведение [11, с. 149].

Для обеспечения эффективного развития креативности учителей в процессе разрешения конфликтов необходимы следующие психолого-педагогические условия:

- психологическая поддержка преподавательского состава в процессе разрешения конфликтов;
- социальная компетентность, включающая уверенность в себе, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность и рефлексивность;

- целенаправленное овладение участниками исследования стратегиями конструктивного разрешения конфликтов.

Под понятием «психолого-педагогические условия» подразумевается специально организованная среда, в которой возникает возможность реализации и развития определенного события, в нашем случае – развития креативности, понижения уровня конфликтности, переориентации на конструктивные способы разрешения конфликтов.

В повседневной профессиональной деятельности на учителя воздействует достаточно большое количество стрессовых факторов, поэтому у него должны быть выработаны навыки психологической устойчивости. Большое значение в этом отношении имеет взаимоподдержка педагогов, которая способствует оптимизации психологического состояния и, как следствие, полному разрешению или, по крайней мере, снижению остроты психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной и социальной самореализации. Психологическая поддержка – условие, обеспечивающее позитивное личностное развитие, в частности развитие креативности в процессе разрешения конфликтов; она направлена на формирование у педагогов способности к самостоятельному решению проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободу и достоинство другого, исключающее психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности.

Организация психологической поддержки педагогов благотворно влияет на совершенствование социальной компетентности, которая среди прочего подразумевает адекватное поведение и выбор оптимального варианта решения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Социально компетентная личность успешна в контактах и психологически грамотно выстраивает отношения. Такой педагог гибок в конфликтных ситуациях, толерантен, эмпатиен, конгруентен, раскрепощен и уверен в себе [5, с. 202].

Другое необходимое условие развития креативности в процессе разрешения конфликтов – целенаправленное овладение конструктивными стратегиями. Педагоги должны владеть основами конфликтологии и конкретными приемами нивелирования конфликтов, уметь выявлять их причины и понимать динамику и функции. Под функциями конфликтов мы подразумеваем их позитивные аспекты и возможности протекания в конструктивных формах, требующих творческой реакции и стимулирующих интенсивный личностный, интеллектуальный и профессиональный рост.

Эмпирическое изучение развития креативности педагогов было организовано в три этапа. Целью первого – *диагностического* – этапа было изучение уровня развития креативности и особенностей поведения учителей в конфликтных ситуациях. Нами исследовались такие характери-

стики, как креативность, гибкость мышления, тактики поведения в конфликте, конфликтность, конфликтоустойчивость, коммуникативный контроль и способность самоуправления.

Для этого были использованы следующие методики:

а) для диагностики личностного компонента: «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник); «Личностная агрессивность и конфликтность» (И. Б. Дерманова); «Конфликтная личность» (Н. А. Литвинцева); «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянов); «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов);

б) для диагностики когнитивного компонента: «Диагностика вербальной креативности» (С. Медник); «Исследование гибкости мышления» (В. Богомолов);

в) для диагностики поведенческого компонента: «Диагностика тактики поведения в конфликте К. Томаса» (в адаптации Н. В. Гришиной); «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов); «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер).

В исследовании приняли участие 328 педагогов общеобразовательных организаций г. Уфы Республики Башкортостан. Возраст испытуемых от 19 до 55 лет. Педагогический стаж участников исследования от 1 года до 25 лет. Выборка общей численностью 122 человека была разделена на три группы в соответствии с возрастом испытуемых. В первую группу (Г1) вошли педагоги в возрасте от 19 до 30 лет общей численностью 66 человек, во вторую (Г2) – от 31 до 45 лет в количестве 140 человек, в третью (Г3) – от 46 до 55 лет.

Диагностический этап исследования позволил выявить личностные и поведенческие особенности педагогов в процессе разрешения конфликтов. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Разница между всеми выборками по всем показателям была незначительной, однако уровни креативности молодых учителей (Г1), вербального творческого потенциала, коммуникативного контроля, их способности самоуправления и конфликтоустойчивости оказались чуть выше, чем у более старших коллег (Г2 и Г3); уровень конфликтности педагогов Г1 был ниже, чем в Г2 и Г3; они по сравнению со старшими учителями реже использовали в конфликте тактику «соперничество», а чаще «сотрудничество» и «компромисс», хотя гибкость мышления у них был чуть меньше, чем в двух других группах.

Исходя из полученных результатов, мы сделали вывод о том, что развитие творческого потенциала и креативности учителей недостаточно и требуется его стимулирование. Для этого нами была специально разработана программа, которая реализовывалась на втором этапе нашего исследования – *коррекционно-развивающем*.

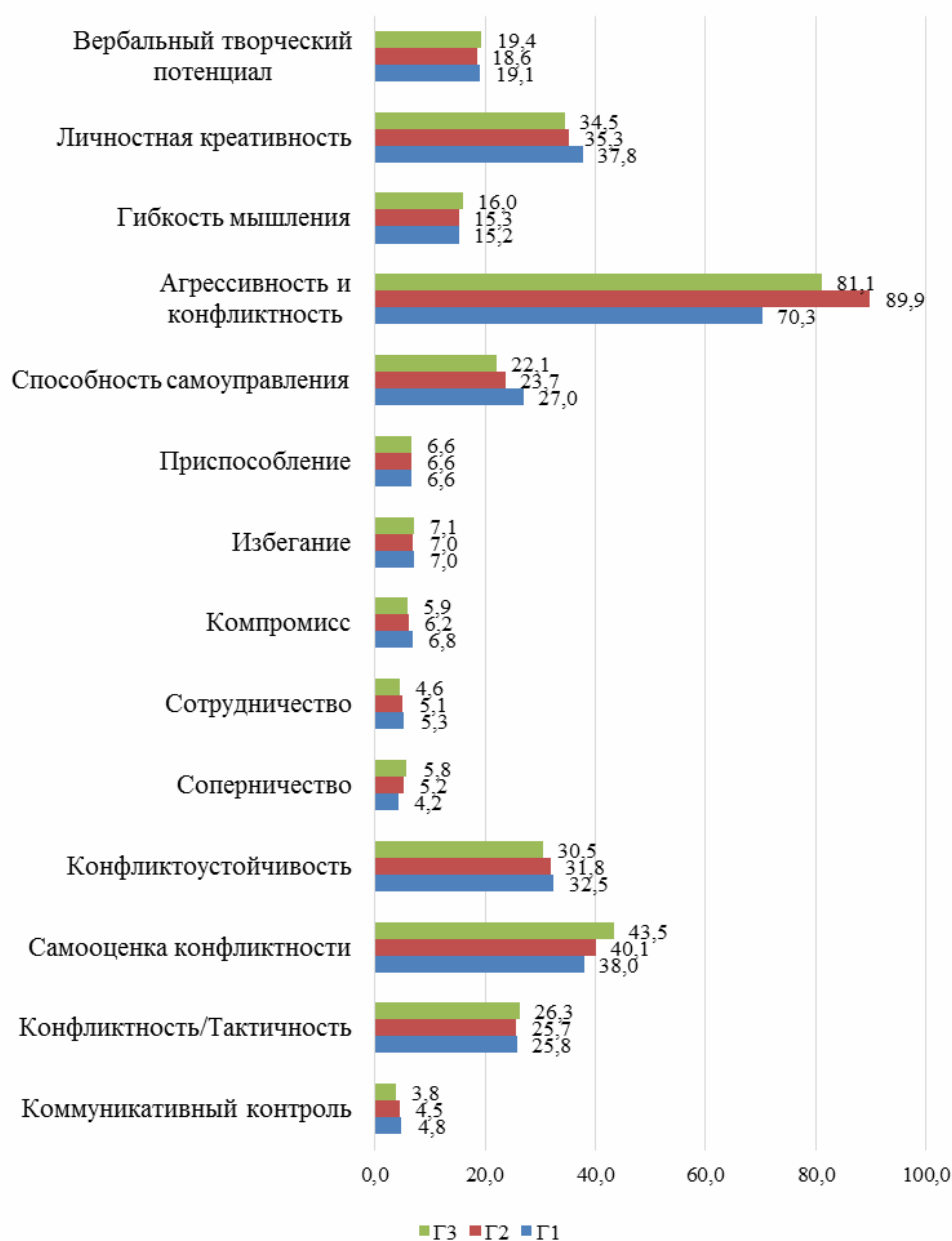


Рис. 1. Распределение выборки по результатам исследования личностных и поведенческих особенностей педагогов в процессе разрешения конфликтов (в выборочных средних баллах)

Программа представляет собой психологические занятия, включающие интенсивное общение в группе, и направлена на развитие креативности участников группы в процессе разрешения конфликтов. Данная программа особенно актуальна для молодых специалистов ввиду их склонности к инновациям и большой гибкости в становлении и продвижении новых форм работы и взаимодействия. Если у педагогов старшего возраста в силу накопленного опыта уже устоялись свои поведенческие навыки в разрешении конфликтов, то у молодых коллег их еще нет. Поскольку молодым учителям более свойственна сензитивность и адаптивность и поскольку они только начинают свой профессиональный путь, данная возрастная категория была избрана нами для реализации программы. Учителя Г1 были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 33 человека в каждой. С педагогами ЭГ была проведена работа по развитию креативности в процессе разрешения конфликтов. Респонденты КГ на данном этапе не были задействованы, так как необходимо было сравнить новые показатели креативности с исходным ее уровнем, предпочитаемые тактики поведения в конфликтных ситуациях и психологические особенности педагогов в обеих группах на *формирующем* этапе.

Задачами этого этапа эмпирического исследования являлись:

- предоставление учителям знаний об основах конфликтологии, способах поведения в конфликтах и их положительной роли для личностного и профессионального роста;
- обучение анализу конфликтных ситуаций;
- преодоление стереотипа негативного отношения к конфликту, формирование позитивного и творческого отношения к его разрешению;
- осмысление малоэффективных способов разрешения конфликтов;
- развитие стремления и способности к конструктивным и эффективным способам разрешения конфликтов;
- повышение уровня креативности педагогов;
- развитие рефлексии.

Использовались различные формы и методы работы с группами учителей: лекции, тренинг, включающий групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций, беседы.

Структура каждого занятия включала в себя три части: разминка (упражнения на установление контакта, создание доброжелательной атмосферы в группе, активизацию совместной работы); основное содержание занятия (формы и методы работы зависели от поставленных на занятии задач); рефлексия (осуществление участниками группы обратной связи).

Схематично процесс реализации программы по развитию креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов представлен на рис. 2.



Рис. 2. Процесс реализации программы по развитию креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов

После реализации программы было предпринято повторное измерение креативности педагогов по разрешению конфликтов. Повторная диагностика на *оценочно-результативном* этапе была осуществлялась посредством тех же методик, что и первичная. Результаты коррекционно-развивающего этапа эмпирического исследования развития креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов размещены в табл. 1.

В ЭГ после освоения программы уровень личностной креативности учителей стал выше. Так, любознательность выросла в среднем на 5,2 балла, а положительный сдвиг составил 55,1%; воображение увеличилось в среднем на 4,8 баллов с положительным сдвигом 51,0%; уровень сложности поднялся в среднем на 5,2 балла со сдвигом 56,6%; склонность к риску – на 4,9 балла со сдвигом 59,2%. Уровень личностной креативности учителей в КГ практически не изменился, а суммарный отрицательный сдвиг составил 2%.

Таблица 1

Результаты диагностики личностных и поведенческих особенностей педагогов в процессе разрешения конфликтов до и после реализации программы, баллы

Показатель		Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		до	после	величина изменений	до	после	величина изменений
Личностная креативность	Любознательность	9,6	14,8	5,2	10,4	10,5	0,1
	Воображение	9,5	14,3	4,8	9,9	9,7	-0,2
	Сложность	9,2	14,4	5,2	9,3	9,0	-0,3
	Склонность к риску	8,2	13,1	4,9	9,4	9,1	-0,3
Конфликтность		26,2	31,5	5,3	25,4	26,9	1,5
Самооценка конфликтности		37,8	31,7	-6,1	38,1	40,5	2,4
Конфликтоустойчивость		31,6	38,1	6,5	33,4	32,5	-0,9
Вербальная креативность	Индекс оригинальности	0,82	0,86	0,04	0,84	0,86	0,02
	Индекс уникальности	3,0	7,0	4,0	3,0	3,0	0,0
	Индекс продуктивности	15,0	20,0	5,0	16,0	17,0	1,0
Гибкость мышления		14,7	18,4	3,7	15,6	17,5	1,9
Коммуникативный контроль		4,7	6,7	2,0	5,0	5,0	0,0
Тактики поведения в конфликте	Соперничество	4,2	1,7	-2,5	4,1	4,6	0,5
	Сотрудничество	5,2	8,8	3,6	5,5	4,7	-0,8
	Компромисс	6,9	11,2	4,3	6,8	7,6	0,8
	Избегание	7,2	3,6	-3,6	6,9	6,6	-0,3
	Приспособление	6,5	4,8	-1,7	6,6	6,5	-0,1
Способность самоуправления		26,8	29,2	2,4	27,2	26,5	-0,7
Личностная агрессивность и конфликтность	Вспыльчивость	4,3	2,6	-1,7	4,4	5,0	0,6
	Напористость	4,2	2,7	-1,5	4,5	4,9	0,4
	Обидчивость	4,2	2,6	-1,6	4,4	4,9	0,5
	Неуступчивость	4,3	2,9	-1,4	4,4	4,6	0,2
	Бескомпромиссность	4,5	2,8	-1,7	4,5	4,7	0,2
	Мстительность	4,3	2,8	-1,5	4,3	4,0	-0,3
	Нетерпимость к мнению других	4,5	2,9	-1,6	4,6	4,7	0,1
	Подозрительность	4,3	2,7	-1,6	4,6	4,8	0,2
	Позитивная агрессивность	8,5	5,6	-2,9	8,8	9,5	0,7
	Негативная агрессивность	8,8	5,7	-3,1	8,9	8,7	-0,2
	Конфликтность	17,2	10,8	-6,4	18,0	19,5	1,5

Также был обнаружен позитивный сдвиг в сторону тактичности учителей на 20,2%, что в среднем составляет увеличение на 5,3 балла. Средний суммарный балл этого показателя вырос с 26,2 до 31,5. Значимость изменений составила $\phi_{эмп}=3,0$. В КГ значимых изменений по данным показателям не обнаружено. Позитивный сдвиг равен 5,8%, что соответствует 1,5 баллов в среднем.

Анализ самооценки степени конфликтности среди педагогов ЭГ показал отрицательный сдвиг на 16,3%, средний балл по этому показателю понизился с 37,8 до 31,7, а величина изменений составила 6,1 балла. Значимых положительных изменений в КГ не наблюдалось, напротив, показатели конфликтности учителей данной группы возросли в среднем на 2,4 балла.

Данные по конфликтоустойчивости в ЭГ показали позитивную динамику на 20,4% и увеличение в среднем на 6,5 балла (до участия в коррекционной программе 31,6 баллов, а после – 38,1 балла). Значимых изменений у участников КГ не обнаружено.

Повторная диагностика личностной агрессивности и конфликтности обнаруживает в ЭГ уменьшение количества учителей с высоким уровнем конфликтности, уровень изменений – $\phi_{эмп}=1$. Отрицательный сдвиг по шкале «конфликтность» показал положительную динамику (37,4%) со средним уменьшением на 6,4 балла.

В КГ степень конфликтоустойчивости не изменилась и значимых изменений личностной агрессивности не обнаружено.

Уровень вербального творческого потенциала у участников ЭГ увеличился на 24,4%, а КГ – на 1,1%.

После коррекционно-развивающего этапа в ЭГ зафиксировано улучшение гибкости мышления: положительный сдвиг – 25,1%, что соответствует в среднем 3,7 балла. Количество учителей с высокой степенью гибкости мышления увеличилось с 6,1% до 33%, $\phi_{эмп}=2,9$, а педагогов с низким его уровнем не стало вовсе, $\phi_{эмп}=4,1$. В КГ также увеличилось с 6,1% до 12,1% число испытуемых с высокой гибкостью мышления и исчезли педагоги с низкими его показателями, $\phi_{эмп}=3,2$. В целом гибкость мышления поднялась на 12,6% (в среднем на 2,3 балла).

В ЭГ появилось значительно больше учителей, использующих конструктивную тактику поведения в конфликтных ситуациях, такую, как «сотрудничество» (17,2% до и 29,3% после прохождения программы). Позитивный сдвиг по ее использованию составил 70,6%, что в среднем равняется 3,6 балла. Компромиссу в разрешении конфликтных ситуаций стало отдавать предпочтение 37,2% участников ЭГ, в то время как ранее данной тактики придерживалось 23,0%; позитивный сдвиг составил 61,4%,

т. е. увеличение на 4,3 балла. Значительно уменьшилась часть респондентов, использующих неконструктивные способы разрешения конфликтов: «соперничество» (с 14,1% до 5,6%), «избегание» (с 23,8% до 12,0%) и «приспособление» (с 21,8% до 16,0%). Отрицательный сдвиг по тактике «соперничество» – 60,7%, уменьшение в среднем на 2,5 балла. По тактике «избегание» отрицательный сдвиг достиг 49,6%, что составило в среднем убыль на 3,7 балла. Также отрицательный сдвиг зафиксирован по тактике «приспособление» – 26,9% (в среднем уменьшение на 1,7 балла). Таким образом, участие в программе положительно повлияло на способы поведения учителей в конфликтных ситуациях. Значимых изменений в предпочтительных способах поведения в конфликтах у учителей КГ не наблюдалось.

По показателям коммуникативного контроля в ЭГ произошли позитивные сдвиги на 42,3%, увеличение в среднем на 2 балла. Значительно выросло количество учителей с высоким уровнем этого показателя (с 6,1% до 51,5%), $\varphi_{\text{эмп}}=4,4$. Педагогов с низким уровнем коммуникативного контроля не стало, $\varphi_{\text{эмп}}=3,5$. Можно констатировать, что участники ЭГ стали больше следить за собой и своим поведением, научились управлять собственными эмоциями, соотносить свои реакции с поведением окружающих людей. В КГ увеличилось число учителей, имеющих средний уровень коммуникативного контроля (с 69,7% до 87,9%) и уменьшилось с низким (с 15,2% до 6,1%). Значимых изменений в уровне коммуникативного контроля у испытуемых КГ не обнаружено.

Анализ замеров способности самоуправления испытуемых ЭГ показал позитивную динамику на 9,2%, или среднее увеличение на 2,4 балла. Снизилось число учителей с уровнем развития этой способности ниже среднего (до 27,3% и 6,1% после), $\varphi_{\text{эмп}}=2,4$. Больше стало учителей, имеющих средний, адекватный уровень организации системы самоуправления (рост с 36,4% до 51,5%). Незначительно прибавилось тех, кто имеет систему самоуправления выше среднего (с 36,4% до 42,4%). Педагоги стали больше анализировать противоречивые ситуации, прогнозировать варианты их исхода, научились планировать и ставить цели, осуществлять самоконтроль и в случае, если что-то идет не так, производить коррекцию своего поведения, т. е. они стали более рациональными. Добавим, что значимых изменений в организации системы самоуправления в КГ не обнаружено.

Реализация предложенной программы развития креативности педагогов показала статистически достоверные различия по исследуемым показателям между участниками эксперимента и учителями, не принимавшими участия в нем. У педагогов, прошедших курс обучения, зафиксированы повышение творческого потенциала и креативности, снижение уровня

конфликтности, рост конфликтоустойчивости и гибкости мышления, увеличение способности самоуправления и коммуникативного контроля, ориентация на конструктивные способы разрешения конфликтов. У их коллег, не охваченных программой, значимых положительных изменений по перечисленным индикаторам не наблюдалось.

Корреляционный анализ Спирмена выявил взаимосвязь уровня креативности педагогов с уровнем коммуникативного контроля, способностью самоуправления, конфликтоустойчивостью, гибкостью мышления и установкой на сотрудничество в процессе разрешения конфликтов. Отрицательные взаимосвязи креативность имеет с конфликтностью, соперничеством в процессе разрешения конфликтов, стремлением избежать их или приспособиться к новым условиям, вспыльчивостью, напористостью, обидчивостью, неуступчивостью, бескомпромиссностью, мстительностью, нетерпимостью к мнению других, подозрительностью и агрессивностью. Показатели перечисленных взаимосвязей в ЭГ размещены в табл. 2. Отмеченные корреляции значимы на уровне $p \leq 0,05$.

Таблица 2

Взаимосвязь между креативностью, личностными и поведенческими особенностями педагога в процессе разрешения конфликтов, баллы

Показатели	Личностная креативность				Вербальная креативность			
	Любознательность	Воображение	Сложность	Склонность к риску	Индекс оригинальности	Индекс уникальности	Индекс продуктивности	Уровень вербального творческого потенциала
Коммуникативный контроль	0,46	0,32	0,35	0,06	0,12	0,13	0,07	-0,08
Конфликтоустойчивость	0,33	0,37	0,35	0,07	0,38	0,39	0,42	-0,34
Сотрудничество	0,33	0,41	0,47	0,04	0,28	0,25	0,36	-0,21
Самоуправление	0,17	0,23	0,40	0,12	0,41	0,36	0,36	-0,41
Вспыльчивость	-0,17	-0,24	-0,36	0,16	-0,26	-0,10	-0,20	0,17
Напористость	-0,21	-0,29	-0,44	0,06	-0,27	-0,16	-0,29	0,24
Неуступчивость	-0,19	-0,19	-0,39	0,15	-0,21	-0,11	-0,22	0,19
Позитивная агрессивность	-0,21	-0,27	-0,44	0,09	-0,28	-0,17	-0,30	0,24
Гибкость мышления	0,45	0,55	0,51	0,09	0,65	0,71	0,92	-0,44

Обнаруженные взаимосвязи говорят о том, что для конструктивного разрешения педагогических конфликтов необходимо развивать творческий потенциал учителей. Низкий уровень креативности свидетельствует о ригидности педагогов в условиях конфликтного взаимодействия, что лишает их возможности выбора оптимального варианта поведения в ситуации конфликта. Высокая вариативность поведения обеспечивает гибкость в перестройке стратегий действий педагога при конфликтном взаимодействии, что способствует нахождению наиболее оптимального способа поведения.

Таким образом, апробация программы по развитию креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов показала ее эффективность: она способствовала развитию способности учителей мыслить неординарно и подходить творчески к решению проблемных ситуаций, конструктивно разрешать конфликты. Креативность личности учителя выступает в роли детерминанты оптимального типа реагирования в конфликте и имеет выраженную положительную динамику в группе, принявшей участие в программе. Следовательно, предложенная программа может служить основой раскрытия и совершенствования творческого потенциала учительского корпуса.

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

Литература

1. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. С.-Петербург: Питер, 2006. 268 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Федоров, 2009. 416 с.
3. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 147 с.
4. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов: учеб. пособие. С.-Петербург: Питер, 2007. 208 с.
5. Дмитриева Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. ... д-ра психол. наук: Самара, 2011. 473 с.
6. Канн С. Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: Рязань, 1998. 22 с.
7. Морозов А. В., Чернелевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов. Москва: Академический проект, 2004. 560 с.
8. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: дис. ... канд. психол. наук: Томск, 2000. 187 с.

9. Пономарев Я. А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. 1994. № 6. С. 38–50.
10. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. Москва: Знание, 1987. 80 с.
11. Сергеева Д. Н. Профессиональное развитие педагога в разрешении конфликтов посредством креативности // Акмеология. 2015. № 3 (55). Юбилейный выпуск журнала: к 25-летию Московской акмеологической научной школы. С. 149–152.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. С.-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

References

1. Barysheva T. A., Zhigalov Ju. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya kreativnosti. [Psychology and pedagogical bases of development of creativity]. St.-Petersburg: Publishing House Piter. 2006. 268 p. (In Russian)
2. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej. [Psychology of creative abilities]. Moscow: Publishing House Piter.Fedorov, 2009. 416 p. (In Russian)
3. Golovanova A. A. Kommunikativnaja kreativnost' sub'ekta kak faktor jeffektivnosti gruppovogo reshenija zadach. [Communicative creativity of the subject as factor of efficiency of the group solution of tasks]. Cand. diss. Kazan, 2003. 147 p. (In Russian)
4. Greco A. G. Trening kreativnosti dlja starsheklassnikov i studentov. [Training of creativity for seniors and students]. St.-Petersburg: Publishing House Piter, 2007. 208 p. (In Russian)
5. Dmitriyeva L. G. Dialogicheskiy podhod k formirovaniyu psihologicheskoy gotovnosti budushego uchitelya k subject-subjectnomu vzaimodeystviyu. [Dialogue approach to formation of psychological readiness of future teacher to the subject – subject to pedagogical interaction]. Cand. diss. Samara, 2011. 473 p. (In Russian)
6. Kann S. Ju. Izuchenie vzaimosvjazi kreativnosti obshhenija i kreativnosti myshlenija studentov. [Studying of interrelation of creativity of communication and creativity of thinking of students]. Abstract of cand. diss. Ryazan, 1998. 22 p. (In Russian)
7. Morozov A. V., Chernelevskij D. Kreativnaja pedagogika i psihologija. [Creative pedagogics and psychology]. Moscow: Publishing House Akademicheskij projekt. [Academic Project]. 2004. 560 p. (In Russian)
8. Osipova T. Ju. Psihologicheskie uslovija razvitija kommunikativnoj kreativnosti u studentov tehničeskogo vuza. [Psychological conditions of development of communicative creativity in students of technical college]. Cand. diss. Tomsk, 2000. 187 p. (In Russian)
9. Ponomarev Ja. A. Creativity psychology: prospects of development. *Psihologicheskij zhurnal. [Psychological Journal]*. 1994. № 6. P. 38–50. (In Russian)

10. Potashnik M. M. Kak razvivat' pedagogicheskoe tvorchestvo. [How to develop pedagogical creativity]. Moscow: Publishing House Znanie. [Knowledge]. 1987. 80 p. (In Russian)
11. Sergeeva D. N. Professional development of the teacher in resolution of conflicts by means of creativity. *Akmeologija. [Acmeology]*. 2015. № 3 (55). P. 149–152. (In Russian)
12. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija. [Psikhologiya of intelligence. Paradoxes of research]. St.-Petersburg: Publishing House Piter, 2002. 272 p. (In Russian)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.7(478)

Абрамова Валентина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики и спортивных единоборств Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь (Приднестровская Молдавская республика).

E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru

Ирхин Владимир Николаевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (РФ).

E-mail: Irhin@bsu.edu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Аннотация. Цель исследования, представленного в публикации, – показать особенности и определить направления развития школьной педагогики здоровья в Приднестровской Молдавской республике (ПМР).

Методология и методики. В ходе работы использовался теоретический анализ источников в области педагогики здоровья, статистические данные, методы аналогии, сопоставления, сравнения, обобщения информации, изучение передового опыта школ здоровья ПМР. В качестве ведущих методологических ориентиров были задействованы принципы системного и валеологического подходов.

Результаты и научная новизна. Раскрыты сущностные характеристики и специфика школьной педагогики здоровья в ПМР, целостно представлен ее генезис в постсоветский период, определены перспективы. Выявлен и проанализирован позитивный опыт сохранения, укрепления и формирования здоровья учащихся приднестровских школ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты носят прогностический характер и пригодны для проектирования организации школьной системы образования.

Ключевые слова: школьная педагогика здоровья, развитие, Приднестровская Молдавская республика.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-123-138

Статья поступила в редакцию 29.02.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

Valentina V. Abramova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Gymnastics and Combat Sports, Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko, Tiraspol (Pridnestrovian Moldavian Republic).

E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru

Vladimir N. Irkhin

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of the Theory and Technique of Physical Culture, Belgorod State National Research University, Belgorod (RF).

E-mail: Irhin@bsu.edu.ru

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SCHOOL PEDAGOGICS HEALTH IN TRANSNISTRIA

Abstract. *The aim of the investigation is to show the features and to define the directions of development of school pedagogics of health in Pridnestrovian Moldavian Republic (PMR).*

Methods. *The methods involve theoretical analysis of sources in the field of pedagogics of health, statistical data, methods of analogy, comparison, correlation, synthesis of information, studying of the best practices of schools of health of PMR. The principles of system and valeological approaches have been involved as the leading methodological reference points.*

Results and scientific novelty. *Intrinsic characteristics and specifics of school pedagogics of health in PMR are disclosed; its genesis during the Post-Soviet period is completely presented; the prospects are defined. Positive experience of preservation, strengthening and formation of health of pupils of Pridnestrovian schools is revealed and analysed.*

Practical significance of research consists that the received results have predictive character and are suitable for design of the organization of a school education system.

Keywords: school health pedagogics, development, Pridnestrovian Moldavian Republic.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-123-138

Received: 29.02.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

В условиях модернизации российской школы, ее интеграции в мировое образовательное пространство закономерным представляется целенаправленное изучение, объективный анализ и выявление позитивного опыта в области образования в стране и за рубежом, в том числе в государствах бывшего СССР. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет определить общие направления данной сферы, в частности развития школьной педагогики здоровья как на международном, так и национальном уровне, эффективные способы здоровьеориентированной деятельности, которые могут быть использованы в общей школьной практике при сохранении национальных образовательных традиций.

Среди стран бывшего СССР, развивающих и поддерживающих идеи педагогики здоровья, Приднестровская Молдавская республика (ПМР) занимает особое место, поскольку ее государственная политика в гуманитарной области нацелена на интеграцию в образовательное пространство России, педагоги-практики успешно используют наработки российских ученых по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся. Кроме того, в ПМР накоплен собственный значительный опыт по обеспечению здоровья учащихся как на государственном уровне, так и в отдельных организациях среднего образования.

Научную литературу, посвященную вопросам здоровьесбережения школьников, можно условно разделить в две группы:

- исследования, в которых разрабатываются теоретические основы педагогики здоровья (Н. П. Абаскалова [1], Э. Н. Вайнер, В. Н. Ирхин [1, 6], Э. М. Казин, В. В. Колбанов, Т. Ф. Орехова, А. Г. Татарникова, Н. В. Третьякова [14], А. Г. Щедрина, Д. З. Шибкова и др.);
- изыскания в области здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности (Г. М. Брадик [3], В. Н. Ирхин [7, 8], И. В. Ирхина, Н. Н. Малярчук, О. А. Трещева, Р. Е. Ковалева [9], О. Е. Подгорная [12] и др.).

Принципиальную роль в нашем исследовании сыграли труды отечественных ученых-компаративистов о закономерностях развития системы образования, взаимосвязях и взаимозависимости школьного образования и социально-экономических, политических и культурологических процессов (Н. Е. Воробьев, Б. А. Вульфсон, Б. С. Гершунский, О. В. Гукаленко [4], А. Н. Джурицкий, М. В. Кларин, З. А. Малькова, А. М. Митина, С. У. Наушабаева, А. Н. Пивнева, Е. Ю. Рогачева, В. А. Северцев, А. А. Супрунова, А. Н. Талалова, Т. В. Цылина, Б. Д. Чащихин, О. А. Шиян и др.), а также положения работ зарубежных авторов, изучающих вопросы распространения ценностей здоровья, здорового образа жизни и физической культу-

ры (M. Čuk, B. Pajek, J. Pajek, M. Paček, N. Owen, A. Bauman, W. Brown, S. Trost, C. P. Miculis, L. P. Mascarenhas, M. C. Boguszewski, W. de Campos, S. Castley, M. Dignan, P. Carr, H. Noack [15–22] и др.).

Таким образом, материалов по проблемам поддержки здоровья школьников и перспективам системы образования в данном направлении имеется достаточно. Однако в научной литературе слабо представлен анализ процессов, происходящих в системе образования стран бывшего СССР. Вне поля зрения исследователей остается и содержание развития педагогики здоровья Приднестровья.

Анализ научных источников по интересующей нас тематике, нормативно-правовых документов и практического опыта, касающихся обеспечения здоровья школьников ПМР, выявил противоречия

- между необходимостью изучения особенностей, целей, содержания, моделей и технологий формирования, сохранения и укрепления здоровья учащихся школ Приднестровья и недостаточной разработанностью теоретического обоснования рассматриваемой системы;
- между объективно растущей потребностью в интеграции российского школьного образования и образовательной системы средней ступени ПМР для совместного решения вопросов здоровьесбережения учащихся и недостаточным вниманием к положительному опыту решения обозначенной проблемы в Приднестровье.

Устранение указанных противоречий стало целью нашего исследования.

Государственную политику ПМР в области общего образования претворяют в жизнь 162 организации общего образования, отличающиеся видовым многообразием и вариативностью реализуемых программ. Сохранение, укрепление и формирование здоровья школьников является приоритетной государственной задачей, о чем свидетельствуют принятые в ПМР законодательные акты. Например, показательным в этом плане является закон «Об охране здоровья граждан» (№ 29-3 от 16 января 1997 г.), в соответствии с которым право на охрану здоровья обеспечивается охраной окружающей природной среды, созданием благоприятных условий труда, быта, отдыха, воспитания и обучения граждан, производством и реализацией доброкачественных продуктов питания, а также предоставлением населению доступной медико-социальной помощи. Приоритет профилактических мер указан в качестве одного из основных принципов охраны здоровья граждан. Документ, по сути, закрепил в качестве доминирующего гигиенический подход к здоровьесбережению в образовании: его сущность заключается в снижении внешних отрицательных факторов воздействия на здоровье учащихся как путем приня-

тия государственных программ «Профилактика ВИЧ/СПИД-инфекции и болезней, передающихся половым путем (БППП), в ПМР» на 2005–2009 и на 2010–2014 гг., «Онкология» (2006–2010; 2011–2015 гг.), комплексной профилактики кариеса у детей «Детям – здоровые зубы» на 2004–2013 гг., «Иммунизация населения ПМР» на 2006–2010 и на 2011–2015 гг., «Профилактика туберкулеза на 2011–2015 гг.», так и посредством регламентации образовательного процесса и отдельных его видов, учета гигиенических требований и норм организации предметно-пространственной среды, использованию оборудования и т. д.

Для решения здоровьесберегающих задач в образовательных учреждениях используется комплекс защитных мер: соблюдение норм СанПиНа, ограничение предельного уровня учебной нагрузки, компенсаторно-нейтрализующие приемы (физкультминутки, эмоциональные разрядки), учет индивидуальных и половозрастных особенностей учащихся, использование здоровьесберегающих технологий и методов обучения. Приняты государственные целевые программы «Улучшение условий труда и учебы в системе просвещения на период 2008–2013 гг.», «Школьная мебель» на период 2010–2012 гг.

Принципиальное значение для развития педагогики здоровья в ПМР имела государственная программа «Образование и здоровье» на период 2005–2009 гг., целью которой было создание социальной системы образовательно-медико-психологической направленности для решения проблемы сохранения здоровья детского населения. Для реализации этой программы во многих образовательных учреждениях был разработан план комплексных мероприятий по оздоровлению детей, профилактике различных заболеваний, пропаганде здорового образа жизни, развитию физической культуры. Определены основные направления взаимодействия медицинских работников школьных учреждений и поликлиник, педагогов и родителей, что позволяет обеспечить своевременное медицинское обследование детей, их лечение и оздоровление. Таким образом, обозначилась тенденция комплексного подхода к воспитанию здорового поколения приднестровцев.

Деятельность школ по реализации программы «Образование и здоровье» продолжается и сегодня. Для формирования культуры здорового образа жизни учащихся в отдельных школах вводятся уроки здоровья, реализуется валеологический потенциал содержания школьных предметов, проводится внеклассная и внешкольная валеологическая воспитательная работа. Педагоги стремятся приобщать школьников к занятиям в спортивных секциях, участию в массовых физкультурных и валеологических мероприятиях, в школах создаются и работают творческие объе-

динения: кружки, секции, клубы. Осуществляется физкультурно-оздоровительная работа: в рамках Концепции физического воспитания детей и молодежи в ПМР (утверждена постановлением правительства ПМР № 318 от 10.12.2015 г.) расширяются возможности выбора школьниками содержания обязательных занятий физической культурой; обозначена возможность наполнения вариативной части урока по физической культуре непрограммным содержанием; проводится утренняя зарядка; как обязательная форма занятий физическими упражнениями с учащимися 1–9-х классов заявлена физкультминутка на каждом уроке; во всех школах есть «День здоровья» для всех параллелей; активизируется спортивно-массовая работа. Для детей с ослабленным здоровьем организованы занятия физкультурой в специальных медицинских группах, и программы такого рода постоянно совершенствуются.

Для улучшения материальной базы физкультурно-оздоровительной деятельности была принята государственная целевая программа «Обеспечение спортивным оборудованием и инвентарем организаций образования ПМР на 2013–2017 гг.». К сожалению, тяжелое финансово-экономическое положение республики пока не позволяет в полной мере реализовать эту программу. По данным Министерства просвещения ПМР потребность в спортивном оборудовании в настоящее время оценивается в 31 130 190 рублей [5].

Благотворное влияние на развитие педагогики здоровья ПМР оказало тесное сотрудничество с российскими учеными (В. И. Бондиным, Г. К. Зайцевым, Ф. И. Собяниным и др.) и вузами, в частности с Южным федеральным университетом, Белгородским государственным национальным исследовательским университетом (НИУ БелГУ). В рамках международного сотрудничества с коллегами из НИУ БелГУ на факультете физической культуры и спорта Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко была создана научно-исследовательская лаборатория «Физическая культура и спортивная медицина», одно из направлений научной деятельности которой связано с решением проблемы обеспечения здоровья школьников, в том числе путем распространения концепции развития здоровьеориентированной образовательной системы (автор – В. Н. Ирхин [6]) на основе системного подхода.

В настоящее время в школах ПМР большое внимание уделяется созданию здоровой предметно-пространственной среды:

- по итогам реализации государственной программы «Школьная мебель» кабинеты оборудованы партами в соответствии с ростовой градацией;
- проводится работа по озеленению и дизайну рекреаций и классных комнат;

- функционируют спортивные залы, в некоторых школах – тренажерные комнаты и оборудованные рекреационные площадки, например с установкой столов для настольного тенниса.

В республике созданы условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Функционирует 13 специальных (коррекционных) образовательных учреждений различных видов, где существует специальная коррекционно-развивающая образовательная среда, обеспечивающая адекватные условия для оздоровления, реабилитации и социальной адаптации. Для соблюдения прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства и возможности постоянного проживания в семье государство пытается обеспечить условия для интегрированного и инклюзивного обучения дошкольников и школьников данной категории. В организациях дошкольного и общего образования функционируют 122 специальные коррекционные группы и классы, в которых осуществляется педагогическая поддержка и психологическое сопровождение детей, создаются условия, где обучающиеся могут работать в индивидуальном темпе, в комфортной психологической атмосфере, в ситуации гарантированного успеха (данные из доклада министра просвещения ПМР С. И. Фадеевой «О системе образования ПМР» на встрече с российской делегацией в Тирасполе¹).

Еще одним вектором развития педагогики здоровья в ПМР стало усиление внимания к формированию нравственного и социального компонентов самочувствия школьников. В качестве основы деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации детей и молодежи коллегией Министерства просвещения утверждена государственная программа гражданско-патриотического воспитания «Мы – народ Приднестровья», реализация которой на различных уровнях образования начата с 2014/15 уч. г. Программа интегрирует комплекс более частных программ гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, начиная с детского сада и вплоть до повышения квалификации педагогов. Система непрерывного воспитательного воздействия позволяет концентрически усиливать сообразно возрасту формирование базовых ценностей у детей и молодежи.

Население Приднестровья составляют представители 35 национальностей: русские, украинцы, молдаване, евреи, болгары, белорусы, гагаузы, татары и др. Данное обстоятельство предопределило этнокультурный характер педагогики здоровья. С одной стороны, были исследованы тео-

¹ http://www.minpros.info/index.php?option=com_content&task=view&id=2334&Itemid=99999999.

ретико-методологические основы педагогической защиты и поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве (О. В. Гукаленко [4]), поликультурное образовательное учреждение как среда педагогической поддержки личности учащегося (И. В. Колоколова [10]), проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе (А. А. Ткачук [13]), личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой (А. Г. Мафтей [11]) и др. С другой стороны, в качестве вариативной части школьной образовательной программы разработан курс «Живем в мире и согласии», задача которого – через игровую и учебную деятельность, краеведческую работу с детьми и их родителями воспитывать сознательных граждан и патриотов, знающих и любящих родной край, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и преумножать его природный, экономический и культурный потенциал.

В целях преодоления негативных нравственных деформаций в кризисный подростковый период разработан учебный курс «Основы мировых культур и религий» для учащихся 8-х классов. Курс носит культурологический характер, состоит из четырех разделов и предназначен для развития у подростков представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу традиций религиозной и светской жизни, и их значимость для понимания современной действительности. Для старшей школы и в системе профессионального образования программа предполагает реализацию элективных курсов по воспитанию навыков конструктивного межличностного взаимодействия, умения находить адекватные способы решения конфликтных ситуаций, нравственно-этических основ создания семьи и вступления в брак. В связи с этим предлагается включить в вариативную часть учебного плана такие курсы, как «Этика семейных взаимоотношений», «Конфликтология», «Основы репродуктивного здоровья» и др.

Важным направлением укрепления здоровья является летний оздоровительный отдых школьников. Разработаны и реализуются проекты мероприятий, стимулирующих двигательную активность и развитие творческого потенциала школьников: Республиканский физкультурно-спортивный конкурс «Семейные старты», республиканские физкультурно-оздоровительные турниры школьников «Старты надежд» (для учащихся 3–4-х классов), «Смелые и ловкие» (для 5–6-х классов), «Спортивная смена» (для 7–8-х классов), Спартакиада школьников ПМР, Республиканская Олимпиада по предмету «Физическая культура», Республиканский слет туристов-школьников ПМР (для 7–11-х классов).

Первоочередными задачами школьной системы ПМР является создание условий для успешной социализации обучающихся, формирование здорового образа жизни и обеспечение безопасности детей. Например,

в Тирасполе на базе школ № 4, № 7, № 17 открыто 15 спортивных классов с общей численностью 349 учащихся. Здесь созданы такие необходимые условия, как сбалансированный режим учебы и тренировок, бесплатное питание и т. д. – позволяющие реализовать способности обучаемых по различным спортивным направлениям, таким, как легкая атлетика, академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ, стрельба из лука, велоспорт, баскетбол, футбол, гандбол, бокс, греко-римская борьба и дзюдо.

В ПМР в настоящее время приоритетными направлениями улучшения состояния здоровья детей и подростков являются:

- оптимизация питания учащихся общеобразовательных учреждений;
- улучшение материально-технической базы учреждений;
- укомплектование школ медицинскими работниками;
- обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических норм в учебных помещениях;
- соблюдение гигиенических требований к режиму учебного процесса.

Подобная работа осуществляется во многих образовательных учреждениях Приднестровья. Так, например, в Рыбницах и Рыбницком районе довольно успешно проходила апробация программ по теоретико-технологическим основам развития здоровьесберегающего пространства школы и воспитанию здорового образа жизни (автор Г. М. Брадик [3]), была организована экспериментальная деятельность по апробации линии учебных пособий «Мое здоровье» для 2–4-х классов. Всего в эксперименте приняло участие 9 образовательных учреждений с охватом 782 учеников. В отдельных школах г. Бендеры разрабатывают здоровьесориентированную организацию педагогического процесса, основанную на приобщении детей к здоровому образу жизни (ЗОЖ), увеличении двигательной активности учащихся, повышении интенсивности физических упражнений, широким использованием в занятиях подвижных и спортивных игр, в том числе на удлинненных переменах. Реализуется комплекс профилактических и оздоравливающих мероприятий:

- регулярных комплексных медицинских обследований учащихся, создание банка данных о состоянии их здоровья;
- первичной профилактики заболеваний, оздоровления учащихся с функциональными отклонениями и начальными формами заболеваний;
- направлений в поликлинику детей с хронической патологией для прохождения противорецидивных курсов под руководством врачей-специалистов;
- организации горячего и витаминизированного питания;
- проведения коррекционной (АФК) и просветительской работы с учащимися, учителями и родителями.

Тираспольские школы осуществляют работу по созданию здоровьесберегающей инфраструктуры (организации художественно-творческого и спортивного досуга детей и физкультурно-оздоровительной работы, качественного горячего питания, деятельности вспомогательных служб: психолого-логопедической, социально-правовой и др.), рационального учебного процесса, обеспечения витаминизации пищевого рациона, профилактики и динамического наблюдения за состоянием здоровья учащихся; используют различные формы учебно-образовательной и коррекционно-оздоровительной деятельности на основе здоровьесберегающих технологий (занятия в группах коррекционной гимнастики, логопедических группах и др.).

Комплексная оценка деятельности организаций общего образования по сохранению и укреплению здоровья учащихся [2] показала наличие в отдельных школах ПМР как достаточного здоровьеразвивающего потенциала, так и немалого числа проблем. Лучше всего обстоит дело с организацией и активностью оздоровительной и спортивно-массовой работы. Состояние санитарно-технического оснащения школы и ее инфраструктуры, организации работы пищеблока, включая наличие дополнительных источников получения продуктов питания, находится на среднем уровне. Хуже всего развита оздоровительная инфраструктура (наличие медицинских и стоматологических кабинетов, спортивной базы и дополнительных оздоровительных компонентов). Стоит отметить отсутствие ставок медработников и валеологов в школах. Опрос учителей показал, что большинство из них понимает необходимость содействия поддержке здоровья учащихся, примерно 80% педагогов используют здоровьесберегающие методы обучения.

Таким образом, анализ направлений работы приднестровских школ свидетельствует об осуществлении в них различных видов здоровьесориентированной деятельности, к которым относятся:

- развитие здоровьесберегающего пространства школы путем реализации школьных программ «Здоровье» (рыбницкие школы), «Школа – территория здоровья» (тираспольская школа № 5), «Интеллект и здоровье» (тираспольская школа № 9), «Здоровье и образование» (дубоссарская гимназия № 1) и др.;
- совершенствование организационно-педагогических условий проведения урочных и внеклассных физкультурных занятий на основе индивидуального подхода к обучению;
- осуществление пропаганды ЗОЖ, применение различных форм двигательной активности, направленных на восстановление работоспособности, профилактику нарушений осанки, зрения и т. п.;

- модернизация физкультурно-оздоровительной работы: внедрение в учебный процесс уроков здоровья, валеоминуток; организация внеклассных спортивно-массовых мероприятий, классных часов радости, занятий в тематических кружках и секциях, совместных мероприятий с родителями, игр, соревнований, праздников, походов, экскурсий, дней и декад здоровья, занятий в группах коррекционной гимнастики и логопедических группах;

- использование личностно-ориентированного обучения, различных приемов создания здорового психологического климата на уроках и повышения интереса к изучаемым предметам, здоровьесохраняющей организации учебного процесса на уроке и др.

Наиболее успешной можно признать работу бендерской гимназии № 1 (руководитель – кандидат педагогических наук О. Е. Подгорная) [12]. В гимназии создана кафедра «Здоровье», на которой

- работают врачи-специалисты, средний медицинский персонал, преподаватели ОБЖ, физического воспитания, ЛФК, психологии и логопед;

- функционируют лечебный, процедурный, фитотерапевтический кабинеты, кабинеты окулиста, массажа, физиотерапевтических процедур;

- используются фиточаи, физиопроцедуры, лечебный массаж, функциональное тестирование, релаксация, витаминизация и иммунопрофилактика учащихся;

- реализуются профилактические программы «Правильная осанка», метод с использованием проверочной таблицы зрения Сивцева, регулярно определяется индекс здоровья.

При всех противоречиях и трудностях развития здоровьесориентированного школьного образования в Приднестровье наблюдается некоторое снижение заболеваемости школьников. Так, согласно данным государственного учреждения «Республиканский центр гигиены и эпидемиологии» Министерства здравоохранения и социальной защиты ПМР общая заболеваемость учащихся общеобразовательных организаций в ПМР в 2013 г. снизилась по сравнению с 2012 г. на 42,38%. Согласно результатам профилактических осмотров за 2013–2014 гг. на 1000 осмотренных детей и подростков в возрасте до 17 лет отмечается снижение заболеваемости с понижением остроты слуха на 0,8%, с дефектами речи – на 0,2%, с отставанием в физическом развитии – на 0,36%. В то же время, анализ заболеваемости школьников разных возрастных групп (таблица) свидетельствует и об увеличении количества детей с понижением остроты зрения на 1,8% в 1-х классах и 0,9% в 5–9-х классах, с нарушением осанки на 1,8% и сколиозом на 2,5% в 10–11-х классах.

Результаты профилактических осмотров детей и подростков
за 2013–2014 гг. по ПМР

Учащиеся	Выявлено при осмотрах, %											
	Понижение остроты				Дефекты речи		Сколиоз		Нарушения осанки		Отставание в физическом развитии	
	слуха		зрения									
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014
1-х классов	1,45	1,5	29,9	31,7	26,5	30,3	3,5	2,7	19,9	9,2	4,3	4,2
2-4-х классов	1,68	1,3	32,1	49,2	10,5	9,9	9,4	7,4	18,7	9,3	5,1	4,4
5-9-х классов	2,7	1,4	46,4	47,3	3,2	3,4	12,6	10,1	13,8	10,5	3,23	3,7
10-11-х классов	1,5	1,1	51,2	49,9	1,45	1,3	17,5	20,0	17,6	19,4	1,55	2,6

Итак, изучение генезиса приднестровской педагогики здоровья позволило выявить динамику качественных изменений содержания, форм организации здоровьесориентированной деятельности рассматриваемой системы, достигнутых с момента ее возникновения в 1990 г. по настоящее время. На основе анализа научной литературы, периодики, статистических и экспериментальных данных, а также опроса педагогов нами определены основные направления развития педагогики здоровья в ПМР:

- гигиеническое;
- этнокультурное;
- комплексное решение обеспечения здоровья учащихся;
- развитие здоровьесориентированных образовательных систем;
- приоритетное развитие нравственного и социального компонентов здоровья школьников;
- интегрированное и инклюзивное обучение учащихся.

Негативное влияние на развитие педагогики здоровья в ПМР оказывает сложное социально-экономическое положение республики, связанное как с непризнанностью государства, так и с непростой социально-политической ситуацией в странах-соседах – в Молдове и Украине. В то же время активную здоровьесотворческую деятельность приднестровских педагогов и представителей государственной власти, всемерную ее поддержку со стороны Российской Федерации, интеграцию с российской системой образования, тесные контакты с российскими учеными следует рассматривать в качестве положительных факторов развития педагогики здоровья в Приднестровье. Перспективными направлениями являются:

- актуализация потенциала народной педагогики здоровья ПМР;
- выстраивание преемственной связи всех звеньев системы образования с опорой на идеи педагогики здоровья;

- разработка и реализация социокультурной модели школы здоровья;
- осуществление стратегии многовекторного развития школ здоровья Приднестровья.

Проведенное исследование открывает перспективы для сравнительного изучения и анализа Приднестровского и российского опыта здоровьесберегающей деятельности, разработки механизмов и технологий обеспечения здоровья школьников.

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

Литература

1. Абаскалова Н. П., Ирхин В. Н., Маджуга А. Г. Педагогика здоровья: новый этап: монография. Стерлитамак: Фобос, 2014. 242 с.
2. Абрамова В. В., Ковалева Р. Е. Оценка здоровьесберегающей деятельности организаций общего образования ПМР // Формирование здорового образа жизни студентов и учащихся средствами образования: сборник материалов 6 Всеукраинской нацно-методической конференции с международным участием. Каменец-Подольск, 2012. С. 4–12.
3. Брадик Г. М. Реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании подростков: дис.... канд. пед. наук. С.-Петербург, 2000. 167 с.
4. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической защиты и поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: дис.... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2000. 404 с.
5. Доклад о результатах деятельности Министерства просвещения ПМР в 2014 году [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://minpros.info/index.php>.
6. Ирхин В. Н. Теория и практика отечественной школы здоровья: монография. Барнаул: БГПУ, 2002. 279 с.
7. Ирхин В. Н. Школы здоровья Белгородчины: учебно-методическое пособие. Белгород: Политерра, 2010. 188 с.
8. Ирхин В. Н. Эксперимент в школе здоровья (из опыта работы школ здоровья Белгородской области): учебно-методическое пособие. Белгород: БелГУ, 2006. 110 с.
9. Ковалева Р. Е. Технология подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности на основе модульного подхода: дис.... канд. пед. наук. Белгород, 2014. 194 с.
10. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дис.... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 198 с.
11. Мафтей А. Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой: дис.... канд. пед. наук. Тирасполь, 2007. 215 с.
12. Подгорная О. Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: дис.... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2005. 211 с.

13. Ткачук А. А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: дис.... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2003. 200 с.
14. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технология обеспечения: монография. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. 208 с.
15. Castley S. A new perspective on the health of Canadians // Department of National Health and Welfare. Ottawa, 1994. P. 32–48.
16. Čuk M., Pajek B., Pajek J., Paček M. Sport and health in the republic of Slovenia in 2009 // Sportlogia. 2011. № 7 (2). P. 212–222.
17. Dignan M. B., Carr P. A. Program planning for health education and health promotion // Phil: Land F. 1987. № XIII. P. 160.
18. Ігнатенко С. О. Національна культура та її вплив на розвиток фізичної культури в Україні // Матеріали II Міжнародної електронної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні та медико-біологічні питання організації занять у фізичному вихованні та спорті» 29 квітня 2011 р. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. С. 51–55.
19. Ковальчук Г. П., Присакар В. В. Проблема формування здорового способу життя підлітків у вітчизняній педагогіці 50–60-х років XX століття // Збірник наукових праць «Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини». Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2015. Вип. 6. С. 86–94.
20. Miculis C. P., Mascarenhas L. P., Boguszewski M. C., de Campos W. Physical activity in children with type 1 diabetes. Journal de Pediatria. 2010. № 86 (4). P. 271–278.
21. Noack H. Concepts of Health and health promotion // Measurements in Health Promotion and Protection. Copenhagen, 1987. P. 7–14.
22. Owen N., Bauman A., Brown W., Trost S. Physical activity and population health outcomes // Journal of sport sciences and Medicine. 2003. № 6 (3). P. 368–370.

References

1. Abaskalova N. P., Irhin V. N., Madzhuga A. G. Pedagogika zdorov'ja: novyj etap. [Pedagogy of health: new stage]. Sterlitamak: Publishing House Fobos, 2014. 242 p. (In Russian)
2. Abramova V. V., Kovaleva R. E. Ocenka zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti orga-nizacij obshhego obrazovanija PMR. [Assessment of health saving activity of the organizations of the general education of PMR]. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni studentov i uchashhihsja sredstvami obrazovanija: sbornik materialov 6 Vseukrainskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. [Formation of a healthy lifestyle of students and pupils means of education. Collection of materials of the 6th All-Ukrainian scientific and methodical conference with the international participation]*. Kamianets-Podilsk, 2012. P. 4–12. (In Russian)

3. Bradik G. M. Realizacija potrebnostno-informacionnogo podhoda v valeologiche-skom obrazovanii podrostkov. [Realization of potrebnostno-information approach in valeological education of teenagers]. Cand. diss. Saint-Petersburg, 2000. 167 p. (In Russian)
4. Gukalenko O. V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoy zashhity i podderzhki uchashhihsja-migrantov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. [Theoretic and methodical bases of pedagogical protection and support of pupils-migrants in poly-cultural educational space]. Cand. diss. Rostov-on-Don, 2000. 404 p. (In Russian)
5. Doklad o rezul'tatah dejatel'nosti Ministerstva prosveshhenija PMR v 2014 godu. [The report on results of activity of the Ministry of Public Education of PMR in 2014]. Available at: <http://minpros.info/index.php>. (In Russian)
6. Irhin V. N. Teorija i praktika otechestvennoj shkoly zdorov'ja. [Theory and practice of domestic school of health]. Barnaul: BGPU, 2002. 279 p. (In Russian)
7. Irhin V. N. Shkoly zdorov'ja Belgorodchiny. [Schools of health of Belgorod region]. Belgorod: Publishing House Politerra, 2010. 188 p. (In Russian)
8. Irhin V. N. Jeksperiment v shkole zdorov'ja (iz opyta raboty shkol zdorov'ja Bel-gorodskoj oblasti). [Experiment at school of health (from experience of schools of health of the Belgorod region)]. Belgorod: BelGU, 2006. 110 p. (In Russian)
9. Kovaleva R. E. Tehnologija podgotovki budushhih uchitelej k zdorov'eori-entiro-vannoj dejatel'nosti na osnove modul'nogo podhoda. [Technology of training of future teachers for health-bathing activity on the basis of modular approach]. Cand. diss. Belgorod, 2014. 194 p. (In Russian)
10. Kolokolova I. V. Polikul'turnoe prostranstvo obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak sreda pedagogicheskoy podderzhki lichnosti uchashhegosja. [Polycultural space of educational institution as environment of pedagogical support of the identity of the pupil]. Cand. diss. Rostov-on-Don, 2001. 198 p. (In Russian)
11. Mafej A. G. Lichnostno-orientirovannyj podhod v upravlenii polikul'turnoj shkoloj. [The personal focused approach in management of poly-cultural school]. Cand. diss. Tiraspol, 2007. 215 p. (In Russian)
12. Podgornaja O. E. Proektirovanie zdorov'esberegajushhego prostranstva obshheobra-zovatel'noj shkoly sredstvami lichnostno-orientirovannogo obrazovani-ja. [Design of health saving space of comprehensive school means of the personal focused education]. Cand. diss. Rostov-on-Don, 2005. 211 p. (In Russian)
13. Tkachuk A. A. Proektirovanie pedagogicheskogo processa v obshheobra-zovatel'noj polikul'turnoj shkole. [Design of pedagogical process at comprehensive poly-cultural school]. Cand. diss. Rostov-on-Don, 2003. 200 p. (In Russian)
14. Tret'jakova N. V., Fedorov V. A. Kachestvo zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti ob-razovatel'nyh organizacij: teorija i tehnologija obespechenija. [Quality of health saving activity of the educational organizations: Theory and technology of providing]. Yekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2014. 208 p. (In Russian)

15. Castley S. A new perspective on the health of Canadians // Department of National Health and Welfare. Ottawa, 1994. P. 32–48. (Translated from English)
16. Čuk M., Pajek B., Pajek J., Paček M. Sport and health in the republic of Slovenia in 2009 // Sportlogia. 2011. № 7 (2). P. 212–222. (Translated from English)
17. Dignan M. B., Carr P. A. Program planning for health education and health promotion // Phill: Land F. 1987. № XIII. P. 160. (Translated from English)
18. Ігнатенко С. О. Національна культура та її вплив на розвиток фізичної культури в Україні // Матеріали II Міжнародної електронної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні та медико-біологічні питання організації занять у фізичному вихованні та спорті» 29 квітня 2011 р. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. С. 51–55. (Translated from Ukrainian)
19. Ковальчук Г. П., Присакар В. В. Проблема формування здорового способу життя підлітків у вітчизняній педагогіці 50–60-х років XX століття // Збірник наукових праць «Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини». Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2015. Вип. 6. С. 86–94. (Translated from Ukrainian)
20. Miculis C. P., Mascarenhas L. P., Boguszewski M. C., de Campos W. Physical activity in children with type 1 diabetes. *Journal de Pediatria*. 2010. № 86 (4). P. 271–278. (Translated from English)
21. Noack H. Concepts of Health and health promotion // Measurements in Health Promotion and Protection. Copenhagen, 1987. P. 7–14. (Translated from English)
22. Owen N., Bauman A., Brown W., Trost S. Physical activity and population health outcomes // Journal of sport sciences and Medicine. 2003. № 6 (3). P. 368–370. (Translated from English)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

Игнатьева Галина Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: gaididakt@rambler.ru

Тулупова Оксана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Мольков Андрей Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: asmolkow@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОВОРКИНГ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть сущность образовательного коворкинга как принципиально новой формы организации инновационной деятельности педагогов и содержательно-деятельностной технологии ее практического освоения и реализации в условиях дополнительного профессионального образования (ДПО).

Методология и методы. С позиций проектно-преобразующей антропологической парадигмы и рефлексивно-позиционного подхода раскрыты миссия, содержание, структура и форма ДПО, ориентированного на проектно-сетевое и научно-сервисное сопровождение инновационного развития образовательных организаций и формирования новых профессиональных позиций педагогов. На основе сравнительного анализа механизмов организации коворкинга в экономике, социологии и бизнес-образовании выделены ключевые характеристики модели образо-

вательного коворкинга. Применен метод концептуального моделирования образовательного полипозиционного пространства соорганизации субъектов ДПО.

Результаты. Предложена и описана методологическая схема образовательного коворкинга, включающая в себя проблемную зону, реализуемую в режиме проектно-аналитических сессий; информационную зону, основанную на современных технологиях управления знаниями; проектно-конструкторскую зону, где в формате проектно-сетевых узлов реализуется работа с уже инициированными проектами и запуск новых проектов; организационную зону, где осуществляется выращивание жизнеспособной общности реализаторов инновационных проектов; главный узел – медиа-хаб – центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по индивидуальным траекториям.

Научная новизна. Раскрыты сущностные характеристики образовательного коворкинга, интегрирующего профессиональную подготовку педагога в соответствии с социальным заказом и его профессиональное развитие с точки зрения его индивидуальных потребностей и возможностей.

Практическая значимость. Модель образовательного коворкинга обладает высоким потенциалом формирования новых функциональных педагогических позиций в условиях ДПО, трансформации педагогической деятельности в целом через встраивание деятельностных норм в практику образования.

Ключевые слова: образовательный коворкинг, дополнительное профессиональное образование, профессиональная педагогическая позиция, инновационная деятельность, самообучающаяся организация, инновационное образование, полипозиционное образовательное пространство, проектно-сетевой узел.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-139-157

Статья поступила в редакцию 20.02.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

Galina A. Ignatyeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: gaididakt@rambler.ru

Oksana V. Tulupova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

Andrey S. Molkov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Nizhniy Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod (RF).

E-mail: asmolkow@gmail.com

EDUCATIONAL COWORKING AS A NEW ORGANIZATION FORMAT OF EDUCATIONAL SPACE OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. *The aim* of the article is to reveal the essence of the educational coworking as a fundamentally new form of organization of teacher's innovative activity and relevant meaningful-activity technology of its exploration and practical implementation in the conditions of additional professional education (APE).

Methods. From the standpoint of anthropological project-transforming paradigm and reflective-positional approach the mission, content, structure and shape of the APE, focused on the project-network and scientific-service support of innovative development of educational institutions and the formation of a new professional position of the teacher are disclosed. Based on the comparative analysis of mechanisms of coworking in economics, sociology and business education key characteristics of a model of educational co-working space are highlighted. The method of conceptual modeling of educational polypositional space of co-organization of the APE subjects is applied.

Results. The methodological framework of educational coworking is proposed and described including the problem area, realized in the project – analytical sessions; information area, based on today's knowledge-management technologies; the project – constructor area, where the project – network nodes format is implemented to work with already initiated projects and the launch of new projects; organizational area where the cultivation is carried out a viable community of implementers of innovative projects; and the main unit – media-hub – concentration and distribution center in terms of growth time, personal resources, to ensure the movement of students on individual trajectories.

Scientific novelty. Essential characteristics of the educational coworking, based on its understanding as a new organizational format that integrates professional training of the teacher in accordance with the social order and its professional development in terms of individual needs and capabilities are revealed.

Practical significance. The educational model of coworking has a high potential in terms of growing new functional teaching positions in APE, transformation of pedagogical activity as a whole through the embedding of the activity standards in the practice of education.

Keywords: educational coworking, supplementary vocational education, professional teaching position, innovation activity, self-learning organization, innovative education, polypositional educational space, project-network node.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-139-157

Received: 20.02.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

Построение эффективных управленческих механизмов системной организации инновационной деятельности педагогов представляется сегодня одной из актуальнейших проблем модернизации системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Опыт школ – участников Федеральной инновационной площадки Минобрнауки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе Нижегородского института развития образования, свидетельствует о том, что образовательные организации пытаются распространить влияние разрабатываемых ими инноваций на целостное развитие своих образовательных систем, однако им, как правило, не хватает ни специальной профессиональной подготовки, ни соответствующего проектно-рефлексивного стиля мышления. Это указывает на острую необходимость разработки технологий, формирующих рефлексивные, сюжетные и событийные составляющие нового педагогического профессионализма и проектно-методологической культуры.

Одной из тенденций развития ДПО является поддержка процессов введения в практику работы образовательных организаций, ориентированных на системное развитие, новых функциональных педагогических позиций, таких, как тьютор, разработчик индивидуальных образовательных траекторий, модератор решения учебно-профессиональных и проектных задач, ментор проектов (исследований), концептолог, образовательный аналитик, консультант развития, антропотехник, координатор социальных практик, эксперт по «образу будущего», навигатор образовательных событий, игротехник и др., которые будут способствовать формированию универсальных навыков и умений обучающихся и позволят им быть эффективными в самых разных видах деятельности [4, 5, 8, 10, 12].

В сложившихся условиях в системе ДПО требуется создание организационно-образовательной структуры, или «инновационной педагогической фирмы», специализирующейся на проектно-сетевом и научно-сервисном сопровождении инновационного развития образовательных организаций, на разработке «новой режиссуры настоящего и будущего спектакля» под названием «образовательный коворкинг». На актуальность организационных изменений на различных уровнях образования указывает В. И. Загвязинский, отмечая, что в настоящее время в «системообразующей цепи “практика – социальный заказ – наука – управленческие решения – обновленная практика” возникли серьезные разрывы и нестыковки, свидетельствующие об отсутствии четкой целенаправленной стратегии, обеспечивающей единство действий и общую эффективность развития образовательной системы» [3, с. 7].

Забегая вперед, поясним, что мы рассматриваем образовательный коворкинг, во-первых, в качестве сюжетно-деятельностной технологии, на-

правленной на перевод пространства работы (делания) в пространство учения и освоения способа делания, а во-вторых, как катализатор процессов инновационного развития образования, обеспечивающий организацию деятельности кооперации различных субъектов образования и проектно-сетевую координацию педагогов-инноваторов с оптимальным использованием интеллектуальных, нравственно-волевых, антропологических ресурсов.

Современная образовательная практика в структуре ДПО педагогов является целостной, открытой, развивающейся системой, практикоориентированное знание которой должно схватывать в первую очередь не «свершившийся факт» или «промежуточное состояние» системы, а сам процесс развития, соответствующий фазе ее рождения [6]. Как нужно описывать такой процесс для педагога с учетом перспективы его деятельности? Традиционный вариант – в форме многовариативного прогноза – при создании образовательного коворкинга был нами отвергнут, поскольку:

- практически невозможно предугадать все многообразие ситуаций, с которыми придется столкнуться конкретному педагогу;
- нельзя, «заглядывая вперед», создать готовые рецепты «эффективного инновационного поведения» педагога (в соответствии с принципами самой педагогической работы, ориентированной на индивидуального учащегося);
- такой подход противоречит представлению о педагоге как о субъекте собственной инновационной деятельности, а не объекте управления.

В чем же главная, на наш взгляд, ущербность и ограниченность уже сложившихся технологических подходов в среднем и высшем профессиональном образовании, которые без учета возрастно-нормативных особенностей образования взрослых обучающихся, без аналитических процедур немотивированно «перетаскиваются» в систему ДПО и, несмотря на тенденции нового понимания стратегической задачи – инвестировать ресурсы в человека, по-прежнему настроены на «натаскивание индивида и втискивание его в наличный социум» и утилитарное понимание обучающегося в качестве ресурса социального производства, куда он должен вернуться [13, с. 62]?

Нужны новые, действительно стратегические ориентиры профессионального образования в его дополнительных уникальных формах, суть которых состоит в развитии субъектной и личностной позиции человека в жизни, деятельности и взаимоотношениях с другими людьми. Только технологические решения, направленные на открытие общего способа социокультурного ответственного действия, могут превратить ДПО в подлинный полигон социально и практикоориентированного прикладного инновационного образования.

Разделяя точку зрения С. М. Зверева и В. И. Слободчикова о том, что «противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений: а) профессиональной подготовки по требованиям социума; и б) профессионального развития человека как ценности и цели» [14, с. 6], мы задались беспрецедентными вопросами для ДПО педагогов: на каких основаниях возможна такая интеграция и как ее можно обеспечить технологически в соотношении с представлениями об образовательных событийных деятельностных технологиях синтезирующего типа?

Для решения этой проблемы и диалектического единства процессов описания, создания и развития модернизированной системы ДПО нами были избраны проектно-преобразующая антропологическая парадигма и рефлексивно-позиционный подход. Миссия, содержание, структура и форма новой модели ДПО отличаются от существующей следующим:

- основной функцией системы повышения квалификации является не «дополнение образовательных услуг» и «доводка» действующих специалистов до бесперебойного выполнения ими текущих функциональных задач, а «выращивание» интеллектуального капитала образования будущего непосредственно в процессе построения этого будущего;
- модель содержит не описание методов педагогической работы, а схему процесса их проектирования, сценирования, становясь своеобразным «конструкторским бюро» по созданию новых специальностей и новых форм подготовки специалистов в сфере образования в целом;
- ДПО имеет целью не информирование обучающихся взрослых о передовом педагогическом опыте, а организацию событийных, сюжетно-деятельностных технологий, поскольку предметом проектирования является именно индивидуальный (авторский) способ деятельности педагога;
- содержание ДПО адресуется коллективному субъекту инновационной деятельности (проектной команде), т. е. учебно-профессиональному сообществу преподавателей и «учеников» (слушателей курсов), ориентированному на постановку и решение учебно-профессиональных задач;
- модель выполняет функцию инструмента для образования и формирования определенной функциональной позиции в ситуации открытия нового знания и средств построения новой образовательной практики;
- содержание ДПО построено не в форме линейно разворачивающегося, логически непротиворечивого курса, а как автодидактический конструктор (система дидактических задач) для создания множества разнообразных авторских курсов в рамках предметной области «Дидактическая инноватика» и включает в себя авторскую позицию, выраженную в концепции, воспринимаемой всеми не столько как «руководство к действию», сколько как повод и приглашение к конструктивному диалогу.

Описание механизмов организации образовательного коворкинга, предложенных зарубежными и отечественными авторами в области экономики, социологии и бизнес-образования не входит в задачи данной статьи: мы отсылаем читателя к самостоятельному изучению оригинальных и продуктивных подходов, техник и технологий. Укажем лишь на результаты сравнительного анализа и последствия использования выделенных нами идей для проектирования образовательного коворкинга как основы формирования новой функциональной позиции педагогов в условиях ДПО.

Впервые современная модель коворкинга в качестве самостоятельного функционирующей организации была реализована в 2005 г. Бредом Ньюбергом в Сан-Франциско. Уже к концу десятилетия коворкинги получили стремительное распространение по всему миру как новое направление в проектировании социально-профессиональных организаций, позиционирующееся как антитеза формальным организациям профессиональной деятельности офисного типа. Столь заметное социально-экономическое явление не могло не стать предметом научных исследований различного плана. Прежде всего коворкинг привлек внимание зарубежных социологов и экономистов (Т. Сандстед, Д. Джонс, Т. Басигалупо, Т. Бутчер, М. Биладжич и др.), обозначивших комплекс предпосылок и концептуальных оснований данного явления. Коворкинг рассматривался как оригинальная модель экономической и социальной организации, новый тип офиса, концепция профессиональной самоорганизации и др. [15–20].

Среди немногочисленных отечественных исследований также преобладает экономический и социальный аспект (В. И. Белай, Е. Н. Страданченкова, О. В. Чистякова) [2]. Кроме того, данное явление рассматривается как феномен акмеологической среды (Я. Н. Артюхин) и форма социального взаимодействия (А. В. Елизаров, М. Б. Полтавская) [11]. В частности, указывается, что основными принципами содержания модели коворкинга являются открытость, доступность, инфраструктурное сопровождение деятельности, горизонтальность связей и отношений, наличие сообщества, устойчивость организации, поддержание форм коммуникации. Была выявлена совокупность факторов эффективного развития коворкинга как формата профессиональной со-организации:

- поддержание коммуникационных процессов;
- диверсификация видов деятельности;
- проектирование внутреннего сообщества;
- трансляция успешных практик;
- приоритет проектных команд над индивидуальными работниками.

Ключевыми особенностями исследуемых моделей применительно к проектированию образовательного коворкинга являются:

- открытость пространства;
- множественность вариантов входа и выхода;
- сценирование деятельностного содержания обучения;
- проектирование разнообразных кейсов запуска образовательных траекторий;
- реализация типологии технологий сопровождения субъектов обучения;
- использование принципов сетевого образования, профессиональных проб и стажировочных практик.

Для ответа на поставленные выше вопросы о рефлексивно-позиционной технологии «рождения субъекта инновационной деятельности и формирования новой профессиональной позиции» в ходе организации проектного эксперимента кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» были сформулированы определенные положения.

1. Инновационная деятельность рассматривается как антропологическая категория и форма системного развития образовательной организации и профессионального развития педагога, которую следует полагать всегда предметной, пластичной, цикличной, векторальной, целесообразной, т. е. она разворачивается в некотором предсуществующем пространстве, подчиняясь объективным условиям своего протекания в будущем.

2. Ожидаемые функциональные позиции педагогов не передаются «из рук в руки», не формируются в режиме информирования и просвещения, они должны быть буквально «выращены», практически поставлены «на себе» при непосредственном участии самого педагога в процессе проектирования.

3. Инновационная деятельность в своей полной структуре предполагает систему взаимосвязанных видов работ: научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение нового знания; проектную деятельность, предполагающую разработку инструментального технологического знания и получение инновационного проекта; образовательную деятельность, направленную на профессиональное развитие педагога, освоение норм инновационной деятельности профессионально-педагогического коллектива.

4. Практикоориентированная наука направлена не на открытие «объективных» истин, а на утверждение практического положения дел и способна осуществить цепочку преобразований и переходов от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем к технологическому.

кому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному ответственному практическому действию, к новой практике образования – образовательной антропопрактике.

5. Перестройка и совместное конструирование оптимальной структуры организационных связей и отношений дополнительного профессионального образования, при которых педагог перестает быть объектом переподготовки и повышения квалификации, а становится субъектом собственной деятельности предполагает создание самообучающейся организации, которая сознательно меняет свои границы и перестраивает свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели; создает, приобретает, передает и сохраняет знания и способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты [6].

Данный комплекс допущений позволяет определить, при каких условиях

1) участники образовательной практики в системе дополнительного профессионального образования приобретают новые качества и свойства проектно-деятельностной кооперации;

2) мы можем видеть целевые продуктивные действия и применение эффективных способов новой функциональной позиции педагогов в едином полипозиционном образовательном пространстве.

Выявление данных условий стало основной задачей проектного исследования кафедры педагогики и андрагогики с участием педагогических коллективов образовательных организаций Нижегородской области, ориентированных на построение практики инновационного образования.

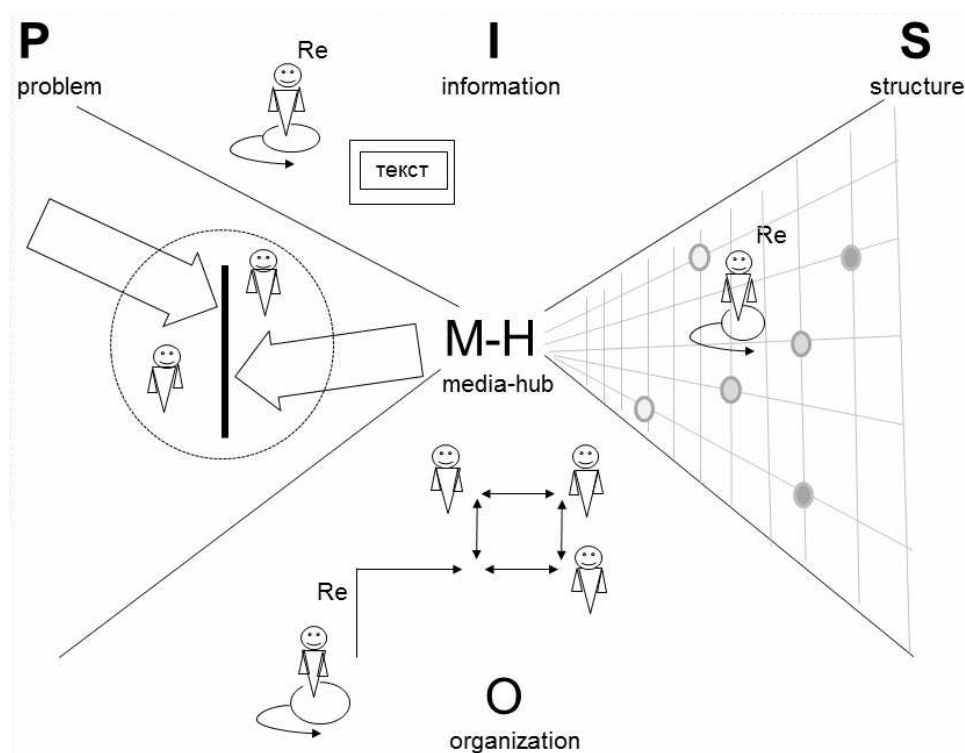
Определение понятия «образовательный коворкинг», заявленного в заглавии статьи, позволяет насытить его следующими дополнительными смыслами:

- это форма организации работ по изменению мышления и деятельности как отдельного специалиста, так и педагогических коллективов и команд, решающих практические задачи в определенной сфере профессиональной деятельности;
- профессиональное искусство саморазвития взрослого человека;
- способ перевода пространства работы (делания) в пространство учения и освоения нового способа делания.

На основании этого мы конкретизировали проблематику исследования, задавшись вопросом о специфике концептуальной модели данной формы организации инновационной деятельности педагогов и содержательно-деятельностной технологии ее практического освоения и реализации в условиях ДПО.

Представим концептуальную модель образовательного коворкинга, фиксирующую новый путь выращивания культуры ответственности и достоинства на всех уровнях действующей и развивающейся открытой системы ДПО в виде методологической схемы.

В представленной на рисунке модели выделяются четыре «зоны» единого образовательного полипозиционного пространства соорганизации субъектов ДПО, центрированные относительно главного структурообразующего организационно-координационного элемента.



Концептуальная модель образовательного коворкинга

1. Проблемная зона (P-problem). Здесь осуществляется выявление проблем, с которыми обучающиеся пришли в коворкинг и работа с ними. Данная работа проводится в режиме так называемых проектно-аналитических сессий (ПАС). Содержание ПАС построено на использовании *технологии «задачного», или «перевернутого», сознания*, при освоении которой происходит сознательное установление границ свободы собственной деятельности в результате соотнесения собственной позиции с социокультурными нормами модернизации образования и позицией других субъектов образования.

Ключевым шагом в совместной работе участников ПАС является перевод проблемы, с которой пришел человек, на язык деятельностного подхода, рассматривающего любую проблему как отсутствие средств эффективного осуществления определенной деятельности, что может выражаться как в незнании уже имеющихся в употреблении средств, способов деятельности, объективно устраняемом соответствующими образовательными ресурсами, так и в отсутствии данных средств в принципе, что требует организации инновационной деятельности в ее истинном понимании – нововведений в те или иные области человеческой практики. Далее происходит типологизация проблем, в основе которой лежит та или иная новая функциональная педагогическая позиция, по сути воплощающая в себе ту самую искомую совокупность средств решения установленной и зафиксированной в деятельностной терминологии задачи.

Исходя из выявленной типологии проблем формируются проблемные группы, в рамках которых общий для всех участников решения «проблемный материал» рассматривается с разных сторон (позиций) и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» проблемной ситуации на решаемые задачи – будущие индивидуальные проекты.

Заключительным шагом ПАС становится построение персональных ресурсных карт, включающих наиболее полный спектр образовательных задач, возможностей и векторов движения в образовательном полипозиционном пространстве образовательного коворкинга. Подобные карты выполняют как орудийную функцию, позволяя приспособить образовательную реальность к интересам человека и одновременно помогая ему «вписаться» в эту реальность; так и развивающую функцию, давая возможность человеку увидеть себя и свое действие «по-новому»: в другом масштабе и в другом, более широком контексте – увидеть частность относительно Целого, понять специфику собственного действия в мире Общего [7].

2. Информационная зона (I-information). Режим образовательного коворкинга в данной зоне строится на основе информационных сессий, представляющих собой, по сути, механизм обмена и передачи корпоративного знания. Архитектура инструментальных средств образовательного коворкинга включает в себя:

- базы данных по проектным ресурсам, завершенным ресурсам, проектным методологиям и наилучшим практикам;
- оперативную базу данных текущих проектов;
- систему ввода и обработки данных по действиям участников проектов;

- корпоративное приложение по планированию, контролю и отчетности по проектам;
- систему документооборота и почтовую систему.

Все имеющиеся информационные средства делятся на семь классов в зависимости от задач их использования: анализа имеющейся информации, извлечения, структурирования и формализации знаний (иначе – инженерии знаний), обмена и использования знаний, поиска информации по запросу, организации хранения, обучения, интегрированных систем обработки, объединяющих вышеперечисленные функции.

Виды информационных сессий определяются на основе соответствующих технологий управления знаниями [1].

1. *Сессия информационного поиска, в основе которой лежат технологии доступа к информации (Information Access Technology)*. Доступ к информации подразумевает поиск по ключевым словам и сложные запросы, а также поиск с использованием классификации (или таксономии) информации по группам.

2. *Сессия информационного обмена, предполагающая использование технологий совместной работы и социально-ориентированного программного обеспечения (Collaboration and Social Software)*. Эти программные продукты поддерживают коммуникации (мгновенные сообщения, почту, IP-телефонию, видеоконференции) и предоставляют вместе единую виртуальную рабочую среду, включающую wiki, совместную работу с документами, рабочие доски и пр. Программы этой категории создают персональные профили участников коворкинга с описанием интересов, компетенций, опыта работ и т. п.

3. *Сессия управления информационным контентом, связанная с технологиями управления контентом (Content Management Technology)*, которые включают различные инструменты для гибкой и надежной работы с документами, например регистрацию, управление версиями, безопасность, сканирование и распознавание. Также сюда относятся создание архивов, наполнение, обновление и структурирование содержимого сайтов, организацию взаимодействия с посетителями сайтов.

Следует подчеркнуть, что в условиях образовательного коворкинга знание не может передаваться как некий объект, поскольку в формировании знания вносит существенный вклад человек – участник процесса передачи. Знание в нашем случае – результат интерпретации информации в определенном контексте; оно не передается, а воссоздается в сознании человека при получении информации в соответствии с исходными знаниями, опытом, ценностями и ожиданиями.

3. Проектно-сетевая структура (S-structure), или проектно-конструкторская зона. В этой зоне осуществляется специально организованная работа с сознанием людей по разработке и реализации нормы, преодолевающей профессионально-деятельностную проблему. Основным инструментом организации работ является проектно-конструкторская сессия – организационная технология коллективного решения задач по проектированию новой образовательной практики, мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности, педагогического сопровождения и педагогической поддержки этой деятельности.

На сессии прорабатываются уже инициированные и запускаются новые проекты. Во время работы над решением поставленных задач обеспечивается наиболее эффективное использование идей и энергии членов проектной команды, происходит их взаимное обогащение компетенциями, что и определяет синергетический эффект проектно-конструкторской сессии.

Структурообразующим элементом данной зоны является тематический узел «Проектно-сетевого института инновационного образования», объединяющий проектно-инициативные группы образовательных организаций – участников проектно-сетевого института, осуществляющие инновационные работы в рамках одного вида образовательной антропопрактики (гуманитарной, проектно-технологической, социокультурной, организационно-управленческой, этно-экологической), представляющей собой выращивание и формирование в образовательных процессах базовых субъектных способностей человека, т. е. способностей управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Главное отличие проектно-конструкторской сессии от других проектных мероприятий образовательного характера (проблемно-проектных семинаров, проектных практикумов и т. п.) состоит в том, что предметом взаимодействия являются не учебные ситуации (кейсы), а реальные проекты, реализуемые здесь и сейчас. Причем работа ведется главным образом силами самой команды проекта, включающей как его инициаторов (образовательную организацию проектно-сетевого узла и представителей других образовательных организаций, входящих в данный узел), так и сторонних участников, желающих запустить подобный проект. Основным смыслом проектно-конструкторской сессии – помочь образовательным организациям в режиме реального времени разобраться и продвинуться в практической работе со своими проектами.

4. Организационная зона (O-organization). Работа ведется в рамках организационной сессии. В соответствии с представлениями антропологического подхода о высшей форме организации – позиционной общности как принципиально новом типе объединения педагогов, который складывается на основе общих ценностей и смыслов инновационной деятельности, суть данной сессии состоит в организации системы переходов от объединения потенциальных реализаторов к общности действительных реализаторов проекта и далее к проектно-деятельностной кооперации субъектов инновационной деятельности [9]. Следует подчеркнуть, что принципиальным механизмом проведения организационной сессии является соорганизация – налаживание равноправного взаимодействия, в рамках которого статусное равноправие не нарушается ни на каком этапе взаимодействия. Ключевым, принципиальным отличием соорганизации от организации и самоорганизации является создание условий для самоосуществления (самопознания, саморазвития и самореализации) каждого ее субъекта в процессе его следования своему предназначению.

События, происходящие в организационной зоне «образовательного коворкинга», связаны с «выращиванием» жизнеспособной общности реализаторов инновационных проектов. Такая общность должна быть событийной и позиционной, в ней каждый является «собственником» своей профессиональной деятельности, понятной по своим мотивам, целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможно становление коллективного субъекта – носителя идеологии развивающего и развивающегося образования – и формирование таким образом особого организационного ресурса как основы построения новой образовательной практики.

Главный узел, вокруг которого распределяются четыре зоны пространства «образовательного коворкинга», – **медиа-хаб (М-Н – media-hub)**, центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по образовательным траекториям. Функциональный смысл данного компонента образовательного полипозиционного пространства состоит в обеспечении образовательной логистики в организационной структуре коворкинга. Медиа-хаб является деятельностной позицией, которую удерживают организаторы «образовательного коворкинга», в нашем случае – кафедра педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Таким образом, образовательный коворкинг представляет собой сложную динамическую самоорганизующуюся систему, особенность которой заключается в том, что самоорганизация, с одной стороны, достигается путем неформального сотрудничества участников коворкинга,

а с другой – благодаря четким, целеустремленным действиям его инициаторов, конкретно обозначенной цели и сверхзадачи – развития кадрового потенциала системы образования. При этом сетевая гибкая структура «Проектно-сетевого института инновационного образования» усиливает имеющиеся синергетические связи, обеспечивая тем самым увеличение суммарного эффекта.

Резюмируя представленный тематический контент образовательного коворкинга, сформулируем ряд выводов, содержащих характеристику его реализуемости в условиях ДПО.

1. Понятие «образовательный коворкинг» определяет смысл образовательных взаимодействий педагога и обучающегося, поскольку является стержневым, удерживающим профессиональное самоопределение и содержательную направленность обучения взрослых.

2. Мы вынуждены констатировать: в профессиональном сознании педагогических и руководящих работников понятие «образовательный коворкинг» практически не сформировано и не используется как новая образовательная технология. Между тем формирование культурных (а не сугубо отраслевых и номенклатурных) смыслов этого понятия должно идти рефреном в каждом случае реализации деятельностного содержания ДПО.

3. Образовательный коворкинг как новый комплекс взаимосвязанных действий и процедур может обеспечить качество образовательных услуг педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры с помощью достаточно тонкого педагогического инструментария, позволяющего гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности, устранять причины неудовлетворенности своей деятельностью и формировать новые функциональные позиции.

О системных изменениях и тем более эффектах говорить рано, поскольку проектный эксперимент по организации образовательного коворкинга находится в стадии запуска концептуальной модели, однако полученные первые результаты в ходе отработки ее отдельных компонентов (формирования проектных команд; присвоения новых продуктов через выработку совместных управленческих решений; изменения сценария профессиональной деятельности; разработки дополнительных профессиональных программ с учетом образовательных потребностей обучающихся; изменения деятельности в целом через встраивание деятельностных норм в практику общего образования) свидетельствуют, с одной стороны, о реалистичности и практической осуществимости разработанной технологии, а с другой стороны – о том, что данная событийная деятельностная образовательная технология синтезирующего типа располагает инноваци-

онным потенциалом, достаточным для выращивания новой функциональной позиции в системе ДПО.

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

Литература

1. Абдикеев Н. М., Киселев А. Д. Управление знаниями корпорации и реинжиниринг бизнеса. Москва: Инфра-М, 2010. 382 с.
2. Белай В. И., Страданченкова Е. Н. Коворкинг как перспективное направление в современной экономике // Альманах современной науки и образования. 2013. № 10 (77). С. 30–32.
3. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 4–19.
4. Игнатьева Г. А., Мольков А. С. Инновационная площадка как место встречи практикоориентированной науки и наукоориентированной практики // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 3. С. 14–23.
5. Игнатьева Г. А., Слободчиков В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 13–20.
6. Игнатьева Г. А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 47–57.
7. Ковалева Т. М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm> (дата обращения 12.02.2016).
8. Концепт кафедры педагогики и андрагогики по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях ФГОС общего образования на 2016–2018 годы // Нижегородский институт развития образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832> (дата обращения: 03.02.2016).
9. Мольков А. С. Проектно-деятельностная кооперация как способ становления позиционной общности педагогов-инноваторов в системе постдипломного образования // Психология обучения. 2012. № 3. С. 95–104.
10. Мольков А. С. Сетевое проектирование инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования // Нижегородское образование. 2012. № 2. С. 135–142.
11. Полтавская М. Б. Институционализация новых форм социального взаимодействия: пространство коворкинга // Вестник ВолГУ. Сер. 7: философия, социология и социальные технологии. 2014. № 3. С. 107–115.
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспита-

тель, учитель)» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 19.02.2016).

13. Слободчиков В. И., Зверев С. М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Введение в антропологию образования. Вып. 1. Москва: Спутник +, 2013. 106 с.

14. Слободчиков В. И., Зверев С. М., Шеин А. В. Профессиональное образование в ловушке модернизации // Психология обучения. 2013. № 11. С. 5–19.

15. Bilandzic M. The Embodied Hybrid Space – Designing Social and Digital Interventions to Facilitate Connected Learning in Coworking Spaces / Electronic text data. Mode of access: http://kavasmlikon.files.wordpress.com/2013/09/markbilandzic_phdthesis.pdf. Title from screen.

16. Butcher T. Coworking: Locating Community at Work. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p.

17. Coworking's First Name. Electronic text data. Mode of access: <http://www.deskmag.com/en/9-to-5-group-coworking-first-name>. Title from screen.

18. Gupta Anil K. The Co-Working Space Concept. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p.

19. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.

20. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. Journal of Business and Technical Communication. 2012. № 26 (4). P. 399–441.

References

1. Abdikeev N. M., Kiselev A. D. Upravlenie znanijami korporacii i reinzhiniring biznesa. [Knowledge management of corporation and reengineering of the business]. Moscow: Publishing House Infra-M, 2010. 382 p. (In Russian)

2. Belay V. I., Stradanchenko E. N. Coworking as a perspective direction in the modern economy. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija*. [Almanac of Modern Science and Education]. 2013. № 10 (77). P. 30–32. (In Russian)

3. Zagvyazinsky V. I. Concerning the social importance and a demand of educational researches. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2015. № 8 (127). P. 4–19. (In Russian)

4. Ignatieva G. A., Molkov A. S. Innovacionnaja ploshhadka kak mesto vstrechi prakti-koorientirovannoj nauki i naukoorientirovannoj praktiki. [Innovation platform as the meeting place of practice-oriented science and science-oriented practice]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'*. [Historical and social-educational ideas]. 2012. № 3. P. 109–114. (In Russian)

5. Ignatieva G. A., Slobodchikov V. I. Postgraduate education of teachers: an anthropological view. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and Education]. 2014. № 3 (40). P. 13–20. (In Russian)

6. Ignatieva G. A. Self-learning organization as a model for teacher's developing training in the system of qualification improvement. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2005. № 4. P. 47–57. (In Russian)

7. Kovaleva T. M. Personal-resource map as a didactic means of realization of anthropological content in education. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn. [Emission of Letters. Offline]*. 2012. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm>. (In Russian)

8. Koncept kafedry pedagogiki i andragogiki po razrabotke i realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm, orientirovannyh na formirovanie novogo professionalizma pe-dagoga v uslovijah FGOS obshhego obrazovaniya na 2016–2018 gody. [The concept of the Department of pedagogy and andragogy in the development and implementation of additional professional programs aimed at fostering a new professionalism of the teacher in the Federal state educational standard of General education on 2016–2018 years]. Nizhegorodskij institut razvitiya obrazovaniya. [Nizhny Novgorod Institute of a Development of Education]. Available at: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832>. (In Russian)

9. Molkov A. S. Project-activity co-operation as a way of becoming a teacher – innovators positional commonality in the system of postgraduate education. *Psihologija obuchenija. [The Psychology of Learning]*. 2012. № 3. P. 95–104. (In Russian)

10. Molkov A. S. Network design innovation of teachers in the conditions of post-graduate education. Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]. 2012. № 2. P. 135–142. (In Russian)

11. Poltavskaya M. B. Institutionalization of new forms of social interaction: coworking space. *Vestnik VolGU. Seriya 7: filosofija, sociologija i social'nye tehnologii. [Bulletin of Volgograd State University. Series 7: Philosophy, Sociology and Social Technologies]*. 2014. № 3. P. 107–115. (In Russian)

12. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'no-go standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”». [Order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation, d.d. 18 October, 2013, № 544n «On approval of professional standard “Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”»]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>. (In Russian)

13. Slobodchikov V. I., Zverev S. M. Kljuchevyje kategorii myshlenija professional'nogo pe-dagoga. [Key categories of professional thinking of the teacher]. Vvedenie v antropologiju obrazovaniya. [Introduction to the anthropology of education]. Issue 1. Moscow: Publishing House Sputnik +. 2013. 106 p. (In Russian)

14. Slobodchikov V. I. Zverev S. M., Shein A. B. Vocational education in the trap of modernization. *Psihologija obuchenija. [The Psychology of Learning]*. 2013. № 11. P. 5–19. (In Russian)

15. Bilandzic M. The Embodied Hybrid Space – Designing Social and Digital Interventions to Facilitate Connected Learning in Coworking Spaces / M. Bilandzic. Electronic text data. Available at: http://kavasmlikon.files.wordpress.com/2013/09/markbilandzic_phdthesis.pdf. (Translated from English)

16. Butcher T. Coworking: Locating Community at Work. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p. (Translated from English)
17. Coworking's First Name. Electronic text data. Available at: <http://www.deskmag.com/en/9-to-5-group-coworking-first-name>. (Translated from English)
18. Gupta Anil K. The Co-Working Space Concept. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p. (Translated from English)
19. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p. (Translated from English)
20. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. № 26 (4). P. 399–441. (Translated from English)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.014

Яковлева Элина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево (РФ).

E-mail: mgopi@list.ru

Красилова Ирина Евгеньевна

начальник отдела организации научных исследований Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево (РФ).

E-mail: irinakrasilova@gmail.com

ИЗ ОПЫТА ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СТРАНАХ ЕС

Аннотация. Цель статьи – описание основных положений единой политики поддержки начинающих учителей в странах Европейского союза, в большинстве которых в настоящее время ощущается нехватка педагогических кадров. По разным причинам молодые учителя уходят из профессии, но количество покидающих педагогическое поприще можно существенно сократить, если в начале профессиональной деятельности оказывать им комплексную (личностную, социальную и профессиональную) помощь. Проблема оттока молодых кадров из общеобразовательных школ имеет место и в нашей стране. В связи с этим зарубежный опыт решения данной проблемы весьма актуален.

Методы. В работе использованы методы анализа, синтеза, обобщения.

Результаты и научная новизна. На основе содержания документов Европейской комиссии определены основные составляющие рекомендованной к внедрению в странах ЕС программы поддержки начинающих учителей на протяжении индукционного периода. Охарактеризованы необходимые элементы каждой из составляющих индукционной программы, предусматривающей четыре взаимосвязанные системы поддержки: наставничество (менторство), экспертное сообщество, поддержку коллег и саморефлексию. Дано краткое описание этих систем: видов поддержки, целей, ключевых факторов, видов деятельности. Перечислены также общие условия, необходимые для эффективной реализации индукционных программ.

Практическая значимость. Изложенные в статье материалы исследования могут быть полезны руководителям региональных министерств, терри-

ториальных управлений образования, общеобразовательных организаций при разработке системы мер по поддержке молодых учителей.

Ключевые слова: поддержка начинающих учителей, индукционный период, наставничество, профессиональное развитие.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-158-175

Статья поступила в редакцию 4.03.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

Elina N. Yakovleva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Scientific Work, State University of Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuyevo (RF).

E-mail: mgopi@list.ru

Irina Y. Krasilova

Head of Department for Scientific Research, State University of Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuyevo (RF).

E-mail: irinakrasilova@gmail.com

FROM THE EXPERIENCE OF SUPPORTING YOUNG TEACHERS IN THE EU COUNTRIES

Abstract. *The purpose of the article is a description of the basic points of the uniform policy adopted in the European countries (EU members) targeted at the support of beginning teachers. At present, the majority of the European countries face shortage of teachers. For various reasons young teachers leave the profession. The number of such teachers can be reduced significantly if at the beginning of their professional career they are given complex support including personal, social and professional components. The problem of young teachers' outflow from comprehensive schools takes place in our country, too. That is why foreign experience of solving this problem is important.*

Methods. *Methods of analysis, synthesis and generalization of foreign experience are used.*

Results and scientific novelty. *After the analysis of the European commission documents, the main components of the program for the support of beginning teachers during the induction period, recommended for introduction in EU countries, are defined. Each component of the induction program (personal, social and professional) has a number of necessary elements characteristics of which are given in the article. The program provides four interconnected systems of support: mentoring, support of experts, support of colleagues and self-reflection. The article contains a short description of these systems (types of support, the*

purposes, key factors, kinds of activity, necessary conditions). The article gives also the main, general conditions necessary for effective implementation of induction programs.

Practical significance. The results of the research of the experience in EU countries on supporting beginning teachers during the induction period of their professional career can be useful to the heads of the regional ministries and territorial administrations of education, comprehensive schools developing a system of measures for supporting young teachers.

Keywords: support of the beginning teachers, induction period, mentoring, professional development.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-158-175

Received: 4.03.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

В официальном заявлении Европейской комиссии «Повышение качества педагогического образования» отмечается, что школьные учителя играют роль посредников между быстро меняющимся миром и учащимися, которые входят в этот мир. Именно благодаря учителям молодые люди приобретают знания, умения, навыки, необходимые им и как гражданам, и как работникам (будущим специалистам в разных областях) [4, с. 2].

В настоящее время многие страны в разных регионах мира испытывают проблему нехватки педагогических кадров. Исследования показали, что потребность в школьных учителях сохранится в ближайшее время. Так, в Западной Европе подавляющее большинство опытных педагогов уходит из школы по достижении пенсионного возраста. Только приступающие к педагогической деятельности учителя часто остаются без поддержки и оставляют профессию в самом начале своей карьеры, так и не достигнув мастерства. В среднем каждый десятый начинающий педагог в странах ЕС покидает школу [3].

В сложившейся ситуации усилия национальных министерств образования европейских государств направлены на совершенствование всей системы подготовки учителей, включая отбор абитуриентов, качество их базового обучения, систематическую поддержку начинающих педагогов, создание условий для профессионального развития на протяжении всей карьеры [6–8].

На совещании в Гетеборге в сентябре 2009 г. по вопросам профессионального развития учителей и руководящих работников школ министры образования стран ЕС пришли к следующему соглашению: «С учетом возрастающих требований к педагогическим работникам и усложнением их роли учителям требуется доступ к эффективной личностной и профессиональной поддержке на протяжении всей карьеры, особенно на начальном этапе. <...>

Необходимо приложить усилия к тому, чтобы педагоги, только что получившие квалификацию, были обеспечены существенной, эффективной поддержкой и руководством в течение нескольких первых лет своей профессиональной карьеры» [3, с. 5]. Министры призвали правительства своих государств оказывать как профессиональную, так и личностную помощь всем начинающим учителям при введении их в профессию.

Роль педагога и школы в современном мире, действительно, сильно меняется. Классы становятся все более многонациональными. Повсеместное распространение получило инклюзивное образование, что требует от учителя умения работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях обычной школы. Все педагоги обязаны владеть современными информационно-коммуникационными технологиями [5]; должны обладать высоким инновационным потенциалом, ощущать потребность в постоянном самосовершенствовании, быть способными быстро принимать адекватные решения [1, с. 90]. В зарубежных публикациях последних лет учителя обозначены как наиболее важный фактор, влияющий на качество школьного обучения [3, с. 6]. В связи с этим повышается внимание к профессиональному развитию педагогов, начиная с получения ими соответствующего образования и заканчивая завершением карьеры.

Профессиональное развитие делится на три основных этапа. Первый – базовая подготовка в учебном заведении; второй – индукционный, или начало трудовой деятельности, первые самостоятельные шаги в профессии, когда учитель непосредственно сталкивается со школьной реальностью; третий – дальнейшее профессиональное совершенствование педагогов, сумевших справиться с трудностями профессионального становления.

В период, предшествующий разработке единой европейской политики по поддержке молодых учителей, больше внимания уделялось качеству профессиональной подготовки педагогов и созданию условий для профессионального развития учителей, уже имеющих некоторый опыт профессиональной деятельности. Сейчас же озабоченность вызывают прежде всего индукционный период и связанные с ним проблемы: недостаточная профессиональная компетентность начинающих педагогов и их быстрый уход из профессии.

В педагогическом сообществе ЕС есть общее понимание значения индукционного периода, от которого зависит, останется ли молодой учитель верен избранной специальности и продолжит свое совершенствование или же покинет педагогическое поприще навсегда. Этап вхождения в профессию длится не менее одного года и должен включать:

- поддержку со стороны наставников (менторов) и других коллег;
- сокращенную нагрузку без потери в заработной плате;

- доступ к необходимым ресурсам поддержки;
- участие в обязательной индукционной программе;
- возможность систематически применять на практике теоретические знания [3, с. 9].

Переход от роли обучающегося к роли учителя должен быть плавным [2, с. 5], для чего в настоящее время в половине стран ЕС разработаны специальные индукционные программы [14, с. 39]. Начинающие учителя нередко попадают в стрессовую ситуацию, когда они вынуждены брать на себя всю полноту ответственности за классы, в которых преподают свой предмет. Формально они уже считаются квалифицированными специалистами, подтверждением чему служат сертификаты / дипломы университета. Однако, попав в школу, вчерашние студенты остро ощущают нехватку опыта и иногда не выдерживают нагрузки. Многие, приступая к работе в школе, искренне уверены в том, что знают, как она функционирует, что нужно ученикам, чему и как учить. Но очень скоро возникают разнообразные вопросы, и молодые педагоги в поисках ответов прислушиваются к разговорам более опытных коллег или обращаются к ним за советом, и, если не получают внятных ответов или не находят должных примеров, как надо делать, уверенность падает и вполне естественно возникает сомнение: не ошиблись ли они, выбрав профессию учителя [3, с. 14].

Среди прочих проблем у начинающих учителей отмечаются:

- нехватка времени;
- отсутствие должного отклика или признания;
- переоценка своих возможностей;
- трудности в поиске баланса между работой и личной жизнью [3, с. 14].

Переход от обучения к исполнению трудовых обязанностей должен быть достаточно гибким не только в связи с риском ухода из профессии, но и для того, чтобы учитель не потерял свою индивидуальность. Необходимо добиваться интеграции профессиональных и личностных качеств [11, с. 147].

Первый опыт практической работы в качестве учителя очень важен для мотивации дальнейшей деятельности. Молодой педагог готов учиться, он многого ожидает и от собственных усилий, и от системы в целом, и, если он получает поддержку, скорее всего, его дальнейшая деятельность будет успешной [3, с. 14].

На повышении самооценки начинающего учителя положительно сказывается корпоративная культура, сформировавшаяся в образовательной организации. У молодых педагогов часто возникают свежие, оригинальные идеи, однако в школе они вынуждены адаптироваться к уже

сложившейся там культуре, которой свойствен консерватизм, не приветствующий новации. Индукционные программы призваны защитить начинающих учителей от давления со стороны доминантной культуры и помочь пробиться свежим идеям [3, с. 15].

Учреждения высшего образования должны быть вовлечены в реализацию индукционных программ. В течение адаптивного периода проверяется эффективность и качество базового педагогического образования, полученного в вузе, выпускники которого могут оценить, насколько хорошо их подготовили к реалиям практической работы в школе. Исходя из отзывов начинающих учителей, вузы могут корректировать свои учебные программы.

Индукционные программы в разных странах могут серьезно отличаться в зависимости от национальных особенностей системы образования. Такие программы могут быть формальными как обязательное условие получения лицензии (например, в Шотландии) или неформальными. Однако у этих программ основная цель – повышение мотивации учителей к продолжению профессиональной деятельности и сокращение числа молодых педагогов, оставляющих профессию в первые годы деятельности в школе. Все индукционные программы в странах ЕС предусматривают личностную, социальную и профессиональную поддержку выпускников педагогических специальностей.

Личностная поддержка. Начинающие учителя сталкиваются с трудными, стрессовыми ситуациями, вызывающими состояние напряжения и сомнения относительно собственной профессиональной компетентности и личностных качеств. Получив поддержку, молодые специалисты, как правило, успешно справляются с вызовами, их самооценка повышается, а вероятность ухода из профессии снижается.

Есть несколько элементов, которые составляют личностную поддержку начинающих учителей.

Поддержка со стороны наставника (ментора) и / или коллег. Полезно контактирование с другими молодыми педагогами для того, чтобы начинающий учитель убедился, что трудности, с которыми он столкнулся, не являются чем-то исключительным: с другими происходит то же самое. Поддержка должна состоять из реалистичных решений проблем.

Безопасная среда. Важно, чтобы возникающие проблемы и вызываемые ими эмоции обсуждались безотносительно оценки профессиональной компетентности молодых учителей. Лучше, если консультации проводятся наставником или коллегами, не отвечающими за определение уровня профессионализма учителя или за принятие решения о продлении с ним контракта.

Сокращенная нагрузка. Начинающим учителям требуется больше времени и усилий на подготовку к урокам. Это обстоятельство плюс не-

хватка опыта могут вызвать ощущение некомпетентности. Сокращение количества уроков (без изменения заработной платы) может быть очень существенной поддержкой молодому педагогу.

Социальная поддержка. Индукционная программа способна помочь начинающему учителю стать полноправным членом не только профессионального объединения учителей-предметников, но и школьного сообщества, куда наряду с педагогическими работниками входят учащиеся и родители. Взаимодействие с коллегами стимулирует оперативное получение ответной реакции и обмен идеями. Социальная поддержка способствует развитию сотрудничества между стейкхолдерами, заинтересованными в развитии школы: родителями, чиновниками системы образования, местным бизнес-сообществом, оказывающим поддержку образовательной организации, и т. д.

Можно выделить ряд элементов социальной поддержки.

Поддержка со стороны наставника, который знакомит молодого коллегу с правилами (включая «неписаные») и нормами, принятыми в данном учебном заведении.

Совместная деятельность. Применяются различные формы сотрудничества, например «со-преподавание», когда два или более учителей работают в одном классе или с одним учебным предметом и несут коллективную ответственность. Участие в командной работе (например, при выполнении проекта) помогает начинающим учителям стать членами школьного сообщества.

Важно, чтобы социальная поддержка (или значительная ее часть) осуществлялась в школе и в нее были вовлечены разные части сообщества школы. Так, родители учащихся тоже в ответе за успешное функционирование системы в целом, как и педагоги; а назначение наставника не освобождает директора от непосредственного участия в поддержке вновь прибывших сотрудников.

Профессиональная поддержка начинающих учителей нацелена не только на то, чтобы развивать их профессиональные компетентности. Индукционная программа должна способствовать повышению профессионализма педагогического состава школы в целом. Данный вид поддержки представлен двумя элементами.

Вклад экспертов (преподавателей учреждений высшего образования). Специальные курсы, мастер-классы или консультации экспертов могут быть организованы непосредственно в школе.

Обмен знаниями между начинающими и опытными учителями (из разных школ) может происходить, например, через участие в методических объединениях.

Профессиональная поддержка должна предусматривать различные виды деятельности, так как стили обучения у разных учителей отличаются: они могут обучаться индивидуально – через знакомство с методической литературой, эксперимент и рефлексию или же совместно – через деятельность в сотрудничестве с коллегами.

Компактно материалы Европейской комиссии о возможных видах поддержки молодых учителей [3, с. 19] представлены в табл. 1.

Таблица 1

Поддержка, необходимая начинающим учителям

Характеристики поддержки	Виды поддержки		
	Личностная	Социальная	Профессиональная
Цели	• развивать идентичность в качестве учителя; • усиливать компетенции; • повышать уверенность в себе; • снижать уровень стресса и тревожности; • мотивировать; • предотвращать уход из профессии	• осуществлять социализацию в школе и профессии; • способствовать кооперации; • содействовать обучению в сотрудничестве; • способствовать вовлечению в деятельность школьного сообщества	• продолжить развитие профессиональных компетенций; • соединить базовое профессиональное образование с последующим профессиональным развитием; • развивать профессионализм начинающих учителей
Основные требования	• безопасная среда без оценивания; • уменьшенная нагрузка; • работа в качестве члена команды; • со-преподавание	• работа в сотрудничестве; • со-преподавание; • работа в качестве члена команды; • работа в команде; • проектные группы	• доступ к знаниям через обмен между начинающими и опытными учителями; • дальнейшее обучение (курсы); • консультации
Релевантные системы поддержки	• наставник; • коллега; • саморефлексия	• наставник; • коллега	• наставник; • коллега; • эксперт; • саморефлексия
Прочие участники	• руководители школы	• руководители школы; • родители, сообщество	• руководители школы

В европейских странах в комплексных индукционных программах используются четыре взаимосвязанные системы поддержки: наставничество (менторство), система помощи экспертов, поддержка коллег и саморефлексия.

Наставничество (менторство) – часть индукционной программы, которая включена в программу профессионального развития [20, с. 44]. С 80-х гг. прошлого века наставничество для начинающих учителей получило широкое распространение во многих странах мира [12, с. 207]. Эта поддержка на личностном, социальном и профессиональном уровнях, оказываемая опытным педагогом начинающему, рассматривается как инвестиция в новое поколение учителей [10, с. 7].

Встречи с наставником должны быть регулярными. Он направляет и стимулирует профессиональный рост молодого коллеги, используя различные подходы, формы и методы: тренинги, обсуждения, консультации и т. д. Наставничество в странах ЕС считается наиболее важным компонентом индукционных программ. При этом отмечается, что наставник должен иметь полное представление об индукционной программе в целом, ее целях и задачах [3, с. 19].

Если наставник дает оценку начинающему учителю, которая учитывается при принятии решений о сертификации или продолжении контракта, то начинающий учитель не будет чувствовать себя в безопасности и предпочтет не обращаться к наставнику с серьезными проблемами, а ограничится обсуждением незначительных текущих вопросов, чтобы формально поддерживать связь с наставником.

Очень важно, чтобы начинающий учитель получал помощь не только по общим направлениям педагогики, но и по содержанию, а также методике преподавания отдельного учебного предмета (предметов). Организационные схемы взаимодействия наставников и молодых педагогов могут быть разные [17]. Наставников, работающих с отдельным начинающим учителем, может быть несколько.

Наставничество в школе приносит безусловную пользу не только начинающим учителям, но и самим наставникам, которые совершенствуют свое профессиональное мастерство; и школе – в целом, благодаря созданию благоприятного климата доверия и поддержки.

Профессиональную поддержку начинающим учителям призвана оказывать *система помощи экспертов*, которые чаще всего являются преподавателями университета. Суть ее в обеспечении доступа к разнообразным ресурсам, включая методические, и профессиональной помощи квалифицированных работников вузов. В тех странах, где выпускники

педагогических специальностей проходят в школе испытательный период, завершающийся экзаменом, и только после этого им выдается сертификат / лицензия на право ведения преподавательской деятельности, экспертная система является ключевым компонентом индукционной программы, находящейся под контролем органов управления образованием, взаимодействующих с университетами. Поддержка экспертов осуществляется в форме семинаров и учебных курсов.

Помощь экспертов может носить и менее формальный характер: она может быть предоставлена в школе или вне ее по согласованию с университетом (посредством тренингов, семинаров, учебных курсов). Университеты могут предлагать собственные программы поддержки выпускников. Экспертами могут выступать и наиболее опытные учителя школ. Такая поддержка может осуществляться с применением дистанционных технологий [15, 16].

Поддержка коллег может быть организована в группах, объединяющих начинающих учителей одной или нескольких школ. На основе сетевого взаимодействия помощь оказывается коллегами на личностном, социальном и профессиональном уровнях. Данная система позволяет создать безопасную среду, в которой все начинающие учителя чувствуют себя свободно, поскольку наблюдают схожие с собственными проблемы у других коллег. Взаимодействие педагогов происходит очно или виртуально (в сети Интернет).

Наставничество и система поддержки коллег могут комбинироваться. Консультации наставника в одних случаях организуются индивидуально, в других – с группами начинающих учителей [19, с. 175], где они обсуждают проблемы, обмениваются опытом, совместно ищут варианты решения текущих профессиональных задач.

Система саморефлексии предполагает, как правило, запись результатов анализа в форме портфолио и дневников. Саморефлексия – обязательный компонент программы испытательного периода в тех странах, где портфолио необходимо для получения сертификата / лицензии учителя, однако практикуются формы саморефлексии и как часть кадровой политики отдельной школы. Начинающие учителя анализируют различные аспекты своей педагогической деятельности, пытаются осмыслить отклики коллег на свои уроки или внеклассные мероприятия, делятся собственными соображениями, что повышает степень доверия в образовательном сообществе.

В табл. 2 показаны взаимозависимые системы поддержки так, как они описаны в документах Европейской комиссии [3, с. 21].

Таблица 2

Взаимозависимые системы поддержки

Системы	Наставничество	Поддержка экспертов	Поддержка коллег	Саморефлексия
1	2	3	4	5
Виды поддержки	• профессиональная; • личностная; • социальная	• профессиональная	• профессиональная; • личностная; • социальная	• профессиональная; • личностная
Цели	• стимуляция профессионального обучения; • создание безопасной учебной среды; • социализация в школьном сообществе	• обеспечивать профессиональное развитие начинающих учителей; • развивать компетенции, связанные с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания	• создавать безопасную учебную среду; • совместно искать ответы на общие вызовы	• содействовать метарефлексии на свое обучение; • способствовать росту профессионализма; • формировать отношение к обучению в течение всей жизни; • связывать базовое профессиональное образование с последующим профессиональным развитием
Ключевые факторы	• опытные, специально подготовленные учителя	• эксперты в области преподавания (например, из педагогического вуза)	• другие начинающие учителя; • опытные учителя; • прочие коллеги	• начинающий учитель
Виды деятельности	• инструктирование; • тренинг; • обсуждение; • консультирование; • координирование школьных мероприятий	• семинары; • разнообразные курсы; • вспомогательные материалы; • ресурсы; • руководства, инструкции	• сетевое взаимодействие в школе и между школами; • очные встречи (могут инициироваться виртуальным сообществом); • командное преподавание; • коллегиальная	• размышления и анализ своей педагогической деятельности; • рецензии коллег; • система записей о приобретаемом опыте, результатах обучения, самоанализа (портфолио,

1	2	3	4	5
			обратная связь (отклик)	дневники)
Необходимые условия	● тщательный подбор наставников и начинающих учителей (их подопечных); ● наставники должны разделять идеи, положенные в основу индукционной программы; ● координация в школе; ● фасилитация работы наставника (например, с помощью рабочей нагрузки); ● специальная программа подготовки наставников	● легкий доступ к внешним экспертным знаниям и рекомендациям; ● подход, включающий оценочную функцию	● сокращенная рабочая нагрузка, чтобы было время для кооперации и обмена опытом	● сокращенная рабочая нагрузка, чтобы было время для рефлексии; ● установленные стандарты, по которым педагогическая деятельность может быть оценена самими начинающими учителями
Примечания	● могут быть задействованы сразу несколько наставников (по общим вопросам педагогике и по отдельному учебному предмету)	—	● может совпадать с менторской системой, если используется групповое наставничество	● может быть частью формальной национальной системы оценки для получения статуса учителя (сертификата / лицензии)

Условия для эффективной индукционной программы. Для того чтобы четыре взаимосвязанные системы работали и индукционная программа для начинающих учителей была успешной, требуются финансовая поддержка, четкое обозначение ролей и ответственность стейкхолдеров, взаимодействие между различными элементами системы, общее понимание необходимости обучения и поддержки начинающих педагогов.

Финансовая поддержка включает сохранение приемлемого уровня заработной платы молодых учителей при сокращенной нагрузке. От наставников требуется подходить к своим обязанностям со всей серьезностью, чтобы помощь не носила чисто формальный характер. Наставникам также требуется сокращение рабочей нагрузки и материальное поощрение.

Индукционные программы должны финансироваться государством и местными органами власти. Одна из статей расходов – обеспечение участия вузов (университетов) в индукционной программе. Работа преподавателей по обучению / консультированию начинающих учителей, а также мониторингу подготовленности начинающих учителей к практической деятельности и дальнейшей корректировке учебных программ должна оплачиваться.

Роли и обязанности стейкхолдеров: начинающих учителей, наставников, руководителей школ, представителей вузов, местных органов управления образованием, министерств, профсоюзных организаций – должны быть четко обозначены и понятны всем участникам индукционных программ. Соотношение прав и обязанностей стейкхолдеров в разных странах ЕС отличается. Однако, как говорится в документах Европейской комиссии, решающее значение имеет взаимодействие, сотрудничество всех участников программы, которое осуществляется в разных формах: как координация действий, кооперация, со-конструирование (совместная разработка программ) и др.

Разработчикам и исполнителям индукционных программ следует позаботиться о том, чтобы профессиональное развитие начинающих учителей во время индукционного периода получило логическое продолжение и в последующие периоды педагогической карьеры.

Подготовка наставников (менторов) должна быть организована самым тщательным образом, начиная с отбора кандидатов на эту роль. Наставники должны не только являться опытными педагогами с большим стажем работы в школе, знанием учебных предметов и методики их преподавания, но и обладать хорошими знаниями в области психологии и уметь найти подход к подопечным. В документах Европейской комиссии подчеркивается необходимость внимательного и уважительного отношения к начинающим учителям, их идеям, которые могут быть полезными для всего образовательного сообщества школы [3, с. 24]. Таким образом поддерживается творческое начало в молодых педагогах, которым предоставляется возможность изменить что-то к лучшему, ведь это вероятно, было одним из основных мотивов выбора профессии.

Индукционные программы нуждаются в постоянном мониторинге. В настоящее время они оцениваются преимущественно самими участниками программ. Внешняя экспертная оценка, по мнению европейских исследователей, осуществляется пока не в должной мере [13, с. 97].

Несмотря на наличие подробных рекомендаций, подготовленных Европейской комиссией, не во всех странах ЕС индукционные программы получили широкое распространение. Среди лидеров Великобритании,

Болгария, Хорватия. Меньшее количество начинающих учителей участвуют в подобных программах в Швеции, Финляндии, Эстонии, Дании [18, с. 17]. Об эффективности индукционных программ свидетельствует тот факт, что большинство молодых педагогов, принявших в них участие, настроены на продолжение профессионального роста [18, с. 16], а это, в свою очередь, повышает вероятность того, что такие учителя не уйдут из школы.

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

Литература

1. Глушечская Н. В., Сковородкина И. З. К проблеме адаптации к профессиональной среде выпускников педагогических направлений федерального университета // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 90–97.
2. Eisenschmidt E. Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press. 2006 [Electronic resource]. Available at: http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
3. European Commission. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. P. 48 [Electronic resource]. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
4. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. 2007. P. 16 [Electronic resource]. Available at: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
5. 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 (дата обращения: 07.02.2016).
6. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (Official Journal C 300/6, 12.12.2007).
7. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008).
8. European Union. Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009).

9. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching // *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103. № 6. P. 1013–1055 [Electronic resource]. Available at: http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
10. Fletcher S. J., Mullen C. A. *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, SAGE Publications Ltd, London. 2012. 542 p.
11. Hagger H., McIntyre D. *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press. 2006.
12. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. P. 207–216.
13. Hulme M., Menter I. Teacher induction across the United Kingdom // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 83–104 [Electronic resource]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
14. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission /EACEA /Eurydice. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 140 p. [Electronic resource]. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
15. Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary educational technology*. 2012. № 3 (3). P. 212–233 [Electronic resource]. Available at: <http://www.ced-tech.net/articles/33/334.pdf> (дата обращения: 07.02.2016).
16. Picard P., Ria L. Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 119–130 [Electronic resource]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
17. Raaen F. D. Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 105–117 [Electronic resource]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf (дата обращения: 07.02.2016).
18. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. P. 38 [Electronic resource]. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf (дата обращения: 07.02.2016).

19. Vögeli-Mantovani U., Bachmann M., Wälchli J.-F., Hofmaier M. Induction programmes for teachers in compulsory education: Organisation and content, recommendations and their implementation; analysis of the impact of induction programmes // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 171–190 [Electronic resource]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf (дата обращения: 07.02.2016).

20. Wong H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving // NASSP Bulletin. 2004. Vol. 88. № 638. [Electronic resource]. Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf> (дата обращения: 07.02.2016).

References

1. Glushchevskaya N. V., Skovorodkina I. Z. To the problem of adaptation of pedagogical profiles graduates of the federal university to the professional environment. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovyyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. [Bulletin of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovyykh. Series: Pedagogical and Psychological Sciences]*. 2014. № 18 (37). P. 90–97. (In Russian)

2. Eisenschmidt E. Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press. 2006. Available at: http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf. (Translated from English)

3. European Commission. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. P. 48. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf. (Translated from English)

4. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. 2007. P. 16. Available at: http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf. (Translated from English)

5. 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. (Translated from English)

6. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (Official Journal C 300/6, 12.12.2007). (Translated from English)

7. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008). (Translated from English)

8. European Union. Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009). (Translated from English)
9. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103, № 6. P. 1013–1055. Available at: http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf. (Translated from English)
10. Fletcher S. J., Mullen C. A. The SAGE handbook of mentoring and coaching in education, SAGE Publications Ltd, London. 2012. 542 p. (Translated from English)
11. Hagger H., McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press. 2006. (Translated from English)
12. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. P. 207–216. (Translated from English)
13. Hulme M., Menter I. Teacher induction across the United Kingdom. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 83–104. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf. (Translated from English)
14. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission /EACEA /Eurydice. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 140 p. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf. (Translated from English)
15. Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary educational technology*. 2012. № 3 (3). P. 212–233. Available at: <http://www.cedtech.net/articles/33/334.pdf>. (Translated from English)
16. Picard P., Ria L. Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 119–130. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf. (Translated from English)
17. Raaen F. D. Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 105–117. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf. (Translated from English)
18. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. P. 38. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf. (Translated from English)

19. Vögeli-Mantovani U., Bachmann M., Wälchli J.-F., Hofmaier M. Induction programmes for teachers in compulsory education: Organisation and content, recommendations and their implementation; analysis of the impact of induction programmes. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 171–190. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf. (Translated from English)

20. Wong H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*. 2004. Vol. 88. № 638. Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf>. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.147.34

Ершова Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Москва (РФ).

E-mail: o.v.ershova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение потенциала мультимедийной презентации и его влияния на укрепление педагогического взаимодействия между преподавателем и обучающимися во время аудиторного занятия. В статье указывается на важность использования данного вида деятельности в учебном процессе в связи с требованиями государственной образовательной политики по отношению к современной ежедневной педагогической практике. Навыки, сформированные у обучающихся в результате работы с презентациями, высоко ценятся работодателями как на отечественном, так и на зарубежном рынках труда и дают их обладателям конкурентное преимущество.

Научная новизна и результаты. Учебная мультимедийная презентация рассмотрена как особый комплексный вид деятельности, в который на занятии вовлечены все обучающиеся, наделенные соответствующим функционалом и ориентированные на самостоятельный разбор, анализ и оценивание предоставляемой информации. Показано что правильно организованный процесс оценивания студентами друг друга позволяет одновременно решить несколько задач дидактического и методического характера. Однако для этого необходимо разработать систему критериев оценки презентации, которая будет прозрачна и понятна обучающимся, а процесс оценивания будет посилен и не займет много времени. Описан пример возможного варианта системы критериев, на основе которых определяется качество подготовленных студентами презентаций.

Автором проанализированы программные продукты на базе трех основных платформ (Windows, Linux, MacOS), обладающие разным инструментарием и позволяющие создавать презентации с учетом потребностей пользователей. Приводится сравнение двух наиболее популярных софтверных раз-

работок: программы Microsoft PowerPoint и веб-сервиса Prezi с точки зрения актуальности и целесообразности их использования в учебном процессе.

Практическая значимость статьи состоит в предложении и описании основных оценочных категорий работы с мультимедийными презентациями на аудиторном занятии. Даны рекомендации по использованию ее ресурсов для налаживания эффективного педагогического взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, педагогическое взаимодействие, критерии оценивания, обучающиеся.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-176-188

Статья поступила в редакцию 2.03.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

Olga V. Ershova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow (RF).

E-mail: o.v.ershova@yandex.ru

PRESENTATION POTENTIAL USING IN PEDAGOGICAL INTERACTION PROCESS

Abstract. *The given article is aimed at considering multimedia presentation potential and its influence on strengthening classroom teacher-student interaction. In the article the importance of using this kind of activity in the study process is pointed in connection with educational state policy on the one hand. On the other hand, gained students' skills as a final result of work with presentations met employers' demand for both parent and world labour-markets and bring competitive benefit to the candidates.*

Scientific novelty and results. Multimedia presentation is considered as a specific complex of classroom activities. The students are oriented on the self analysis and presentation assessment. It is shown that well-organized process of peer students' assessment allows to simultaneously helping in solving the didactic and methodical problems. To this purpose the system of assessment criteria should be developed. It has to be clear for students for making assessment feasible and time-saving. The example of a possible variant of criteria system is described; quality of the presentations prepared by students can be defined based on such system criteria.

The author also analyzed software products of the three main platforms (Windows, Linux, MacOS) which have different tools and allow to follow users' needs for creating presentations. In the article there is a comparative table of the two most popular software development: the program Microsoft PowerPoint and the web-service Prezi for realizing the relevance of their use in the study process.

Practical significance of the present article concludes in author's suggestions of some recommendations for presentation potential use as a tool of improving pedagogical interaction process with contemporary students.

Keywords: multimedia presentation, pedagogical interaction process, criterias of assessment, students.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-176-188

Received: 2.03.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

Для современного преподавателя статичное обладание только профессиональными компетенциями не является достаточным для того, чтобы соответствовать текущему стремительному темпу жизни общества и находиться в русле тенденций времени, поэтому систематическое повышение профессионального уровня становится как никогда актуальным [6]. Тем не менее и этого бывает недостаточно для завоевания авторитета у современных студентов, немаловажным фактором для которых считается техническая грамотность преподавателя, что также соответствует квалификационным требованиям, принятым в Российской Федерации и заложенным в Российскую законодательную базу [4].

В мировой педагогической практике начиная с конца прошлого века грамотность преподавателя в области информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) находится в зоне предпочтений экспертов в сфере информатизации работников образования (Грюнвальдская декларация – 22.01.1982; Александрийская декларация – 09.11.2005; Парижская программа – 21–22.06.2007 и др.) и ведущих производителей средств ИКТ (Cisco, Polycom, LifeSize и др.). Результатом данного сотрудничества стали рекомендации на уровне правительств и межправительственных организаций. Владение информационными технологиями и их использование в образовательном процессе активно внедряется в перманентную повседневную педагогическую практику.

Одним из наиболее распространенных видов информационно-коммуникативных технологий является презентация. По мнению исследователей, «использование на уроках мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительной деятельности, гуманизации содержания обучения, педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения с позиции целостности» [5, с. 90].

Термин «презентация» заимствован – это транслитерация английского «presentation», что вносит путаницу в его понимание. Согласно оригинальной трактовке «презентация» подразумевает представление, изло-

жение материала без уточнения ориентации на устный или письменный вариант. Однако в отечественной практике данный термин априори ассоциируется с привлечением мультимедийных средств, что приводит к ошибочному восприятию сущности презентации и смешению жанров «реферата», «доклада» и «презентации».

Одной из основных особенностей презентации, позволяющей говорить о ее учебной функции и включать ее в образовательный процесс, является возможность развивать у обучающихся умение выступать на публике. Необходимость развития навыков ораторского искусства у выпускников профессиональных учебных заведений разного уровня подтверждается интересом, который проявляют работодатели к владеющим такими навыками соискателям, молодым специалистам на современном рынке труда. Так, мониторинг известных сайтов, специализирующихся на подборе персонала, таких, как Job.ru, HeadHunter.ru и др., показал, что в вакансиях на должности, которые не предполагают прямой коммуникации, например ведущего специалиста по качеству или импорт-менеджера, помимо специфических знаний по законодательным и нормативным требованиям, порядка разработки и написания технологической документации, указано умение обосновывать свою точку зрения и коммуникабельность. Соискателю на должность финансового аналитика требуется грамотная речь, умение выступать перед аудиторией. Для профессий, ориентированных на личное общение, заявлено умение «правильно говорить и приятно общаться».

Мультимедийная презентация обладает большим потенциалом. С целью налаживания и улучшения педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса возможно использование ее ресурсов в рамках занятия. Для этого рекомендуется привлекать студентов к процессу анализа и оценивания выступления своих одноклассников как индивидуально, так и в парах [1, 11].

Оценивание – один из возможных способов показать студентам сложность работы преподавателя, дать им почувствовать ответственность подобной деятельности, ее многогранность и неординарность и одновременно помочь друг другу и преподавателю в решении нескольких задач дидактического и методического характера. Делегирование преподавателем части своего функционала студентам, во-первых, оказывает на них позитивное воздействие, мобилизуя ответственность и чувство причастности к происходящему. Во-вторых, несмотря на то что субъективный компонент возрастает, его влияние нивелируется коллегиальностью оценивающих и статусной близостью их и оцениваемого. В-третьих, концентрация внимания учащихся, не задействованных в конкретной презента-

ции, помогает управлять аудиторией. В-четвертых, комплексный анализ и оценивание чужих работ, причем не в единичном экземпляре, а многократно, способствует фокусированию внимания каждого студента на ключевых моментах при подготовке собственной презентации в соответствии со спецификой материала предмета изучения.

Нижеизложенные методические рекомендации предназначены для работы с презентацией как особым комплексным видом деятельности на аудиторном занятии, в который вовлечены обучающиеся, наделенные соответствующим функционалом и ориентированные на самостоятельный разбор, анализ и оценивание презентационных продуктов. В рекомендациях учитывается ограниченное количество контактных часов, которые отводятся для занятий-презентаций в рамках одного модуля (например, одно или два занятия в модуле при двух часах, отпущенных на изучение дисциплины в неделю).

Предварительно необходима разработка системы критериев оценки, которая будет прозрачна, интуитивно понятна студентам и, следовательно, эффективна. Процедура (оценивание) должна быть посильной и не должна занимать много времени. При составлении оценочного листа нужно помнить, что это учебная презентация: в задачу не входит обучение студентов умению профессионального оценивания работ, учащиеся не являются преподавателями, поэтому излишнее усложнение может привести к получению негативного эффекта. Однако студентов следует настраивать на критический взгляд, объяснять, что они будут выступать в качестве экспертов и их строгий и тщательный анализ рассматриваемых работ будет способствовать положительному результату дальнейшей деятельности их коллег.

Универсальность и предельная ясность критериев должны сочетаться с отражением специфики конкретной дисциплины. Рассмотрим такой критерий как «Ошибки» (название отражает суть критерия, в то время как выбор конкретного слова не имеет значения), который часто встречается в оценочных листах к презентациям, а также в дополнении к дескрипторам при проведении мероприятий рубежного контроля:

- 1) ошибок нет;
- 2) минимальное количество ошибок;
- 3) встречаются ошибки, мешающие восприятию;
- 4) много ошибок, искажающих смысл.

При оценивании устного ответа или письменной работы на рубежном контроле представленные критерии эффективны и соответствуют отметкам распространенной в России четырехбалльной системы оценивания. Однако в нашем случае важно понимание механизма возникнове-

ния ошибки и уровня ее сложности. В презентации студенты имеют дело с одновременным восприятием аудио- и видеорядов, поэтому им требуются пояснения, на какие ошибки надо обращать внимание прежде всего: недостатки в речи выступающего или огрехи на слайде.

Ошибки в устной и письменной речи расцениваются по-разному. Речевые ошибки принадлежат зоне разговорного синтаксиса, поэтому не всегда классифицируются как полноценные просчеты, а воспринимаются как элементарные оговорки. Ошибки на письме также необязательно являются показателями незнания или плохой подготовки, хотя, безусловно, они должны фиксироваться, так как находятся в той части презентации, которая должна быть выверена еще на уровне подготовки. Однако следует учитывать, что подобные ошибки могут быть вызваны несоответствием шрифтов или рассогласованием технических характеристик устройств, на котором презентация была сделана и на котором она демонстрируется.

В оценочном листе чаще всего используются несколько основных оценочных категорий. Далее приводятся названия, которые потенциально возможны для включения в оценочный лист. Их последовательность случайна, и говорить о приоритете каких-либо из них некорректно, так как только совокупность всех показателей позволяет считать презентацию состоятельной.

Категория «Несгораемая сумма». Наша педагогическая практика показывает, что в оценочном листе обязательно должен присутствовать подобный показатель. Речь идет о баллах, которые у студента есть априори как дополнительный стимул за то, что он потратил время на подготовку презентации: поиск и структурирование соответствующей информации, составление и обработку текстового сообщения, техническую работу и т. д. Наличие перманентных баллов необходимо. Особенно они значимы на начальных этапах при знакомстве обучающихся с данным видом деятельности.

Категория «Наполнение». Работе присваиваются баллы, которые получает студент за содержательную сторону презентации. Оценивается соответствие предоставляемого материала заданной теме и его информативная составляющая, иначе – информационная насыщенность. Если критерий «соответствие теме» трактуется однозначно, то понятие «информационная насыщенность» нуждается в разъяснении:

1) *недостаточно информативно:* в презентации содержится общеизвестная информация, после просмотра которой углубления знаний по заявленной теме не наблюдается. Не секрет, что современные обучающиеся пользуются интернет-ресурсами, банками рефератов, специализи-

рованными сайтами при создании презентации, поэтому слайды в презентациях студентов из одной группы и из разных могут быть идентичны. Тем не менее наполнение слайдов, сопутствующее текстовое и звуковое сопровождение всегда указывают, насколько ответственно и глубоко обучающийся подошел к исследованию темы, привнес ли он свой перцептивный опыт, использовал ли нетривиальный угол зрения или воспользовался типичной призмой рассмотрения проблемы;

2) *информативно*: достаточно (в меру) информативной может считаться презентации, после просмотра которой обучающиеся узнали что-то новое, могли вспомнить интересные, занимательные моменты повествования и полезные детали, задавали вопросы ознакомительного характера, вступали в дискуссии и даже споры с презентующим из-за несовпадения точек зрения, что, безусловно, является индикатором заинтересованности;

3) *информативно перенасыщено*: этот вариант встречается, если студент захотел выделиться, похвастаться своей эрудицией или, напротив, пренебрежительно отнестись к подготовке работы: презентуемый материал не обработан, не адаптирован под уровень аудитории, что выражается в гипертрофированном усложнении грамматических конструкций, использовании узкопрофессиональной терминологии, непонятной присутствующим, перегруженности визуальными эффектами и т. д. В результате внимание слушающих рассеивается, интерес пропадает, обучающий компонент исчезает и заменяется развлекательным времяпрепровождением.

Категория «Оформление»: техническое решение по визуализации материала выражается в текстовом и иллюстративном наполнении слайда. Речь идет о дизайн-эргономике слайда, эффективном использовании элементов дизайна, которые способствуют восприятию информации, а не препятствуют усвоению содержания, накладываясь на него. Соотношение текстовой и графической информации должно быть сбалансировано. Графическая составляющая включает не только статичные изображения (картинки, фото), в том числе объекты (схемы, таблицы, диаграммы), импортированные из разнообразных цифровых образовательных ресурсов, но и динамичные анимационные эффекты.

Категория «Взаимодействие»: студент получает баллы за взаимодействие с аудиторией во время выступления, которое предполагает:

- умение «держат» аудиторию, наладить с ней невербальную коммуникацию;
- использование обращения как ораторский прием, имитирующий стандартный акт вербальной коммуникации;
- понимание реакции аудитории через ощущение себя ее частью;

- умение корректно выйти из непредвиденной ситуации, возникающей по вине технического оборудования или из-за форсмажорных обстоятельств.

Каждая категория должна быть представлена в оценочном листе. Спорным является вопрос о выборе и удобстве применения инструментов оценивания, среди которых распространены детализированные системы критериев: цифровая (1, 2, ... 10 и т. д.); буквенная (А, В, С, D и т. д.); словесная (плохо, хорошо, всегда, никогда и т. д.); знаковая (плюс, крестик, галочка и т. д.).

Детализированная система критериев – это система, в которой все возможные варианты уже расписаны. Например, в работе демонстрируется:

- 1) глубокое понимание изученного материала;
- 2) понимание основных моментов без уточнения некоторых деталей;
- 3) неполное понимание изученного материала;
- 4) минимальное понимание изученного материала.

Обучающемуся остается выбрать нужный с его точки зрения вариант с помощью маркирования оговоренным способом. Следует избегать таких негативных моментов, как чрезмерные временные затраты студентов на изучение критериев; отсутствие самостоятельности учащихся в выборе критериев; неоправданное увеличение объема оценочного листа, подготовленного на бумажном носителе.

Использование буквенного показателя традиционно применяется в американской системе оценивания академических знаний. Такой вариант требует, во-первых, наличия навыка восприятия букв в качестве отметок (в отечественной практике буквами пользуются преимущественно для систематизации текстового материала); во-вторых, у буквенного показателя не может быть промежуточного варианта, следовательно, возникает потребность в дополнительных символах, например «+», «-» или диакритических знаках.

Применение цифрового показателя оставляет поле для творчества и самовыражения обучающегося, однако выбор показателей следует продумать. Например, насколько целесообразно использование в качестве одного из показателей цифры «0»? В категории «Ошибки» применение нуля необоснованно, поскольку его постановка может означать, что речь презентующего состояла только из ошибок или же, наоборот, не содержала ни одной, таким образом, показатель будет игнорироваться. Но если критерий сформулирован как «Использование презентующим слов-связок для получения стилистического единства текста», то «0» вполне уместен.

Вопрос относительно градации баллов, степени детализации критериев оценивания в каждом конкретном случае решается ситуативно. Вы-

бор максимального количества баллов в целом неактуален и напрямую зависит от набора критериев, их детализации и инструментов оценивания.

Необходимо учитывать, что во время презентации обучающийся попадает в стрессовую ситуацию. Это может быть обусловлено следующими причинами:

- местоположением: презентующий находится «лицом к лицу» с аудиторией, видит непосредственную реакцию на свои слова и действия, что сравнимо с тем, что происходит на практических (семинарских). Но разница заключается в том, что выступающий осознает определенную оппозицию аудитории. На обычном занятии, даже стоя у доски, он отождествляет себя со всеми остальными студентами группы, так как каждый из них решает одну и ту же учебную задачу, имеет одинаковые возможности, может рассчитывать на подсказку и помощь. Работая над презентацией, обучающийся примеряет на себя роль специалиста в освещаемом вопросе, что накладывает на него ответственность и добавляет волнений.

- необходимостью соблюдения синхронности действий: для успешного представления проекта обучающийся должен серьезно отнестись к вербальному компоненту. Стоя у экрана, поздно думать о выборе подходящего слова или конструкции – это должна быть предварительно отработанная и автоматизированная часть. Спонтанная речь неизбежна в конце выступления, когда слушатели задают вопросы. Но нередко отрепетированная часть презентации также переходит в спонтанную из-за волнения говорящего, технических сбоев оборудования, поведения аудитории и др.

- недостаточным опытом контроля своего общего и речевого поведения: общая поведенческая стратегия выступающего определяется его психотипом, поэтому поведение, характерное для обучающегося в обычной жизни, проецируется на его выступление.

Стрессовое состояние в некоторых случаях может способствовать устранению некоторых недостатков физиологического характера, например заикания. Так, в нашей практике имел место случай, когда во время презентации при переходе с родного языка на иностранный у говорящего полностью пропало заикание. Объяснение лежит минимум в двух плоскостях: психологической, выражающейся в имитационной замене одной языковой личности другой при смене языка; и физиологической. Формирование артикуляционной базы для воспроизведения звуков начинается с момента рождения, изначально в пассивной нечленораздельной форме, когда ребенок слушает и воспринимает речь окружающих, и далее в активной форме, когда ребенок пытается произносить изолированные звуки, слоги, слова, усваивая звучащую вокруг него речь и приспосабливаясь к ней. Академик Л. В. Щерба аргументированно доказал, что на стадии формирования арти-

куляционной базы человеку доступны звуки любого языка, которые он может с легкостью освоить и воспроизвести. Способность утрачивается с возрастом, к моменту концентрации на конкретном языке [8]. Это дает основание для утверждения, что «родной язык» – понятие формальное и «родным» для человека становится тот язык, который знаком ему с детства и под влиянием которого формируется его артикуляционная база, а национальная принадлежность значения не имеет [7, с. 8]. Дополнительным подтверждением является «эффект Маугли» [2, 3], широко известный в психологии и проявляющийся в трудностях воспроизводства звуков и освоения человеческого языка, если ребенок был изолирован от социума в период становления звукообразования и не получил имитационного материала для строительства языковой артикуляции.

Вернемся к рассматриваемой проблеме. В связи с многообразием имеющихся софтверных разработок весьма существенны выбор программы для подготовки презентации и технологический инструментарий ее создания. Выделяются три основных платформы для разработки приложений: Windows, Linux, MacOS. Под них и их модификации создаются пакеты программ, учитывающие потребности потребителей и способные их удовлетворить разными инструментами для разработки презентаций. Так, например, для операционной системы (ОС) Windows созданы Microsoft PowerPoint, Ashampoo Presentations, Proshow Gold, Digistudio, к операционной системе MacOS относятся OmniOutliner, Keynote, а в операционной системе Linux существуют Open Office Impress, MagicPoint, Kpresenter. И этот список постоянно пополняется. Есть и так называемые кроссплатформенные программные продукты – программы, которые одинаково совместимы с несколькими операционными системами и могут в них адекватно функционировать.

Независимо от философии компании по продвижению продукта для потребителя программы платные, поэтому появляются альтернативы – облачные приложения или веб-сервисы, например, Prezi, Emaze, 280 Slides, Presentit, Visme, Google Документы, Vcasmio и др. Их главные отличия заключаются, во-первых, в доступности использования с любых устройств; во-вторых, в универсальности применения, которая компенсирует несовместимость форматов разных операционных систем; в-третьих, в унификации. Сервисы онлайн-презентаций широко востребованы, однако в ряде случаев употребление их в учебном контексте сомнительно.

Рассмотрим с точки зрения актуальности и целесообразности использования в учебном процессе характеристики двух наиболее популярных разработок: программу Microsoft PowerPoint и веб-сервис Prezi. Для удобства сравнение представлено в форме таблицы.

Характеристики двух наиболее популярных разработок: программа Microsoft PowerPoint и веб-сервис Prezi

Сравнительные характеристики		Microsoft PowerPoint	Prezi
Формальные	Шрифт	Разнообразие	Ограниченное количество
	Структура	Линейная	Нелинейная
	Дизайн-эргономика	Ограничена возможностями программы	Неограниченное место для творчества: масштабирование, ориентация в пространстве
	Изложение материала	Последовательное воспроизведение слайдов	Динамичность, перемещение в едином информационном пространстве
	Подача информации	Стандартная, привычно следить за ходом мысли выступающего	Нестандартная, сложно синхронизироваться с выступающим
Содержательные	Приоритеты	Фокусировка на содержательной стороне	Доминирует формат
	Впечатление	Согласие / несогласие с точкой зрения выступающего	Незапланированный эффект от просмотра (можно не понять)

Как видно в таблице, и программа Microsoft PowerPoint, и веб-сервис Prezi обладают своими преимуществами и недостатками, поэтому при выборе программного продукта для подготовки презентации студенту следует учитывать специфику ее наполнения, связанную с особенностями изучаемого материала и подобранной информации.

Таким образом, согласно новым требованиям, предъявляемым государством к подготовке и переподготовке профессорско-преподавательского состава, а также с учетом возрастающих потребностей современного обучающегося преподавателю при осуществлении ежедневной педагогической практики необходимо использовать на аудиторных занятиях ресурсный потенциал мультимедийных презентаций с целью налаживания и улучшения педагогического взаимодействия.

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

Литература

1. Ершова О. В. Парная работа студентов в аудитории как часть системы обучения // *Alma-Mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 1. С. 116–117.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: АВИЦЕНУМ, 1984. 334 с.
3. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва: Педагогика, 1978. 224 с.
4. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями). Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/199499/>.
5. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 11.01.2011 № 1н [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/05/13/spravochnik-dok.html>.
6. Псарева И. Н. Использование современных образовательных технологий в преподавании биологии на профильном уровне в условиях сетевого взаимодействия // *Стратегия развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений: новое качество образования: материалы межрайонной научно-практической конференции*. Белгород: ГиК, 2010. С. 88–93.
7. Федеральный закон об образовании в РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
8. Фомина Т. Г. Современный русский язык. Фонетика: учебное пособие. Казань: Казанский государственный университет, 2007. 112 с.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
10. Ershova O. Another attitude to assessment and pedagogical interaction // *Modern European Researches*. Salzburg. 2015. № 5. P. 69–71.
11. Ershova O. Classroom Students' Pair Work as a Part of Educational System // *Modern European Researches*. Salzburg. 2014. № 3. С. 24–26.

References

1. Ershova O. Students' Pair Work in class. *Alma-Mater*. 2014. № 1. P. 116–117. (In Russian)
2. Langmayer I., Matechek Z. Psihicheskaya deprivacia v detskom vozraste. [Mental deprivation at children's age]. Prague: Publishing House AVI-CENUM, 1984. 334 p. (In Russian)
3. Lubovskiy V. I. Razvitiye slovesnoy regulyacii deistviy u detey (v norme I patologii). [Progress of verbal regulation of actions at children (in norm and pathology)]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1978. 224 p. (In Russian)

4. Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya» (s izmenenijami i dopolnenijami). Prikaz Ministerstva zdravooohraneniya i social'nogo razvitija RF ot 26.08.2010 № 761n. [About the statement of the Uniform qualifying handbook of positions of heads, experts and employees, section «Qualifying characteristics of positions of workers of formation» (with variations and additions). The order of Ministry of Health and social development of the Russian Federation, 26.08.2010 № 761n]. Available at: <http://base.garant.ru/199499/>. (In Russian)
5. Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rukovoditelej i specialistov vysshego professional'nogo i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya». Prikaz Ministerstva zdravooohraneniya i social'nogo razvitija RF ot 11.01.2011 № 1n. [About the statement of the Uniform qualifying handbook of positions of heads, experts and employees, section «Qualifying characteristics of positions of heads and experts of high education». The order of Ministry of Health and social development of the Russian Federation, 11.01.2011 № 1n]. Available at: <http://www.rg.ru/2011/05/13/spravochnik-dok.html>. (In Russian)
6. Psarev I. N. Use of modern educational technologies in teaching of biology at the profile level in conditions of network interaction. *Materialy mezhyonnoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Strategiya razvitiya setevogo vzaimodeystvia obrazovatelnyh uchrezhdeniy: novoe kachestvo obrazovaniya»* [Materials of Interdistrict Scientific Conference «Strategy of Network Interaction Progress of Educational Institutions: New Quality of Education»]. Belgorod, 2010. P. 88–93. (In Russian)
7. Federal'nyj zakon ob obrazovanii v RF ot 29.12.2012 № 273-FZ. [The Federal Law on Education in the Russian Federation 29.12.2012 № 273-FL]. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. (In Russian)
8. Fomina T. G. Sovremennyy russkij jazyk. Fonetika. [The modern Russian language. Phonetics]. Kazan: Kazanskij gosudarstvennyj universitet. [Kazan State University]. 2007. 112 p. (In Russian)
9. Sherba L. V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. [Linguistic system and language activities]. Moscow: Publishing House Editorial URSS, 2004. 432 p. (In Russian)
10. Ershova O. Another attitude to assessment and pedagogical interaction. *Modern European Researches*. Salzburg, 2015. № 5. P. 69–71. (Translated from English)
11. Ershova O. Classroom Students' Pair Work as a Part of Educational System. *Modern European Researches*. Salzburg, 2014. № 3. P. 24–26. (Translated from English)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету 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, инициалы)		Тел. bcl										
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стоимость подписки	Кол-во комплектов										
	переадресовки											
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)	(адрес)											
Кому												
(фамилия, инициалы)	Тел.											

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

Памятка авторам

6. Порядок оформления статьи:

а) **УДК** (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

б) **авторская справка на русском языке**: Ф. И. О. полностью, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

в) **название статьи на русском языке** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру);

г) **Аннотация ...** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы). В аннотации указываются *цель публикации, методология и методики исследования, результаты, научная новизна, практическая значимость* работы. Объем аннотации 250–300 слов;

д) **Ключевые слова: ... на русском языке** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

е) **авторская справка, название статьи, аннотация (Abstract), ключевые слова (Keywords) на английском языке** (оформление аналогично русскому варианту);

ж) **основной текст статьи**;

з) **список литературы на русском языке (Литература)**: 15–20 источников, из них хотя бы 4–5 иностранных изданий последних лет (с 2010 г.). Список составляется по правилам оформления библиографических описаний в *алфавит-*

ном порядке: сначала источники на русском, потом – на иностранных языках (размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

и) **список литературы на английском языке (References)**. Обратите внимание: оформление литературы на английском языке отличается от предписанного российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском не используются. Вместо знака // название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo* (транслит). [*Oil Industry* (английский)]. 2008. № 11. P. 54–57. (In Russian)

Описание статьи из электронного журнала:

Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B. P. Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 1999. Vol. 5. № 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

Описание материалов конференций:

Usmanov T. S., Gusmanov A. A., Mullagalin I. Z., Muhametshina R. Ju., Chervyakova A. N., Sveshnikov A. V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma «Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniyai povysheniya neftegazootdachi»* (транслит) [*Proc. 6th Int. Symp. «New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact»* (английский)]. Moscow, 2007. P. 267–272. (In Russian).

Описание книги (монографии, сборника):

Kanevskaya R. D. Matematicheskoe modelirovanie gidrodinamicheskikh protsessov razrabotki mestorozhdenii uglevodorodov (транслит). [Mathematical modeling of hydrodynamic processes of hydrocarbon deposit development] (английский). Izhevsk, 2002. 140 p.

За достоверность информации в библиографических описаниях несет ответственность автор статьи.

7. **Рисунки** и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом **в той программе, в которой выполнена графика**.

8. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

9. 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**.