ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

1 (29) 2018

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор
Е. Л. Руднева

Редакционный совет:
Н. И. Алмазова, Р. С. Бозиев, С. К. Бондырева, А. А. Деркач, Г. И. Ибрагимов, С. В. Иванова, А. Э. Конторович, М. Л. Левицкий, О. Т. Лойко, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, Л. П. Халяпина, С. Н. Чистякова

Международный совет:
Р. Зинсер, В. Извеков, Т. Кошманова, А. Кусаинов, М. Майер, В. Павон Вазкез, Э. Тарговски, Н. Фрицлер

Редакционная коллегия:
Л. Н. Вавилова, А. К. Кусаинов, В. А. Овчинников, В. Павон Вазкез, Е. Л. Руднева, Н. Фрицлер, Т. А. Чекалина, Р. М. Шерайзина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка», входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **www.prof-obr42.ru**

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2018

Содержание

Слово редакционного совета ... 5

Современные тенденции развития профессионального образования
Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Руднева Е. Л., Чурекова Т. М. Педагогическое образование: проблемы, перспективы ... 6
Красношлыкова О. Г., Новикова С. В. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования ... 12
Харисова Л. А., Шукаева Т. М. Анализ и оценка качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности в образовательной системе ... 18

Инновации и технологии современного образования
Ашрапова Д. Д. Развивающие воркшопы в системе высшего образования США ... 24
Баканов Е. А. Эффективность группового решения в проектной деятельности профессиональных образовательных организаций ... 29
Веревкин А. Л. Проектирование рефлексивных технологий для курсантов в предметной области педагогики ... 38
Лазаренко В. А., Природова О. Ф., Никишина В. Б., Кузнецова А. А. Технология оценки эффективности видеолекции ... 45
Мальцева Т. В., Сепиашвили Е. Н., Макаренко Ю. Б. К вопросу о методическом обеспечении ролевых и деловых игр ... 53
Никитин М. В. Сетевое взаимодействие педагогического колледжа по продвижению образовательного анскулинга: понятийный аппарат, правовая база, результаты ... 58

Профессиональное становление и развитие личности
Ведута О. В. Особенности формирования профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования ... 63
Колесникова Г. Г., Сахарова В. И. Развитие педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в профессиональной деятельности ... 70
Краснов С. И. Теоретико-методологические основания саморазвития педагогом профессиональной позиции в гуманитарном проектировании ... 76
Скобелева И. Е. Диагностика уровня развития медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования ... 86

Из опыта работы образовательных организаций
Антонова Н. А., Игнатьева Т. С. Показатели сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета ... 91
Бабина С. И., Акулов А. О., Нестеров А. Ю., Халиулина В. В. Роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества обучения в магистратуре ... 96
Богданова Е. В. Модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза ... 107
Дробчик Т. Ю., Невзоров Б. П. Преподавание астрономии школьникам: проблемы и перспективы ... 113
Маврина И. А., Закирзянов Т. Р., Николаев В. А., Масюков О. А., Янькин Д. В. Характеристики образовательно-производственного кластера в рамках реализации концепции опережающего обучения ... 122
Сорокина Л. Л. Использование креативно-технологического подхода при организации самостоятельной работы студентов ... 131
Тимонина И. В., Мильситова С. В., Шмырева Н. А. Учебная практика как средство профессиональной пробы студентов (на примере обучающихся института образования Кемеровского государственного университета) ... 137
Фукс М. Л. Кейс-технология как один из наиболее эффективных подходов к преподаванию учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» ... 143
Волгин Ю. Г., Шлее И. П. Отдельные вопросы разработки профессиональной пробы профессии «следователь, оперуполномоченный» ... 149

Научные события. Новости образования ... 154

Авторы ... 161
Состав редакционного совета ... 168
Состав международного совета ... 170
Состав редакционной коллегии ... 171
К сведению авторов ... 172

Contents

The word of the editorial council 5

Contemporary tendencies in professional education development
Kasatkina N., Krasnoshlykova O., Rudneva E., Churekova T. Pedagogical education: problems and prospects 6
Krasnoshlykova O., Novikova S. The implemention of system-activity approach to learning in accordance with the requirements of the federal state educational standard of general secondary education 12
Kharisova L., Shukaeva T. Analyses and performance evaluation of educational complexes for the implementation of the succession (in the educational system) 18

Innovations and technologies of modern education
Ashrapova D. Developing workshops in the US higher education system 24
Bakanov E. The effectiveness of group decisions in the project activity of professional educational organizations 29
Verevkin A. The methods of reflexive technologies designing for cadets in the pedagogy 38
Lazarenko V., Prirodova O., Nikishina V., Kuznetsova A. Evaluation technology of the video lectures' effectiveness 45
Maltseva T., Sepiashvili E., Makarenko J. To the issue of methodological supply of role and business games 53
Nikitin M. Networking of teachers college to promote educational unschooling: conceptual framework, legal framework, results 58

Professional growth and development of a person
Veduta O. Peculiarities of students' professional motivation development in secondary vocational educational institutions 63
Kolesnikova G., Sakharova V. The development of pedagogical creativity of the teacher of preschool educational organizations in the process of professional activities 70
Krasnov S. Teoretically methodological bases of professional self-development of teacher's positions in humanitarian design 76
Skobeleva I. Diagnostics of media-culture development level of students of secondary vocational education 86

Based on the experience of educational establishment
Antonova N., Ignatieva T. Indicators of the foreign communicative competence formation at the law faculty 91
Babina S., Akulov A., Nesterov A., Khaliulina V. The role of distant educational technologies in improving the master's degree programme 96
Bogdanova E. Model of the process of forming inclusive competency of students in the information and educational environment of the higher education 107
Drobchik T., Nevzorov B. Teaching astronomy to schoolchildren: problems and prospect 113
Mavrina I., Zakirzyanov T., Nikolayev V., Masyukov O., Yankin D. Characteristics of educational production cluster within the framework of implementation of the concept of cutting-edge training 122
Sorokina L. Use of the creative-technological approach to the organization of the independent work of students 131
Timonina I., Milsitova S., Shmireva N. Teaching practice as the means of students' professional sample (as an example of students of the Institute of Education of Kemerovo State University) 137
Fux M. Case-technology as one of the most effective approaches to teaching discipline "Safety of lifetime" 143
Volgin Y., Shlee I. Selected questions of development of professional tests profession of an investigator, operative 149

Scientific events. News of education 154

Authors 161
Editorial Council 168
International Advisory Board 170
Editorial Board 171
For attention of authors 172

СЛОВО РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

THE WORD OF THE EDITORIAL COUNCIL

Уважаемые коллеги!

В этом номере журнала мы хотим обратить внимание читателей на ключевые тенденции развития образования, нашедшие отражение в работах наших авторов.

Ряд исследователей обратились к проблемам профориентационной деятельности, в частности к организации проведения профессиональных проб, позволяющих студентам результативно оценить свои возможности и способности к педагогической деятельности.

Особый интерес вызывает механизм взаимодействия разноуровневых сетевых образовательных сообществ и родителей-анскулеров по обеспечению качества образовательной, воспитательной и развивающей деятельности.

Среди актуальных проблем заявлено и развитие образовательно-производственных кластеров в условиях моногорода, экономика которого обусловливает специфику образовательных учреждений. Решение проблемы авторы видят во взаимодействии учреждений среднего профессионального образования и производственных организаций.

Тема информационных технологий и их применения на протяжении многих лет остается актуальной, поскольку весь информационный мир, технологии, космические инновации не стоят на месте, а вслед за ними развиваются и электронные средства обучения. При этом авторы особо выделяют роль личности педагога и ее влияние на эффективность обучения.

Редакционный совет журнала

Dear Colleagues!

In this issue of the magazine the reader's attention is directed to the key tendencies of education development represented in the works of our authors.

Some researchers pointed to vocational guidance problem, in particular professional tests' organization which let students evaluate their own teaching capabilities and skills effectively.

Of particular interest is cooperation mechanism between multi-level network educational communities and parents of unschoolers to provide the quality of teaching, educational and developmental activity.

Among relevant issues there is development of educational and production clusters in the conditions of a mono-city the economy of which determines the specificity of educational organizations. The authors think that the solution of this issue is the cooperation between secondary vocational institutions and productive organizations.

The subject of informational technologies and their application has been relevant for many years because the whole information world, technologies, space innovations are not static, followed by e-learning tools develop too. In this case, the authors emphasize the role of teacher personality and his or her influence on learning efficiency.

The editorial council of the journal

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 378(571.17)

Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Е. Л. Руднева, Т. М. Чурекова

N. Kasatkina, O. Krasnoshlykova, E. Rudneva, T. Churekova

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Введение. В статье проанализировано современное состояние подготовки педагогических кадров в Кемеровской области, выявляются основные проблемы профобразования, решение которых позволит обеспечить регион педагогическими кадрами. Авторы предлагают сравнить системы подготовки педагогических кадров в педагогических вузах и классических университетах.

Методология. Исследование проводится на основе методов сравнительного и системного анализа, а также эмпирических данных.

Результаты. Выявлены проблемы, стоящие перед регионом при организации и осуществлении подготовки педагогических кадров, определены основные пути развития системы педагогического образования в регионе. Обоснована необходимость разработки стратегии осуществления педагогического образования.

Заключение. Исследование, проведенное авторами, показало, что необходима региональная программа подготовки педагогических кадров для региона, а также явное преимущество при подготовке педагогических кадров для всех видов и типов образовательных организаций имеет подготовка, осуществляемая в классических университетах, по сравнению с подготовкой в педагогических вузах.

Introduction. The article analyzes the main problems of the state of teaching staff training in the region, highlights the vocational education problems that needed to be solved to prepare teaching staff for the region. The authors compare the teaching staff training in pedagogical universities and classical universities.

Materials and Methods. The research is carried out on the basis of the methods of system analysis, as well as empirical data.

Results. The authors defined the problems which facing the region in the organization and implementation of teachers' training and the main ways of system development of pedagogical education in the region. The necessity of development of realization strategy of pedagogical education is proved.

Conclusions. The study conducted by the authors showed that the program of teachers' training for the region is necessary, as well as that the obvious advantage in the teaching staff training for all

kinds and types of educational institutions is the training carried out in classical universities in comparison with pedagogical universities.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка педагогических кадров, региональная система образования.

Keywords: pedagogical education, training of teaching staff, regional education system.

Одной из приоритетных задач при определении стратегии развития системы образования России на период до 2020 г. является создание современной системы основного общего среднего и профессионального образования, для чего необходима эффективная система педагогического образования.

Стратегической целью социально-экономического развития региона является повышение его конкурентоспособности в области образования и, соответственно, рост благосостояния педагогических работников. Данная цель предполагает создание системы педагогического образования и подготовки педагогических кадров. Решение данной задачи невозможно без эффективной многоуровневой системы образования, для которой необходимо исследование потребности региона в педагогических кадрах. Эта проблема требует изменений в системе основного общего среднего и профессионального образования, которые связаны с формированием педагогического корпуса региона, соответствующего запросам современного общества.

Педагогическое образование региона — это, по нашему мнению, комплекс мероприятий учреждений среднего, высшего и послевузовского образования по подготовке субъектов образовательного процесса к решению вышеназванных задач [1]. В образовательных организациях региона сформированы профессиональные педагогические коллективы с большим количеством членов коллектива, обладающих высокой квалификацией: в вузах на факультетах, готовящих педагогов, 67,5 % преподавателей имеют ученую степень, ученое звание, в том числе 14 % — ученую степень доктора наук; в педагогических колледжах высшую квалификационную категорию имеют около 70 % преподавателей, почти 6 % преподавателей имеют ученую степень. В составе преподавателей учреждений СПО, ВО, ДПО области, осуществляющих подготовку педагогов, работают заслуженные учителя, заслуженные работники культуры, заслуженные деятели науки, заслуженные работники высшей школы, почетные учителя Кузбасса, почетные профессора Кузбасса, педагоги, награжденные орденами и медалями, почетные работники народного образования и почетные работники общего, высшего и среднего профессионального образования. Таким образом, качественный состав преподавателей учреждений ВО, СПО, ДПО региона позволяет осуществлять подготовку педагогических кадров на высоком уровне, но для обеспечения перспективного развития системы образования в регионе требуется постоянный приток кадров, в том числе молодых специалистов.

Потребителями образовательных услуг организаций, осуществляющих подготовку педагогов, то есть работодателями, являются организации дошкольного, основного общего среднего и дополнительного образования детей, а также организации дополнительного профессионального образования, среднего профессионального и высшего образования. Педагогические образовательные организации готовят педагогов для 680 общеобразовательных организаций региона (общее количество учеников — 285 943 чел.); 1 141 дошкольной организации (количество воспитанников — 122 915); 132 организаций дополнительного образования (20 002 чел.); 67 государственных образовательных организаций СПО, 1 негосударственной образовательной организации СПО (55 042 студента) (на начало 2017/18 уч. г.) [2].

Развитие сети образовательных учреждений потребовало внесение коррективов в кадровый потенциал области. На начало 2017/18 уч. г. общее количество работников по основному общему среднему и среднему профессиональному образованию составило 61 674 человек.

В последние годы увеличилась потребность в работниках дошкольных учреждений, так как заметно увеличилось количество этих учреждений, в том числе и в коммерческих формах (семейные группы, группы кратковременного пребывания). Тенденция увеличения числа персонала наблюдается в 25 территориях региона.

В ходе проведенного анализа мы выявили проблемы, стоящие перед регионом при организации и осуществлении подготовки педагогических кадров:

— несоответствие специальностей, предлагаемых в университете (единственном учреждении высшего образования региона, готовящем педагогические кадры), запросам региона на под-

готовку педагогов для современной системы основного общего среднего и профессионального образования;

— недостаточный уровень индивидуальной работы с одаренными студентами университета по ориентации их на работу в образовательные организации региона;

— недостаточная степень взаимодействия университета со средними профессиональными организациями региона по подготовке и повышению квалификации преподавателей СПО;

— сокращение в образовательных планах университета необходимого количества курсов, подготавливающих студентов к педагогическому образованию (включая педагогические практики), что не позволяет привлечь студентов к данному направлению деятельности в полной мере;

— недостаточный уровень взаимодействия структурных подразделений университета по решению вопросов подготовки педагогических кадров и др. [3].

Исследование, проведенное нами, показало, что необходима программа подготовки педагогических кадров для региона, включающая:

— усиление конкурентоспособности выпускников университета, его филиалов на рынке региональных образовательных услуг;

— привлечение учащейся молодежи в университет для подготовки педагогических кадров региона;

— повышение качества образования посредством модернизации образовательных программ и практик;

— привлечение студентов к научно-исследовательской работе в соответствии с потребностями заказчиков образовательных услуг;

— формирование адекватной реакции потребителей образовательных услуг на расширение спектра и форм предоставления данных услуг и т. д.

Решение этих проблем потребовало от нас разработать *стратегию осуществления педагогического образования*. Ключевыми субъектами этой стратегии являются школьники, студенты, учителя школ и преподаватели вуза. При решении проблемы подготовки педагогических кадров университет в первую очередь предполагал организовать работу с целевыми аудиториями (обучающимися профильных классов, школ; воспитанниками губернаторских образовательных организаций; выпускниками профессиональных образовательных организаций смежных специальностей; студентами и выпускниками университета) [4].

Результаты нашего исследования показали, что явное преимущество при подготовке педагогических кадров для всех видов и типов образовательных организаций имеют классические университеты по сравнению с педагогическими вузами [5].

Эта позиция определяется рядом причин:

— учебный план классического университета дает большие возможности для фундаментальной теоретической подготовки учителя и лучше готовит его к самосовершенствованию, творчеству и самостоятельной работе по организации учебной деятельности школьников;

— классические университеты имеют при поступлении абитуриентов более высокий конкурс по сравнению с педагогическими. Исследование показало, что в КемГУ поступают абитуриенты образовательных организаций Кемеровской области, набравшие самые высокие баллы при сдаче ЕГЭ. Именно поэтому по итогам вступительных экзаменов в 2017/18 уч. г. в КемГУ был поднят минимальный порог баллов. С этой задачей университет справился;

— в КемГУ высокий кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава и хорошая материальная база;

— КемГУ — один из самых престижных вузов Кузбасса, работающий с 61 инновационной общеобразовательной организацией региона, с которыми заключены договоры о сотрудничестве: проводятся семинары для учителей области ведущими профессорами университета, научно-практические конференции по разнообразным проблемам педагогической науки, в регионе работают 42 областные экспериментальные площадки, которыми руководят профессора университета и др.;

— в КемГУ по направлению «Педагогическое образование» работает магистратура: в предыдущие годы магистратуру по педагогическим специальностям окончили 45 человек, в настоящее время обучаются 265 магистрантов по педагогическому профилю, в 2018 г. запланирован набор 288 человек;

— в аспирантуре КемГУ осуществляется подготовка научных кадров по направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, направленность (профиль) программы

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.08 Теория и методика профессионального образования;

— более 20 лет в КемГУ функционирует диссертационный совет по этому профилю подготовки. Через аспирантуру и диссертационный совет прошли и защитили 279 кандидатских диссертаций на звание кандидата педагогических наук и 28 докторских диссертаций на звание доктора педагогических наук. Из них 58 человек — это работники системы основного общего среднего образования, 64 — работники среднего профессионального образования, 41 — работники системы дополнительного профессионального образования, 78 — работники высшего образования. И что очень важно, 86 % из них не ушли из тех образовательных организаций, в которых они работали. Таким образом, с полным основанием мы можем утверждать, что педагогическая наука пришла в образовательные организации региона;

— КемГУ вот уже 20 лет совместно с департаментом образования и науки Кемеровской области организует летнюю и весеннюю школы для одаренных детей: летом 160 десятиклассников и весной 160 одиннадцатиклассников работают с ведущими преподавателями университета, а в период между сессиями преподаватели продолжают с ними работать индивидуально. Только в 2017/18 уч. г. 78 % выпускников весенней школы стали студентами КемГУ;

— научная педагогическая школа КемГУ включает представителей всех видов и типов образовательных организаций не только Кузбасса и Сибири, но и Москвы, Санкт-Петербурга, Калининграда, Бреста, Душанбе, Алма-Аты и других территорий России и республик бывшего Советского Союза.

Необходимость увеличения подготовки педагогических кадров вызвана и сложившимися обстоятельствами в регионе.

На протяжении последних 20 лет педагогические коллективы образовательных организаций региона постарели. Средний возраст учителей 5–11-х классов образовательных организаций региона достиг 51 года, есть педагогические коллективы, в которых работают только учителя-пенсионеры. В ближайшие 10 лет произойдет резкий уход учителей-пенсионеров на пенсию, выпускники же университета не смогут их всех заменить. Этому способствует ряд причин:

— в последние годы было сокращено количество бюджетных мест на гуманитарные факультеты университета. Если в ближайшие годы не будет увеличен набор в университете, произойдет непоправимое, так как уже сейчас не выполняется в полном объеме заказ муниципальных органов образования;

— во-вторых: в последние годы в связи с переходом на двухуровневую систему обучения в вузах многие выпускники бакалавриата поступают в магистратуру, в том числе и магистратуру по педагогическому образованию, а это на два года откладывает их приход на работу в образовательные организации, да и не факт, что после окончания магистратуры филологи, историки, физики, химики и другие магистранты захотят работать в школе.

Таким образом, определяя программу педагогического образования и подготовки педагогических кадров в университете, мы исходили из того, как свести эти противоречия к минимуму.

Модернизации системы образования требуют и еще ряд обстоятельств. В настоящее время специалисты дошкольного воспитания с высшим образованием составляют в регионе менее 7 %, а учителей начальной школы с высшим образованием — около 18 %.

Мы предприняли ряд шагов для решения этой проблемы. В университете в 2014 г. была открыта подготовка по очной форме (двухпрофильное обучение): преподавателей начального образования и иностранного языка, педагогов дошкольного образования и иностранного языка; — и по заочной форме (однопрофильное обучение): преподавателей начального обучения и дошкольного обучения.

Таким образом, мы предприняли попытку, насколько это возможно, решить проблему модернизации педагогического образования и достичь качественной подготовки педагогов для региональной системы образования. Но не все зависит от нас.

Как один из способов модернизации педагогического образования, мы предлагаем вернуться к государственному заказу на подготовку педагогов. Проблему же трудоустройства выпускников педагогических вузов и педагогических колледжей возможно решить, если вернуться к заказу на целевой основе в учреждения ВО и СПО и юридически закрепить право на заключение договоров между абитуриентом, вузом и региональными органами управления образованием.

Закреплению молодых педагогов может способствовать введение годичной стажировки выпускников вуза в общеобразовательной организации, предшествующей выдаче диплома об образовании. К сожалению, «Закон об образовании в РФ» этого не предусматривает.

Новые задачи, связанные с модернизацией основного общего среднего и профессионального образования, возобновлением социального заказа на педагогическое образование, с нашей точки зрения, требуют создания системы непрерывного педагогического образования, ставят задачу улучшения системы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, повышения авторитета педагогов и обеспечения их постоянного роста.

Существующая система педагогического образования не позволяет в полной мере обеспечить повышение качества образования, так как отсутствует мониторинг текущих и перспективных потребностей в педагогических кадрах; требуются разработка непрерывных образовательных программ подготовки педагогических кадров, определение механизма оценки качества этой подготовки потребителями, дополнительное оснащение материально-технической базы педагогического образования; необходимо стимулирование педагогов, имеющих ученые степень и звание, работающих в системе основного общего среднего и среднего профессионального образования.

Несмотря на высокие требования, которые государство предъявляет к педагогическим работникам по воспитанию, обучению и образованию молодежи, социальное положение педагогов остается достаточно низким. Уменьшение интереса у учащейся молодежи к профессии педагога привело к нежеланию выпускников высшего и среднего профессионального образования работать в школах, дошкольных образовательных учреждениях. К чему, к сожалению, приводит и низкая оплата труда педагога, особенно молодых специалистов.

Только решение проблемы, то есть изменение подготовки педагогических кадров, позволит системе образования выйти на более высокий уровень взаимодействия с рынком труда, обеспечит качественную подготовку будущих специалистов. Мы считаем своим долгом обратить внимание государственных органов власти на необходимость кардинальной модернизации системы педагогического образования в стране и увеличение финансирования организаций, обеспечивающих подготовку педагогических кадров.

К одному из важных направлений деятельности системы педагогического образования мы относим *совершенствование управления системой педагогического образования. Для чего, по нашему мнению, необходимо вернуться к вертикальной структуре деятельности и подчинения системы образования*.

В результате реализации мероприятий по данному направлению система педагогического образования сумеет удовлетворить потребности региона в педагогических кадрах. Решению этой задачи способствует и создание комплексов непрерывного педагогического образования, ассоциаций организаций педагогического образования.

Интеграция организаций педагогического образования на уровне региона позволит создать единую образовательную среду, что в большей степени обеспечивает реализацию государственных стандартов педагогического образования с учетом региональных особенностей.

Вторым направлением модернизации системы педагогического образования является *совершенствование содержания, форм и методов подготовки педагогов, управление качеством педагогического образования.*

В новых стандартах особое внимание требуется обратить на психолого-педагогическую подготовку будущих учителей, преподавание таких дисциплин, как «Педагогика», «Возрастная и педагогическая психология», «Методика преподавания»; организацию педагогических практик; реализацию подготовки педагогов к овладению новыми способами оценки образовательных результатов обучающихся. К сожалению, сегодня идет не улучшение этого процесса, а ухудшение: практика переведена на самостоятельную работу без помощи и контроля со стороны преподавателей, все это делается под идеей перевода подготовки студентов на самостоятельную форму обучения. Нам кажется, что студентов сначала надо научить, а уж потом переводить на самостоятельную работу. Это касается в первую очередь процесса обучения на 1–2-м курсах обучения.

Мы считаем необходимым обеспечить переход от системы массовой подготовки учителя-предметника к разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов подготовки будущих педагогов, модели персонифицированного повышения квалификации, организации инновационных площадок, широкому использованию современных технологий обучения и др.

Важно усилить внимание к качеству педагогического образования. Для этого необходимо на основе исследований состояния системы образования обеспечивать грамотный заказ педагогических кадров и прогнозировать возможные варианты развития. Особое значение имеет мониторинг качества педагогических кадров как основание для корректировки их подготовки с учетом требований государства к образованию на современном этапе развития общества.

В годы советской власти ДОиН Кемеровской области изучал заявки на потребности в кадрах учителей каждого муниципалитета, а муниципалитеты определяли потребности в кадрах учителей каждой образовательной организации. Сегодня по «Закону об образовании в РФ» это направление полностью передано образовательным организациям. Именно поэтому мы посчитали необходимым ежегодно изучать потребности региона в педагогических кадрах, что необходимо для планирования подготовки учителей-предметников.

Таким образом, проведенные исследования позволили нам выделить основные пути развития системы педагогического образования:

— развитие системы непрерывного образования педагогических работников образовательных организаций региона, в том числе повышение квалификации педагогов;

— повышение качества педагогического образования;

— создание прозрачной объективной системы оценки качества достижений обучающихся, реализация на практике разработанной нами системы оценки;

— мониторинг качества образования на всех ступенях системы непрерывного образования с участием представителей общественности, в том числе работодателей;

— создание системы социального партнерства организаций педагогического образования за счет участия заинтересованных государственных и частных учреждений, организация их сетевого взаимодействия;

— повышение статуса выпускников учреждений среднего профессионального и высшего образования — будущих педагогов, создание правовых условий и разработка методических рекомендаций по совместной работе этих организаций для их результативного развития на качественно высоком уровне.

Выделенные нами проблемы требуют существенных изменений в профессиональной подготовке педагогов; совершенствования мер по созданию стимулов для повышения престижа педагогов; обеспечения постоянного роста уровня их квалификации.

Таким образом, проведенное нами теоретическое и экспериментальное исследование способствует разработке, апробации и внедрению в процесс подготовки педагогических кадров различных технологий, методов и средств управленческой, социальной и образовательной направленности.

Литература

1. Инновационные механизмы развития региональной системы профессионального образования (на примере Кемеровской области) : моногр. / А. Г. Апухтина, Л. А. Богданова, Л. Н. Вавилова и др. ; отв. ред. Е. Л. Руднева. Кемерово, 2017. 254 с.
2. Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. Интеграция деятельности школы и вуза по подготовке учащейся молодежи к выбору профессии в условиях реализации профильного обучения и профессиональной ориентации // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Кемерово, 15–16 марта 2017 г.) : в 2 ч. Ч. 2. Кемерово, 2017. С. 123–126.
3. Пахомова Е. А. Результаты оценки качества профессионального образования (на примере образовательных организаций СПО Кемеровской области) // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 12. С. 12–17.
4. Бородкина Е. В., Красношлыкова О. Г., Шефер И. В. Независимая оценка качества образовательной деятельности как аспект развития региональной системы образования // Наука и образование: новое время. 2017. № 5 (22). С. 346–354.
5. Чурекова Т. М., Кагакина Е. А. Основные направления модернизации российского университетского образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 29–2. С. 171.

References

1. A. G. Apukhtina, L. A. Bogdanova, L. N. Vavilova et al. Innovative mechanisms for the development of the regional system of professional education (by the example of the Kemerovo region) [Innovacionnye mehanizmy razvitija regional'noj sistemy professional'nogo obrazovanija (na primere Kemerovskoj oblasti)] : monograph. Executive editor E. L. Rudneva. Kemerovo, 2017. 254 p. (In Russian).
2. Kasatkina N. E., Rudneva E. L. Integration of school and university activities in preparing students for the choice of a profession in the context of specialized training and vocational guidance [Integracija dejatel'nosti shkoly i vuza po podgotovke uchashhejsja molodezhi k vyboru professii v uslovijah realizacii profil'nogo obuchenija i professional'noj orientacii]. *Vocational education and youth employment: XXI century. Actual directions of the development of vocational guidance system for students*

[Professional'noe obrazovanie i zanjatost' molodezhi: XXI vek. Aktual'nye napravlenija razvitija sistemy professional'noj orientacii uchashhejsja molodezhi] : materials of the international scientific and practical conference (Kemerovo, March 15–16, 2017) : in 2 parts. Part. 2. Kemerovo, 2017. P. 123–126. (In Russian).
3. Pakhomova E. A. Results of the evaluation of the quality of vocational education (on the example of educational organizations of the Kemerovo region SPO) [Rezul'taty ocenki kachestva professional'nogo obrazovanija (na primere obrazovatel'nyh organizacij SPO Kemerovskoj oblasti)]. *Professional education. Capital [Professional'noe obrazovanie. Stolica]*. 2016. № 12. P. 12–17. (In Russian).
4. Borodkina E. V., Krasnoshlykova O. G., Shefer I. V. Independent evaluation of the quality of educational activity as an aspect of the development of the regional education system [Nezavisimaja ocenka kachestva obrazovatel'noj dejatel'nosti kak aspekt razvitija regional'noj sistemy obrazovanija]. *Science and education: a new era [Nauka i obrazovanie: novoe vremja]*. 2017. № 5 (22). P. 346–354. (In Russian).
5. Churekova T. M, Kagakina E. A. Main directions of modernization of the Russian university education [Osnovnye napravlenija modernizacii rossijskogo universitetskogo obrazovanija]. *Vestnik of the Kemerovo state university of culture and arts [Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv]*. 2014. № 29–2. P. 171. (In Russian).

УДК/UDC 373.1

О. Г. Красношлыкова, С. В. Новикова

O. Krasnoshlykova, S. Novikova

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE IMPLEMENTION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO LEARNING IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Введение. В статье представлена проблема реализации системно-деятельностного подхода в образовательных организациях, которая обусловлена недостаточной практической направленностью процесса обучения. Авторы делают акцент на использовании метапредметности и надпредметности в преподавании учебных дисциплин.

Методология. Исследование проводится на основе системно-деятельностного подхода, а также путем теоретического анализа научной и методической литературы и наблюдения за образовательной деятельностью.

Результаты. В статье рассмотрены пути совершенствования образовательной деятельности, которая должна быть направлена на усиление деятельностной составляющей процесса обучения в условиях введения и реализации ФГОС. Более подробно авторы остановились на рассмотрении и использовании практико-ориентированных заданий, так как эти задания имеют не только учебную, но и практическую направленность, то есть реальную связь с жизненной ситуацией. Алгоритм использования практико-ориентированных заданий в урочной деятельности авторы представили в данной статье.

Заключение. Включение в содержание урока практико-ориентированных заданий обеспечивает совершенствование преподавания учебных предметов.

Introduction. The article considers the problem of system-activity approach realization in educational organizations which is due to the insufficient practical orientation of the process of learning. The authors put emphasis on the using of metadisciplinarity and overdisciplinarity in the teaching of subjects.

Materials and Methods. The research is conducted on the base of system-activity approach and with the help of theoretical analysis of scientific and methodical literature and observation of educational activity.

Results. The article considers the ways of educational activity improvement which should aim at strengthening of activity component of educational process in the conditions of introducing and implementing of FSES. In more detail the authors paid attention to considering and using of practice-oriented tasks because they have both educational and practical orientations, a real connection with a life situation. The researchers of this article provided the algorithm of using of the practice-oriented tasks during class time.

Conclusion. The presence of practice-oriented tasks in the lesson's content provides the teaching improvement of subjects.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, практико-ориентированный материал, надпредметность, метапредметность, интеграция знаний.

Keywords: system-activity approach, practice-oriented material, overdisciplinarity, meta-disciplinarity, knowledge integration.

Введение

В современной педагогической литературе системно-деятельностному подходу к обучению уделяется немало внимания, так как в настоящее время российская педагогическая общественность находится в поиске механизмов реализации ФГОС на всех уровнях образования. В педагогической среде идет активный поиск форм и способов реализации системно-деятельностного подхода, но, несмотря на научно обоснованное понимание теоретико-методологических основ системно-деятельностного подхода, на практике его внедрение вызывает у педагогов серьезные затруднения.

Одна из проблем реализации системно-деятельностного подхода в образовательной школе обусловлена недостаточной практической направленностью обучения, а также проектированием уроков деятельностной направленности.

Методология

Системно-деятельностный подход непосредственно связан с необходимостью усиления деятельностной составляющей содержания образования. Ведь основная идея системно-деятельностного подхода в условиях реализации ФГОС состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети открывают их сами в процессе самостоятельной деятельности. Применение системно-деятельностного подхода обусловливает принципиально новое содержание обучения и использование деятельностных технологий на всех уровнях образования.

Мы придерживаемся точки зрения многих ученых и практиков, что содержание учебных занятий на всех уровнях образования должно быть жизненно и личностно значимым для каждого ребенка [3; 5; 8; 11], так как содержание образования в системно-деятельностном подходе предполагает:

— наличие знаний, умений, навыков, что является средством осуществления продуктивной деятельности и развития ученика;

— сочетание абстрактного и конкретного, различных видов деятельности;

— получение учащимися опыта деятельности;

— связь полученных знаний с реальной действительностью, необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять.

В этом контексте мы опираемся на точку зрения доктора психологических наук Г. А. Цукермана, который предлагал не давать образцов, а ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны, и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой надо действовать [12].

Таким образом, под деятельностной составляющей процесса обучения понимается усиление роли самостоятельности ученика, получение учащимся опыта деятельности и умение применять полученные знания в новой учебной ситуации.

Результаты

В условиях реализации системно-деятельностного подхода включение в урок практико-ориентированного задания позволит школьникам не только освоить алгоритм познавательной деятельности, но и сформировать умение творческих действий, необходимых для овладения универ-

сальными учебными действиями. Также необходимо отметить, что задание, которое составляется на основе практической ситуации, по возможности должно быть близко к ситуациям, знакомым учащимся и связанным, например, с школьной жизнью, бытовыми отношениями или досугом, с обучением (классными, школьными мероприятиями) или общественной жизнью, профессией родителей [4].

Мы поддерживаем мнение В. В. Краевского, И. Я. Лернера о том, что в учебниках должна быть предусмотрена система творческих задач и образцы проблемного изложения материала (для 7–11-х классов) с целью формирования учебных умений [6; 7].

В учебных программах школьных дисциплин необходимо выделять деятельностный компонент, то есть компонент предметного знания, который акцентирует внимание на рассматриваемой проблеме, теме, вопросе с позиции их деятельностной основы и при этом способствует формированию универсальных способов деятельности обучающихся средствами учебного предмета.

Таким образом, необходимо выделять и усиливать деятельностную составляющую процесса обучения в урочное время посредством использования педагогами активных методов и приемов обучения: учебной дискуссии, диалога, деловых и ролевых игр, открытых вопросов, мозгового штурма и практико-ориентированных заданий.

Более подробно остановимся на практико-ориентированных заданиях, так как именно они наиболее содержательно характеризуют инновационность образовательного процесса в контексте ФГОС. Анализ научно-методической литературы показал, что сейчас активно ведется работа в этом направлении, хотя многие авторы по-разному называют задания (задачи): контекстные, ситуационные, практико-ориентированные, деятельностно-ориентированные. В этой работе мы используем термин «практико-ориентированное задание», учитывая его целевое назначение в процессе обучения. На наш взгляд, практико-ориентированное задание — это задание, имеющее не только учебную, но и практическую направленность, то есть реальную связь с жизненной ситуацией. Поэтому педагоги-предметники могут использовать эти задания на уроке, чтобы показать, как полученные знания и умения применяются в новой учебной ситуации.

Характерные особенности практико-ориентированных заданий:

— задание содержит то необходимое, что приближает ее к реальной жизни;

— задание может представлять собой реальную ситуацию, в которой необходимы знания и практические действия;

— задание характеризуется надпредметностью и межпредметной интеграцией.

Мы считаем, что в соответствии с требованиями ФГОС каждому педагогу целесообразно подбирать или разрабатывать специальные задания (задачи), так как на уроке именно от учителя зависит, как полученные знания и умения будут применяться обучающимися в новой ситуации. При разработке таких заданий необходимо учитывать, чтобы они «не были оторваны от реальности (должны соответствовать действительности, например цены, размеры дома и т. д.). Полученный результат должен быть значим для учащихся, то есть указана его область применения» [9, с. 113]. Вместе с тем, как показал анализ учебников, учебных пособий, дидактических материалов, таких заданий и задач немного. Мы разделяем мнение, что «подавляющее большинство размещенных в них (в учебниках) заданий — учебные задания и текстовые задачи. Заданий практического, проблемного и деятельностного характера представлено мало. При этом анализ контрольно-измерительных материалов, используемых для итоговой аттестации в 9-х, 11-х классах, показывает, что таких заданий становится все больше» [10].

В качестве примера приведем задание единого государственного экзамена 2017 г. по математике профильного уровня: «Установка двух счетчиков воды (холодной и горячей) стоит 3300 рублей. До установки счетчиков за воду платили 800 рублей ежемесячно. После установки счетчиков ежемесячная оплата воды стала составлять 300 рублей. Через какое наименьшее количество месяцев экономия по оплате воды превысит затраты на установку счетчиков, если тарифы на воду не изменятся?».

Как мы видим, такие задания в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ разработаны с целью проверки умения обучающихся использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни. Из беседы с педагогами мы выяснили, что именно такие задания вызывают наибольшие затруднения у обучающихся, так как требуют переноса знаний в конкретную жизненную ситуацию.

Включение в урок практико-ориентированных заданий достаточно трудоемко, так как они должны соответствовать разделу, теме учебной программы. Проблема заключается еще и в том, что не во всех темах образовательных областей учителя могут найти деятельностную составляющую, поэтому возникает потребность подготовки учителей-предметников к использованию практико-ориентированных заданий.

Обобщив научно-методическую литературу по использованию в урочной деятельности таких заданий, по степени сложности мы выделили четыре этапа.

Первый этап — знания и умение применять их по образцу, а также формирование оценочных суждений под руководством учителя (определение и формулировка проблемы фрагмента или всего произведения, какого-либо события с помощью учителя).

Второй — умения применять теоретические знания самостоятельно и преобразования учебного материала из одной формы выражения в другую (объяснение, иллюстрация, перевод с одного языка на другой).

Третий — применение усвоенных знаний для самостоятельной оценки сформированных умений в ситуации выбора, то есть умение устанавливать межпредметные связи различных областей познания (решение задачи разными способами, анализ и комментарий проблемной ситуации или позиции автора и т. д.).

Четвертый — самостоятельная оценка и творческое применение умений в ситуации выбора, то есть ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения новой информации, опыта (личностное отношение к событиям и явлениям, самостоятельный выбор и обоснование своего решения, определение связи с другими предметными областями, умение провести аналогию и параллели, самостоятельное решение задачи или написание текста творческого характера с выдвижением проблемы и обоснованием авторской позиции).

На всех этапах работы с заданиями мы прослеживаем единую цель — формирование умения применять теоретические знания в новых учебных ситуациях. Задания на третьем и четвертом этапах направлены на решение задач, для которых необходимо найти новый алгоритм решения. Условия этих заданий (задач) не говорят о том, какие знания понадобятся для их решения, и требуют от учащихся обращения к своему жизненному опыту и повседневных наблюдений.

Кроме того, даже те задания, которые формируют предметные знания, например работа со словарем, понятийным аппаратом, картосхемой и материалом учебника, в конечном итоге выходят на уровень надпредметности, метапредметности и интеграции знаний (табл. 1).

Таблица 1

Включение в содержание урока практико-ориентированного задания

Практико-ориентированное задание по истории	Примерный алгоритм работы с заданием	Характер учебной деятельности	В ходе работы с заданиями обучающийся приобретает
Дайте свою оценку необходимости реформирования внешней политики России в конце XVII – начале XVIII в. (отмена крепостного права; реформа быта, образования, культуры; реформа армии и создание военно-морского флота, реформа в области экономики, судопроизводства; реформа в области государственного аппарата; завоевание выхода к морям)	Погружение в контекст задания и мотивация на его выполнение Нужно показать обучающимся выход из истории в другие предметные области знания	Работа с понятийным аппаратом Работа с текстом или изображениями Фиксация понятия с помощью образа	Знания о важнейших событиях и процессах Знание: ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, принцип) – «запомнил, воспроизвел, узнал» *Знания + другие предметные области знания*

Окончание таблицы 1

Практико-ориентированное задание по истории	Примерный алгоритм работы с заданием	Характер учебной деятельности	В ходе работы с заданиями обучающийся приобретает
Дайте свою оценку необходимости реформ Петра I Как реформы повлияли на развитие Российского государства?	Часть необходимых данных отсутствует. Предполагается, что обучающиеся должны самостоятельно найти их в разных источниках или в справочной литературе	Работа с документами и хронологическими таблицами Работа на соотнесение документов и понятий Работа с картосхемой и изображениями	Умение работать с документами, изображениями, картами и другими видами и источниками информации Понимание: ученик преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую – «объяснил, проиллюстрировал, перевел с одного языка на другой» *Умения + способы деятельности*
Соотнесите реформы конца XVII – начала XVIII века с реформами в современной России	Формулировка задачи указывает на практическую направленность задания или интеграцию с другими областями знаний	Работа со схемами, картами, документами на установление последовательности исторических событий и т. д. Работа с новой информацией, которой нет в учебнике Работа с хронологической таблицей или картой	Умение устанавливать межпредметные связи различных областей познания Применение: ученик демонстрирует умение применять изучаемый материал в конкретных условиях и в новой ситуации *Способы деятельности, компетенции*
Какие реформы эпохи Петра I актуальны в современных условиях? Приведите аргументы, исходя из своего жизненного опыта	Альтернативные варианты решения задания, обобщение и выводы, возможные рекомендации для решения проблемной ситуации	Работа на развитие творческого потенциала с опорой на жизненный опыт ученика Связь знаний с жизнью вообще и жизнью учащегося в частности	Умение выстраивать причинно-следственные связи, использовать жизненный опыт, устанавливать индивидуально-личностные смыслы. Творческая деятельность: ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения нового (пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решение проблемы) – образовывает «новое целое» Осознание ценности знания для себя и общества: ученик оценивает значение учебного материала для конкретной цели – «определил ценность и значение объекта изучения» *Взаимосвязь универсальных учебных действий (УУД) и компетенций*

Как мы видим из таблицы, использование практико-ориентированных заданий в учебном процессе способствует комплексному восприятию предметного содержания, а сами задания должны быть рассчитаны на разный уровень подготовки и способностей обучающихся. Работа с такими заданиями предполагает самостоятельную (полностью или частично) поисковую деятельность учащихся. Поэтому работа с ними может быть организована путем выполнения заданий на основе:

1) информации, предоставляемой учителем в ходе объяснения соответствующей темы;

2) предложенных в самом задании документов, карт, картин и другого справочного материала.

Как показала практика, такой вид деятельности достаточно эффективен на уроке, когда работает весь класс. Однако возможна и групповая, и индивидуальная работа над заданиями с последующим их анализом. Данный вид заданий является также эффективным средством организации самостоятельной учебной деятельности школьников, в том числе и в домашних условиях.

В ходе работы с заданиями ученик получает знания о важнейших событиях и процессах; приобретает умение работать с документами, изображениями, картами, другими видами и источниками информации. При этом устанавливаются межпредметные связи различных областей познания.

Большое значение в составлении таких заданий имеет межпредметное интегрированное содержание (слияние разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий), которое способствует формированию УУД. Такое содержание позволяет ставить перед

учащимися задачи, которые не могут быть решены средствами одного предмета. Они заставляют обучающегося искать ответ в рамках целого ряда школьных дисциплин, что помогает ему самостоятельно осознать взаимосвязь предметов и овладеть практикой ее использования.

Задания, которые объединяют несколько наук познания, могут обеспечивать возможность комплексной проверки знаний и умений, то есть требовать использования знаний и умений из различных тем и разделов как одного курса, так и других учебных предметов (литература, обществознание, история, право) или внешкольных источников информации. Например, задание по обществознанию с интеграцией знаний по праву, литературе, истории выглядит следующим образом: «Согласны ли Вы с высказыванием Н. В. Гоголя, что «... истинная национальность состоит не в описании сарафана, но в самом духе народа. Поэт может быть и тогда национален, когда описывает совершенно сторонний мир, но глядит на него глазами своей национальной стихии, глазами своего народа, когда чувствует и говорит так, что соотечественникам его кажется, будто это чувствуют и говорят они сами» [2]. Приведите примеры и аргументы из пройденного материала по курсу истории и литературы. Дайте определение термина «нация» и «национальность», какие нормативно-правовые акты регулируют сферу межнациональных отношений в России? Сформулируйте несколько своих правил истинной национальности».

В ходе работы с такими заданиями ученик получает знания о важнейших событиях и процессах; приобретает умение работать с документами, изображениями, картами, другими видами и источниками информации; соотносит межпредметные связи с различными областями познания; выстраивает причинно-следственные связи с жизненным опытом.

Заключение

Таким образом, включение в содержание урока практико-ориентированных заданий обеспечивает формирование у обучающихся индивидуально-личностных смыслов, создание личностно-смысловых ситуаций, стимулирующих смыслопоисковую активность ученика.

Мы считаем, что в основу практико-ориентированных заданий, должна быть положена таксономия уровней присвоения учебного содержания, намеченная в трудах основателей деятельностного подхода Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др.

Согласно концепции культурного развития Л. С. Выготского, учение, как необходимая предпосылка психического развития ребенка, есть присвоение знаковых структур, в которых кристаллизованы культурные (обобщенные) способы действия [1]. В процессе целенаправленного обучения ученик получает средства ориентировки, которые могут быть основой для формирования универсальных способов деятельности и его компетенций. Кроме того, практико-ориентированные задания могут быть использованы как на уроке и в различных формах контроля (зачет, практикум, семинарское занятие, лабораторная работа и др.), так и для проведения внеклассной работы, организации самостоятельного, дифференцированного обучения.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
2. Гоголь Н. В. Полн. собр. соч. : в 14 т. Т. 8. М. ; Л., 1952. С. 51–52.
3. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 29–39.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. ; Воронеж, 2003. 480 с.
5. Кирсанов И. Н. Технологии оценивания предметных и метапредметных результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС [Электронный ресурс]. URL: http://fcprotmb.68edu.ru/conference/ (дата обращения: 20.01.2017).
6. Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. 07 ноября. URL: http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm.
7. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. М. : Просвещение, 1983. С. 228–334.
8. Нарыкова Г. В. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС основного общего образования // ФӘН-Наука. 2014. № 5-6. С. 32-33.
9. Павлова Л. В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики // Проблемы и перспективы развития образования : сб. ст. междунар. заоч. науч. конф. Пермь : Меркурий, 2011. Ч. 2. С. 111–115.
10. Потемкина А. В. От учебных заданий к компетентностно-ориентированным [Электронный ресурс]. Интернет-журнал «Эйдос», 2011. № 4 (25 апреля). URL: http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-07.htm.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. 488 с.
12. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993. 268 с.

References

1. Vygotsky L. S. Psychology of Human Development [Psihologija razvitija cheloveka]. Moscow, 2005. 1136 p. (In Russian).
2. Gogol N. V. Complete Works [Polnoe sobranie sochinenij]. In 14 volumes. Vol. 8. Moscow ; Leningrad, 1952. P. 51–52.
3. Davydov V. V. On the concept of developmental learning [O ponjatii razvivajushhego obuchenija]. Pedagogy [Pedagogika]. 1995. № 1. P. 29–39.
4. Zeer E. F. Psychology of vocational education [Psihologija professional'nogo obrazovanija]. Moscow; Voronezh, 2003. 480 p.
5. Kirsanov I. N. Technologies for assessing the subject and meta-subject results of training in accordance with the requirements of FCES [Tehnologii ocenivanija predmetnyh i metapredmetnyh rezul'tatov obuchenija v sootvetstvii s trebovanijami FGOS]. Available at: http://fcprotmb.68edu.ru/conference/ (accessed 20.01.2017).
6. Kraevsky V. V. Place and functions of methodology of pedagogy in scientific and methodical support of modernization of education [Mesto i funkcii metodologii pedagogiki v nauchno-metodicheskom obespechenii modernizacii obrazovanija]. *Internet-magazine «Eidos» [Internet-zhurnal «Jejdos»]*. 2003. On the 7th of November. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm.
7. Lerner I. Ya. About training skills and their reflection in textbooks [Ob uchebnyh umenijah i ih otrazhenii v uchebnikah]. *Problems of the school textbook [Ob uchebnyh umenijah i ih otrazhenii v uchebnika]*. Issue. 12. Moscow: Enlightenment, 1983. P. 228–334.
8. Narykova G. V. System-activity approach in teaching as the basis for the implementation of the FCES of the basic general education [Sistemno-dejatel›nostnyj podhod v obuchenii kak osnova realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija]. *FEN-science [FƏN-Nauka]*. 2014. № 5–6. P. 32–33.
9. Pavlova L. V. Competence problems as a means of improving the subject-method competence of the future teacher of mathematics [Kompetentnostnye zadachi kak sredstvo sovershenstvovanija predmetno-metodicheskoj kompetentnosti budushhego uchitelja matematiki]. *Problems and prospects of the development of education [Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija]* : a collection of articles of the international correspondence scientific conference. Perm: Mercury, 2011. Part 2. P. 111–115.
10. Potemkina A. V. From study assignments to competence-oriented [Ot uchebnyh zadanij k kompetentnostno-orientirovannym]. *Internet-magazine "Eidos" [Internet-zhurnal «Jejdos»]*. 2011. № 4 (April 25). Available at: http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-07.htm.
11. Rubinshtein L. L. Fundamentals of General Psychology [Osnovy obshhej psihologii]. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1989. 488 p.
12. Tsukerman G. A. Types of communication in learning [Vidy obshhenija v obuchenii]. Tomsk: Peleng, 1993. 268 p.

УДК/UDC 371

Л. А. Харисова, Т. М. Шукаева

L. Kharisova, T. Shukaeva

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ[1]

ANALYSES AND PERFORMANCE EVALUATION OF EDUCATIONAL COMPLEXES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE SUCCESSION (IN THE EDUCATIONAL SYSTEM)

Введение. В статье представлено исследование по проблеме анализа и оценки качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности. Цель статьи — раскрыть критерии оценки качества преемственности, содержательно обосновать уровни преемственности и показать методику анализа состояния преемственности в общеобразовательных комплексах.

Методология. Исследование опирается на методологические основания развития образовательных систем (академик РАО В. С. Лазарев) и теорию организационного развития. Основной метод исследования — анкетирование педагогов общеобразовательных комплексов.

Результаты. В ходе исследования предложен алгоритм анализа и оценки педагогическим коллективом преемственности; разработаны критерии качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности; содержательно обоснованы уровни преемственности и разработана методика оценки преемственности.

[1] Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ в ИСРО РАО № 27.8472.2017/ БЧ.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование по анализу и оценке качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности показало, что около 40 % общеобразовательных комплексов имеют низкий уровень осуществления преемственности.

Introduction. The article presents a study of analysis and evaluation of quality of educational systems' activity to implement the succession. The purpose of the article is to reveal the criteria for assessing the quality of continuity, to justify levels of continuity substantially and to show the method of analysis of succession condition in educational systems.

Materials and Methods. The study is based on the methodological bases of educational systems' development (academician V. S. Lazarev) and the theory of organizational development. The main research method is a questionnaire survey of teachers of educational systems.

Results. The study identifies the algorithm of analysis and evaluation of continuity by the teaching staff; develops the criteria of quality of educational systems' activity in the implementation of the succession; justifies the levels of the succession substantially and develops the method of succession evaluation.

Conclusion. The author notes that the empirical research on the analysis and evaluation of quality of educational systems' activity in the succession implementation shows that about 40 % of the educational complexes have a low level of the succession implementation.

Ключевые слова: общеобразовательный комплекс, преемственность, развитие, качество деятельности, критерии оценки качества.

Keywords: educational complex, continuity, development, quality of activity, evaluation criteria of quality.

Введение

В отечественную практику развития системы общего образования вводятся инновации, связанные с изменением структуры образовательных организаций, что способствует созданию новых общеобразовательных комплексов разного уровня, масштаба и эффективности деятельности [1]. В данные комплексы входят общеобразовательные, дошкольные образовательные и организации дополнительного образования. Руководители образовательных учреждений решают следующие проблемы: как создать единую образовательную систему; как объединить образовательные ресурсы, чтоб они были доступны для всех обучающихся; как выстроить единую управленческую и организационную культуру; как преодолеть нежелание педагогов работать в единой команде и повысить качество образования [7].

Известно, что при изменении структуры образовательной организации происходят изменения в образовательной системе объединенного образовательного комплекса, меняется сам образовательный процесс, его цели, задачи, содержание, образовательные технологии, способы оценки результатов, условия и возможности, правовая и финансовая системы, система управления и организационная культура. Следовательно, общеобразовательные комплексы вступают в фазу инновационных преобразований, то есть в режим развития. Под инновационным общеобразовательным комплексом в русле нашего исследования понимается такая общеобразовательная организация, которая осуществляет инновационную деятельность, направленную на выявление проблем в образовательной системе, поиск, выбор определенных новшеств и их внедрение [11]. Инновационную деятельность можно рассматривать как целенаправленное преобразование педагогическим коллективом образовательной системы школы с целью улучшения ее способности достигать более высоких качественных результатов [4].

Одной из острейших проблем на начальном этапе развития общеобразовательного комплекса является проблема преемственности как между уровнями образования (дошкольное, начальное, основное и среднее общее), так и между образовательными организациями, вошедшими в комплекс [2; 3]. Наблюдаются трудности в управленческой культуре, организации образовательного процесса, сопряжении учебных планов, образовательных программ, мотивации педагогов к совместной работе и в одной команде, в перестройке к условиям других требований и организационной культуре, психологической адаптации обучающихся и др. Это говорит о том, что существует серьезная проблема организационной преемственности в общеобразовательных комплексах.

Методология

Методологическим основанием анализа качества деятельности общеобразовательного комплекса выступают теория развития образовательных систем В. С. Лазарева и концепция организационного развития.

Предметом нашего исследования является анализ качества деятельности комплекса по осуществлению преемственности.

Для того чтобы провести анализ и оценить, как осуществляется преемственность, следует:

— определить, что понимается под качеством деятельности;

— выявить критерии оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности;

— обосновать уровни развития преемственности (содержательный и имитационный) в общеобразовательных комплексах;

— разработать структуру деятельности по оценке уровня преемственности;

— разработать методику анализа и оценки деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности [6].

Когда говорят о качестве какой-то деятельности, то имеют в виду, достигнута ли цель, насколько результаты деятельности соответствуют предъявляемым к ним объективным требованиям. Качество деятельности — это понятие, отражающее соотношение между объективно необходимыми результатами деятельности и фактически достигаемыми результатами.

Качество деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности определяет, насколько соответствуют имеющиеся в комплексе потребности и существующие возможности сопряжению элементов образовательной системы:

— в целях, содержании образования и образовательных технологиях;

— управлении и организации образовательного процесса;

— мотивации педагогов;

— психологической адаптации обучающихся [8; 9].

Проблема преемственности всегда стояла и стоит в образовательных организациях любого уровня. Так, например, реализация ФГОС общего образования требует соблюдения преемственности при формировании универсальных учебных действий, проектировании целей и содержания образования, формировании метапредметных результатов [10; 12]. Чаще всего исследования такого плана направлены на выявление и решение проблем «вертикальной преемственности» между уровнями общего образования и преемственность в развитии обучающихся. В нашем же случае преемственность будет рассматриваться в горизонтальной плоскости между образовательными организациями, вошедшими в образовательный комплекс. Можно выделить следующие проблемные блоки, где наблюдаются разрывы в преемственности: дидактический, организационно-ресурсный, мотивационный, психологический.

Основными критериями качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности могут служить:

1. Качество деятельности по сопряжению образовательных целей, содержания учебных программ, образовательных технологий и способов оценивания результатов. Оно определяется способностью педагогов:

— понимать потребности в преемственности целей, содержания учебных программ, образовательных технологий;

— использовать имеющиеся возможности по сопряжению целей, содержания, образовательных технологий;

— понимать трудности в сопряжении целей, содержания, образовательных технологий.

2. Качество деятельности по сопряжению механизмов, ресурсов в организации образовательного процесса. Оно определяется способностью педагогов:

— понимать потребности в преемственности форм, методик организации образовательного процесса, стилей управления;

— использовать возможности для осуществления преемственности при организации образовательного процесса;

— понимать трудности в осуществлении преемственности при организации образовательного процесса.

3. Качество деятельности по созданию мотивационной среды для педагогов с целью осуществления преемственности. Оно определяется способностью педагогов:

— понимать проблемы преемственности;

— оценивать имеющиеся механизмы повышения мотивации педагогов при осуществлении преемственности;

— понимать трудности в осуществлении преемственности.

4. Качество деятельности по созданию условий, механизмов по повышению уровня психологической адаптации обучающихся. Оно определяется способностью педагогов:

— понимать проблемы психологической адаптации обучающихся;

— оценивать имеющиеся механизмы в осуществлении психологической адаптации обучающихся;

— понимать трудности в осуществлении психологической адаптации обучающихся.

В зависимости от того, как педагогами понимались проблемы (качество проблематизации), оценивались возможности для осуществления преемственности (качество понимания возможностей) и какие трудности педагоги испытывали при решении проблем (качество реализации), мы будем различать содержательное осуществление преемственности и имитационное.

Мы полагаем, что преемственность в комплексах осуществлялась качественно, если она обеспечивала развитие образовательной системы комплекса, что повышало качество образования. Таким образом, если в общеобразовательном комплексе качество образования повысилось в целом, а не в отдельных структурных подразделениях, то следует утверждать о качественном осуществлении преемственности между образовательными организациями.

Результаты

Субъектами анализа качества преемственности являются педагоги общеобразовательных комплексов (администрация комплекса, учителя начальных классов, учителя предметники, воспитатели дошкольного уровня общего образования, педагоги дополнительного образования).

Для оценки качества преемственности были определены содержательные признаки уровней преемственности.

Содержательный уровень преемственности характеризуется высокой способностью педагогов понимать проблемы, выделять имеющиеся возможности, ранжировать их по степени значимости для решения этих проблем и определять трудности при ее осуществлении:

— в целях, содержании образовательных программ, образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;

— структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стилях управления;

— мотивации педагогов работать единой командой комплекса;

— психологической адаптации обучающихся.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на высоком уровне, называют множество проблем, ранжируют имеющиеся возможности, сталкиваются с трудностями при осуществлении преемственности.

Имитационный уровень осуществления преемственности характеризуется низкой способностью или неспособностью педагогов понимать проблемы с преемственностью в общеобразовательном комплексе, выделять имеющиеся возможности, ранжировать их по степени значимости для решения проблем с преемственностью и определять трудности при осуществлении преемственности:

— в целях, содержании образовательных программ, в образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;

— структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стиле управления;

— мотивации педагогов работать единой командой комплекса;

— психологической адаптации обучающихся.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на имитационном уровне, не понимают проблем, то есть качество проблематизации очень низкое. Педагоги не знают возможностей, как эти проблемы решать, где их находить. Если администрация не осуществляет преемственность при организации образовательного процесса, не создает единую образовательную ресурсную базу, не мотивирует педагогов, не контролирует осущест-

вление преемственности, то никаких трудностей не возникает. Только в качественной деятельности по осуществлению преемственности возникают дидактические, организационные, психологические, ресурсные трудности.

Для оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности необходимо задать порядковую балльную шкалу и выделить значения качества деятельности.

На порядковой шкале мы выделяем пять значений качества проблематизации, понимания возможностей и реализации возможностей: «высокое», «выше среднего», «среднее», «ниже среднего», «низкое», — которые соответствуют числовым показателям.

Балльная оценка показателей качества проблематизации, качества понимания возможностей и качества реализации возможностей определяется как сумма оценок показателей. Однако интегральная оценка качества деятельности комплекса по осуществлению преемственности не равна сумме оценок всех показателей. Главными показателями являются качество проблематизации и реализации имеющихся возможностей. Если данные показатели имеют высокую оценку, даже если качество понимания возможностей среднее или низкое, то общий уровень будет высоким.

В исследовании принимали участие педагоги и администрация 15 общеобразовательных комплексов.

Приведем показатели качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности.

Критерии (%)	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Качество дидактической преемственности	33,2	22	44,8
Качество организационной преемственности	34,7	21,1	44,2
Качество мотивационной преемственности	31,7	27,8	40,5
Качество психологической адаптации обучающихся	34,4	28,1	37,5

Результаты эмпирического исследования показывают, что существуют серьезные проблемы в дидактической и организационной преемственности в общеобразовательных комплексах.

После того как определены числовые и уровневые значения по каждому критерию, можно приступать к вычислению интегральной оценки качества преемственности. Интегральная оценка вычисляется на основе суммы всех числовых значений по формуле: ПИ = П1 + П2 + П3 + П4, где:

П1 — преемственность по сопряжению целей, содержания образования, образовательных технологий, способов оценки результатов;

П2 — преемственность в управлении, организационной культуре, ресурсах;

П3 — преемственность в повышении мотивации педагогов;

П4 — преемственность деятельности по психологической адаптации обучающихся.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование показало, что у более 40 % общеобразовательных комплексов низкий уровень осуществления преемственности, особенно ярко это проявляется в сопряжении дидактических компонентов образовательной системы, организационно-управленческой культуры и, конечно же, мотивации педагогов.

Литература

1. Бочкина Н. В. Образовательный комплекс как форма интеграции в сфере образования. СПб., 1997. 123 с.
2. Кудрявцев В. Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
3. Кустов Ю. А. Дидактический принцип преемственности и методика его реализации. Куйбышев : Куйбышев. пед. ин-т, 1987. 20 с.
4. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. М. : Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
5. Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования // Начальная школа. Плюс – Минус. 1994. № 4. С. 3–8.
6. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М. : Наука, 2006. 224 с.
7. Новиков Д. А., Глотова Н. П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М. : Институт управления РАО, 2004. 142 с.

8. Орешкина А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
9. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 43 с.
10. Харисова Л. А. Оценка качества деятельности образовательных организаций по реализации ФГОС // Педагогика. 2015. № 7. С. 34–41.
11. Харисова Л. А., Новикова Г. П., Шукаева Т. М. Преемственность как условие развития непрерывного общего образования // Педагогика. 2017. № 8. С. 43–49.
12. Шукаева Т. М. Оценка деятельности учреждений общего образования по формированию универсальных учебных действий // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 54–56.

References

1. Bochkina N. V. Educational complex as a form of integration in the field of education [Obrazovatel'nyj kompleks kak forma integracii v sfere obrazovanija]. Saint-Petersburg, 1997. 123 p. (In Russian).
2. Kudryavtsev V. T. The continuity of levels of developmental education: the idea of V. V. Davydov [Preemstvennost› stupenej razvivajushhego obrazovanija: zamysel V. V. Davydova]. *Questions of psychology [Voprosy Psihologii]*. 1998. № 5. P. 59–68. (In Russian).
3. Kustov Yu. A. The didactic principle of continuity and the method of its implementation [Didakticheskij princip preemstvennosti i metodika ego realizacii]. Kuibyshev: Kuybyshev pedagogical institute, 1987. 20 p. (In Russian).
4. Lazarev V. S. Managing innovation in the school [Upravlenie innovacijami v shkole]. Moscow: Center of teacher education, 2008. 352 p. (In Russian).
5. Leontiev A. A. The continuity and succession of education [Nepreryvnost› i preemstvennost› obrazovanija]. *Elementary school. Plus Or Minus [Nachal'naja shkola. Pljus – Minus]*. 1994. № 4. P. 3–8. (In Russian).
6. Lomakina T. Yu. The modern principle of development of continuing education [Sovremennyj princip razvitija nepreryvnogo obrazovanija]. Moscow: Nauka, 2006. 224 p. (In Russian).
7. Novikov D. A., Glotova N. P. Models and management mechanisms educational networks and complexes [Modeli i mehanizmy upravlenija obrazovatel›nymi setjami i kompleksami]. Moscow: Institute of management RAO, 2004. 142 p. (In Russian).
8. Oreshkina A. K. Methodological basis of the continuity of the educational process in system of continuous education [Metodologicheskie osnovy preemstvennosti obrazovatel›nogo processa v sisteme nepreryvnogo obrazovanija]: abstract of the thesis ... of doctor of pedagogical sciences. Moscow, 2009. 45 p. (In Russian).
9. Prosvirkin V. N. Technology continuity in the system of continuous education [Tehnologija preemstvennosti v sisteme nepreryvnogo obrazovanija]: abstract of the thesis ... of doctor of pedagogical sciences. Moscow, 2008. 43 p. (In Russian).
10. Kharisova L. A. Evaluation of quality of activity of educational organizations for the implementation of the FSES [Ocenka kachestva dejatel›nosti obrazovatel›nyh organizacij po realizacii FGOS]. *Pedagogy [Pedagogika]*. 2015. № 7. P. 34–41. (In Russian).
11. Kharisova L., Novikov G. P., Shukaev T. M. Continuity as a condition of development of continuous General education [Preemstvennost› kak uslovie razvitija nepreryvnogo obshhego obrazovanija]. *Pedagogy [Pedagogika]*. 2017. № 8. P. 43–49. (In Russian).
12. Shukaeva T. M. Evaluation of general education institutions on formation of universal educational actions [Ocenka dejatel›nosti uchrezhdenij obshhego obrazovanija po formirovaniju universal›nyh uchebnyh dejstvij]. *Pedagogical education and science [Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka]*. 2013. № 5. P. 54–56. (In Russian).

ИННОВАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIONS AND TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION

УДК/UDC 378(73)

Д. Д. Ашрапова

D. Ashrapova

РАЗВИВАЮЩИЕ ВОРКШОПЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

DEVELOPING WORKSHOPS IN THE US HIGHER EDUCATION SYSTEM

Введение. В статье представлен обзор новой формы профессионального образования в виде воркшопов. Цель статьи — рассмотреть вопрос, касающийся значимости данного подхода при обучении эстрадных певцов в системе высшего образования не только в США, но и в нашей стране на основе факторов, необходимых для объективной оценки исследуемого концепта.

Методология. Исследование проведено с использованием методов индукции и дедукции, компаративного, метода включенного наблюдения, обобщения деятельности педагогов-новаторов, опросов и анкетирования.

Результаты заключаются в том, что на примере работы с эстрадными исполнителями были обнаружены статистически значимые различия между подходами к преподаванию в московской и американской школах.

Заключение. Автор отмечает, что представленная форма обучения — воркшопы — способствует динамичному развитию профессиональных навыков эстрадных исполнителей, делает процесс обучения не только интересным, но и информативным, дает возможность «здесь и сейчас» проверять приобретаемые качества.

Introduction. The article presents an overview of a new form of professional education such as workshops. The question of the importance of this approach to the training of variety singers at colleges of the United States, as well as an objective evaluation of the studied concept.

Materials and Methods. The research is conducted on the basis of induction and deduction, comparative method, participant observation, compilation of innovative teachers' activity, surveys and questionnaires.

Results. Statistically significant differences were found between the teaching approaches of the Moscow and the American schools in education process of variety singers.

Conclusions. The author notes that the presented form of training, the "workshops" contributes to the dynamic development of variety performers' professional skills, makes the learning process not only interesting but also informative, gives the opportunity to check the acquired qualities here and now.

Ключевые слова: воркшопы, эстрадный певец, вокальная педагогика, развитие исполнителя, групповые занятия, практические уроки, музыкальное образование, эстрадно-джазовый вокалист, MI колледж современной музыки, США.

Keywords: workshops, a variety singer, vocal pedagogy, singer's development, group lessons, practical lessons, music education, variety and jazz vocalist, MI College of Contemporary Music, USA.

Введение

Воркшопы (workshop) — это мастер-классы, семинары, суть которых заключается в том, чтобы в условиях группового обучения помочь учащемуся решать проблемы индивидуального характера. В системе образования США воркшопы вводятся со второго курса. Отметим самое важное отличие: роль педагога как руководителя учебного процесса в них принципиально иная, чем при обычных занятиях или на мастер-классах. Он является модератором, который помогает на практике достичь тех целей, которые ставят перед собой сами студенты. Тем самым складывается такой тип обучения, при котором студенты в значительной степени берут ответственность на себя [2]. Возникает вопрос: являются ли воркшопы трендом современного образования, или они действительно способствуют мощному, динамичному развитию студентов, тем самым становятся новым способом развивающего обучения? Цель данной статьи — показать специфику организации воркшопов на примере обучения эстрадных исполнителей в MI колледже современной музыки (г. Лос-Анджелес) и сравнить данный подход с тем, что принято в нашей стране.

О воркшопах в системе музыкального обучения написано достаточно мало, существуют лишь отдельные публикации, связанные с описанием процесса и некоторых форм занятий. Кроме того, часто воркшопами называют обычные мастер-классы, в то время как у них есть своя специфика.

Методология

Для данной работы были выбраны методы исследования, которые давали нам возможность не только показать сущность воркшопов, как это понимают в данном колледже, но и сравнить подходы к обучению эстрадных певцов в Америке и у нас в стране. Поэтому за основные методы мы приняли компаративный и метод включенного наблюдения, изучение и обобщение деятельности педагогов-новаторов.

Воркшопы — это бесценный опыт, который готовит студентов к будущему. Немаловажным фактором является то, что в центре этой формы обучения находится его практическая направленность. Метод включенного наблюдения позволил выявить основные черты воркшопов. Все данные фиксировались по ходу занятия, причем нас интересовали действия всех участников учебного процесса. Обобщение данных, которые были получены в результате наблюдения, позволило составить представление о деятельности педагогов-новаторов, включающих данную форму обучения в процесс воспитания эстрадного певца.

В американском колледже все сосредоточено на том, чтобы у студента была возможность погрузиться в атмосферу реальной сцены, на которой он должен воплотить персональные исполнительские задачи. Групповым это обучение является потому, что студент действует в условиях коллективного исполнения. В центре обучения на факультете эстрадного исполнительства — солист, а затем и вся его группа. На эти воркшопы каждый студент может ходить бесчисленное количество раз, помогая однокурсникам других направлений (например, где фронтменом группы будет не вокалист, а гитарист или барабанщик и т. п.). Тем самым он может занимать разные роли, но всегда находится под пристальным вниманием руководителя.

Такой подход является достаточно новым в системе высшего музыкального обучения и характерен для США и Европы. Он уже занял достойное место в системе обучения и приобрел достаточно четкую структуру занятий. Иную картину мы наблюдаем в отечественных высших учебных заведениях, которые готовят специалистов того же направления. Для этого был применен компаративный метод исследования.

В московских вузах учебный процесс рассчитан на то, чтобы студент оттачивал свое мастерство, в основном на площадках, которые он ищет самостоятельно. В учебных планах есть дисциплины, способствующие развитию его профессионализма: подготовка концертных номеров, вокальный ансамбль, основа актерского мастерства, работа с режиссером, техника вокального

дыхания, техника речи и др. Как правило, работа с педагогом по вокалу также проводится в условиях, максимально приближенных к концертному исполнению и включающих небольшую сцену в классе, необходимое оборудование.

В чем же существенное отличие обучения в воркшопах от всего перечисленного, что получает наш студент? Самым важным отличием является роль педагога-руководителя учебного процесса. Следует признать, что в подавляющем большинстве случаев наша система обучения предполагает, что педагог выступает в роли «небожителя», главенствует практически во всех направлениях, особенно при решении глобальных задач. Привычным стал подход, при котором буквально все находится под строгим контролем преподавателя и диктуется им. Нет сомнений в том, что материал должен проходить строгий анализ и отбор преподавателя, музыкальные произведения и вокализы должны быть оценены с точки зрения вокальной стороны и технической подготовленности учащихся [1], что нельзя ставить непосильные задачи и идти на поводу у студента. В воркшопах же педагог является скорее советчиком, человеком, который обращает внимание на самые разные параметры исполнения, приучая тем самым к самостоятельному анализу, к ответственности за себя и группу.

Мастер, проводящий занятия, должен обладать целым набором качеств. Он должен разбираться в стилистике прорабатываемых произведений, владеть всеми нюансами актерского мастерства, в том числе особенностями взаимодействия между членами группы. У него должен быть прекрасный вкус, но предпочтения мастера не должны быть решающими, и он не должен довлеть над студентами. Его советы носят характер предложений, над которыми стоит задуматься, но это ни в коем случае не является окончательным решением. Он является модератором в силу следующих обстоятельств: выслушивает проблему, которая волнует участников, направляет их внимание на определенные параметры исполнения, помогает собрать варианты исполнения и сравнить их. Контроль за тем, как именно решена поставленная проблема, также принадлежит не ему. Он помогает оценить созданный продукт исходя из максимального набора параметров. Сюда входят и рефлексия, связанная с качеством исполнения, и оценка возможного продукта на музыкальном рынке, и много иных факторов. Тем самым руководитель способствует тому, чтобы студенты учились анализировать исполнение и с позиции востребованности самой разной аудиторией слушателей.

Профессиональные инструкторы, действующие исполнители или приглашенные знаменитости могут стать руководителями воркшопов, но только те из них, кто обладает необходимыми качествами. Они должны выступать, скорее, в роли советчика, старшего товарища, доброжелательного критика. Для этого необходимо четко понимать значение психологической составляющей и уметь справляться с трудными ситуациями. Часто модератор предпочитает метод поощрения, помогает создать максимально комфортную атмосферу, наладить творческие связи внутри коллектива. Студенты заранее подготавливают сложные для себя произведения, которые нуждаются во взгляде со стороны. Часто они берут материал, с которым никогда не работали, или тот, который помогает расширить их возможности исполнителей. Они исполняют самостоятельно выбранную композицию на сцене в ансамбле со студентами других факультетов и получают от модератора обратную связь в самых разнообразных формах. Тем самым воркшопы помогают будущим артистам налаживать общение друг с другом, изучать различные стили и обогащать собственный репертуар.

Нужно признать, что воркшопы не входят в число основных дисциплин: эта форма обучения не обязательна для всех эстрадных певцов, то есть она носит элективный характер. Однако воркшопы необычайно востребованы среди студентов именно в силу указанных нами причин, и это является несомненным показателем успешности внедрения данной формы обучения в систему высшего музыкального образования.

В колледже MI (Лос-Анджелес) большое количество учебных часов отведено практическим занятиям. Хотя лекция действительно имеет свои преимущества, популярными являются все же практические курсы. Например, совместная работа над текстом оказывается обычным явлением в практическом курсе, чего не скажешь о работе в классе лекционного стиля. При достаточно плотном расписании основных предметов воркшопы в MI проходят с полной посещаемостью, так как являются уникальными и увлекательными. Студенты, которые выступают во время воркшопа, и те, кто приходит их послушать, отмечают, насколько ценно иметь опыт

реальной сцены и обыгрывать различные ситуации, которые могут возникнуть в момент перфоманса.

Подготовка студентов вокальных отделений в Лос-Анджелесе отличается также и тем, как студенты проводят свое личное время. Например, участие во внеклассных мероприятиях гораздо чаще встречается в США. Тем не менее внеклассные занятия также помогают достичь навыков, необходимых для участия в конкурсах, при отборе работодателями. Несомненно, разносторонний учебный план предоставляет студентам хорошую ориентированность в профессии, однако весомая рабочая нагрузка влияет на благосостояние учащихся и качество усвоения. Вероятно, это является одной из причин, почему студенты предпочитают обучаться три года.

Стоит отметить, что домашние задания часто весьма объемные, однако они выполняются всеми студентами США. Профессора получают их только в самом лучшем качестве. Это обусловлено в первую очередь высокой мотивацией студентов — они знают, что такой возможности, которую они получат сейчас, больше может уже никогда не появиться. Кроме того, дорогостоящее обучение тоже является немаловажным стимулом, даже в случае отсроченной оплаты (студенты могут взять кредит, который они будут выплачивать в течение нескольких лет после окончания вуза) [4].

На воркшопах по стилистике все студенты пробуют себя в блюзе, классическом роке, кантри, современном роке, тяжелом роке, металле, панке, мюзикле, современном ритм-энд-блюзе, в хип-хопе современной и старой школы, фьюжене, фанке, кей-попе, поп-музыке мировых чартов, джемах, бразильской музыке, неосоуле, латино, поп-латино, регги и т. д. [3].

Таким образом, изучение и обобщение деятельности педагогов-новаторов по исполнительству в MI колледже приводят нас к следующим выводам.

Студенты свободны в выборе одного из пяти направлений, которые в наибольшей степени отражают их профессиональные интересы. Наблюдения за ходом занятий показали, что это может быть:

1) произведение в современном стиле, исполняемое под чутким руководством педагога;

2) традиционный джаз-ансамбль — ситуация, при которой студенты самостоятельно объединяются в ансамбли, затем работают под присмотром преподавателя;

3) джазовая импровизация — студенты обучаются стилистике и импровизационным навыкам, включая ансамбли по импровизации;

4) современный джазовый ансамбль — исполнение джазовых композиций, включая фьюжн;

5) кофе-шоп: три вечера в неделю проводятся занятия по написанию музыки, созданию музыкальных произведений и живым выступлениям. Студенты вырабатывают свою индивидуальность и выбирают форму исполнения оригинальных песен (соло, дуэты, трио) или с использованием собственных аранжировок [5]. Эта часть обучения направлена на развитие такого важного аспекта, как понимание стилистики, что помогает охватывать большое число жанров.

Роль педагога заключается в том, чтобы предоставлять им новые ресурсы для достижения поставленных целей, оттачивать мастерство, находить новые решения при создании сценического образа артиста того или иного жанра. Задача такого практического образования состоит в том, чтобы заложить основу для развития креативности учащегося и в то же время для улучшения его профессиональных качеств. Каждое поколение должно научиться совершенствоваться, развиваться и иметь возможность основывать эти изменения на традициях и достижениях, уже установленных в музыкальном мире. Педагоги должны поощрять молодых людей в их начинаниях в качестве самостоятельных артистов. Профессиональная свобода преподавателя имеет решающее значение для развития личностных качеств студента. Профессиональная свобода не означает, что педагог может делать все, что ему нравится, но, зная своих учеников, он может решить, какие методы использовать для создания оптимальной учебной ситуации. Профессиональная и академическая свобода для преподавателя также имеет значение: для достижения поставленных целей он стремится минимизировать свое влияние, оставляет за собой право руководить учебным процессом, помогать при поиске проблемы и способов ее решения. Он поощряет любой вид творчества, учит не бояться ошибочных решений. Основная его деятельность зиждется на запросе студентов, следовательно, их необходимо научить способам самостоятельного изучения и решения вопросов, которые встречаются в профессиональной деятельности. Поэтому лицам, не входящим в эту творческую реальность, делать замечания и комментарии запрещено.

Результаты

В результате наблюдений за ходом обучения в формате воркшопа нами были выявлены следующие его преимущества:

1) усиливает мотивацию обучения и рост самостоятельности учащихся;

2) переориентирует педагога на роль специалиста, сопровождающего обучение;

3) демонстрирует значительную динамику обучения;

4) предоставляет возможность студентам совместно с педагогами искать и находить варианты исполнения, что необходимо при обучении эстрадному вокалу;

5) особенностью американского образования является то, что все лекции подкрепляются практическими занятиями, и у студентов есть прекрасная возможность на практике оценить и принять то, что им необходимо в их профессиональной деятельности [6];

6) разносторонность предметов, выработанных для обучения эстрадных певцов в Соединенных Штатах, направлена на развитие артиста с учетом тех обстоятельств, которые могут встретиться в его профессиональной деятельности. По окончании факультета перед выпускником стоит выбор, в какой сфере реализовать себя. Возможность успешного выбора должна обеспечить ему система обучения.

Заключение

Участие в воркшопах в качестве включенного наблюдателя позволило автору примерить на себя различные роли: обучающегося, руководителя учебного процесса. На протяжении двух месяцев автору удалось ощутить преимущества предлагаемой формы обучения, обеспечивающие раскрепощенность участников и одновременно высокую степень ответственности руководителя. Следует отметить безусловно важные для обучения творческих людей моменты: комфортная обстановка, отсутствие страха ошибиться, самостоятельность, понимание сроков, необходимых для достижения намеченных целей, трезвая оценка и анализ происходящего, заинтересованность участников в экспериментах со стилями, образами и т. д.

Доказывать значимость воркшопов в США для развития эстрадного исполнителя излишне. К чему стремятся вокалисты, что они способны вложить в свою работу уже на стадии обучения, как это реализуется и каких результатов удается добиться — все это должно привести их к творческой зрелости и свободе исполнения. Считаю, что внедрение воркшопов в нашей стране будет способствовать улучшению качества образования у будущего эстрадного певца, так как у студентов появляется возможность отрабатывать те моменты, которые не входят в традиционный курс обучения, например взаимодействие и общение с группой и звукорежиссерами, работа с акустикой в большом зале, а также микрофоном на сцене, свобода размещения себя на площадке, моделирование и приближение к реальному воплощению своего номера, возможность отработать тот материал, который необходим артисту, вне зависимости от учебного плана, реализация своих творческих идей. Сегодня в Санкт-Петербурге во многих частных музыкальных школах устраивают воркшопы, а также проводят их для взрослых как отдельный тренинг повышения квалификации исполнителя. Мы все чаще встречаемся с этой формой обучения в нашей стране, и, вероятнее всего, в ближайшие годы их популярность будет только расти.

Литература

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2012. 368 с.
2. Пикова С. В. Что такое воркшоп? [Электронный ресурс]. URL: http://lifemarketing.ru/2013/na-polzu-biznesu/chto-takoe-vorkshop/.
3. Course catalog 2016–2017 / MI college of contemporary music. Los Angeles, California, 2016. 242 p.
4. Course catalog 2017–2018 [Electronic resource] / MI college of contemporary music. Los Angeles, California, 2017. 132 p. URL: https://www.mi.edu/wp-content/uploads/2018/02/MI-Catalog_02.19.18.pdf.
5. Musicians Institute Vocal Student Brittany Coates Talks About the MI Experience [Electronic resource]. URL: https://m.youtube.com/watch?v=csATq8VHmY.
6. Вокальная программа [Электронный ресурс]. URL: https://m.youtube.com/watch?v=lUkbTfColms.

References

1. Dmitriev L. B. Basics of vocal technique [Osnovy vokal'noj metodiki]. Moscow. : Music, 2012. 368 p. (In Russian).
2. Pikova S. V. What is workshops? [Chto takoe vorkshop]. Available at: http://lifemarketing.ru/2013/na-polzu-biznesu/chto-takoe-vorkshop/ (In Russian).
3. Course catalog 2016–2017 / MI college of contemporary music. Los Angeles, California, 2016. 242 p. (In English).

4. Course catalog 2017–2018 [Electronic resource] / MI college of contemporary music. Los Angeles, California, 2017. 132 p. URL: https://www.mi.edu/wp-content/uploads/2018/02/MI-Catalog_02.19.18.pdf. (In English).
5. Musicians Institute Vocal Student Brittany Coates Talks About the MI Experience. Available at: https://m.youtube.com/watch?v=csATq8VHmY. (In English).
6. Vocal Program [Vokal'naja programma]. Available at: https://m.youtube.com/watch?v=lUkbTfColms. (In English).

УДК/UDC 377

Е. А. Баканов

E. Bakanov

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

THE EFFECTIVENESS OF GROUP DECISIONS IN THE PROJECT ACTIVITY OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Введение. Успешное решение задач модернизации профессионального образования не возможно без внедрения в деятельность профессиональных образовательных организаций проектного управления. Реализация проектов — это всегда командная работа, которая предполагает, в том числе, групповое принятие решений. Целью данного исследования является анализ качества группового решения и выявление факторов, определяющих его эффективность.

Методология. Исследование проведено на основе данных, полученных в результате эксперимента, участники которого (руководители и заместители руководителей образовательных организаций) решали дизъюнктивную задачу сначала индивидуально, а затем группой. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием математических методов, в частности статистического и корреляционного анализа, аппроксимации.

Результаты исследования. Исследование показало, что результат группового решения не всегда превосходит лучший индивидуальный результат, который показал один из участников группы при самостоятельном решении данной задачи. Однако в результате корреляционного анализа установлено, во-первых, наличие сильной положительной связи между подготовленностью участника группы, показавшего лучший результат решения задачи, и результатом работы группы. Во-вторых, групповая динамика определяет, будет ли групповое лучше индивидуального решения сильнейшего участника, то есть примет ли группа его решение. В проведенном эксперименте участники 11 групп (44 %) из 25 не согласились с решением сильнейшего участника своей группы.

Заключение. Результаты исследования показали, что для эффективного решения задач, связанных с проектной деятельностью, участникам команды недостаточно обладать знанием теоретических основ как в сфере собственно профессиональной деятельности, так и проектного управления, что само по себе имеет значение. Большую роль в обеспечении качества и эффективности решения играет групповая динамика. Как следствие, для обеспечения качественной проектной деятельности необходимо обучение руководителей и специалистов профессиональных образовательных организаций вопросам групповой динамики.

Introduction. The successful solution of problems in modernization of vocational education is not possible without the implementation of project management in the professional educational organizations. Implementation of projects is always a team work, which involves group decision making. The aim of this study is to analyze the quality of group decision making and the identification of factors determining its efficiency.

Material and Methods. The study was conducted on the base of the data obtained in the experiment, during which its members (Heads and Deputy Heads of educational institutions) solved a disjunctive task, firstly, individually, and then in the group. Data processing was carried out with the use of mathematical methods, in particular, statistical and correlation analysis, approximation.

Results. The study showed that group decisions do not always leave the best result shown by one of the group members behind. However as a result of correlation analysis, firstly, the presence of a strong positive relationship between the preparation of the group member, who showed the best result in solving the problem and the result of the work of the group were determined. Secondly, group dynamics determines whether a group decision will be better than individual solutions of a "strongest" participant, in other words whether the group approves participant's decision or not. In the experiment participants from 11 groups out of 25 (44 %) did not agree with the decision of the "strongest" member of their group.

Conclusions. The results of the study showed that in order to have the effective solutions related to project management, it is not enough to have knowledge of the theoretical foundations in the field of professional activity or in the field of project management, which, however, itself has a certain value. The group dynamics plays an important role for the quality and efficiency of the decision. As a result, there is a need to train the managers and specialists of professional educational institutions in order to ensure the quality of project management.

Ключевые слова: группа, управленческое решение, эффективность, проектное управление, профессиональная образовательная организация, дизъюнктивная задача, групповая динамика.

Keywords: group, management decision, efficiency, project management, professional education organization, a disjunctive task, group dynamics.

Введение

Модернизация системы профессионального образования как необходимое условие устойчивого экономического развития России не возможна без широкого использования в организациях профессионального образования проектного управления. Для достижения целей, стоящих перед системой профессионального образования [5], необходимо применять проектный подход. Новые способы управления и оценки качества образования, обновление содержания профессионального образования, развитие кадрового потенциала системы профессионального образования, современные технологии формирования компетенций, новые профессиональные и образовательные стандарты, новые механизмы промежуточной и итоговой аттестации, создание условий для непрерывного образования людей с ограниченными возможностями здоровья и «третьего возраста», новые формы и технологии образования взрослых — все это итог реализации проектов в системе профессионального образования.

Важной особенностью проектной деятельности является преимущественно групповое принятие решений. Целью настоящего исследования является сравнение эффективности групповых и индивидуальных решений управленческих задач в процессе проектной деятельности в профессиональных образовательных организациях.

В рамках подготовки управленческих команд профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих качество подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для Кемеровской области, в Кузбасском региональном институте профессионального образования в апреле — июне 2017 г. был проведен ряд семинаров по теме «Управление проектами». В работе семинаров приняли участие 152 руководителя профессиональных образовательных организаций Кузбасса и их заместителя. В основу данного исследования положены как результаты индивидуальных управленческих решений участников семинара (все участники решали одну и ту же задачу), так и результаты решений той же задачи группами, сформированными случайным образом из состава слушателей семинара.

Методология

В основе исследования лежит эксперимент, проведенный с участием слушателей семинаров, которым была предложена деловая игра, предполагающая групповое обсуждение управленческой задачи проектного управления. Суть задачи заключалась в упорядочении 20 хаотично перечисленных пунктов плана реализации проекта. Участники семинара, используя логическое мышление, должны определить, с чего необходимо начинать работу над проектом (первый пункт плана), какие действия последуют в дальнейшем (второй пункт плана), и так далее до последнего пункта плана. Данная задача относится к так называемым дизъюнктивным задачам. Такого типа задачи,

как правило, встают перед группами, которые работают над интеллектуальными проблемами. Суть их в том, что на поставленный перед группой вопрос может быть найден лишь один правильный ответ. Все члены группы предлагают собственные решения, но правильным может быть лишь одно решение [10].

В ходе деловой игры участники должны были сначала решить данную задачу индивидуально, а затем группой. Из 152 участников семинара было сформировано 25 групп численностью от 4 до 7 человек.

Качество решения задачи определялось путем сравнения варианта решения, предложенного индивидуально участниками эксперимента, с решением, предложенным группой экспертов в области проектного управления из компании PM Expert (г. Москва) [8, с. 37]. Максимальная ошибка решения задачи, равная 100 %, означает полное несоответствие предложенного решения правильному решению (ни один порядковый номер пункта плана, предложенного участниками семинара, не совпал с аналогичным порядковым номером пункта плана, предложенного экспертами). Абсолютно правильный ответ решения задачи соответствует ошибке, равной 0.

Анализ результатов работы выявил следующие показатели:

— индивидуальный результат (%) — ошибка каждого участника эксперимента (данный показатель определялся после завершения групповой работы);

— лучший индивидуальный результат (%) — ошибка решения задачи участника группы, показавшего лучший результат в процессе индивидуального решения задачи;

— потенциал участника (%) — определяется как разность между максимальной ошибкой (100 %) и индивидуальным результатом участника деловой игры;

— потенциал команды (%) — среднее арифметическое значение потенциалов участников группы;

— результат работы группы (%) — ошибка решения задачи, предложенного группой;

— командный выигрыш (%) — разность между потенциалом команды и командным результатом.

Степень влияния предполагаемых факторов на результативность работы группы в исследовании определялась методом корреляционного анализа.

Соотношение двух переменных является линейным, если прямая линия, проведенная через центральную часть скопления точек, дает наиболее подходящую аппроксимацию наблюдаемого соотношения. Можно измерить, как близко находятся наблюдения к прямой линии, которая лучше всего описывает их линейное соотношение, путем вычисления коэффициента корреляции Пирсона, обычно называемого коэффициентом корреляции [2].

Коэффициент корреляции Пирсона определяется по формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})\cdot(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2}\cdot\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \bar{y})^2}},$$

где: r — коэффициент корреляции Пирсона,
$\bar{x}, \bar{y}$ — выборочные средние.

При $r < 0{,}3$ — *слабая связь (менее 10 % от общей доли дисперсии);*
$0{,}3 < r < 0{,}7$ — *умеренная связь (от 10 до 50 % от общей доли дисперсии);*
$r > 0{,}7$ — *сильная связь (50 % и более от общей доли дисперсии) [9].*

В результате статистической обработки результатов индивидуальной и групповой работы получены сравнительные характеристики данных решений. Корреляционный анализ позволил выявить зависимость качества управленческого решения от степени теоретической подготовленности участников эксперимента в области проектного управления и факторов групповой динамики [3].

Результаты исследования

Распределение индивидуальных результатов решения поставленной задачи участниками семинара представлено на рисунке 1. Минимальная ошибка решения задачи совокупной выборки

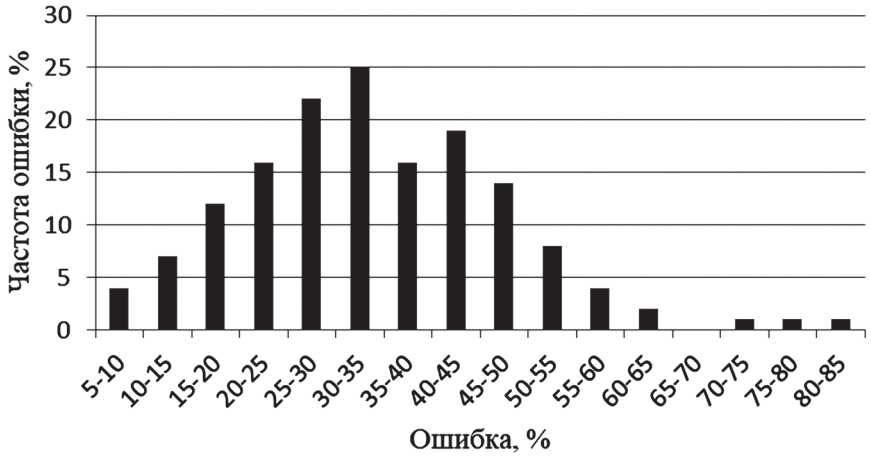


Рис. 1. Распределение индивидуальных результатов участников эксперимента

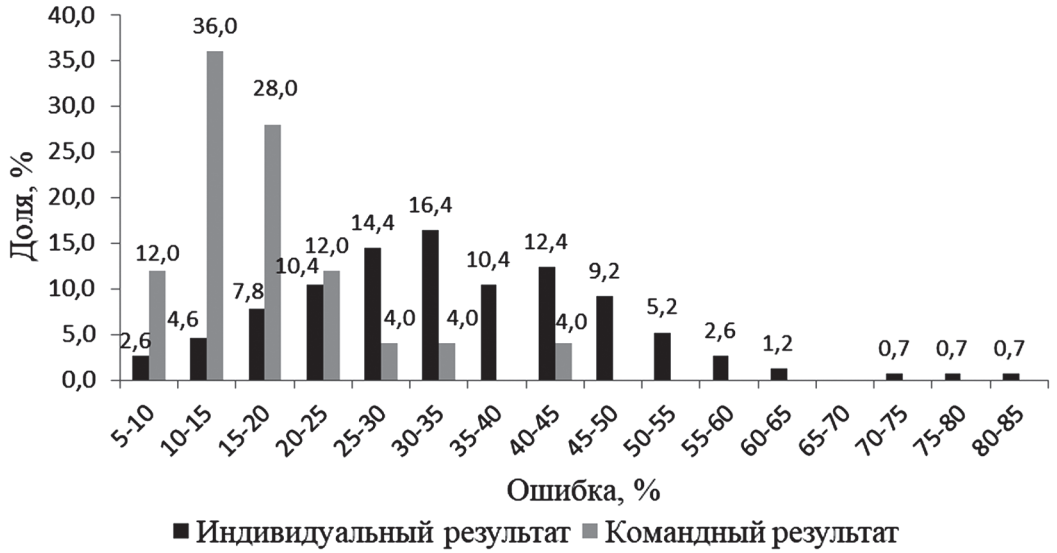


Рис. 2. Распределение командных и индивидуальных результатов

составила 7 %, а максимальная — 83 %. Среднее значение ошибки равно 33 %, медиана распределения ошибок — 32,7 %.

Потенциал самого сильного участника (индивидуальная ошибка — 7 %) равен 93 %, а самого слабого — 17 % (индивидуальная ошибка — 83 %).

Как видно из представленных результатов, потенциал участников деловой игры существенно отличается. Надо отметить, что результаты со значением ошибки более 65 % находятся в зоне случайного результата, то есть такой результат возможен тогда, когда пункты плана участник располагает не в результате логического умозаключения, а случайным образом.

Результаты групповой работы над решением предложенной задачи рассчитывались так же, как и при индивидуальном решении. Распределение оценок групповой работы (рис. 2), как и предполагалось, смещено в область меньших значений ошибки, то есть в целом при групповом обсуждении задача была решена более успешно.

Сравнение характеристик выборок индивидуальных и групповых результатов представлено в таблице 1. Следует отметить, что ни одна группа не смогла показать результат выше лучшего индивидуального результата. Команда, в которой работал данный участник семинара, не приняла его позицию и показала самый низкий результат решения задачи.

Первый вывод, который можно сделать в результате проведенного анализа результатов индивидуальной и групповой работы участников семинара,— решение дизъюнктивной задачи проектного управления группой специалистов в целом позволяет получить более высокий результат.

Таблица 1

Сравнение результатов индивидуальной и групповой работы

Показатель	Выборка результатов	
	индивидуальных	групповой работы
Минимальное значение ошибки, %	7,0	8,0
Максимальное значение ошибки, %	83,5	44,0
Размах выборки, %	76,5	36,0
Среднеарифметический результат, %	33,0	17,4
Медиана распределения, %	32,7	16,0
Дисперсия выборки	184,7	58,0

По результатам работы все команды можно разделить на две группы, обозначим их как команды группы «А» и команды группы «В».

Группа «А» — команды, результаты работы которых оказались лучше наименьшего индивидуального результата одного из участников команды (в нашем эксперименте таких команд оказалось 14). Работу этих команд можно назвать эффективной, так как участники группы все вместе решили задачу лучше, чем это смог сделать каждый по отдельности.

Группа «В» — команды, результаты работы которых оказались хуже наименьшего индивидуального результата одного из участников команды (в нашем наблюдении таких команд оказалось 11). Работу этих команд нельзя назвать эффективной, так как в команде был участник, решивший задачу правильнее, чем группа. Команда не приняла решение сильнейшего участника совместной работы, которое было ближе к верному ответу.

На рисунке 3 показано распределение ошибок индивидуальной работы участников команд групп «А» и «В».

Как видно из рисунка 3, профили распределения индивидуальных ошибок решения задачи участниками групп «А» и «В» близки, то есть можно констатировать, что потенциалы участников

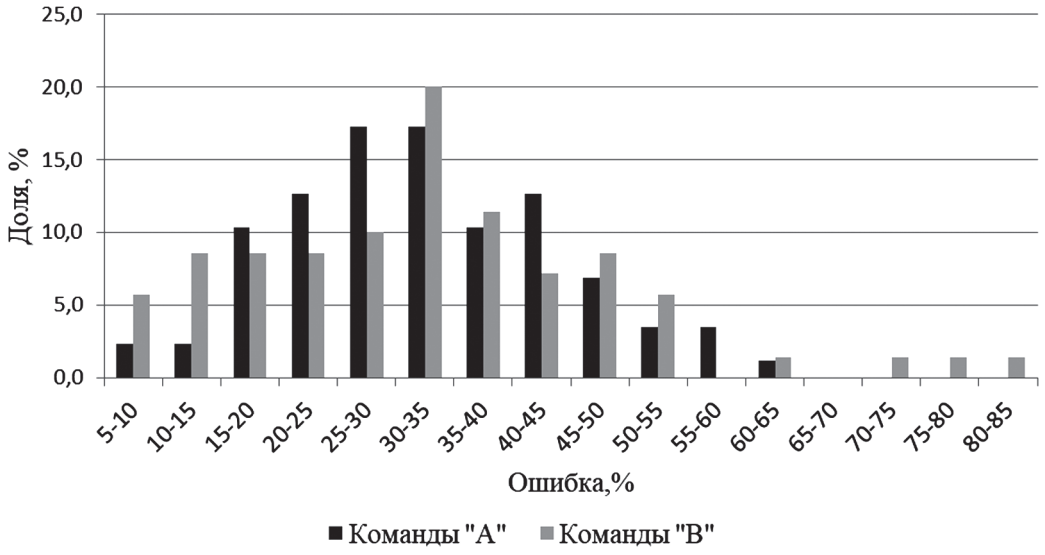


Рис. 3. Распределение индивидуальных ошибок решения задачи участниками команд групп «А» и «В»

команд группы «А» и группы «В» отличаются незначительно. Это позволяет проводить сравнительный анализ результатов работы команд групп «А» и «В» и изучать влияние других факторов (кроме потенциала команд) на эффективность групповой работы.

В таблице 2 приведены обобщенные показатели групповой работы команд групп «А» и «В», которые также подтверждают возможность исключения фактора результативности индивидуального решения задачи участниками групп на командный результат. Средний индивидуальный результат участников группы «А» равен 33 %, группы «В» — 34 %. Говоря спортивным языком, команды групп «А» и «В» относятся к одной «весовой категории».

Таблица 2

Обобщенная характеристика групп «А» и «В»

Группа команд	Лучший наименьший, средний, %	Ошибка команды, %	Командный выигрыш	Средний индивидуальный, %
«А»	19,2	15,3	35,8	33
«В»	13,3	20,2	28,5	34

Далее резонно возникает вопрос, какие факторы определяют успех групповой работы? Поскольку группы формировались случайным образом, мы выдвинули гипотезу, что, кроме подготовленности участников (их потенциала), на результат работы влияет характер группового обсуждения задачи. От того, какими правилами руководствуются участники группы в процессе работы над задачей и каким было их поведение в ходе работы, зависит, каков будет результат решения задачи и насколько улучшится результат групповой работы относительно потенциала участников группы, каким будет командный выигрыш. Под командным выигрышем понимается разность между средним индивидуальным результатом (потенциал команды) и командным результатом. Иначе говоря, не только знание предмета обсуждения, но и процесс группового обсуждения определяют результаты работы команды.

На первом этапе корреляционного анализа была проверена гипотеза о зависимости командного результата работы всех 25 команд от потенциала команды. На рисунке 4 показан разброс парных значений потенциала команд и результатов работы групп.

Коэффициент корреляции Пирсона для пар переменных «потенциал команды» и «командный результат» равен – 0,17, то есть в нашем случае нет зависимости командного результата от потенциала команды.

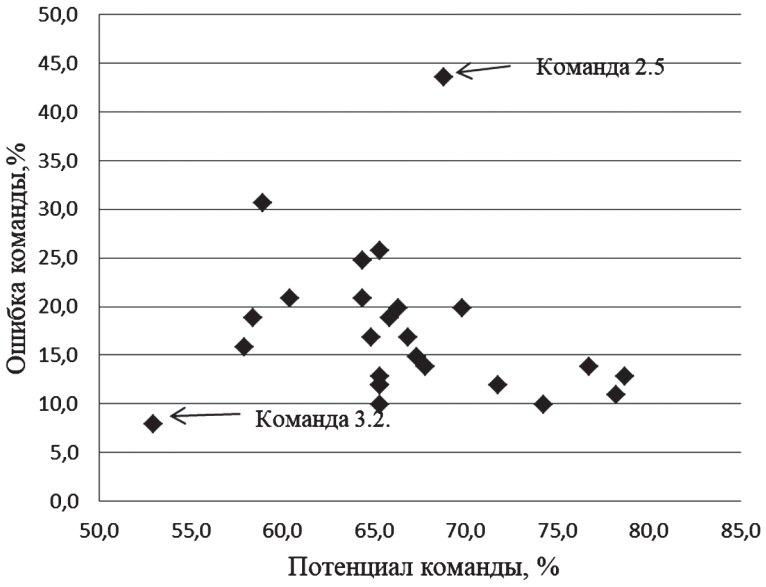


Рис. 4. Корреляция потенциала и результата работы команды

Коэффициент корреляции Пирсона для пар переменных — лучший индивидуальный результат и командный результат равен 0,25. То есть в нашем случае ошибка решения задачи группой не зависит и от лучшего индивидуального результата.

Дальнейший анализ данных проводили отдельно для команд группы «А» и группы «В», результат работы которых, соответственно, был выше, чем наилучший индивидуальный результат, или ниже, чем наилучший индивидуальный результат.

В таблице 3 приведены результаты по наличию или отсутствию связи между потенциалом команды и командным результатом, лучшим результатом участника группы и командным результатом, для всей совокупности команд и раздельно для групп «А» и «В».

Как видно из таблицы 3, между ошибкой решения задачи группой и потенциалом команды связи не выявлено. Однако выявлена сильная связь между результатом работы команд выделенных групп и наилучшим индивидуальным результатом участника каждой команды (коэффициент корреляции Пирсона соответственно 0,8 и 0,74).

Таблица 3

Определение корреляции переменных

Команды	Переменная X	Переменная У	Коэффициент корреляции	Вывод
Все команды	Командный результат	Потенциал команды	-0,17	Командный результат не зависит от потенциала команды
Все команды	Командный результат	Лучший наименьший результат	0,25	Командный результат не зависит от лучшего наименьшего результата
Команды группы «А»	Командный результат	Потенциал команды	0,49	Умеренная связь результата и потенциала команды
	Командный результат	Лучший индивидуальный результат	**0,80**	Сильная связь между командным результатом и лучшим индивидуальным результатом
Команды группы «В»	Командный результат	Потенциал команды	-0,04	Отсутствие связи результата и потенциала команды
	Командный результат	Лучший индивидуальный результат	**0,74**	Сильная связь между командным результатом и лучшим индивидуальным результатом

Графическая иллюстрация этих зависимостей представлена на рисунках 5 и 6.

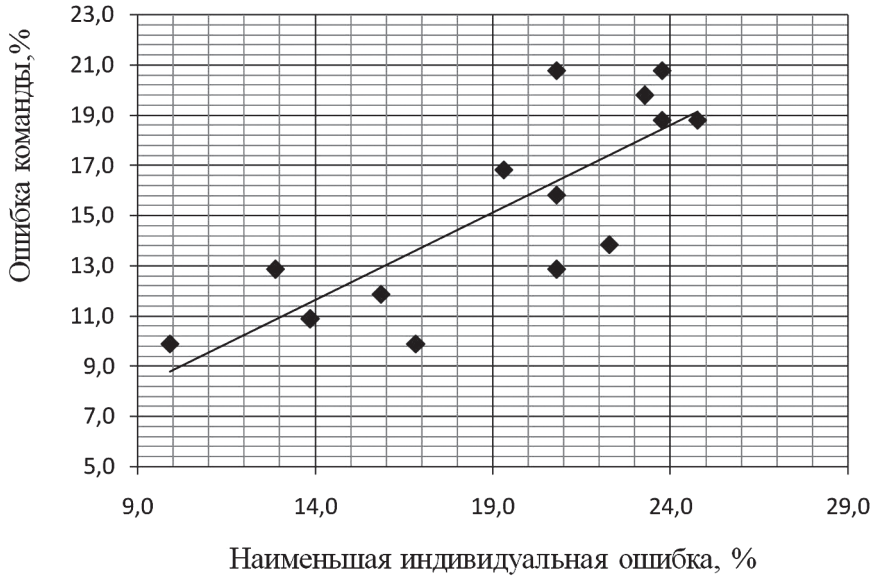


Рис. 5. Корреляция лучшего индивидуального и командного результатов команд группы «А» (r = 0,8)

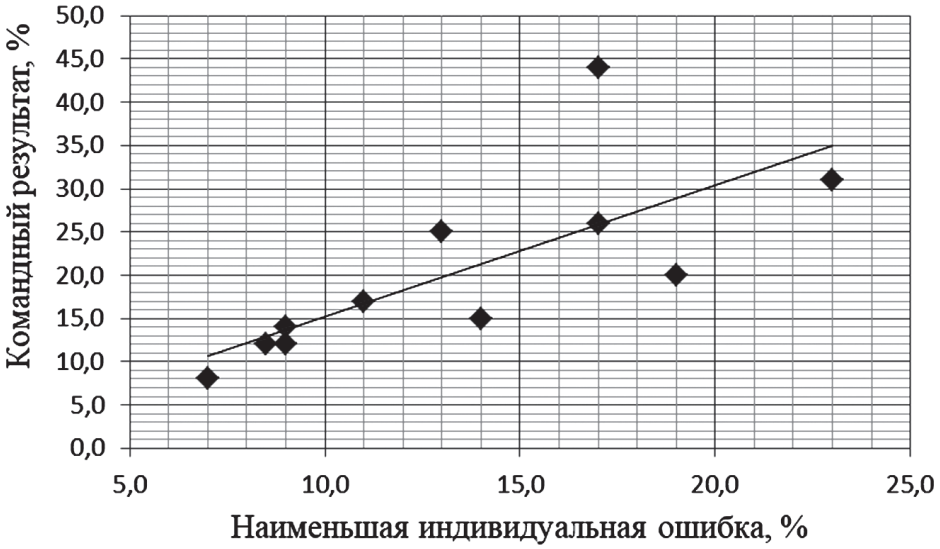


Рис. 6. Корреляция командного и наименьшего индивидуального результатов команд группы «В» (r = 0,74)

В результате аппроксимации [1] парных значений командного и лучшего индивидуального результатов отрезками прямых линий получаем сравнительную наглядную характеристику результатов работы команд групп «А» и «В» (рис. 7).

Можно констатировать, что при решении дизъюнктивной задачи результат работы команды прямо пропорционален способности сильнейшего участника команды решить эту задачу индивидуально (чем меньше индивидуальная ошибка сильнейшего участника, тем меньше командная ошибка). Это утверждение справедливо и для команд группы «А», и для команд группы «В». Однако факторы групповой динамики либо способствуют достижению более высокого результата группой (команды группы «А»), либо группа предлагает менее правильное решение (команды группы «В»). Например, если лучший участник команды способен решить задачу с ошибкой, равной 25 % от правильного варианта, то результат команды группы «А» будет равен примерно 20 % (на 5 процентных пунктов выше). В то же время ошибка команды группы «В»

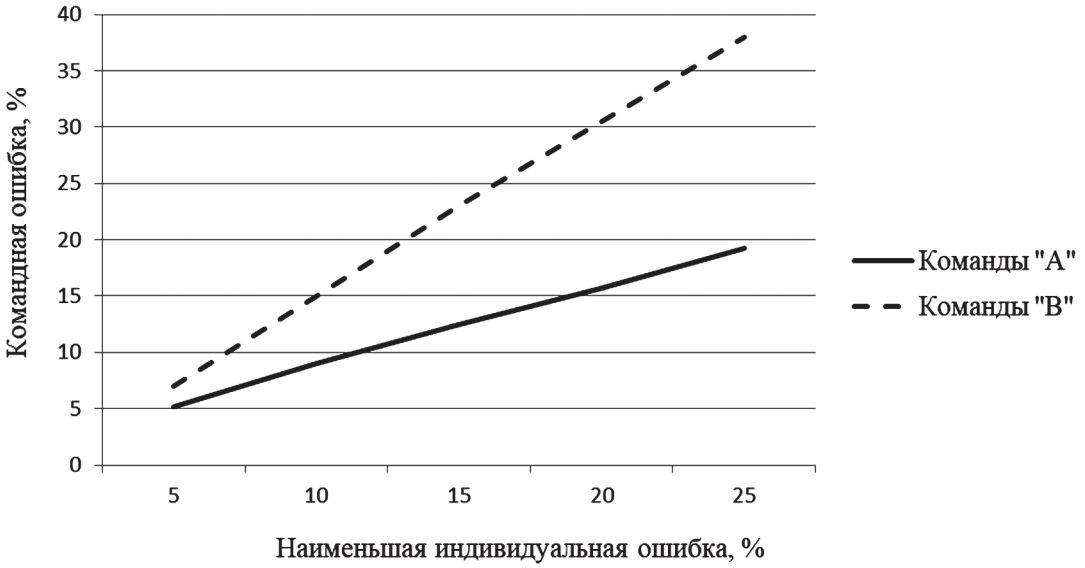


Рис. 7. Зависимость командной ошибки от лучшего индивидуального результата

будет чуть меньше — 40 % (почти на 20 процентных пунктов ниже варианта наименьшей индивидуальной ошибки сильнейшего участника команды).

Наблюдение за работой членов команд позволило выявить такой фактор групповой динамики, как стиль поведения лидера. Например, результат работы одной из команд был абсолютно идентичен результату, который показал сильнейший участник. Таким образом, лидер убедил команду в своей правоте, однако следует заметить, что его результат был одним из лучших, но не идеальным. Лидер проявил авторитарный стиль руководства и не воспользовался возможностью с помощью группы улучшить результат решения задачи.

С другой стороны, абсолютный победитель в индивидуальном зачете, то есть участник, показавший самый лучший индивидуальный результат (7 % ошибки), оказался в группе (рис. 4, группа 3.2), которая отнеслась к работе спустя рукава и скорректировала индивидуальный результат лидера в худшую сторону (ошибка групповой работы — 8 %). Лидер проявил попустительский стиль руководства.

Уникальный результат показала группа 2.5 (рис. 4), которая состояла из 6 участников. Командный результат этой группы оказался хуже, чем индивидуальные результаты 5 участников (на 22 процентных пункта ниже лучшего индивидуального результата), и совпал по величине с ошибкой аутсайдера (44 %). При этом команда обладала потенциалом среднего уровня.

К другим факторам групповой динамики, которые наблюдались в процессе деловой игры, можно отнести:

— самоустранение отдельных участников от групповой дискуссии;

— эффект «глухаря», когда участники команды, увлекаясь убеждением других в своей правоте, не слышат, что говорят остальные;

— общую низкую активность, выражающуюся в вялой дискуссии и небольшом количестве вопросов, задаваемых друг другу;

— отсутствие мотивации на успешное решение задачи;

— нечеткое определение стратегии решения задачи;

— стремление отдельных участников команд оказаться победителями в своей команде.

Заключение

Результаты исследования показали, что для эффективного решения дизъюнктивных задач, связанных с проектной деятельностью, недостаточно обладать знанием теоретических основ как собственно в сфере профессиональной деятельности, так и в сфере проектного управления, что само по себе имеет определенное значение. Большую роль в обеспечении качества и эффективности решения играет групповая динамика.

Следовательно, для обеспечения качественной и эффективной инновационной деятельности необходимо формировать проектное сознание, проектную культуру, которые являются самостоятельными и значимыми характеристиками продуктивной профессиональной деятельности [6, с. 62].

В системе профессиональной переподготовки наиболее известными и часто применяемыми методами групповой динамики являются методы:

— обучающие принятию решений в короткий промежуток времени;

— формирующие навыки планирования;

— обучающие навыкам экспертного отбора;

— обеспечивающие формирование навыков оценки эффективности управленческой деятельности.

На необходимость включения в программы переподготовки управленческих кадров вопросов проектного управления указывают в своей статье ответственные за реализацию Президентской программы подготовки управленческих кадров в Кемеровской области [7, с. 28].

Литература

1. Аппроксимация [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/2392 (дата обращения: 14.01.2018).
2. Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А. Математическая обработка информации. М. : Юрайт, 2015. 344 с.
3. Групповая динамика [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/13_87549_gruppovaya-dinamika.html (дата обращения: 14.01.2018).
4. Исупова О. А. Методы групповой динамики и их применение в процессе профессиональной переподготовки в области управления // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4 (16). С. 89–91.

5. Овчинников В. А., Руднева Е. Л. Решение задач модернизации профессионального образования: опыт Кемеровской области // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 32–36.
6. Осипова С. И. Системообразующая роль формирования проектировочно-внедренческой компетентности будущего инженера // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 61–65.
7. Панина Т. С., Грентикова И. Г., Веремеенко А. В. Президентская программа подготовки управленческих кадров: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3 (23). С. 25–30.
8. Основы управления проектами / А. В. Полковников, М. Ф. Дубовик, Д. Г. Максин, П. Л. Шестопалов. М. : Группа компаний «Проектная ПРАКТИКА», 2011. 46 с.
9. Сорокин А. Метод корреляционного анализа: пример. Корреляционный анализ – это... [Электронный ресурс]. URL: http://fb.ru/article/341341/metod-korrelyatsionnogo-analiza-primer-korrelyatsionnyiy-analiz---eto. (дата обращения: 13.12.2018).
10. Типология групповых задач И. Стайнера [Электронный ресурс]. URL: http://txtb.ru/137/49.html (дата обращения: 14.01.2018).

References

1. Approximation [Approksimacija]. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/2392. (accessed: 14.01.2018). (In Russian).
2. Glotova M. Yu., Samokhvalova E. A. Mathematical processing of information: tutorial and workshop for undergraduate [Matematicheskaja obrabotka informacii]. Moscow : Urait, 2015. 344 p. (In Russian).
3. Group dynamics [Gruppovaja dinamika]. Available at: https://studopedia.ru/13_87549_gruppovaya-dinamika.html. (accessed 14.01.2018). (In Russian).
4. Isupova O. A. Methods of group dynamics and their application in the process of professional training in management [Metody gruppovoj dinamiki i ih primenenie v processe professional'noj perepodgotovki v oblasti upravlenija]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2014. № 4 (16). P. 89–91. (In Russian).
5. Ovchinnikov V. A., Rudneva E. L. The solution of problems of modernization of vocational education: the experience of Kemerovo region [Reshenie zadach modernizacii professional'nogo obrazovanija: opyt Kemerovskoj oblasti]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 2 (22). P. 32–36. (In Russian).
6. Osipova S. I. The role of the formation of the engineering innovation competence of future engineer [Sistemoobrazujushhaja rol' formirovanija proektirovochno-vnedrencheskoj kompetentnosti budushhego inzhenera]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 1 (21). P. 61–65. (In Russian).
7. Panina T. S., Grantikova I. G., Veremeenko V. A. Presidential program of management training: problems and solutions [Prezidentskaja programma podgotovki upravlencheskih kadrov: problemy i puti reshenija]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 3 (23). P. 25–30. (In Russian).
8. Polkovnikov A. V., Dubovik M. F., Maxine D. G., Shestopalov P. L. Fundamentals of project management [Osnovy upravlenija proektami]. Moscow: Group of companies «Project Practical», 2011. 46 p. (In Russian).
9. Sorokin A. Method of correlation analysis: an example. Correlation analysis is... [Metod korreljacionnogo analiza: primer. Korreljacionnyj analiz – jeto...]. Available at: http://fb.ru/article/341341/metod-korrelyatsionnogo-analiza-primer-korrelyatsionnyiy-analiz---eto. (accessed 13.12.2018). (In Russian).
10. The typology of group tasks I. Steiner [Tipologija gruppovyh zadach I. Stajnera]. Available at: http://txtb.ru/137/49.html. (accessed 14.01.2018). (In Russian).

УДК/UDC 378

А. Л. Веревкин

A. Verevkin

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КУРСАНТОВ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

THE METHODS OF REFLEXIVE TECHNOLOGIES DESIGNING FOR CADETS IN THE PEDAGOGY

Введение. В статье представлено исследование по проектированию рефлексивных технологий в предметном обучении (отрасль знания — педагогика).

Методология. Исследование проводится на основе гипотезы, суть которой заключается в том, что рефлексивные технологии в предметной области педагогики военных вузов войск национальной гвардии России будут способствовать обогащению педагогики, если:

— будут выявлены их особенности;

— уточнить принципы и этапы рефлексивных технологий с учетом специфики предметной области педагогики военных вузов.

Исследование проводилось после констатирующего эксперимента с использованием аксиологического подхода.

Результаты заключаются в проектировании рефлексивной технологии в предметной области «педагогика» для курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

Заключение. Автором отмечается, что рефлексивная технология может быть применена в образовательном процессе и значительно расширит предметную область педагогики в военных вузах войск национальной гвардии России.

Introduction. The article presents a study on the design of reflective technology in the subject teaching (branch of knowledge — Pedagogy).

Materials and Methods. The study is based on the hypothesis, which is about the reflective technologies in the subject area of pedagogy of military schools of National Guard troops of Russia which will contribute to enrichment of pedagogy if they reveal their features and the principles and stages of reflective technologies are clarified, taking into account the specific subject area of pedagogy of military schools. The study was conducted after ascertaining experiment, using an axiological approach.

Results. Lie in the design of reflective technologies in the subject area: pedagogy for military institutions' cadets of National Guard troops.

Conclusions. The author notes that reflective technology can be applied in the educational process and expand the subject area of pedagogy in military schools of National Guard troops of Russia.

Ключевые слова: высшая школа, педагогические технологии, образовательная услуга, формы и методы обучения, рефлексивная технология.

Keywords: higher education, pedagogical technologies, educational service, forms and methods of teaching, reflective technology.

Введение

В настоящее время идет период социально-экономических изменений в России, некоторые из них имеют глубокий и тяжелый характер. В частности, происходит переоценка всей системы отношений в обществе. Такие изменения не проходят и мимо существующей системы высшего образования. Происходит активизация инновационных процессов в высшем образовании: предлагается иное содержание, иные подходы, право, отношение, поведение, иной педагогический менталитет. Все это является характерной особенностью для нашего времени. Стоит акцентировать внимание на усилении вариативной составляющей общего образования, которая становится важной и неотъемлемой его частью, способствует освоению знаний и навыков, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. Самое главное, что они получают возможность развивать свои потенциальные способности, адаптироваться к условиям современного общества [7].

Целью подготовки будущих специалистов выступает научение самостоятельно взаимодействовать с инновационно развивающимся миром профессионального труда [14]. Это необходимое условие для качественного обучения и становления будущего специалиста.

В настоящее время требования к высшей школе предполагают развитие потенциала будущих специалистов для созидательной деятельности, включающей инновационность, творческий подход, конкурентоспособность. Сейчас государственные структуры нуждаются не просто в инженерах, экономистах, менеджерах, а в специалистах по решению конкретных проблем в конкретных направлениях деятельности. Такое сосредоточение усилий в учебной работе может стать одной из точек для работы по подготовке специалистов с широким спектром деятельности, обеспечивающим развитие отечественной высшей школы [4]. Целью представленного исследования является обоснование проектирования рефлексивных технологий в предметной области педагогики, наметить пути их реализации в военных вузах войск национальной гвардии России, что входит в общую, целостную парадигму развития высшей школы.

Методология

Для нашего исследования была проанализирована научная литература по «педагогическим технологиям». В таблице 1 даны определения и характеристики понятия «педагогические технологии» различных исследователей.

Таблица 1

Понятие «педагогическая технология» и его трактовка учеными

Автор	Характеристика понятия
Л. Г. Семушкина, Н. Г. Ярошенко	Способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей [12]
Г. К. Селевко	Содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений предыдущих авторов [11]
М. В. Кларин	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [5]
Ю. Г. Фокин	Синтез теоретического, прикладного и процессуального как единство теоретических и прикладных положений и механизма их реализации в конкретной среде, во времени, в пространстве; как технологическая карта, предписывающая определенный технологический процесс [13]
Н. В. Асташкина	Взаимодействия учителей и учащихся в любой области деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения и воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств [1]
А. П. Шарухин	Совокупность способов, средств, процедур организации образовательной деятельности обучающегося, ведущих к качественным изменениям его личности и гарантированному достижению заданных результатов [15]
В. С. Кукушкин	Совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности [8]
М. М. Левина	Проект педагогической системы, осуществляемой на практике, которая представляет собой упорядоченную деятельность педагога, предусматривающую ответные действия учащихся. Определение с точки зрения сущности процесса обучения: «Технология обучения есть дидактическая конструкция информационного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, отражающая закономерности учебного познания» [10]

Учеными выделяются следующие аспекты педагогической технологии:

— *научный*: в него входят различные педагогические технологии, которые являются частью педагогической науки. Такие технологии играют роль в изучении и разработке целей, содержания и методов обучения, а также проектируют педагогические процессы;

— *процессуально-описательный*: представляет собой четкое и последовательное описание процесса, взаимодействие целей, содержания, методов и средств, которые необходимы для достижения намеченных результатов в обучении;

— *процессуально-действенный*: заключается в осуществлении технологического процесса в педагогике. Взаимодействие всех личностных, инструментальных и методологических обучающих средств [10].

Из проведенного анализа следует, что педагогическая технология — это системный объект. Ученые [2] выделяют ряд ее системных признаков, к которым можно отнести:

— комплекс взаимосвязанных компонентов (этот аспект для нас представляется наиболее важным);

— единая и тесная связь со средой, в которой происходит технологическое взаимодействие. Она представляет некий набор условий, необходимых для придания направления педагогическому процессу в образовании;

— является одной из подсистем, которые входят в более высокую систему, такую как педагогический процесс;

— элементы изучаемой системы, выступающие как системы более низкого порядка. Это формы, методы, подходы к ним;

— участники педагогического процесса, находящиеся в тесном взаимодействии;
— последовательность технологических действий;
— цель взаимодействия;
— формы и методы организации и контроля всего или отдельной части учебного процесса;
— образовательная услуга.

Если рассматривать педагогическую технологию как комплекс взаимосвязанных элементов, то можно выделить следующие его компоненты:

— представление ожидаемых результатов обучения;
— различные выбранные средства диагностики текущего состояния педагогического процесса и обучающихся в нем;
— набор моделей обучения;
— критерии выбора оптимальной модели для данных конкретных условий;
— система процедур, выстроенная в определенную модель и обеспечивающая достижение поставленной цели [15].

Субъекты технологического взаимодействия, то есть участники образовательного процесса, — преподаватели и обучающиеся.

Последовательность технологических действий обусловливает закономерность прохождения пути от исходного качественного состояния субъекта до заданного педагогического результата.

Организационные формы и методы обучения и контроля призваны упорядочить образовательный процесс, их выбор и корректировка дидактических целей связаны с содержанием преподаваемых дисциплин и обусловлены применяемой в учебном процессе педагогической технологией.

Образовательная услуга — это процесс формирования заданных параметров профессионального и образовательного становления и развития личности. Услуга выступает с набором инструментов, необходимых для реализации педагогических технологий в образовательной деятельности [2]. Другими словами, образовательная услуга имеет много различных целей, при этом конечной из них не является создание эффекта, признанного обществом как необходимого и полезного для всех. Индивидуализация такой деятельности осуществляется педагогическими работниками и направлена на человека непосредственно. Образовательная услуга представляет собой целенаправленную деятельность педагога или нескольких педагогов, а вот уже педагогическая технология гораздо шире: она включает все необходимые и имеющиеся компоненты педагогического процесса в плотном и полном взаимодействии педагога и обучаемых [3].

Таким образом, педагогические технологии имеют общие для всех характеристики:

— системное представление о процессе (в том числе содержание, методы и средства);
— структуру (цели и содержание, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, роль в них преподавателя и курсанта во взаимодействии).

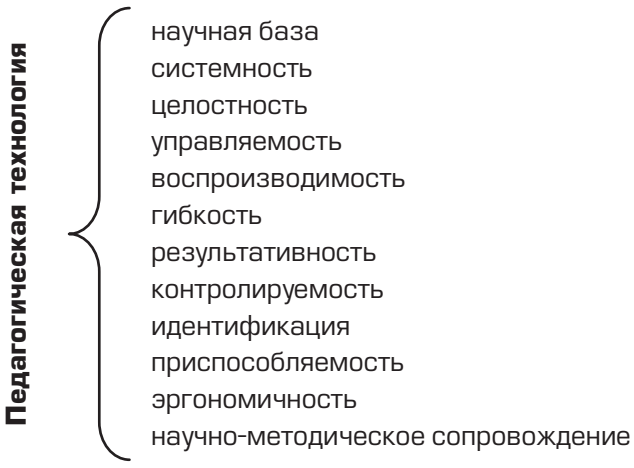


Рис. 1. Методологические требования к педагогической технологии

Процесс обучения организуется для удовлетворения потребностей государства, общества, выпускника, служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии. Таким образом, качество результата должно соответствовать этим потребностям. Если потребности общества, государства и самой личности обучающегося отражаются в целях обучения, а обучающиеся их разделяют и стремятся к их достижению, то качество обучения возрастает.

При проектировании рефлексивных технологий в предметной области педагогики мы, основываясь на исследованиях Н. В. Демичевой, придерживались следующих принципов:

— совместная деятельность педагога и обучаемых реализуется в процессе активного субъект-субъектного взаимодействия с целью передачи и восприятия знаний, формирования навыков и умений и развития профессиональных компетенций;

— гарантированность конечного результата обучения (соответствие ФГОС);

— воспроизводимость процесса и результатов обучения обеспечивает последовательное воплощение элементов рефлексивной технологии любым педагогом в любое время и любом месте;

— измеряемость результатов обучения позволяет использовать диагностику, критериальные показатели и инструментарий измерения результатов деятельности в педагогической технологии;

— высокая личностно-общественная значимость обусловлена подготовкой специалиста, обладающего как профессиональными, так и надпрофессиональными компетенциями, в том числе личностными и социальными, взаимодействующего с обществом в процессе профессиональной деятельности;

— творческое содержание процесса производства-потребления информации необходимо для воспроизводимости рефлексивной технологии и связано с закономерностями индивидуальности, субъективности участников образовательной деятельности;

— системность педагогической технологии не противоречит импровизационной природе учебного процесса.

Если говорить о рефлексивных технологиях, то это более узконаправленные технологии. Они могут быть не только педагогическими. В нашем исследовании мы рассматриваем только рефлексию в педагогике. При разработке рефлексивных технологий за основу мы взяли компоненты и структуру педагогических технологий в целом. Применять разрабатываемые технологии планируется в педагогике, а рефлексивный подход, на наш взгляд, является наиболее оптимальным.

Рассмотрим технологический подход к проектированию рефлексивных технологий. Основные содержательные характеристики спроектированных педагогических технологий должны обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью. Для дальнейшей разработки созданной технологии и доведения ее до уровня практического использования необходимо качественно подобрать технологический подход.

Технологический подход к проектированию рефлексивных технологий для курсантов в первую очередь проявляется в стратегии деятельности специалиста, применяющего данную технологию. Стратегию педагогической деятельности можно представить следующим образом:

— измерение уровня развития рефлексии с помощью диагностики, позволяющей выявить характер доминирующих мотивов и степень активности рефлексивной деятельности курсантов;

— определение формы педагогической поддержки в достижении необходимого уровня развития рефлексии;

— включение курсантов в педагогическую поддержку и ее реализация;

— анализ изменения развития рефлексии курсантов.

Целью спроектированных нами педагогических технологий выступило формирование необходимого уровня рефлексивности офицеров в условиях обучения в военном институте в предметной области педагогики.

Методическая цель, которую мы преследовали при создании технологий,— это повышение компетентности педагогического состава в области формирования рефлексивности у курсантов путем предоставления необходимой информации о системе форм, методов, принципов, способов и содержания работы по этому направлению.

Задачей спроектированных рефлексивных технологий являются результативная, рациональная деятельность по формированию рефлексивности курсантов в предметной области педагогики.

Методы, используемые в педагогической технологии: методы оценки качества обучения, методы развивающего обучения, психолого-педагогическое наблюдение при реализации про-

грамм обучения, методы опроса, индивидуальной и групповой беседы, анкетирование, тестирование, интервьюирование.

Формами работы в условиях реализации спроектированных технологий выступают различные виды учебных занятий, круглые столы, коллоквиумы, индивидуальные консультации, организация контроля успеваемости.

Результаты

На основании изученных научных и учебных трудов, а также представленного материала нами была спроектирована структура рефлексивных технологий (рис. 2).

Рис. 2. Структура рефлексивной технологии

Заключение

Подобных разработанных рефлексивных технологий нет в вузах войск национальной гвардии, но они имеются в других учебных заведениях высшего образования, где доказали свою эффективность. Таким образом, выстроенная с учетом специфики военного вуза структура позволяет спроектировать нужную технологию рефлексии для ее дальнейшей апробации и практического внедрения в учебную деятельность курсантов. Такая структура в общем содержании подходит для высших военных заведений войск национальной гвардии с учетом возможности ее дополнения и специфики каждого образовательного учреждения в отдельности.

Литература

1. Асташкина Н. В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования. М. ; Н. Новгород, 2000. С. 65.
2. Демичева Н. В. Взаимосвязь понятий «педагогическая технология» и «образовательная услуга» // Научные исследования в образовании. 2008. № 9. С. 19–22.
3. Зуев В. М. Об общих и специфических свойствах образовательных услуг (социально-экономический аспект) // Сборник научных статей профессорско-преподавательского состава, аспирантов и соискателей Всероссийской государственной налоговой академии. Выпуск 2. М., 2005. С. 15–29.
4. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). М., 2002. – С. 22-30. ; Нурутдинова А. Р. Анализ понятия педагогической технологии: технология саморазвивающего обучения (на примере метода «6 шляп мышления») // Управление устойчивым развитием. 2016. № 5 (06). С. 84-92 ; Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. М., 2001. С. 21–40.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с.
6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. М. : Academia, 2001. С. 14–15.
7. Нурутдинова А. Р. Анализ понятия педагогической технологии: технология саморазвивающего обучения (на примере метода «6 шляп мышления») // Управление устойчивым развитием. 2016. № 5 (06). С. 84–92.
8. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушкина. М. ; Ростов н/Д : Феникс, 2006. С. 5.
9. Педагогическая энциклопедия / сост. Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова. Краснодар, 1989. С. 126.
10. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
12. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. М. : Высшая школа, 1990. С. 91.
13. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. М. : Academia, 2006. С. 131–132.
14. Шагеева Ф., Иванов В. Современные образовательные технологии (опыт инженерного вуза) // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 129–132.
15. Шарухин А. П. Технология профессионально-ориентированного обучения : в 2 ч. Ч. 1. СПб. : Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2012. С. 9.

References

1. Astashkina N. V. Individualization of higher humanitarian education [Individualizacija vysshego gumanitarnogo obrazovanija]. Moscow ; N. Novgorod, 2000. P. 65. (In Russian).
2. Demichev N. V. The relationship of the concepts “educational technology” and “educational service” [Vzaimosvjaz’ ponjatij «pedagogicheskaja tehnologija» i «obrazovatel’naja usluga»]. *Scientific researches in education [Nauchnye issledovanija v obrazovanii]*. 2008. № 9. P. 19–22. (In Russian).
3. Zuev V. M. On common and specific features of educational services (socio-economic aspect) [Ob obshhih i specificheskih svojstvah obrazovatel’nyh uslug (social’no-jekonomicheskij aspekt)]. *Collection of scientific articles of the faculty, graduate students and applicants of the all-Russian state tax Academy [Sbornik nauchnyh statej professorsko-prepodavatel’skogo sostava, aspirantov i soiskatelej Vserossijskoj gosudarstvennoj nalogovoj akademii]*. Issue 2. Moscow, 2005. P. 15–29. (In Russian).
4. Ilyin G. L. Philosophy of education (the idea of continuity) [Filosofija obrazovanija (ideja nepreryvnosti)]. Moscow, 2002. P. 22-30 ; Nurutdinova A. R. The analysis of the concept of educational technology: technology of self-development training (for example, the method “6 thinking hats”) [Analiz ponjatija pedagogicheskoj tehnologii: tehnologija samorazvivajushhego obuchenija (na primere metoda «6 shljap myshlenija»)]. *Management of sustainable development [Upravlenie ustojchivym razvitiem]*. 2016. № 5 (06). P. 84–92 ; Kapustin N. P. Educational technology, adaptive schools [Pedagogicheskie tehnologii adaptivnoj shkoly]. Moscow, 2001. P. 21–40. (In Russian).
5. Klarin M. V. Innovations in world pedagogics [Innovacii v mirovoj pedagogike]. Riga: Experiment, 1995. 176 p. (In Russian).
6. Levina M. M. Technology and professional pedagogical education [Tehnologii professional’nogo pedagogicheskogo obrazovanija]. Moscow: Academia, 2001. P. 14–15. (In Russian).
7. Nurutdinova A. R. The analysis of the concept of educational technology: technology of self-development training (for example, the method “6 thinking hats”) [Analiz ponjatija pedagogicheskoj tehnologii: tehnologija samorazvivajushhego obuchenija (na primere metoda «6 shljap myshlenija»)]. *Management of sustainable development [Upravlenie ustojchivym razvitiem]*. 2016. № 5 (06). P. 84–92. (In Russian).
8. Educational technology [Pedagogicheskie tehnologii]. Ed. by V. S. Kukushkin. Moscow ; Rostov on Don: Feniks, 2006. P. 5. (In Russian).
9. Pedagogical encyclopedia [Pedagogicheskaja jenciklopedija]. Ed. Sh. A. Amonashvili, V. F. Shatalov, S. N. Lysenkova. Krasnodar, 1989. P. 126. (In Russian).
10. Selevko G. K. Pedagogical technologies based on intensification, intensification and effective management of CIP [Pedagogicheskie tehnologii na osnove aktivizacii, intensifikacii i jeffektivnogo upravlenija UVP]. Moscow: NII of school technology, 2005. 288 p. (In Russian).
11. Selevko G. K. Modern educational technologies [Sovremennye obrazovatel’nye tehnologii]. Moscow: National education, 1998. 256 p. (In Russian).
12. Semushina L. G., Yaroshenko N. G. The content and methods of teaching in secondary special educational institutions [Soderzhanie i metody obuchenija v srednih special’nyh uchebnyh zavedenijah]. Moscow: Higher school, 1990. P. 91. (In Russian).
13. Fokin Yu. G. Theory and technology of instruction: activity approach [Teorija i tehnologija obuchenija: dejatel’nostnyj podhod]. Moscow: Academia, 2006. P. 131–132. (In Russian).
14. Shageeva F., Ivanov V. Modern educational technologies (experience of engineering of the University) [Sovremennye obrazovatel’nye tehnologii (opyt inzhenernogo vuza)]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii]*. 2006. № 4. P. 129–132. (In Russian).
15. Charugin A. P. the Technology of professionally-oriented training [Tehnologija professional’no-orientirovannogo obuchenija]. In two parts. Part 1. – Saint-Petersburg: Saint-Petersburg military Institute of internal troops of the MIA of Russia, 2012. P. 9. (In Russian).

УДК/UDC 378.147:004.4

**В. А. Лазаренко, О. Ф. Природова,
В. Б. Никишина, А. А. Кузнецова**

**V. Lazarenko, O. Prirodova,
V. Nikishina, A. Kuznetsova**

ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВИДЕОЛЕКЦИИ

EVALUATION TECHNOLOGY OF THE VIDEO LECTURES' EFFECTIVENESS

Введение. В статье представлено исследование по проблеме оценки влияния персонификации лектора в образовательной видеолекции на ее эффективность. Несмотря на высокую публикационную активность по вопросу использования электронного обучения, что в полном объеме раскрывает техническую составляющую и обосновывает экономическую целесообразность применения данных технологий, качество и эффективность образовательного процесса практически не представлены.

Методология. В качестве методологического основания исследования выступили данные о закономерностях динамики тета- и альфа-ритмов в электроэнцефалографии (ЭЭГ) человека в ряде функциональных состояний, изложенных в функционально-регуляторном подходе Т. А. Строгановой. Регистрируемые параметры объективизируют данные, позволяя не только констатировать повышение-снижение возбуждения симпатической нервной системы на стимул (в нашем случае видеолекция, лектор), но и качественные характеристики, причину возбуждения.

Методы исследования. В качестве методов экспериментального исследования использовался план для одного испытуемого, позволяющего выявить изменение показателей альфа- и тета-ритмов в разных условиях. Представлены результаты экспериментального исследования, которое включало три этапа. На первом этапе испытуемым сначала предъявлялась видеолекция общей длительностью 15 минут, содержащая слайды, анимационные вставки, графическое и текстовое отражение информации (первое предъявление); на следующий день предъявлялась видеолекция такой же длительности, содержащая видеоизображение (персонификацию) лектора (второе предъявление). На втором этапе проводился анализ качества влияния персонификации фигуры лектора на восприятие лекционного материала. На третьем этапе оценивалась эффективность обучения с использованием видеолекций посредством тестового контроля знаний.

Результаты. Достоверно установлено, что фактическое присутствие лектора в аудитории значимо повышает эффективность усвоения содержания предъявляемой видеолекции.

Заключение. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что вне зависимости от реализуемой модели организации образовательного процесса (аудиторная, дистанционная) сохраняется необходимость персонифицированного присутствия лектора.

Introduction. The article presents a study of the assessment of the impact of the lecturer's personification in educational video lectures on its effectiveness. Despite the high publication activity because of the use of e-learning, which fully discloses the technical component and justifies the economic feasibility of these technologies, the question of the quality and effectiveness of the educational process is not represented.

Methodology. As a methodological base of the research was data about the patterns of the dynamics of theta and alpha rhythms in electroencephalography (EEG) of a person in a number of functional states described in functional-regulatory approach created by T. A. Stroganova. Parameters objectify data, allowing not only to state an increase and decrease of arousal of the sympathetic nervous system to the stimulus (in our case, video lecture, the lecturer), but also qualitative characteristics, the cause of the excitement.

Research methods. There was a plan for one research subject as methods of an experimental study, allowing to identify the indicators of alpha and theta rhythms in different conditions. There are the results of this experimental study that included three phases. In the first stage, at the beginning

the research subjects were presented a video lecture with a total duration of 15 minutes, containing slides, animated screensavers, graphics and reflection of textual information (the first presentation); next day there was another 15-minute video lecture, containing the video image (personification) of the lecturer (the second presentation). In the second stage, the authors carried out the quality analysis of the impact of the lecturer's figure personification on the perception of the lecture material. In the third stage the effectiveness of learning with the use of video lectures was evaluated by means of the knowledge test control.

Results. It is reliably established that the physical presence of the lecturer in the classroom significantly increases the efficiency of the content digestion of the shown video lectures.

Conclusion. Analysis of the obtained results allows to conclude that regardless of the implemented models of educational process organization (classroom, remote), there is a need of personified presence of the lecturer.

Ключевые слова: лекция, видеолекция, электронное обучение, высшая школа, качество обучения.

Keywords: lecture, video lecture, e-learning, higher education, quality of education.

Введение

В современных условиях информатизации и компьютеризации всех сфер жизнедеятельности общества увеличивается объем получаемой информации, а также изменяется содержание знаний, умений, навыков и компетенций, которыми должен обладать современный специалист. Интеграция компьютерных технологий в учебный процесс способствует реализации идеи развивающего непрерывного обучения. Тем не менее общепринятой практикой в системе высшего образования является применение традиционных для академической среды технологий обучения. В данном случае обучение выступает как индивидуализированный процесс работы студента с информацией, содержащейся в речи преподавателя и тексте учебника. На современном этапе развития информатизации обучения использование традиционных технологий и методик уже не может обеспечить требуемого качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

На нормативно-правовом уровне порядок осуществления, применения и использования электронного обучения, дистанционных образовательных технологий отражен в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816, который регламентирует процедуру и меры применения данных методик, однако не снимает вопроса о содержательном аспекте, в том числе о качестве обучения и эффективности различных электронных образовательных технологий и ресурсов [3].

Несмотря на высокую публикационную активность по вопросам изучения форм, видов и возможностей использования электронного обучения, которые в полном объеме раскрывают техническую составляющую и обосновывают экономическую целесообразность применения данных технологий, аспекты качества и эффективности образовательного процесса практически не представлены. На практике чаще всего мы имеем дело с огромным массивом образовательных видеоматериалов, с которыми можно ознакомиться, в том числе в свободном доступе. Так, в июле 2017 г. в видеохостинге Youtube по ключевому слову «видеолекция» найдено 562 тысячи предложенных вариантов, по ключевому слову «образовательная видеолекция» — 53 900, по запросу «учебная видеолекция» — 12 400. При этом информация постоянно обновляется [4].

Увеличение количества образовательной видеопродукции и все большая технологизация процесса обучения не решают проблему качества, сохраняя дискуссионной тему о роли лектора в современной организации процесса обучения. Быть или не быть лектору основной фигурой лекционного образовательного сегмента? Данный вопрос представляет собой проблему часто без аргументированных оснований.

Методология

В современной высшей школе наряду с инновационными продолжают активно функционировать традиционные формы образовательного процесса. В некоторых случаях переход на электронные образовательные технологии и ресурсы ограничивается нормативно-правовой базой («... перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускает применения исключительно электронного обучения, дис-

танционных технологий» [3]). Таким образом, при реализации ряда программ присутствие электронного образовательного сегмента допускается лишь в определенном объеме.

Лекция (от лат. *lectio* — чтение) является одной из наиболее распространенных традиционных форм обучения в высшей школе и представляет собой систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем учебного материала теоретического характера. На ее основе формируются курсы по многим дисциплинам учебного плана. Видеолекция — «тип лекции, учебного мероприятия, предназначенного для передачи обучающимся тематического содержания с целью формирования знаний либо представлений и использующего для этой цели видеоматериал, как правило, транслирующийся на экран, мониторы компьютеров либо интерактивную доску» [5].

Необходимым условием повышения качества и интенсивности процесса обучения является активизация зрительного, слухового и моторного путей получения студентом информации, которые объединены в электронном образовательном ресурсе — видеолекции. Это позволяет обеспечить студентам новый уровень понимания и усвоения изучаемого материала. Эффективность усвоения студентом информации, полученной на слух, составляет 12 %, визуализация (зрительное предъявление информации) повышает уровень усвоения информации до 25 %, а интеграция услышанного и увиденного в форме видеолекции повышает объем усвоенной информации до 70 % [6].

В сложившейся традиции выделен ряд методических требований к объему и форме представления учебных видеолекций.

1. Смысловой единицей учебной видеозаписи является одна мысль (тезис и доказательство, опыт, пример, парадокс, проблема), в то время как полноту и целостность традиционной лекции определяет полнота раскрытия темы, связь с целями и задачами всего учебного курса. Таким образом, для использования в учебном процессе рекомендуется создавать видеозаписи, время воспроизведения которых не более 10–15 минут.

2. При использовании видеолекции для заочного или дистанционного обучения необходимо ее сопровождение аннотацией и заданиями, которые организуют деятельность студентов во время работы с видеолекцией.

3. При длительности воспроизведения видеолекции более 15 минут необходимо предусмотреть способ навигации по содержательным частям лекции.

В результате анализа публикационной активности в информационных системах поиска CyberLeninka и e-LIBRARY по ключевому слову «видеолекция» с глубиной информационного поиска десять лет (2007–2017) было обнаружено, что доля публикаций по данному запросу составляет менее 0,1 % от общего количества публикаций, что в абсолютных значениях составляет 84 (CyberLeninka) и 78 (e-LIBRARY) научных работ. Наибольший интерес к теме видеолекций, по данным поисковой системы, наблюдался в 2015–2017 гг. [1; 2].

В системе медицинского образования традиционный формат лекции является одной из ведущих составляющих в обучении будущих врачей. Использование мультимедийных и интерактивных средств обучения в системе высшего образования в дополнение к традиционным формам позволяет повысить качество образования путем использования в образовательном процессе современных компьютерных технологий (обучающие компакт-диски, книги, атласы, тесты презентации, фильмы и пр.). Исследования I. Farooq, B. A. Al-Jandan указывают на повышение эффективности обучения студентов-стоматологов при использовании видеотриггеров [10], A. Sarıhan с соавторами в своем исследовании указывают на «возможность повышения качества приобретения клинических навыков при использовании видеотехнологии» [12]. M. A. Ozer с соавторами, изучая влияние интернет-обучения с использованием пакетов видео на усвоение курса анатомии студентами медицинского вуза, выявили повышение эффективности усвоения изучаемого материала при использовании видео [11]. Несмотря на многочисленные доказательства эффективности применения современных мультимедийных и интерактивных средств обучения, очевидным является тот факт, что полноценное качество знаний часто достигается благодаря профессионализму преподавателей и ораторскому искусству лекторов. Взаимосвязь положительного образа лектора и его авторской интеллектуальной продукции нельзя оспорить, но эта взаимосвязь может носить и обратный характер. Профессиональный профиль преподавателя вуза включает в себя широкий спектр компетенций, в которых ведущими являются способность и умение читать лекции, что в свою очередь активизирует познавательную активность и мотивирует студентов к обучению и саморазвитию. Если роли, функциям, требованиям и искусству лектора в традиционном формате

уделено достаточно большое научно-исследовательское внимание, то публикации по вопросу изучения особенностей роли лектора в электронном и дистанционном форматах образования практически отсутствуют.

Целью данной работы является оценка влияния персонификации лектора в образовательной видеолекции на ее эффективность.

В качестве методологического основания исследования выступили данные о закономерностях динамики тета- и альфа-ритмов в электроэнцефалографии (ЭЭГ) человека в ряде функциональных состояний, изложенных в функционально-регуляторном подходе Т. А. Строгановой [7]. Альфа-ритм, как наиболее часто встречающийся, наблюдается в состоянии спокойного бодрствования, медитации и длительной монотонной деятельности, состоит из волн синусоидальной формы с частотой 8–13 Гц и амплитудой 50–100 мкВ (регистрируется преимущественно в затылочных областях головного мозга). «Десинхронизация альфа-ритма возникает при интенсивном поступлении сенсорных стимулов, активной деятельности. Депрессия альфа-ритма и повышение сенсорной чувствительности являются двумя компонентами ориентировочной реакции (реакции активации)» [8]. «Тета-система мозга выступает как комплекс генераторов, обеспечивающих локальную активацию корковых структур, в основном левого полушария (появляется при фокусировании внимания на одной мишени, которая удерживается в памяти)» [9]. Генератором тета-активности является диффузная тета-система, включающая структуры гиппокампа, таламуса, поясную извилину, ассоциативные лобные и теменные зоны коры головного мозга. Эти структуры играют определенную роль в регуляции целенаправленного внимания и входят в морфофункциональный субстрат эмоций.

Фиксация параметров активации и депрессии альфа- и тета-ритмов позволит отслеживать активацию коры головного мозга, а следовательно и сосредоточение внимания слушателя и повышение усвояемости предоставляемой информации. Регистрируемые параметры объективизируют данные, позволяют не только констатировать повышение-снижение возбуждения симпатической нервной системы на стимул (в нашем случае видеолекция, лектор), но и выявляют качественные характеристики, причину возбуждения. Действительно ли при предъявлении видеолекции на познавательную активность влияет наличие персонификации лектора, или другой генез?

Организация и методы исследования

Исследование осуществлялось на базе Курского государственного медицинского университета. Общий объем выборки составил 20 испытуемых в возрасте 20–23 лет (студентов 3–5-го курсов лечебного, педиатрического, стоматологического, фармацевтического факультетов очной формы обучения). Критериями включения испытуемых в программу исследования являлись: отсутствие хронических соматических заболеваний (заключение «здоров» по результатам прохождения процедуры профосмотра); отсутствие академического отпуска в процессе обучения; отсутствие среднего профессионального медицинского и фармацевтического образования. Исследование проводилось на условиях информированного согласия в индивидуальной форме. Длительность исследования одного испытуемого составляла 20,4±4,3 минуты.

Для оценки эффективности применения образовательной видеолекции использовался аппаратный метод, в частности Функциональное Биоуправление Биологическая Обратная Связь (ФБУ БОС) — неинвазивный, безопасный, относительно дешевый метод, объективизирующий результаты исследования. Конфигурация съема показателей включала проведение всем включенным в исследование лицам ЭЭГ и электрокардиографии (ЭКГ).

В качестве метода экспериментального исследования использовался план для одного испытуемого, позволяющий выявить изменение показателей альфа- и тета-ритмов в разных условиях.

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа. На первом этапе испытуемым сначала предъявлялась видеолекция общей длительностью 15 минут, содержащая слайды, анимационные вставки, графическое и текстовое отражение информации (первое предъявление); на следующий день предлагалась видеолекция такой же длительности, содержащая видеоизображение (персонификацию) лектора (второе предъявление). Диагностируемые параметры выявлялись при регистрации показателей альфа- и тета-ритма с интервалом 5 минут.

На втором этапе исследования проводился анализ качества влияния персонификации фигуры лектора на восприятие лекционного материала. С этой целью испытуемым предъявлялась видео-

лекция длительностью 15 минут в дисплейном классе. Спустя 7,5 минуты от начала демонстрации видеолекции в аудиторию входил лектор и занимал место за кафедрой. В качестве диагностируемых параметров выступали регистрируемые показатели альфа- и тета-ритма через каждые 2,5 минуты видеолекции.

Задачей третьего этапа исследования являлась оценка эффективности обучения с использованием видеолекций. Испытуемым после демонстрации каждой видеолекции (видеолекция, содержащая слайды, анимационные вставки, графическое и текстовое отражение информации; видеолекция, содержащая видеоизображение (персонификацию) лектора; видеолекция с фактическим присутствием лектора в аудитории) предлагалось выполнить тестовые задания по содержанию представленной видеолекции. Тестовые задания были представлены тремя формами: 10 заданий, в которых необходимо найти один правильный ответ из предложенных пяти вариантов; 5 заданий, в которых необходимо найти одну ошибку в предложенных пяти вариантах ответов; 5 заданий на установление соответствия по четырем позициям. На данном этапе исследования фиксировались количество правильных ответов и время выполнения задания (в минутах).

Результаты и обсуждение

Все фрагменты видеолекций содержали информацию, соответствующую учебному плану и рабочей программе дисциплин, ранее не изучавшихся студентами, являющуюся новой и не знакомой.

В результате обработки данных первого этапа экспериментального исследования выявлены закономерности динамики исследуемых показателей у испытуемых, свидетельствующие о снижении показателей альфа-ритма при повышении тета-ритма с последующим устойчивым возрастанием данных показателей вне зависимости от содержания предъявляемых видеолекций (рис. 1).

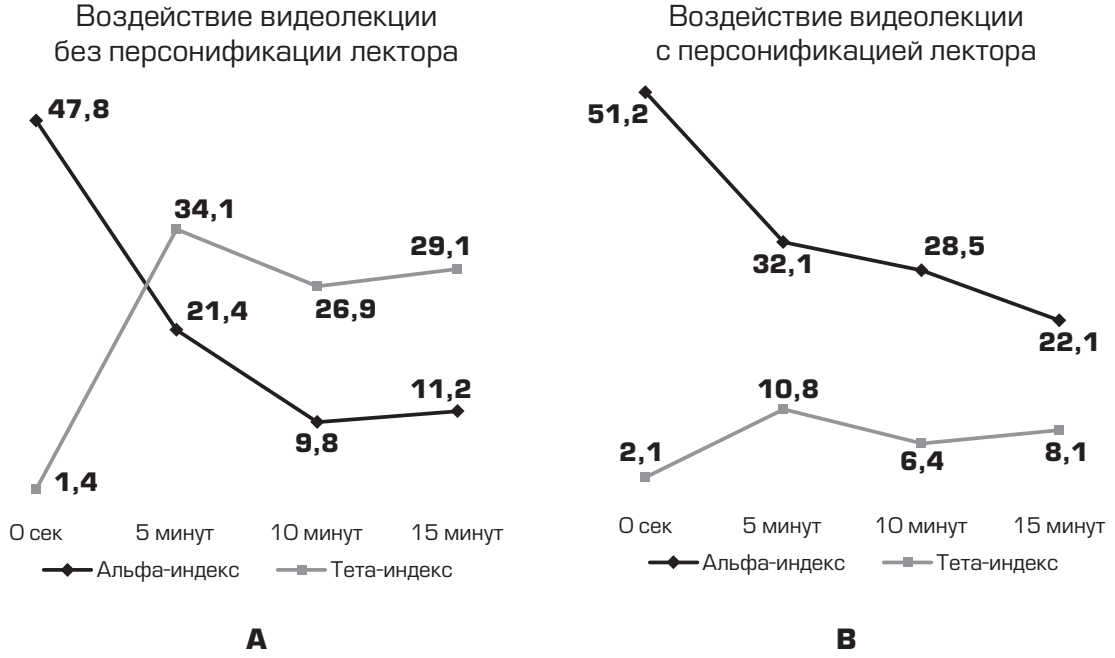


Рис 1. Динамика показателей регистрируемых параметров альфа- и тета-ритма в ходе экспериментального воздействия видеолекции с персонификацией и без персонификации лектора

При анализе вышеуказанных результатов обнаружена следующая динамика регистрируемых параметров: при предъявлении видеолекций без визуальной персонификации лектора (видеолекция, содержащая слайды, анимационные вставки, графическое и визуальное отражение текстовой информации, и видеолекция, содержащая слайды и аудиодорожку с речью лектора) регистрировалось значительное снижение альфа-ритма, резкое повышение тета-ритма с дальнейшей

относительно стабильной положительной динамикой; при предъявлении видеолекции, содержащей видеоизображение (персонификацию) лектора, регистрировалось менее выраженное снижение альфа-ритма, незначительное повышение тета-ритма с дальнейшей относительно стабильной положительной динамикой (табл. 1).

Таблица 1

Динамика исследуемых показателей альфа-ритма и тета-ритма у испытуемых при предъявлении видеолекций с персонификацией и без персонификации лектора (критерий χ^2 Фридмана, $p<0,05$)

Результаты исследования			
Параметры	Через 5 минут просмотра	Через 10 минут просмотра	Через 15 минут просмотра
Видеолекция без персонификации лектора			
Альфа-ритм	0,044*	0,026*	0,029*
Тета-ритм	0,041*	0,037*	0,034*
Кардиоциклы	0,051	0,054	0,052
Видеолекция с персонификацией лектора			
Альфа-ритм	0,034*	0,022*	0,016*
Тета-ритм	0,038*	0,019*	0,027*
Кардиоциклы	0,057	0,054	0,058

** статистическая значимость различий*

Полученные на первом этапе исследования результаты свидетельствуют о том, что включение лектора в видеолекции уже с 5-й минуты демонстрации приводит к значимому снижению показателей альфа-ритма при значимом повышении показателей тета-ритма, что в свою очередь является психофизиологическим коррелятом активации произвольного внимания и активного запоминания предъявляемого содержания.

На втором этапе экспериментального исследования выявлены аналогичные закономерности динамики исследуемых показателей альфа- и тета-ритмов у испытуемых при появлении фигуры лектора в аудитории (рис. 2).

Рис. 2. Динамика показателей альфа- и тета-ритма в ходе экспериментального воздействия

Анализ полученных результатов позволяет соотнести значительное снижение альфа-ритма и повышение тета-ритма как базовых показателей активности головного мозга с моментом появления лектора в аудитории. При этом показатели альфа-ритма после появления лектора в аудитории и на протяжении последующего времени видеолекции в сравнении с аналогичными данными до появления лектора в аудитории характеризуются значимым снижением. Значимое повышение активности прослеживается и в динамике показателей тета-ритма (табл. 2).

Таблица 2

Показатели альфа- и тета-ритма у испытуемых при предъявлении видеолекций с фактическим присутствием лектора (критерий χ^2 Фридмана, $p<0,05$)

Результаты исследования						
Параметры	Через 2,5 минуты	Через 5 минут	Через 7,5 минуты (входит лектор)	Через 10 минут	Через 12,5 минуты	Через 15 минут
Альфа-ритм	0,034*	0,031*	0,029*	0,044*	0,039*	0,042*
Тета-ритм	0,038*	0,039*	0,036*	0,047*	0,034*	0,050*
Кардиоциклы	0,052	0,057	0,064	0,058	0,067	0,069

** Статистическая значимость различий*

На завершающем этапе исследования оценивалась эффективность обучения с использованием видеолекций. Испытуемым после просмотра каждой видеолекции предлагалось выполнить тестовые задания, отражающие содержание представленного информационного материала. В результате исследования установлено значимое повышение качества усвоения представляемой информации при предъявлении видеолекции в процессе обучения с персонификацией лектора (рис. 3).

При оценке полученных различий установлено достоверное возрастание количества правильных ответов (p = 0,029) при незначительном снижении времени выполнения задания (p = 0,31) после просмотра видеолекции с персонификацией лектора в сравнении с аналогичными показателями, полученными после просмотра видеолекции без персонификации лектора. Также достоверно установлено, что фактическое присутствие лектора в аудитории значимо повышает эффективность усвоения содержания предъявляемой видеолекции.

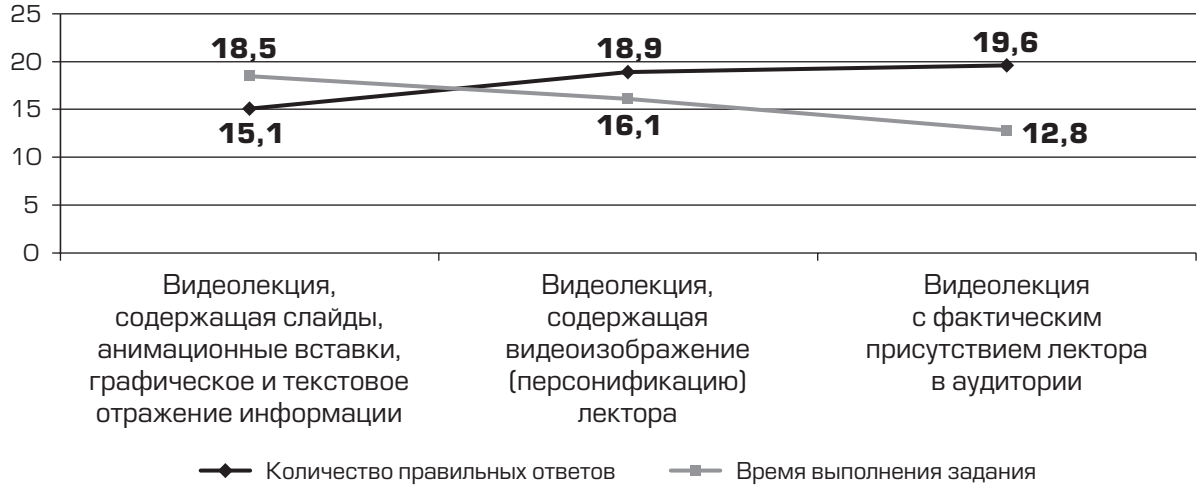


Рис. 3. График продуктивности выполнения тестовых заданий испытуемыми при просмотре видеолекций

Заключение

Таким образом, персонификация лектора на психофизиологическом уровне приводит к снижению альфа-ритма при повышении тета-ритма, что в свою очередь свидетельсвует об активации процессов произвольного внимания и активного запоминания полисенсорной информации. Вне зависимости от реализуемой модели организации образовательного процесса (аудиторная, дистанционная) сохраняется необходимость персонифицированного присутствия лектора.

Литература

1. Научная электронная библиотека e-LIBRARY.RU [Электронный ресурс]. URL :https://elibrary.ru/defaultx.asp (дата обращения: 21.09.2017).
2. Научная электронная библиотека КиберЛенинка [Электронный ресурс]. URL: https://CyberLeninka.ru/ (дата обращения: 21.09.2017).
3. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 816. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/ (дата обращения: 21.09.2017).
4. Свистунов А. А., Никишина В. Б., Кузнецова А. А. Интерактивные эффекты видеолекций в пространстве электронного обучения в высшей школе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 136–142.
5. Галимова Э. Г. Педагогическая эффективность компьютерной презентации в условиях вузовской лекции // Образование и саморазвитие. 2010. № 5 (21). С. 67–71.
6. Шабалин Ю. Е. Создание учебных видеолекций как дидактическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 162–169.
7. Новикова С. И. Ритмы ЭЭг и когнитивные процессы // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 91–108.
8. Луценко Е. Л. Особенности межполушарной асимметрии индекса альфа-ритма у студентов // Вестник психофизиологии. 2013. № 2. С. 34–40.
9. Строганова Т. А. Откуда берутся умные дети // Наука и жизнь. 2013. № 5. С. 14–27.
10. Farooq I., Al-Jandan B. A. Effect of video triggering during conventional lectures on final grades of dental students in an oral biology course: a two-year retrospective study // J Dent Educ. 2015. Dec. 79 (12). P. 1467–1470.
11. Ozer M. A., Govsa F., Bati A. H. Web-based teaching video packages on anatomical education // Surg Radiol Anat. 2017. Jun 17. doi: 10.1007/s00276-017-1889-9.
12. Sarıhan A., Oray N. C., Güllüpınar B., Yanturali S., Atilla R., Musal B. The comparison of the efficiency of traditional lectures to video-supported lectures within the training of the Emergency Medicine residents // Turk J Emerg Med. 2016. № 16 (3). P. 107–111.

References

1. Scientific electronic library e-LIBRARY.RU [Nauchnaja jelektronnaja biblioteka e-LIBRARY.RU]. Available at: https://elibrary.ru/defaultx.asp (accessed 21.09.2017). (In Russian).
2. Scientific electronic library KiberLeninka [Nauchnaja jelektronnaja biblioteka KiberLeninka]. Available at: https://cyberLeninka.ru/ (accessed 21.09.2017). (In Russian).
3. About the statement of the order of application by the organizations performing educational activity, e-learning, distance educational technologies at implementation of educational programs [Ob utverzhdenii Porjadka primenenija organizacijami osushhestvljajushhimi obrazovatel'nuju dejatel'nost', jelektronnogo obuchenija, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm] : the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 23.08.2017 № 816. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/ (accessed 21.09.2017). (In Russian).
4. Svistunov A. A., Nikishina V. B., Kuznetsova A. A. Interactive effects of video lectures in the space of e-learning in higher education [Interaktivnye jeffekty videolekcij v prostranstve jelektronnogo obuchenija v vysshej shkole]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 3 (27). P. 136–142. (In Russian).
5. Galimova E. G. Pedagogical effectiveness of computer presentation in the context of University lectures [Pedagogicheskaja jeffektivnost' komp'juternoj prezentacii v uslovijah vuzovskoj lekcii]. *Education and self-development. [Obrazovanie i samorazvitie]*. 2010. № 5 (21). P. 67-71. (In Russian).
6. Shabalin Yu. E. Create usernameceakli as a didactic problem [Sozdanie uchebnyh videolekcij kak didakticheskaja problema]. *Domestic and foreign pedagogy [Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika]*. 2012. № 5. P. 162–169. (In Russian).
7. Novikov S. I. EEG Rhythms and cognitive processes [Ritmy JeJeg i kognitivnye processy]. *Modern foreign psychology [Sovremennaja zarubezhnaja psihologija]*. 2015. Vol. 4, № 1. P. 91–108. (In Russian).
8. Lutsenko E. L .Peculiarities of interhemispheric asymmetry index of the alpha rhythm in students [Osobennosti mezhpolusharnoj asimmetrii indeksa al'fa-ritma u studentov]. *Gournal of psychophysiology [Vestnik psihofiziologii]*. 2013. № 2. P. 34–40. (In Russian).
9. Stroganova T. A. Where are the smart kids [Otkuda berutsja umnye deti]. *Science and life [Nauka i zhizn']*. 2013. № 5. P. 14–27. (In Russian).
10. Farooq I., Al-Jandan B. A. Effect of video triggering during conventional lectures on final grades of dental students in an oral biology course: a two-year retrospective study. *J Dent Educ*. 2015. Dec. 79 (12). P. 1467–1470. (In English).
11. Ozer M. A., Govsa F., Bati A. H. Web-based teaching video packages on anatomical education. *Surg Radiol Anat*. 2017. Jun 17. doi: 10.1007/s00276-017-1889-9. (In English).
12. Sarıhan A., Oray N. C., Güllüpınar B., Yanturali S., Atilla R., Musal B. The comparison of the efficiency of traditional lectures to video-supported lectures within the training of the Emergency Medicine residents. *Turk J Emerg Med*. 2016. № 16 (3). P. 107–111. (In English).

УДК/UDC 378.147

Т. В. Мальцева, Е. Н. Сепиашвили, Ю. Б. Макаренко

T. Maltseva, E. Sepiashvili, J. Makarenko

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ РОЛЕВЫХ И ДЕЛОВЫХ ИГР

TO THE ISSUE OF METHODOLOGICAL SUPPLY OF ROLE AND BUSINESS GAMES

Введение. Образовательный процесс требует чередования технологий, применяемых на занятиях, активные методы обучения в виде деловой и ролевой игры являются практико-ориентированными и способными создать ситуацию, приближенную к условиям профессиональной деятельности. Одна из задач преподавателя — создать методическое обеспечение с дальнейшим применением его на практике. Возможность применять в образовательном процессе современные технологии, с одной стороны, дает простор в педагогической деятельности, а с другой — предъявляет повышенные требования к уровню самого педагога, его знаниям и умениям эффективно использовать данную возможность. Использование деловых игр способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем; обработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях. В учебном процессе применяют различные модификации деловых игр. В ролевых играх отрабатываются тактика поведения, выполнение функций и обязанностей конкретного лица.

Методология. В целях оценки эффективности использования игровых технологий было организовано исследование динамики развития общекультурных компетенций посредством педагогического эксперимента с входным и выходным контрольным тестированием.

Результаты. На основе результатов экспериментальной проверки эффективности ролевых и деловых игр можно сделать вывод, что ключевую роль в усилении динамики развития общекультурных компетенций играет использование преподавателем активных педагогических технологий.

Заключение. В статье показано, что освоение и применение активных методов обучения в виде деловой и ролевой игры способствуют формированию и развитию практико-ориентированных компетенций обучающихся. Для преподавателя обосновывается построение учебного процесса с обеспечением методического содержания вокруг данных методов, которое в итоге приводит к изменению образовательного процесса как с творческой, так и профессиональной точки зрения.

Introduction. The educational process requires the interchange of technologies using during the lessons, active methods of learning in the form of business and role game are practice-oriented and are able to create the situation which is close to professional activity. One of the teacher's goals is providing the methodological supply and applying it in practice. On the one hand, the opportunity of applying modern technologies in the educational process gives room for pedagogical activity. On the other hand, it makes increased demands on teacher's level, his or her knowledge and skills of using these opportunities. The using of business games contributes to the development of critical thinking and communication skills, skills of solving problems, analyzing different variants of behavior in problematic situations. Different modifications of business games are used in the educational process. The tactics of behavior, actions, implementation of particular person's functions and responsibilities are developed in role games.

Materials and Methods. The study of cross-cultural competences' development dynamics with the help of pedagogical experiment with input and output control testing was organized in order to evaluate the effectiveness of gaming technologies' using.

Results. Based on the results of experimental verification of role and business games' effectiveness it is possible to conclude that the key role in strengthening of cross-cultural competences' development dynamics is the using of active pedagogical technologies by a teacher.

Conclusion. The article shows that the acquisition and application of active learning methods in the form of a role and business game conducts to the development and formation of students' practice-oriented competences. For the teacher the learning process construction with the methodological

context supply around these methods is justified, as the result it leads to educational process' changes from the creative and vocational point of view.

Ключевые слова: образовательный процесс, портфолио, деловые и ролевые игры, профессиональная деятельность, методическое обеспечение.

Keywords: educational process, portfolio, business and role games, professional activity, methodological supply.

Введение

Педагогическое взаимодействие как система взаимоотношений между преподавателем и обучающимися является как важным фактором в процессе преподавания, так и результатом обучения при профессиональной подготовке. При планировании педагогической деятельности необходимо обозначить дидактические цели, учебное содержание и результаты обучения в виде готовности обучающихся к выполнению ожидаемых действий на практике. В связи с этим каждый преподаватель разрабатывает учебно-методический комплекс, в котором отражаются вышеозначенные цели. Возможность применять в образовательном процессе современные технологии, с одной стороны, дают простор педагогической деятельности, а с другой — предъявляют повышенные требования к уровню самого педагога, его знаниям и умениям эффективно использовать данные возможности.

Самый интересный вопрос и один из важных, с которым сталкивается преподаватель,— с помощью каких технологий будет происходить процесс обучения? Активные методы обучения предполагают большую самостоятельность обучающихся и практикоориентированность. Нам хочется уделить внимание в статье данным методам обучения, а именно деловой и ролевой игре.

В связи с изменением окружающей образовательной среды и тем, что современному студенту интереснее получать знания в новом формате, преподавателям необходимо учитывать изменения при подготовке своих занятий и внедрять новые методы в свою педагогическую практику. Как мы отмечали выше, одними из таких методов являются деловые и ролевые игры, которые совмещают в себе не только теоретическую направленность, но и практикоориентированность, сближают обучение с условиями, в которых приходится работать будущему специалисту, что и способствует закреплению его навыков.

Применение игры в образовательной практике находит свое отражение в трудах таких ученых, как С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Роже Калуа, А. А. Вербицкий, Н. И. Гез, Д. Б. Эльконин, Г. А. Китайгородская.

Организация учебной деятельности требует построения проблемного содержания обучения и воссоздания в обучении типичных практических ситуаций, поэтому ролевые и деловые игры как образовательные технологии являются наиболее адекватными формами реализации этих требований. Данные технологии органически сочетают все составляющие учебно-образовательного процесса: цель, содержание, средства, методы, совместную образовательную деятельность преподавателя и обучающихся.

Целесообразность использования ролевых и деловых игр на занятиях в образовательных организациях обусловлена также тем, что в игре развивается не просто профессиональная, но социальная и психологическая компетентности учащихся, формирование которых является необходимым условием становления специалиста.

Для преподавателя данные образовательные технологии несут высокую диагностическую функцию, поскольку показывают, насколько хорошо тот или иной обучаемый усвоил учебный материал и включил его в систему своего опыта, а не просто заучил его. Как правило, обучаемые, испытывающие трудности в вербализации своих мыслей и с неохотой участвующие в таких формах контроля знаний, как опрос, беседа или доклад, часто раскрывают свои познавательные способности именно в игровых методах. К. Ливингстоун подчеркивает, что в ролевых и деловых играх стимулируется речевая деятельность, тренируются всевозможные аспекты ролевого поведения [6]. Следует учитывать отличия между деловой и ролевой игрой, какие функции они выполняют, и что определяет приоритет использования того или иного вида игры в образовательном процессе.

Условно все виды активных и интерактивных методов обучения разделяют на две большие группы: имитационные и неимитационные [3]. Имитационные методы направлены на воспроизведение контекста профессиональной деятельности, обязательно предусматривают имитацию индивидуальной и коллективной деятельности в выбранной сфере, имитационную модель объ-

екта, процесса, деятельности. Имитационные методы делятся на групповые и индивидуальные. Групповые методы, в свою очередь, подразделяются на дискуссионные, игровые, неигровые и тренинг-методы.

Игровые методы — это достаточно распространенная и многовариативная форма современного вузовского и поствузовского образования. Результат игры — принятие решений по поставленной цели (целям). Условия проведения игры характеризуются невозможностью полной формализации всей задачи, наличием неопределенностей, конфликтов, рисков.

Существуют различные типы игр: имитационные, позиционные; организационно-обучающие; обучающие; организационно-мыслительные; организационно-деятельностные и др. В имитационных играх часто имеется только одна тиражируемая роль, не моделируется деятельность руководства, выбирается лишь модель среды, характеризующая какое-то ее конкретное состояние. Организационно-деятельностные игры применяют для решения сложных социально-производственных задач, требующих объединения усилий различных специалистов.

Примером игровой ситуации можно считать дискуссионные занятия, проводимые в развернутом виде, с незапланированными выступлениями и оппонированием, когда заранее неизвестно, кто и в каком качестве (докладчика, критика, провокатора) будет участвовать в обсуждении, а также ситуации, используемые для ролевых и театрализованных игр, упрощенных управленческих тренингов и т. п. Если игровая ситуация используется в качестве основы, но деятельность участников формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий, регламент; то можно считать, что это дидактическая игра.

По мнению А. А. Вербицкого, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. В концепции А. А. Вербицкого и его последователей деловая игра является обучающей. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности» [2].

Деловая игра — это метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры в профессиональном обучении воспроизводят действия участников, стремящихся найти оптимальные пути решения производственных, социально-экономических, педагогических, управленческих и других проблем. Началу деловой игры предшествует изложение проблемной ситуации, формирование целей и задач игры, организация команд и определение их заданий, уточнение роли каждого из участников. Взаимодействие участников игры определяется правилами, отражающими фактическое положение дел в соответствующей области деятельности. Подведение итогов и анализ оптимальных решений завершают деловую игру. С помощью деловой игры можно определить наличие тактического и (или) стратегического мышления, способности анализировать собственные возможности и мотивы других людей, влиять на их поведение.

Использование деловых игр содействует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, обработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях. В учебном процессе применяют различные модификации деловых игр.

Ролевые игры — это метод группового обучения, в основе которого лежит распределение участников обучающейся группы по ролям, разыгрывание определенной ситуации. В этих играх отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между обучающимися распределяются роли с обязательным содержанием, характеризующиеся различными интересами; в процессе их взаимодействия должно быть найдено компромиссное решение. В основе разыгрывания ролей всегда лежит конфликтная ситуация. Обучающиеся, не получившие роли, наблюдают за ходом игры и участвуют в ее заключительном анализе.

Емкое определение ролевой игре дала Н. И. Гез: «Это модель взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитационных условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают и совершенствуют профессионально ориентированные умения» [1].

В зарубежной педагогике термин «ролевая игра» обозначает:

— вид упражнений, имитирующих ролевое общение;

— форму разыгрывания коротких сценок;

— устное учебное задание, обозначающее инсценировку ситуаций для решения определенной учебной проблемы;

— прием свободной импровизации ученика в рамках заданной ситуации.

Методология

В целях оценки эффективности использования игровых технологий было организовано исследование динамики развития общекультурных компетенций: способность к логическому мышлению, анализу, систематизации, обобщению, критическому осмыслению информации, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения (1); способность креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи, проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, принимать оптимальные организационно-управленческие решения в повседневной деятельности и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность (2); способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (3) в рамках курсов «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел» и «Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел». В исследовании приняли участие четыре учебных группы по 25 курсантов каждая (две экспериментальных и две контрольных). В экспериментальных группах в качестве педагогических технологий использовались ролевые и деловые игры [5]. Для проведения исследования был сформирован банк данных, включающий в себя задания:

а) *репродуктивного уровня*, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины;

б) *реконструктивного уровня*, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей;

в) *творческого уровня*, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.

В учебных группах с помощью разработанных заданий оценивался уровень сформированности общекультурных компетенций перед изучением курса (исходный уровень), в середине (промежуточный уровень) и по окончании курса (итоговый уровень). При оценивании каждого уровня испытуемый должен был решить девять заданий различной сложности.

Результаты

Данное исследование показало, что по окончании курса результаты обучающихся экспериментальных групп, выполняющих репродуктивные задания, на 13,3 % лучше, чем у обучающихся контрольной группы; реконструктивные задания — на 25,3 %, а творческие — на 19,6 %. Кроме того, уже в середине обучения в экспериментальных группах сформированность общекультурных компетенций выше, чем в контрольных. В среднем экспериментальные группы успешнее решают репродуктивные задания на 36,3 %, реконструктивные — на 62,6 %, а творческие — на 28,9 %; в контрольных группах эти показатели ниже: 21,6; 38,8 и 9,3 % соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Динамика развития сформированности общекультурных компетенций курсантов (%)

Этапы оценки сформированности ОК*	Уровни заданий					
	репродуктивный		реконструктивный		творческий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Исходный уровень	58,2	56,8	22,4	23,9	0	0
Промежуточный уровень	66,5	73,2	46,6	59,9	3,9	13,2
Итоговый уровень	79,8	93,1	61,2	86,5	9,3	28,9

** ОК — общекультурные компетенции, КГ — контрольная группа, ЭГ — экспериментальная группа.*

Таким образом, реализация игровых технологий в образовательном процессе ведомственных вузов МВД России позволяет повысить средний уровень сформированности общекультурных компетенций. На основе результатов экспериментальной проверки эффективности представленных технологий можно сделать вывод о том, что ключевую роль в усилении динамики (рис. 1) развития общекультурных компетенций играет использование преподавателем активных педагогических технологий.

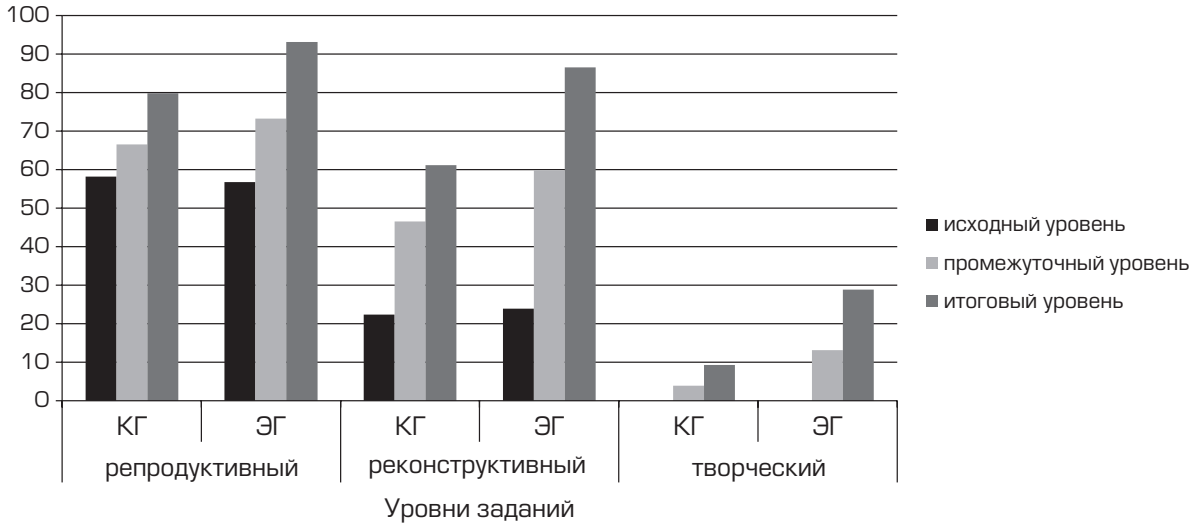


Рис. 1. Динамика развития сформированности общекультурных компетенций курсантов (%)

Заключение

Применение деловых и ролевых игр способно кардинально изменить проведение занятий, но нужно учитывать, что к ним следует тщательно готовиться и предусмотреть различные варианты изменений хода занятия.

Необходимо помнить о некоторых моментах, свойственных различным методам и технологиям обучения. Преподаватель не всегда может предвидеть, как будет обучаться группа и сможет ли она достичь планируемых целей. Динамика выполненных заданий является тем критерием, который необходимо поставить во временные рамки (от и до), что позволит выполнять задания в спокойной обстановке и с полным осмыслением своей деятельности [4].

Можно отметить, что освоение и применение активных методов обучения в виде деловой и ролевой игры способствует формированию практико-ориентированных компетенций обучающихся. Для преподавателя обосновывается построение учебного процесса с обеспечением методического содержания вокруг данных методов, которое в итоге приводит к изменению образовательного процесса как с творческой, так и профессиональной точки зрения.

Литература

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. Тамбов, 2007. С. 5.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. С. 129.
3. Михайлова В. К., Мальцева Т. В. Использование активных методов обучения в профессионально-психологической подготовке личного состава подразделений полиции. Руза : МОФ МосУ МВД России, 2015. С. 26-28.
4. Мальцева Т. В., Сепиашвили Е. Н. Портфолио-процесс и метод проектов в образовательной среде ведомственного вуза МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3. С. 83-87.
5. Мальцева Т. В., Авдеева Е. В. Игровые технологии в образовательном процессе вуза МВД России // Прикладная психология и педагогика. 2017. Т. 2, № 4. С. 22-33.
6. Livingstone C. Role play in language learning. London : Longman Group Limited, 1983.

References

1. Artemyeva O. A., Makeyev M. N. The system of educational and role games of a professional orientation [Sistema uchebno-rolevyh igr professional'noj napravlennosti]. Tambov, 2007. P. 5. (In Russian).
2. Verbitsky A. A. Active learning in higher education: a contextual approach [Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod]. Moscow: High school, 1991. P. 129. (In Russian).

3. Mikhailova V. K, Maltseva T. V. The use of active methods of training in the professional-psychological training of personnel of police units [Ispol›zovanie aktivnyh metodov obuchenija v professional›no-psihologicheskoj podgotovke lichnogo sostava podrazdelenij policii]. Ruza : Moscow Department of the Interior Ministry of Russia, 2015. P. 26–28. (In Russian).
4. Maltseva T. V., Sepiashvili E. N. Portfolio-process and method of projects in the educational environment of the departmental higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Portfolio-process i metod proektov v obrazovatel'noj srede vedomstvennogo vuza MVD Rossii]. *Psychopedagogy in law enforcement [Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah]*. 2015. № 3. P. 83–87. In Russian).
5. Maltseva T. V., Avdeeva E. V. Game technologies in the educational process of the high school of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Igrovye tekhnologii v obrazovatel'nom processe vuza MVD Rossii]. *Applied psychology and pedagogy [Prikladnaya psihologiya i pedagogika]*. 2007. Vol. 2, № 4. P. 22–33. In Russian).
6. Livingstone C. Role play in language learning. London: Longman Group Limited, 1983. (In English).

УДК/UDC 377.1

М. В. Никитин

M. Nikitin

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПО ПРОДВИЖЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНСКУЛИНГА: ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ, ПРАВОВАЯ БАЗА, РЕЗУЛЬТАТЫ

NETWORKING OF TEACHERS COLLEGE TO PROMOTE EDUCATIONAL UNSCHOOLING: CONCEPTUAL FRAMEWORK, LEGAL FRAMEWORK, RESULTS

Введение. В статье представлены промежуточные результаты междисциплинарного научного исследования, выполненного по госзаданию Минобрнауки РФ для Института стратегии развития образования РАО по проекту «Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений», **№ 27.8472.2018/БЧ**. Материалы статьи уточняют, конкретизируют понятийный аппарат, субъектность, функции колледжей — образовательных комплексов (ОК), выдвинутые в ходе предыдущих публикаций в журналах *(2016–2017 гг.)*.

Цель статьи — разработка механизмов сетевых коммуникаций разноуровневых субъектов сетевых образовательных сообществ на примере педагогического колледжа — образовательного комплекса (ОК) с сетевыми сообществами родителей-анскулеров по обеспечению качества образовательной, воспитательной и развивающей деятельности. Практика включения педагогических колледжей — ОК в сетевые коммуникации с родителями-анскулерами находится в стадии становления.

Методология. Исследование проводится в русле научной школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, профессора Т. Ю. Ломакиной по становлению и развитию на локальном уровне сетевых форм взаимодействия, сетевых образовательных программ и технологий сетевого обучения и воспитания разновозрастных субъектов сетевых коммуникаций.

Результаты междисциплинарного исследования заключаются в продвижении ресурсов педагогического колледжа — ОК для обеспечения качества сетевого взаимодействия с родителями-анскулерами как с активными субъектами регионального рынка образовательных услуг. Осуществлен анализ правовой базы, предложена полисубъектная схема сетевых коммуникаций.

Заключение. Практика сетевого взаимодействия педагогического колледжа с сетевыми сообществами родителей-анскулеров находится в стадии становления. Научно-методическое, организационное, кадровое и технологическое обеспечение этого взаимодействия является предметом исследований представителей разных специальностей. Эффективность такого сетевого взаимодействия будет оценена посредством анализа пилотных практик в субъектах Российской Федерации.

Introduction. The article shows the intermediate results of cross-disciplinaty research conducted within the governmental task of the Ministry of Education and Science for "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education" upon the project "Methodological Framework of Education Succession and Continuity in the Conditions of its Structural Changes",

№ 27.8472.2018/ND. The materials of this article clarify and concretize conceptual framework, subjectivity and functions of colleges, the educational complexes put forward in previous publications in the magazines *(2016–2017)*.

The goal of the article is to develop mechanisms of online communications of multi-level subjects of network educational communities based on the example of teachers' college, the educational complex with online community of unschoolers' parents to provide the quality of learning, educational and developing activity. The practice of teachers' colleges inclusion in online communications of unschoolers' parents is in its infancy.

Materials and Methods. The research is conducted in line with the scientific school of members of the RAE such as S. Ya. Batysheva, A. M. Novikov, D. A. Novikova, professor T. Yu. Lomakina to develop network forms of interaction, online educational programmes and technologies of online learning at the local level and to raise age subjects of online communications.

Results. The results of cross-disciplinaty research are in the promotion of teachers' college resources, the educational complex for quality assurance of networking with unschoolers' parents as the active subjects of regional market of educational services. The analysis of legal framework was carried out, a polysubjective diagram of online communications was proposed.

Conclusion. The practice of networking between teachers' college and online communities of unschoolers' parents is in its infancy. Scientific and methodological, organizational, personnel and technological support of this interaction is the subject of research of the representatives of different professions. The effectiveness of such networking will be evaluated with the help of pilot practices' analysis in the constituent entities of the Russian Federation.

Ключевые слова: сетевые образовательные сообщества, анскулинг, образовательный анскулинг, сетевое сообщество родителей-анскулеров, отделение быстрого педагогического реагирования, менеджмент специальных событий, полисубъектная схема сетевых коммуникаций.

Keywords: network educational communities, unschooling, educational unschooling, online community of unschoolers' parents, the department of rapid pedagogical response, management of social events, polysubjective diagram of online communications.

Введение

Практика российского образовательного анскулинга находится в стадии становления, но уже насчитывает более 100 тысяч семей-участников. Проведенный критический анализ актуальных электронных публикаций по проблеме формирования партнерских отношений крупных педагогических колледжей — ОК [1] и сетевых сообществ родителей-анскулеров позволил определить актуальный понятийный аппарат и разработать полисубъектную схему поддержки российского образовательного анскулинга ресурсами педагогических колледжей СПО.

Актуальный понятийный аппарат:

* **образовательный анскулинг** *(*un — *не;* schooling — *школьное обучение)* — инновационная практика российского внешкольного, неформального, домашнего образования/обучения детей и подростков на основе трансляции семейно-фамильных традиций, развития любознательности детей в игровых ситуациях и социальном взаимодействии.

Анскулинг не является юридической формой получения образования или формой обучения. Анскулинг предполагает свободное, неограниченное школьной программой обучение без аттестации. Возможна реализация анскулинга в рамках семейного обучения без промежуточной аттестации до 9-го класса, когда обязательно прохождение итоговой аттестации (ГИА).

Главная задача — научить тому, как учиться, а не изучить какой-то учебный предмет. Сообщества семей-анскулеров, где возрастная группа детей и подростков обучается дома по медицинским, семейным, территориально-географическим основаниям, нуждаются в функциях сетевого посредника между родителями, школой, другими образовательными организациями, социальными группами и территориальным рынком труда.

Современные ресурсы крупного педагогического колледжа — ОК [2] позволяют ему выполнить функции сетевого посредника;

* **сетевое сообщество родителей-анскулеров** — обозначение структуры связей между родителями-анскулерами как новыми субъектами социально-образовательной системы и определение полисубъектного принципа взаимодействия с колледжем — ОК.

Сетевое сообщество родителей-анскулеров концентрирует потоки ресурсов и устанавливает доверительные связи-отношения с заинтересованными организациями как коллективный субъект сетевых коммуникаций.

Доверие сетевого сообщества родителей-анскулеров к персоналу педагогического *(спортивного, музыкального, колледжа культуры и пр.)* колледжа — ОК обеспечивает оперативность и качество решения социальных проблем на конкретной территории;

* **отделение быстрого педагогического реагирования** — полисубъектная команда специалистов и студентов-фрилансеров педагогического колледжа — ОК, которая обладает психолого-педагогической квалификацией и достаточным опытом предупреждения семейных конфликтов.

Создание таких отделений при крупных, в том числе педагогических, колледжах — ОК находится в процессе обсуждения экспертным и научным сообществами. По нашему мнению, создание таких отделений — давно назревшая необходимость, и анализ актуальных преступлений подростков в образовательных организациях подтверждает эту оценку;

* **менеджмент специальных событий** — технология продвижения новой социально-педагогической практики проведения специальных событий *(special events)* на разных уровнях, в том числе на уровне семьи: *проведение семейных праздников, дней рождения* и других событий.

Это новая сфера профессиональной деятельности на стыке разных специальностей СПО, где востребованы практикой такие виды новой профессиональной деятельности, как *радиоведущий, клубный ведущий, спортивный комментатор, тамада, конферансье, менеджер конкурсов профессионального мастерства, режиссер молодежного театра* и т. п.

Методология и правовые основания образовательного анскулинга

В статье 44 ФЗ *«Об образовании в РФ»* гарантируется право родителей *«выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность...»*. В той же статье закрепляется обязанность родителей обеспечить получение детьми общего образования. То есть родители должны обеспечить получение ребенком образования, но они имеют право выбрать форму обучения самостоятельно. При этом родители должны учесть мнение ребенка (учет мнения ребенка с 10 лет является обязательным — Семейный кодекс, ст. 57), рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (заключение ПМПК, если есть, но такое заключение носит для родителей рекомендательный характер).

Выбор семейного образования не связан с состоянием здоровья ребенка, для перехода на эту форму не нужно представлять медицинские документы, проходить ПМПК. Заключение ПМПК нужно в случае, если ребенку в связи с его особенностями требуются специальные условия (в том числе специальные условия прохождения аттестации), адаптированная программа. Если нет заключения ПМПК, то ребенок должен проходить аттестацию по освоению обычной образовательной программы. Основным критерием для выбора формы образования должны быть, конечно, интересы ребенка.

В той же статье прямо сформулировано право родителей «дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье» (п. 2, ч. 3, ст. 44, ФЗ «Об образовании в РФ»).

Получению образования вне организации посвящено Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 NHT-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме», в котором подробно описан порядок получения семейного образования. В письме указано, что при выборе такой формы у родителей возникают «обязательства по обеспечению обучения в семейной форме образования — целенаправленной организации деятельности обучающегося по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающегося мотивации получения образования в течение всей жизни». Ребенок, который находится на семейном обучении, имеет право бесплатно получить учебники и учебные пособия, например в той школе, в которой он будет проходить аттестацию. Но сам процесс получения образования родители должны организовать самостоятельно. С 2013 г. экстернат не является формой обучения, но остается формой аттестации для обучающихся в формах получения образования вне организаций *(то есть со- и самообразование)*.

Результаты

Проведенное исследование позволило спроектировать следующую полисубъектную схему развития российского образовательного анскулинга с использованием ресурсов крупного колледжа — ОК. В русле международной научной школы академика РАО А. М. Новикова нами были определены **четыре базовых принципа сетевых коммуникаций**: 1) полисубъектности; 2) непрерывности; 3) преемственности; 4) модульности.

Разработаны и предложены к апробации базовые характеристики **пяти групп практико-ориентированных задач** по продвижению российского образовательного анскулинга:

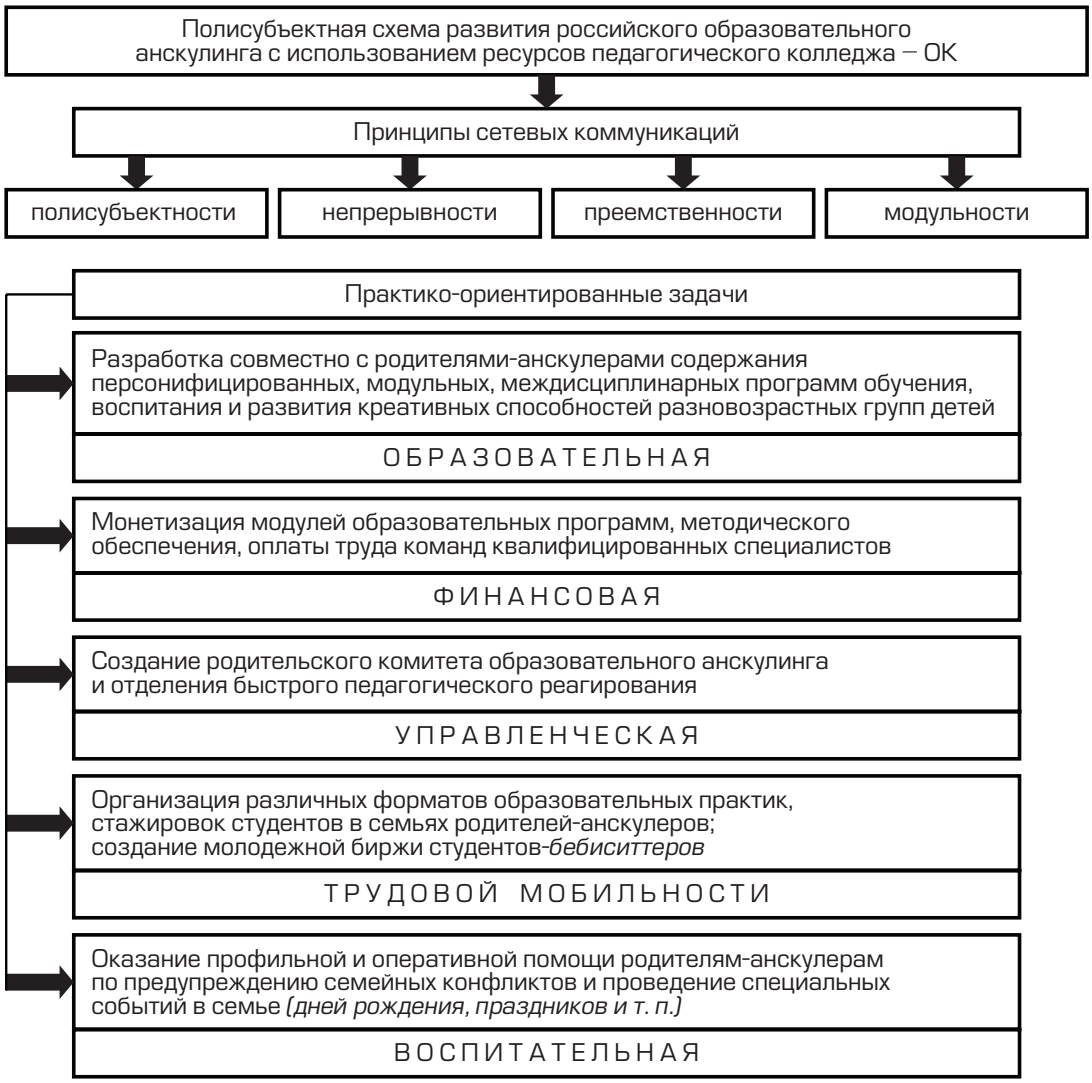
1) **образовательная** — разработка совместно с родителями-анскулерами содержания персонифицированных модульных программ обучения, воспитания, развития креативных способностей разновозрастных групп детей;

2) **финансовая** — монетизация модулей образовательных программ, методического обеспечения, оплаты труда команд квалифицированных специалистов;

3) **управленческая** — создание родительского комитета (из числа родителей-анскулеров) образовательного анскулинга и отделения быстрого педагогического реагирования;

4) **трудовой мобильности** — организация различных форматов образовательных практик, стажировок студентов в семьях родителей-анскулеров; создание молодежной биржи студентов-бебиситтеров [3];

5) **воспитательная** — оказание профильной и оперативной помощи родителям-анскулерам по предупреждению семейных конфликтов и проведение специальных событий в семье (дни рождения, праздники и т. п.) (рис.).



Уточним сложившуюся ситуацию. При семейной форме образования ребенок учится дома, за его учебу отвечают родители, а в школу он ходит только сдавать экзамены. При домашней форме — учителя приходят домой, так как ученик по медицинским основаниям не обучается в классе.

Сообщества российских семей-анскулеров уже активно высказываются в СМИ о необходимости решения своих проблем с привлечением ресурсов не только педагогических колледжей, но и в целом региональных образовательных сетей:

а) родители-анскулеры нуждаются в психолого-педагогическом, правовом, воспитательном, методическом консультировании со стороны всех участников образовательной сети. Они должны входить в состав родительского комитета или наблюдательного совета педагогического колледжа — ОК;

б) необходимо разработать и апробировать систему сетевых профессионально-педагогических и воспитательных практик, стажировок студентов педагогических, социальных и других специальностей СПО в сфере культуры в семьях родителей-анскулеров [4];

в) с участием родителей-анскулеров необходимо разработать модули персонифицированных воспитательных программ не только для обучения, но и развития креативных способностей ребенка;

г) в связи с частыми конфликтами между школой и родителями-анскулерами необходимо, чтобы посреднические функции взял на себя крупный педагогический колледж — ОК, в структуре которого есть социальные, педагогические и специальности СПО в сфере культуры;

д) преподаватели, практические психологи, социальные педагоги, преподаватели ОБЖ совместно со студентами-фрилансерами, родителями-анскулерами должны создать отделение быстрого педагогического реагирования как для предупреждения семейных конфликтов, так и для продвижения в практику семейных отношений культуры специальных событий в семье.

Такие мероприятия в семье должны профессионально организовывать выпускники колледжа — ОК — интеллектуальные предприниматели.

Заключение

Педагогический колледж — ОК при партнерстве с образовательными некоммерческими организациями (НКО) и профильными сетевыми сообществами мультиплицирует локальную практику образовательного анскулинга в качество профессиональных квалификаций молодых специалистов — педагогов. У них появляется новая сфера приложения квалифицированного труда, что способствует развитию новых социальных отношений на родной территории.

Литература

1. Никитин М. В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 25–29.
2. Никитин М. В. Колледж – образовательный комплекс как полиструктурная модель образования в течение всей жизни // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 12–15.
3. Своротова Ю. В. Социокультурная среда колледжа как средство подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 127–140.
4. Тиунова Н. Н. Образовательные платформы как средство интенсификации профессиональной подготовки студентов колледжа // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 103–108.

References

1. Nikitin M. V. Network learning communities, act as an innovative subject of continuous education [Setevye obrazovatel'nye soobshhestva SPO kak innovacionnyj subject nepreryvnogo obrazovanija]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 3 (27). P. 25–29.
2. Nikitin M. V. College-educational complex polystructural as a model of education throughout life [Kolledzh-obrazovatel'nyj kompleks kak polistrukturnaja model' obrazovanija v techenie vsej zhizni]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 2 (22). P. 12–15.
3. Svorotova Y. V. Social and cultural environment of the College as a means of training future teachers to professional activity [Sociokul'turnaja sreda kolledzha kak sredstvo podgotovki budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti]. *Russian and foreign pedagogy [Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika]*. 2017. Vol. 1, № 3 (39). P. 127–140.
4. Tiunova N. N. Educational platforms as a means of intensification of professional training of College students [Obrazovatel'nye platformy kak sredstvo intensifikacii professional'noj podgotovki studentov kolledzha]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 2 (22). P. 103–108.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT OF A PERSON

УДК/UDC 377

О. В. Ведута

O. Veduta

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PECULIARITIES OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION DEVELOPMENT IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Введение. Статья посвящена формированию профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования (СПО). Цель статьи — представить результаты проведенного автором исследования психолого-педагогических особенностей студентов профессиональных образовательных организаций и специфики развития их профессиональной мотивации в процессе обучения, а также предложить комплекс педагогических мероприятий, направленных на формирование положительного отношения обучающихся к приобретаемой профессии и стремления овладеть основами профессионального мастерства, разработанный с учетом выявленной специфики профессиональных образовательных организаций.

Методология. Исследование специфических особенностей профессиональной мотивации студентов проводилось при помощи методов анкетирования и тестирования, позволивших собрать и обработать значительный объем данных. В работе также были использованы данные, полученные путем наблюдения за обучающимися в условиях учебной и внеучебной деятельности. С целью проверки эффективности разработанного комплекса педагогических мероприятий применялись методы опытно-экспериментальной работы и анализа полученных данных.

Результаты. Исследование исходного уровня профессиональной мотивации показало, что многие первокурсники сделали выбор профессии неосознанно и имеют смутное представление о содержании будущей профессиональной деятельности. Изучение динамики профессиональной мотивации в процессе обучения позволило автору выделить четыре наиболее сложных периода, во время которых обучающиеся нуждаются в педагогической помощи: начало обучения (первый семестр), период возрастания профессиональной направленности образования (третий семестр), период после первой производственной практики (шестой семестр), завершение обучения (седьмой семестр).

Заключение. Автор отмечает, что целенаправленная педагогическая работа по формированию профессиональной мотивации студентов, организованная с учетом трудностей, с которыми

сталкиваются обучающиеся, способствует повышению положительного отношения студентов к приобретаемой профессии и улучшению результатов их учебной деятельности.

Introduction. The article is devoted to the investigation of the problem of students' professional motivation development in secondary vocational educational institutions. The purpose of the article is to describe the results of the conducted research, which included the investigation of students' psychological and pedagogical peculiarities and specificity of their professional motivation development during the training process. The author proposes a complex of pedagogical measures chosen with account of the specificity of secondary vocational educational institutions and aimed at developing students' positive attitude to the acquired profession and their will to get profession skills.

Materials and Methods. The peculiarities of students' professional motivation were studied using a questionnaire survey and a testing technique. These methods allowed to collect and analyze a significant amount of data. The author also used the results obtained by observation over students during their curricular and extracurricular activities. To check the efficiency of the proposed complex of pedagogical measures the author used the experimental work and analysis of obtained data.

Results. The investigation of the initial level of students' professional motivation showed that a significant number of freshmen is characterized by an unconscious career choice and an inadequate understanding of the future professional activity. The study of professional motivation dynamics allowed the author to distinguish particularly difficult periods during which students needed the pedagogical assistance: the beginning of training (the first term), the period of professional orientation increase (the third term), the period after the first work placement (the sixth term), the completion of training (seventh term).

Conclusions. The author notes that the purposeful pedagogical work on students' professional motivation development organized with account of the difficulties, which students encounter during each of the distinguished periods, contributes to the students' positive attitude towards the acquired profession and improvement of their educational activity results.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная мотивация, формирование профессиональной мотивации, среднее профессиональное образование, педагогическая помощь.

Keywords: professional self-determination, professional motivation, development of professional motivation, secondary vocational education, pedagogical assistance.

Введение

В настоящее время наблюдается снижение востребованности молодежью среднего профессионального образования, обусловленное увеличением числа коммерческих вузов. Снижается не только число абитуриентов учреждений СПО, но и качество их школьной подготовки, в то время как быстро развивающиеся технологии вынуждают работодателей предъявлять достаточно высокие требования к специалистам среднего звена. В сложившихся условиях перед педагогами техникумов, колледжей и отделений среднего профессионального образования стоит нелегкая задача — подготовить из обладающих слабыми знаниями и навыками учебной деятельности абитуриентов современных конкурентоспособных специалистов.

Для решения данной задачи в образовательный процесс активно внедряются современные педагогические технологии, уделяется значительное внимание повышению профессионального уровня педагогов. Однако вышеперечисленные меры будут недостаточными, если не проводить целенаправленную педагогическую работу по формированию профессиональной мотивации обучающихся, поскольку отношение студентов к приобретаемой специальности оказывает существенное влияние на результативность обучения.

Работы многих отечественных ученых посвящены изучению мотивации учебно-профессиональной деятельности [2; 6; 9; 10; 16], особенностям становления личности в профессионально-образовательном пространстве учреждения СПО [3; 8; 11; 13; 14] и проблемам профессионального самоопределения молодежи [4; 5; 7; 12; 15].

Большинство исследователей под профессиональной мотивацией понимают действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии, влияют на успешность учебной

деятельности, направленной на овладение профессией, на удовлетворенность этой деятельностью и в будущем на успешный карьерный рост молодого специалиста.

Анализируя представленные в научной литературе периодизации профессионального становления личности, Э. Ф. Зеер делает вывод, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые этапы.

Первый этап, *этап профессионального самоопределения*, заключается в возникновении и формировании профессиональных намерений под влиянием общего развития. Критерием данного этапа является социально и психологически обоснованный выбор профессии.

Второй этап, *этап профессионального обучения,* — целенаправленная подготовка к избранной профессии в ходе продуктивной интеллектуальной и практической (в том числе производственной) деятельности.

Третий этап, *этап вхождения в профессию,* характеризуется активным овладением профессией и нахождением своего места в системе производственного коллектива.

Четвертый этап, *этап профессионального мастерства,* — самореализация личности в профессии. Критерием этой стадии является мастерство, характеризующееся высоким уровнем удовлетворенности своим трудом и стремлением к дальнейшему его совершенствованию.

Готовность личности перейти от одной стадии к другой закладывается в ходе реализации предыдущей [6], следовательно, удовлетворенность студентов приобретаемой специальностью, качество обучения и успешность в дальнейшей профессиональной жизни во многом зависят от правильного профессионального самоопределения.

Э. Ф. Зеер отмечает, что ядром профессионального самоопределения личности является осознанный выбор им профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий [6]. Е. А. Климов соотносит профессиональное самоопределение с ситуациями выбора молодыми людьми жизненного пути, профессии, определения ими своих жизненных целей и планов [7]. Ученые подчеркивают, что результатами ошибочного профессионального самоопределения являются неверный выбор учебного заведения, специальности и, как следствие, отсутствие интереса к приобретению специальных знаний, нежелание преодолевать сложности в их усвоении, разочарование в профессии.

Адекватное профессиональное самоопределение является хорошей основой для дальнейшего развития профессиональной мотивации. В работах А. А. Реана [10] и В. А. Якунина [16] отмечается, что профессиональная мотивация обладает динамичным характером, в ходе обучения у студентов удовлетворенность приобретаемой профессией может как возрастать, так и снижаться. На динамику профессиональной мотивации влияют два основных фактора: условия образовательной среды и социально-психологические особенности студентов.

Таким образом, анализ научной литературы по интересующей нас проблеме показал, что для организации педагогической работы по формированию профессиональной мотивации студентов учреждений СПО необходимо выяснить два основных момента: первый — адекватность профессионального самоопределения первокурсников; второй — особенности динамики профессиональной мотивации в процессе обучения и факторы, оказывающие влияние на данный процесс.

Методология

Представленное в данной работе исследование проводилось на базе учреждений СПО Тюмени и Тюменской области (Нижневартовского нефтяного техникума — филиала Югорского государственного университета, отделения начального и среднего профессионального образования института транспорта Тюменского индустриального университета, Тюменского колледжа транспортных технологий и сервиса) и включало:

- изучение адекватности профессионального самоопределения первокурсников;
- исследование особенностей развития их профессиональной мотивации в процессе обучения;
- разработку и апробацию комплекса педагогических мероприятий по формированию профессиональной мотивации обучающихся с учетом выявленной специфики учреждений СПО.

Исследование адекватности профессионального самоопределения обучающихся включало в себя изучение самостоятельности и осознанности выбора студентами специальности, а также их представлений о будущей профессиональной деятельности и проводилось путем анкетирования.

В качестве основного метода изучения динамики профессиональной мотивации в процессе обучения использовалось наблюдение за студентами в условиях учебной и внеучебной деятельности, позволяющее получить наиболее достоверную информацию. В качестве вспомогательных методов применялись анкетирование, беседа с обучающимися, анализ результатов их академической успеваемости и посещаемости занятий, анализ ведомостей движения контингента студентов.

С целью проверки эффективности разработанного комплекса педагогических мероприятий применялись методы опытно-экспериментальной работы и анализа полученных данных.

Результаты

Исследование адекватности профессионального самоопределения первокурсников показало, что только 37 % обучающихся поступили на желаемую специальность и лишь 20 % — имеют четкие представления о содержании будущей профессиональной деятельности. Многие студенты отвечали, что на момент выбора специальности они не чувствовали призвания к определенной профессии. В числе наиболее важных факторов, повлиявших на выбор учебного заведения и специальности, обучающиеся называли доступность образования, уровень оплаты труда, престиж профессии в обществе, возможность трудоустройства в будущем. При этом более половины опрошенных (67 %) выбрали будущую профессию, руководствуясь советами родителей или друзей.

К процессу выбора профессии многие молодые люди подошли прагматично, ориентируясь на соответствующие изменения в социально-экономической жизни страны. Подавляющее большинство первокурсников видят ценность образования прежде всего в возможности получить высокооплачиваемую работу и иметь гарантию стабильности, то есть при выборе профессии они руководствовались мотивами материального благополучия и недостаточно учитывали свои профессиональные интересы и склонности.

Изучение динамики профессиональной мотивации показало, что в процессе обучения существуют относительно благополучные и проблемные периоды, во время которых студенты сталкиваются с различного рода трудностями, негативно влияющими на их отношение к приобретаемой специальности. Результаты проведенного исследования позволили выделить четыре проблемных периода: начало обучения (первый семестр), период возрастания профессиональной направленности образования (третий семестр), период после первой производственной практики (шестой семестр), завершение обучения (седьмой семестр). Автор предпринял попытку изучить специфику каждого из выделенных периодов и предложить систему педагогических мероприятий, направленных на нейтрализацию факторов, снижающих удовлетворенность студентов будущей профессией.

Первый период — начало обучения (первый семестр). Начало обучения является сложным этапом, так как в это время происходит адаптация студентов к условиям новой образовательной среды. В этот период обучающиеся сталкиваются с большим количеством трудностей, в числе которых и проблемы, вызванные неадекватным профессиональным самоопределением (смутное представление о будущей профессии, отсутствие интереса к овладению ею и т. д.).

Основная задача педагогов на данном этапе — формирование у студентов реальных представлений о приобретаемой специальности и положительного отношения к ней и обучению в профессиональной образовательной организации в целом. Для решения данной задачи использовались такие методы, как экскурсии на производственные предприятия, просмотр тематических фильмов, самостоятельный поиск студентами информации о будущей профессии с последующим представлением докладов и др. Педагогическая работа также включала в себя проведение мероприятий, направленных на формирование у обучающихся реального представления о способах овладения специальностью: ознакомление с организацией процесса профессионального обучения, разъяснение того, как знания, получаемые на занятиях по общим и специальным дисциплинам, будут применяться в профессиональной деятельности и т. д.

Второй период — период возрастания профессиональной направленности образования (третий семестр). Во время первого и второго семестров обучения преобладают общеобразовательные дисциплины. С третьего семестра возрастает профессиональная направленность образования, что выражается в увеличении количества технических и специальных дисциплин, приобретении первичных профессиональных умений и навыков в мастерских образовательного учреждения на практике.

Если у студентов на предыдущем этапе обучения было сформировано положительное отношение к специальности, то возрастание профессиональной направленности образования способ-

ствует повышению интереса к овладению профессиональными компетенциями. В этом случае обучение становится более осознанным, внутренне мотивированным. Но необходимо учитывать, что высокая профессиональная мотивация может вызвать снижение интереса к изучению общеобразовательных дисциплин, которые воспринимаются студентами как незначимые для будущей профессиональной деятельности.

Однако далеко не у всех студентов профессиональные интересы и склонности соответствуют профилю обучения. У таких студентов возникают трудности в усвоении технических и специальных дисциплин, а отсутствие интереса к приобретаемой специальности снижает нацеленность на преодоление этих трудностей. Отношение таких студентов к будущей профессии колеблется от неопределенного до выраженно негативного. Неудовлетворенность специальностью приводит к потере интереса к учебе, утрате перспектив, равнодушию, пассивности, стремлению реализовать себя вне учебной деятельности.

На данном этапе педагогическая работа проводилась по двум основным направлениям:

1) для обучающихся — повышение привлекательности занятий по общеобразовательным дисциплинам, разъяснение важности приобретаемых на них навыков для их будущей профессиональной деятельности;

2) оказание адресной помощи в преодолении трудностей данного периода, построение индивидуальных «дорожных карт» профессионального развития студентов вплоть до содействия в переводе на другую, более подходящую обучающимся специальность.

Третий период — период после первой производственной практики (шестой семестр). Отношение студентов к обучению меняется после первой производственной практики, которая сталкивает их сложившиеся представления и ожидания с реальной профессиональной жизнью. Динамика профессиональной мотивации в этот период не однозначна: мотивация либо повышается (если реалии производства соответствуют ожиданиям студентов), либо резко ослабевает (если студент разочаровывается в профессии).

Исследование особенностей динамики профессиональной мотивации студентов в этот период позволило выделить три группы обучающихся в зависимости от их отношения к приобретаемой профессии: *первая* — студенты с высокой степенью удовлетворенности специальностью, *вторая* — студенты с неопределенным отношением к профессии, разочарованные условиями производства, *третья* — студенты, не связывающие свое будущее с получаемой специальностью.

Основанием для отнесения обучающихся к одной из трех выделенных групп послужили:

1) характер динамики учебной мотивации после производственной практики («повысилась», «понизилась», «не изменилась»);

2) отношение обучающихся к приобретаемой специальности («положительное», «отрицательное», «индифферентное»);

3) причины разочарования в профессии (в случаях отрицательного и индифферентного отношения);

4) готовность в будущем работать по специальности;

5) личностный смысл обучения.

К *первой* группе относятся обучающиеся с высокой степенью удовлетворенности специальностью и желанием после окончания колледжа или техникума работать по полученной профессии, продолжать образование по тому же профилю. Условия труда на производственных предприятиях, с которыми обучающиеся столкнулись во время практики, в целом соответствовали их ожиданиям. У большинства студентов этой группы наблюдается возрастание профессиональной мотивации и стремления к овладению профессиональными компетенциями.

Ко *второй* группе относятся студенты, которые до практики были довольны приобретаемой специальностью, но оказались не готовы к работе в условиях промышленных предприятий. Причиной разочарования в специальности послужило несовпадение представлений студентов о профессии с условиями труда на производстве. После возвращения с практики у этой группы обучающихся наблюдается снижение профессиональной мотивации, влекущее за собой снижение интереса к обучению как способу овладения профессией.

Третья группа включает в себя обучающихся, которые еще в процессе изучения специальных дисциплин осознали, что приобретаемая специальность не соответствует их профессиональным интересам и склонностям, а производственная практика лишь подтвердила это. Студенты этой группы не связывают свое будущее с приобретаемой специальностью, а само обучение рас-

сматривают лишь как возможность получить среднее профессиональное образование, которое позволит им продолжить обучение по другому профилю.

Поскольку динамика профессиональной мотивации студентов в данный период различна, в педагогической работе применялся дифференцированный подход, формы и методы отбирались с учетом специфики каждой из трех выделенных групп.

Профессиональная мотивация студентов *первой* группы (обучающиеся с высокой степенью удовлетворенности специальностью) благополучна, и основной задачей при работе с ними являлось создание условий для развития мотивов профессионального самосовершенствования. Студенты вовлекались в мероприятия, способствующие повышению профессионального интереса: конкурсы профессионального мастерства, научно-практические конференции по специальному направлению и др.

Ко *второй* группе относятся студенты, которые во время практики в силу различных причин, внешних (невнимательное отношение к практикантам и т. п.) или внутренних (психологическая неготовность к работе в тяжелых условиях производства), разочаровались в профессии. Основными задачами при работе с такими обучающимися были нейтрализация негативных впечатлений от практики и ориентация студентов на преодоление трудностей.

Для решения данных задач были проведены экскурсии на предприятия с современным уровнем организации производственного процесса, созданы условия для обмена студентами приобретенным во время практики опытом. Анализ положительных моментов (полученные навыки, опыт взаимодействия во взрослом коллективе и др.), а также обсуждение возникавших проблем и способов их решения обогащали опыт студентов, способствовали снижению чувства неудовлетворенности и разочарования, повышали ориентацию обучающихся на преодоление трудностей.

Студенты *третьей* группы убедились в ходе обучения и во время производственной практики, что приобретаемая специальность не соответствует их профессиональным интересам. Как правило, данный вывод они сделали в результате осознания своих склонностей к другому виду профессиональной деятельности. Основной задачей при работе с такими обучающимися являлась их ориентация на завершение среднего профессионального образования, которое позволит им продолжить обучение по другому профилю, и оказание помощи в профессиональном самоопределении.

Четвертый период — завершение обучения (седьмой семестр). К седьмому семестру, как правило, у студентов уже складывается реальное представление о приобретаемой профессии, определенное отношение к ней, есть конкретные планы на будущее (продолжение образования в вузе, работа по полученной специальности, служба в армии). Особенностями последнего года обучения являются длительная производственная практика, короткий период теоретического обучения, защита дипломного проекта.

Динамика мотивации в этот период не однозначна. С одной стороны, отмечается ее возрастание, выражающееся в стремлении студентов приобрести профессиональные знания и навыки, которые им придется применять на практике в ближайшем будущем. С другой стороны, часть студентов после окончания производственной практики продолжает работать, боясь потерять хорошее место или финансовый доход. Для некоторых из них трудовая деятельность и возможность самостоятельного заработка становятся более привлекательными, чем обучение. Такие студенты воспринимают работу как основной личностно значимый вид деятельности, уделяют недостаточно внимания обучению, не всегда умеют найти рациональные способы совмещения работы с учебой, что неизбежно приводит к многочисленным пропускам занятий, снижению учебных показателей, проблемам во время сессии, а иногда и отчислению.

В данный период педагогическая работа была направлена на формирование у обучающихся понимания приоритета завершения образования, которое в будущем обеспечит им постоянную работу по специальности, перед временным заработком, на оказание помощи в рациональном распределении рабочего и учебного времени.

В основе работы со студентами, совмещающими обучение с трудовой деятельностью, лежал дифференцированный подход, учитывающий разноплановые факторы: значимость для студента этой деятельности, материальное положение семьи обучающегося, умение организовывать и контролировать свою деятельность. Педагогическое содействие заключалось либо в оказании помощи студентам в совмещении учебы с работой путем совместного поиска способов рационального распределения времени, составления индивидуального графика посещения учебных занятий

и консультаций, использования возможностей дистанционного обучения, либо в убеждении отказаться от заработка в том случае, если обучающийся был не способен самостоятельно осваивать пропущенный материал, если у него возникали многочисленные задолженности, и дальнейшее совмещение работы с учебой грозило ему отчислением.

Исследование проводилось в течение четырех лет, в ходе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) отслеживалась профессиональная мотивация студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты, полученные с помощью методики для диагностики учебно-профессиональной мотивации А. А. Реана, В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой; максимальная значимость мотивов — 7 баллов) [1], приведены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика профессиональной мотивации студентов в ходе опытно-экспериментальной работы (балл)

Экспериментальная группа					Контрольная группа				
При поступлении	На момент окончания периода				При поступлении	На момент окончания периода			
	I	II	III	IV		I	II	III	IV
3,8	4,7	5,9	5,7	6,1	3,9	4,0	4,7	4,1	5,2

Обработка результатов в программе Statistika с помощью критерия Манна — Уитни выявила статистически достоверную разницу в показателях профессиональной мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп.

Заключение

Проведенное автором исследование показало, что для подготовки конкурентоспособного выпускника учреждения СПО необходимо включение в образовательный процесс комплекса педагогических мероприятий, направленных на формирование профессиональной мотивации студентов. Учет специфики проблемных периодов позволяет выделить эффективные формы и методы педагогической работы, способствующие повышению положительного отношения студентов к приобретаемой профессии, их стремлению к профессиональному самосовершенствованию.

Литература

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. М. : Логос, 2006. 184 с.
3. Дельгас И. А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007. 210 с.
4. Ермаков Д. С. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников: историко-педагогические аспекты, современный взгляд // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 75–80.
5. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. М. : Изд-во МПСУ, 2015. 100 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проект, 2005. 336 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
8. Новиков А. М. Развитие отечественного образования. Полемические размышления. М. : Эгвес, 2005. 176 с.
9. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда. М. : Академия, 2007. 384 с.
10. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.
11. Матвеева Д. А. Роль предметов общеобразовательного цикла в профессиональной подготовке студентов ссузов // Среднее профессиональное образование. 2007. № 12. URL: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2007/200712/12'2007%20v.3.htm#_Toc182979318 (дата обращения: 19.12.2017).
12. Смирнов И. П. Система профессиональной ориентации: менять или развивать? // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 18–21.
13. Солнышкина С. В. Развитие мотивации как условие повышения обучаемости в системе среднего профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 244 с.
14. Сорокина Н. В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2004. 231 с.
15. Хасанова И. И., Котова С. С. Проблема использования инновационных технологий в профессиональном самоопределении молодежи // European journal of education and applied psychology. 2015. № 3. С. 19–23.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. 639 с.

References

1. Badmaeva N. Ts. Influence of the motivational factor on the development of mental abilities [Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej]. Ulan-Ude: Publishing house of East Siberia State University of Technology and Management, 2004. 280 p. (In Russian).
2. Bakshayeva N. A., Verbitsky A. A. Psychology of students' motivation [Psihologija motivacii studentov]. Moscow: Logos, 2006. 184 p. (In Russian).
3. Delgas I. A. Development of professional motivation of pedagogical college students in the context of competence approach [Formirovanie professional'noj motivacii u studentov pedagogicheskogo kolledzha v kontekste kompetentnostnogo podhoda] : dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Perm, 2007. 210 p. (In Russian).
4. Ermakov D. S. Professional self-determination and professional orientation of schoolchildren: historical and pedagogical aspects, modern view [Professional'noe samoopredelenie i professional'naja orientacija shkol'nikov: istoriko-pedagogicheskie aspekty, sovremennyj vzgljad]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 3 (27). P. 75–80. (In Russian).
5. Zeer E. F., Kormiltseva M. V., Symanyuk E. E. Self-determination of students in contemporary conflicting realities [Samoopredelenie uchashhejsja molodezhi v sovremennyh konfliktujushhih real'nostjah]. Moscow: Publishing house of MPSU, 2015. 100 p. (In Russian).
6. Zeer E. F. Psychology of professions [Psihologija professij]. Moscow: Academic Project, 2005. 336 p. (In Russian).
7. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination [Psihologija professional'nogo samoopredelenija]. Moscow: Academy, 2004. 304 p. (In Russian).
8. Novikov A. M. Development of domestic education. Polemic reflections [Razvitie otechestvennogo obrazovanija. Polemicheskie razmyshlenija]. Moscow: Egves, 2005. 176 p. (In Russian).
9. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psychology of work [Psihologija truda]. Moscow: Academy, 2007. 384 p. (In Russian).
10. Rean A. A. Psychology of personality study [Psihologija izuchenija lichnosti]. Saint Petersburg: Publishing house of Mikhailov V. A., 1999. 288 p. (In Russian).
11. Matveeva D. A. The role of general subjects in the professional training of secondary specialized educational institution students [Rol' predmetov obshheobrazovatel'nogo cikla v professional'noj podgotovke studentov ssuzov]. *Secondary professional education [Srednee professional'noe obrazovanie]*. 2007. № 12. Available at: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2007/200712/12'2007%20v.3.htm#_Toc182979318 (accessed 19.12.2017). (In Russian).
12. Smirnov I. P. System of professional guidance: to change or to develop? [Sistema professional'noj orientacii: menjat' ili razvivat'?]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 1 (25). P. 18–21. (In Russian).
13. Solnyshkina S. V. Motivation development as a condition for educability increasing in the secondary professional education system [Razvitie motivacii kak uslovie povyshenija obuchaemosti v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija] : dissertation ... candidate of psychological sciences. Stavropol, 2003. 244 p. (In Russian).
14. Sorokina N. V. Development of professional self-determination motivation of secondary special educational institution students [Formirovanie motivacii professional'nogo samoopredelenija studentov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij] : dissertation ... candidate of psychological sciences. Tula, 2004. 231 p. (In Russian).
15. Khasanova I. I., Kotova S. S. Problem of using innovative technologies in the professional self-determination of young people [Problema ispol'zovanija innovacionnyh tehnologij v professional'nom samoopredelenii molodezhi]. *European journal of education and applied psychology*. 2015. № 3. P. 19–23 (In Russian).
16. Yakunin V. A. Pedagogical psychology [Pedagogicheskaja psihologija]. Saint Petersburg: Publishing house of Mikhailov V.A., 1998. 639 p. (In Russian).

УДК/UDC 373.24

Г. Г. Колесникова, В. И. Сахарова

G. Kolesnikova, V. Sakharova

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Введение. В статье рассматривается проблема развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) в профессиональной деятельности и раскрываются сущностные аспекты работы по его развитию.

Методология. Методологическую основу исследования составили: фундаментальные положения теории и практики профессионального образования; идеи гуманистической философии о личности, стремящейся к самореализации и саморазвитию во взаимодействии с другими людьми; положения о сущности культурологического, системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, позволившие определить критерии и показатели, уровни развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в профессиональной деятельности. Исследование проводилось на основе теоретических и эмпирических методов.

Результаты. Актуализированы знания педагогов о теоретических и научно-методических аспектах развития педагогического творчества. Представлены результаты констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента.

Заключение. Авторы приходят к выводу, что творческую личность может воспитать только творчески работающий педагог.

Introduction. The article deals with the problem of the development of pedagogical creativity of the preschool educational organization (PEO) in professional activity. The article reveals the essential aspects of the work on the development of pedagogical creativity of the teacher of PEO in professional activity.

Materials and Methods. Methodological basis of research were the fundamental provisions of the theory and practice of vocational education; ideas of the humanistic philosophy of the personality, striving for self-realization and self-development in interaction with other people; provisions about the nature of cultural, systematic, personality-oriented and activity approaches, which allowed us to determine criteria and indicators, the levels of development of pedagogical creativity of the teacher of preschool educational organizations in their professional activities. The study was conducted on the basis of theoretical and empirical methods.

Results. The knowledge of teachers about theoretical and scientific-methodical aspects of development of pedagogical creativity is actualized. The results of ascertaining and forming stages of pedagogical experiment are presented.

Conclusions. The authors come to the conclusion that a creative person can be brought up only by a creatively working teacher.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, педагогическое творчество воспитателя, профессиональная деятельность.

Keywords: preschool educational organization, the pedagogical creativity of the teacher, professional activities.

Введение

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. указано, что получение качественного образования является одной из важнейших ценностей граждан. Оно призвано обеспечить подготовку компетентного, мобильного и творческого работника.

На современном этапе развитие образования сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Актуализируются некоторые вопросы, связанные с развитием педагогического творчества воспитателя ДОО, предоставляющего возможность движения каждой личности в образовательном пространстве: рост интеллектуального и духовного потенциала общества; подготовка нового поколения педагогов, способных реализовать образовательные стандарты, внедрять новые образовательные технологии. Большинство исследователей (Л. И. Анцыферова [1], М. В. Борытко, Б. С. Гершунский [4], Э. Герр, Н. Гисберс, Н. Э. Касаткина [6], А. Маслоу [8], Л. М. Митина, А. В. Морозов, О. П. Морозова, А. М. Новиков, Э. Фромм, Т. М. Чурекова [15]), определяя сущностные характеристики образования, указывают, что, во-первых, оно является всеохватывающим по полноте; во-вторых, индивидуализированным по направленности, темпам и времени; в-третьих, предоставляет каждому человеку возможность реализации собственной программы его получения. В этой связи дошкольным образовательным организациям необходимы специалисты, обладающие не только нужными знаниями, но и самостоятельностью, творчеством, инициативой, стремлением к совершенствованию своей деятель-

ности в системе обучения и воспитания дошкольников. Именно поэтому требования, предъявляемые обществом и педагогической наукой к современному дошкольному образованию, включают прежде всего необходимость создания оптимальных условий для воспитания активной творческой личности, способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями.

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивается, что воспитатель ДОО призван обеспечить развитие способностей ребенка, так как именно в раннем возрасте закладываются основные направления, по которым будет происходить развитие личности в дальнейшем [14]. В свете новой образовательной парадигмы деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации способствует определению и дальнейшему развитию потенциальных возможностей ребенка.

В этом контексте особую актуальность приобретает развитие педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации, которое характеризуется субъектной позицией в межличностном пространстве социума, социальной направленностью.

На наш взгляд, развитие педагогического творчества воспитателя ДОО в его профессиональной деятельности актуален, так как дошкольное воспитание и образование являются фундаментом развития личности и оставляют отпечаток на всю дальнейшую жизнь человека. Для того чтобы этот отпечаток дал положительный результат, необходима качественная подготовка специалистов дошкольного образования в условиях детского сада.

Проблема отношения педагогического творчества воспитателя ДОО к творческому саморазвитию, становления его как воспитателя-творца, стоящего у истоков развития творчества ребенка, является важной в педагогической науке.

Методология

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения теории и практики профессионального образования (Р. М. Асадуллин, С. Г. Вершловский, М. И. Губанова, В. И. Загвязинский, Л. С. Зникина, Н. Э. Касаткина, В. В. Краевский, Л. М. Митина, О. П. Морозова, А. М. Новиков [9], Т. С. Панина, Е. Л. Руднева, В. И. Сахарова [12], Т. М. Чурекова, Т. И. Шалавина и др.); философские идеи о творческом саморазвитии личности (Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, Н. А. Бердяев, Г. С. Гершунский и другие); идеи гуманистической философии о личности, стремящейся к самореализации и саморазвитию во взаимодействии с другими людьми (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); положения о сущности культурологического подхода (В. Л. Бенин, Л. И. Божович, Е. В. Бондаревская [2], Г. И. Гайсина, В. В. Краевский, Л. М. Перминова, К. Роджерс и др.); идеи системного подхода (А. Г. Асмолов, И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. П. Щенников, Э. Г. Юдин и др.); личностно ориентированный подход (А. Г. Асмолов, М. А. Викулина, И. А. Зимняя [5], В. В. Сериков, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская и др.); концепция деятельностного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев [7], С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин [15] и др.), позволившие определить критерии и показатели, уровни развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

— *теоретические:* анализ научных трудов по проблеме исследования; синтез и обобщение данных, полученных в результате проведенного анализа научной, методической и психолого-педагогической литературы; теоретическое моделирование; анализ, синтез и сравнение результатов экспериментальной работы;

— *эмпирические:* педагогический эксперимент, наблюдение, изучение педагогического опыта; опрос, беседа, анкетирование, тестирование, экспертная оценка; математическая обработка экспериментальных данных, их качественный анализ, графическая интерпретация.

Для решения проблемы исследования необходимо было провести анализ развития педагогического творчества воспитателей ДОО на современном этапе.

Результаты

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить ведущие тенденции подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций: ориентация

на целостное развитие обучаемых как активных субъектов образования; создание гибких саморазвивающихся моделей систем профессиональной подготовки, строящихся на принципах гуманизации; перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную; реализация принципа инновационности, программно-методическое сопровождение образовательного процесса.

Ключевую роль в профессиональном становлении личности педагога играет творческая деятельность как фактор, как причина, как принцип, обеспечивающие развитие задатков и способностей человека. Она представляет собой активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленную цель. И. А. Зимняя полагает, что, формируясь в деятельности и общении с другими, личность сама начинает определять характер этой деятельности и общения [5].

В ФГОС дошкольного образования указывается, что основная цель деятельности воспитателя ДОО — воспитание детей дошкольного возраста, их обучение и развитие. Поэтому развитие педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации следует рассматривать как важную цель и одновременно показатель успешности методической работы дошкольной образовательной организации, как педагогический процесс.

Творчество в педагогической, как и во всякой другой деятельности, разнообразно. Оно проявляется в нестандартных подходах и решении проблем, в разработке новых форм, методов, средств, приемов и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в умении видеть варианты решения одной и той же проблемы, в формулировке разнообразных оперативных целей; в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия.

На основании системного, культурологического, личностно ориентированного и деятельностного подходов определены педагогические условия развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации (учет специфики профессиональной деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации; организация постоянно действующего научно-методического семинара воспитателей по развитию педагогического творчества; научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности воспитателя для развития творческих способностей воспитанников дошкольной образовательной организации), способствующие проявлению их творческой активности, общественной и личной ценности образования.

Эмпирическое исследование включало три логически взаимосвязанных этапа. На констатирующем этапе эксперимента изучали уровень развития педагогического творчества воспитателей дошкольных образовательных организаций. На формирующем — осуществляли апробацию педагогических условий развития педагогического творчества воспитателей дошкольной образовательной организации. На контрольном этапе проверяли влияние педагогических условий путем сравнения показателей, характеризующих уровни развития педагогического творчества воспитателей дошкольной образовательной организации с применением математической обработки данных.

Для определения исходного уровня развития педагогического творчества воспитателей ДОО мы использовали такие диагностические методики, как наблюдение, анкетирование, тестирование, шкалирование, тест-опросник МУН А. А. Реана (мотивация успеха и боязнь неудач), тест «Направленность на педагогическую деятельность» по методике, разработанной Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюмовой, анкету «Индивидуально-личностные качества педагога» Г. Е. Муравьевой, методику В. И. Андреева «Карта педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности», а также опросники и тесты, разработанные нами.

Результаты анкетирования показали, что 29 % воспитателей не стремятся к проявлению творчества в работе с детьми, относятся к детям доброжелательно; 38 % — стремятся к творчеству, но им не хватает знаний в этой области, они очень любят детей и стараются развивать их творческие способности; 18 % — не видят необходимости проявлять творчество в работе с младшими дошкольниками, 79 % — считают, что проявлять творчество нужно только в работе со старшими дошкольниками, чтобы развивать их творческие способности; лишь 12 % воспитателей смогли представить свои творческие проекты.

В результате констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что около половины воспитателей ДОО недостаточно четко представляют, в чем суть педагогического творчества. Вместе с тем воспитатели ДОО считают, что им необходима педагогически ориентированная подготовка для проведения занятий с дошкольниками на творческом уровне. С этой целью была разработана и реализована программа развития педагогического творчества для оказания им методиче-

ской поддержки, которая включала в себя ряд задач: актуализировать знания по данной тематике, использовать в своей работе активные и интерактивные методы и формы, способствовать развитию рефлексивных умений педагогов в рамках оценки своей профессиональной деятельности по развитию педагогического творчества.

Проводился научно-методический семинар. С учетом целей семинара в его содержание включались практические разработки таких тем, как «Творчество как важное индивидуально-личностное качество человека», «Особенности педагогического общения», «Эстетическое воспитание дошкольников и его роль в развитии детей», «Культура речевого общения личности», «Роль природы в развитии творческих способностей детей».

В ходе реализации программы воспитателям предлагались различные виды самостоятельной работы (организация творческих конкурсов, разработка развивающих игр для детей, организация инсценировок сказок и т. д.).

В рамках реализуемой нами программы развития педагогического творчества воспитателя мы применяли различные активные методы обучения, которые способствовали развитию их творческих способностей. Эти методы были использованы на семинарских занятиях по направлению «Педагогическая инноватика» и стали важным элементом реализации профессионально-методического модуля в рамках разработанной программы.

Особо значима в контексте нашего исследования профессиональная рефлексия, упорядоченная содержанием и обстоятельствами деятельности, которая ставит задачу формирования критически-рефлексивного стиля мышления. Саморефлексия учебно-профессиональной и исследовательской деятельности осуществлялась с воспитателями в активном режиме: групповые дискуссии, проблемные ситуации, деловые игры, круглые столы, творческие задания, работа в парах и т. д. На занятиях научно-методического семинара мы стремились придать дискуссионно-критический, аналитико-оценочный характер изучению традиционных и инновационных методик обучения и воспитания детей дошкольного возраста; создать заинтересованность у педагогов при освоении ими профессионально-инновационных решений для использования в работе с детьми; пополнять личные содержательно-методические копилки и фонды методическими материалами.

Проводимые творческие проекты, творческие конкурсы, мастер-классы, игровая деятельность, проведение занятий-экскурсий и т. д. оказались эффективными в процессе развития педагогического творчества воспитателей дошкольной образовательной организации.

Результаты формирующего этапа эксперимента показали эффективность, определенных нами педагогических условий развития педагогического творчества воспитателя ДОО, так как наблюдается положительная динамика уровней развития педагогического творчества воспитателей ДОО. На основании сравнения результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента нами получены данные, представленные на гистограмме (рис.).

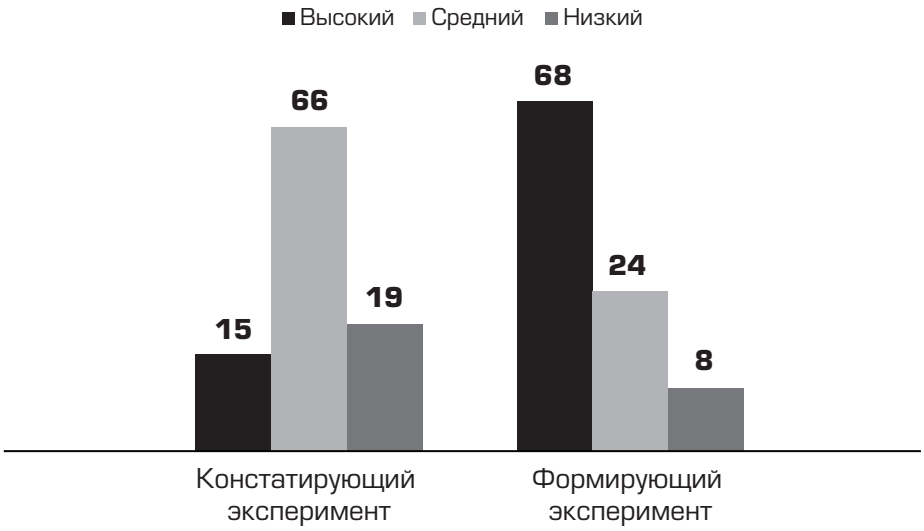


Рис. Уровни развития педагогического творчества воспитателя (%)

Реализация педагогических условий по развитию педагогического творчества воспитателей ДОО оказалась результативной. Она подтверждается тем, что 68 % воспитателей ДОО достигли высокого уровня развития педагогического творчества, 24 % — имеют средний уровень, 8 % — низкий.

Заключение

Эффективность работы по развитию педагогического творчества воспитателя ДОО во многом зависит от подготовленности педагогов к этому процессу.

Экспериментальная проверка педагогических условий развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в профессиональной деятельности позволила сформулировать вывод.

Программа развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации предполагает раскрытие личностного потенциала воспитателей дошкольных образовательных организаций в эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, когнитивной сферах. В рамках реализуемой программы для воспитателей важным является актуализация ценности творческой деятельности. Программа основана на использовании активных и интерактивных форм, методов и средств на занятиях в контексте образовательной деятельности в ДОО, способствует развитию ценностно-смыслового отношения к творческой деятельности, устойчивой мотивации и потребности в творческой деятельности и может использоваться как эффективное средство реализации организационного и методического обеспечения процесса развития педагогического творчества воспитателей дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. М., 1989. С. 426–433.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 352 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2011. 304 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Пед. общество России, 2002. 512 с.
5. Стратегия воспитания в образовательной системе России: Подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. М. : Агентство «Издательский сервис», 2004. 329 с.
6. Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Взаимодействие образовательных организаций и промышленных предприятий в процессе формирования профессионального самоопределения обучающихся // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1–2 (61). С. 113–116.
7. Леонтьев А. А. «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 83–85.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл,1999. 425 с.
9. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 264 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. М. : Юрайт, 2011. 574 с.
11. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная. М. : Наука, 1990. 303 с.
12. Сахарова В. И. Формирование исследовательской компетентности педагога в процессе повышения квалификации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4–2 (64). С. 80–82.
13. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
15. Чурекова Т. М. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 69–73.
16. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2007. 384 с.

Reference

1. Antsyferova L. I. Psychology of formation and development of personality [Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti]. Moscow, 1989. P. 426–433. (In Russian).
2. Bondarevskaya E. V. Theory and practice of personality-oriented education [Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija]. Rostov-na-Donu: Publishing house of the Rostov Pedagogical University, 2000. 352 p. (In Russian).
3. Bordovskaya N. V. Rean A. A. Pedagogy [Pedagogika]. Saint Petersburg: Piter, 2011. 304 p. (In Russian).
4. Gershunsky B. S. Philosophy of education for XXI century [Filosofija obrazovanija dlja XXI veka]. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2002. 512 p. (In Russian).
5. Strategy of upbringing in the educational system of Russia: Approaches and challenges [Strategija vospitanija v obrazovatel'noj sisteme Rossii: Podhody i problemy]. Ed. by I. A. Winter. Moscow: Agency "Publishing service", 2004. 329 p. (In Russian).
6. Kasatkina N. Uh., Pakhomova E. A., Rudneva E. L. Interaction of educational institutions and industrial enterprises in the process of formation of professional identity of students [Vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij i promyshlennyh predprijatij v processe formirovanija professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja]. *Bulletin of Kemerovo state university [Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universitet]*. 2015. № 1–2 (61). P. 113–116. (In Russian).

7. Leontiev A. A. “Teach a man of imagination” (creativity and developing education) [“Nauchite cheloveka fantazii...” (tvorchestvo i razvivajushhee obrazovanie)]. *Questions of psychology [Voprosy psihologii].*1998. № 5. P. 83–85. (In Russian).
8. Masloy A. New frontiers of human nature [Novye rubezhi chelovecheskoj prirody]. Moscow: Meaning, 1999. 425 p. (In Russian).
9. Novikov M. A. Russian education in the new era [Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe]. Cheboksary: Publishing house of the Chuvash University, 2001. 264 p. (In Russian).
10. Podlasie I. P. Pedagogy [Pedagogika]. Moscow: Yurayt, 2011. 574 p. (In Russian).
11. Ponomarev Ya A. The psychology of creativity: general, differential, application [Psihologija tvorchestva: obshhaja, differencirovannaja, prikladnaja]. Moscow: Nauka, 1990. 303 p. (In Russian).
12. Sakharova V. I. Formation of research competence of the teacher in the process of qualification [Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti pedagoga v processe povyshenija kvalifikacii]. *Bulletin of Kemerovo state university [Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universitet].* 2015. № 4–2 (64). P. 80–82. (In Russian).
13. On education in Russian Federation [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii]: federal law of the Russian Federation from 29.12.2012 № 273-FZ. (In Russian).
14. Federal state educational standard of preschool education [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija]: order of the Ministry of education and science of Russia from 17.10.2013 № 1155.
15. Churekova T. M. Organization of independent work of students in the context of implementing competence-based approach [Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v kontekste realizacii kompetentnostnogo podhoda]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom].* 2014. № 3 (15). P. 69–73. (In Russian).
16. Elkonin D. B. Psychology of adolescence [Detskaja psihologija]. Moscow: Academy, 2007. 384 p. (In Russian).

УДК/UDC 37.011.31

С. И. Краснов

S. Krasnov

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ В ГУМАНИТАРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ*

TEORETICALLY METHODOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHER'S POSITIONS IN HUMANITARIAN DESIGN**

Введение. Проблемой, интересующей автора статьи, является исследование условий выхода педагогами в отношение к своей профессии как к *жизненному призванию.* Целью статьи является представление результатов исследования проблемы проектирования личностно-профессиональной позиции учителя, основанной на отношении к своей профессии как к *жизненному призванию;* описывается модель саморазвития педагога на основе формирования индивидуального способа понимания в проектных ситуациях.

Методология. Ведущим теоретическим методом исследования поставленных проблемы и цели является моделирование условий трансцендирования педагога в гуманитарном проекте на более высокий уровень развития его жизненной позиции в контексте социально-культурного проектирования.

Результатом исследования является разработанная модель саморазвития педагога, стремящегося к реализации своего жизненного призвания в системе образования.

Заключение. Автором разработана структура функциональных, проектных и жизненных позиций педагога, уровней их развития, способов понимания в проблемной ситуации, определяющих последующую жизненную позицию, предложены новые трактовки понятий социально-культурного проекта, гуманитарного проекта.

* Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8472.2017/БЧ).

** This work is done within the governmental task for Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education for 2017–2019 (№27.8472.2017/ND).

Introduction. A problem of interest to the author, is the study of entry conditions of teachers in relation to their profession as a life calling. The purpose of the article is to present the study results of the problem of designing the teacher's personal and professional position based on the attitude to their profession as a life calling; it also describes the model of self-development of the teacher based on the formation of an individual method of understanding in project situations.

Methodology. The leading theoretical method of research of the problem and purpose is the simulation conditions of the teacher's transcending in a humanitarian project to a higher level of their position development in life in the context of socio-cultural design.

The result of this research is the self-development model of a teacher aspiring to realize his calling in the education system.

Conclusion. The author has developed a structure of functional, project and life positions of the teacher, their levels of development, ways of understanding the problem situation determining the subsequent life stance, and proposed the new meanings of the socio-cultural project and humanitarian project concepts.

Ключевые слова: педагогическая профессия как жизненное призвание, саморазвитие педагога, уровни профессионального развития педагога, проектировать позиций, гуманитарное проектирование, позиции, социокультурный и гуманитарный проекты, трансцендирование к более высокому уровню развития жизненной позиции, стратегия, изменить способы понимания проблемных ситуаций, проблемные ситуации.

Key words: pedagogical profession as a life calling, self-development of a teacher, levels of professional development of a teacher, design the positions, humanitarian design, attitudes, sociocultural and humanitarian projects, transcending to a higher level of the life position development, strategy, change the ways of understanding of problem situations, problem situations.

Введение

В настоящее время в нашей стране осуществляется непоследовательный и почти неуправляемый переход от господствовавшей до недавнего времени социально-технической организации общества к обществу социально-культурного проектирования. Соответственно, смена культурно-исторических форм организации деятельности не может не касаться и системы образования. Дадим краткую характеристику сосуществующих одновременно двух типов организации деятельности и формирующихся под их влиянием особенностей профессионального сознания.

Первый тип — социально-техническая организация общества строилась как суперискусственная система деятельности, образованная в результате рефлексии социальных проблем и проектирования выхода из них небольшой группы людей, как правило, находящейся в управлении. Для реализации разработанных проектов создавались гигантские социальные комплексы, важными характеристиками которых являлись всеобщность и обязательность в них пребывания определенной категории людей (детский сад, школа, армия, завод и т. п.). Таким образом сконструированные и функционирующие социальные комплексы принципиально не развиваемы, поскольку в них отсутствует возможность культурно-ценностного самоопределения его работников. Такие организации в конечном счете не решают проблемы, для разрешения которых созданы, поскольку за короткий срок перерождаются из деятельностных в социальные, то есть начинают решать проблемы не авторов-проектировщиков и не людей, ради которых они создавались, а тех, кто в них находится.

Профессиональная позиция рассматривается в этих организациях как рабочее место с жестким и неизменяемым функционалом. Система образования для такого типа организации должна готовить не рассуждающих, взаимозаменяемых, достаточно низкоквалифицированных исполнительных работников. Образование детей в такой системе организации деятельности носит во многом фиктивный характер. Сама же система образования выполняет в основном функцию «приучения» к бессмысленной работе, бездумного исполнения заданий руководителей. Понятно, что при таком положении дел у учеников массовой школы происходит постепенная деградация интеллектуальных способностей.

Второй тип — общество, состоящее из дружественных социально-культурных проектов. Требует от людей ценностного самоопределения к своей профессии, непрерывной рефлексии

своей деятельности, постоянного личностного и профессионального роста на основе развития интеллектуальных и творческих способностей. Поскольку в этой системе видение деятельностной проблемы осуществляется с личностно-профессиональной позиции, то становится необходимым другой тип проектирования, который является условием и одновременно способом постоянного личностного и профессионального изменения, а также средством развития деятельности и организации. Инновационные, в том числе образовательные, системы создаются людьми прежде всего для решения личных и профессиональных, а поэтому и социально-культурных проблем, не имеющих готовых решений. Профессионалы, работающие в этой парадигме, принципиально имеют дело не со статикой, а динамикой развития, а потому вынуждены находиться в ситуации самоопределения, уточнения норм профессиональной деятельности для ее выполнения в постоянно изменяющейся ситуации. Инновационная профессионально-деятельностная система предъявляет к людям особые требования: понимание норм, по которым выполняется деятельность; умение по ситуации занимать адекватную проблеме личностную и профессиональную позиции; принимать ответственные организационно-управленческие решения; быть инициативным; постоянно разрабатывать и реализовывать проекты развития своей деятельности и т. п. Позиция в такого типа организации общества включает в себя рефлексивную составляющую. Образование в этом типе организации деятельности дополнительно к традиционной трансляции знаний строится как специальная работа с такими факторами, как ценности и цели, рефлексия проблемных ситуаций, исследование и проблематизация используемых мыслительных средств и т. д.

Главное и принципиальное отличие такого образования от традиционного — это организация «включения» и «поддерживание» ситуации продуктивного мышления и творческого понимания педагога по поводу его деятельности.

В нашей стране в сфере образования эти два типа организации деятельности представлены следующим образом: массовая школа продолжает функционировать как социальный комплекс, а личностно-профессиональное самоопределение педагогов находит свое место в складывающихся инновационных сетях.

Нам представляется, что единицей проектирования инновационных образовательных систем является культурно-деятельностная позиция педагога. Тогда проблема проектирования развивающихся систем переформулируется в проблему проектирования личностно-профессиональной позиции учителя, ценностным образом самоопределяющегося к своей профессии. Решению этой проблемы и посвящена данная статья.

Ценностный вектор запускает необходимые процессы рефлексивного осмысления собственной жизни, культурно-ценностное самоопределение, то есть самоорганизацию, поиск, нахождение и самореализацию в собственном *жизненном призвании.*

Методология

Призвание как трансцендентное переживание человеком моментов жизненного кризиса и актуальной точки саморазвития исследовалось М. К. Мамардашвили [11]. Н. Бердяев рассматривал призвание как проявление личностной уникальности, как переживание нереализующейся ценности [5]. И. Фихте вслед за Сократом считал призванием человека слушание им голоса своей совести [14]. В исследованиях М. Хайдеггера призвание рассматривалось как проект индивидуального бытия [15]. М. Вебер относил к призванию творчески организованную профессиональную деятельность [6].

Таким образом, если собрать в логической последовательности все вышеизложенное, то понятие «призвание» включает в себя:

— слушание голоса своей совести, то есть актуализацию личностной уникальности;

— вследствие этого трансцендентное переживание моментов не реализующейся ценности, жизненного кризиса и актуальной точки саморазвития;

— разработку проекта индивидуального бытия и его последующую реализацию в творческой организованной профессиональной деятельности.

Достижение педагогом уровня автора своей деятельности нами будет считаться конечной точкой его профессионального и личностного развития. А что считать началом? Какие логические этапы предстоит пройти учителю? Для этого нам необходимо воспользоваться наработанными в культуре представлениями о социальной и профессиональной стратификации. (например, труды

П. Сорокина [13]). Мы выделяем профессиональную, социально-культурную и жизненно-мировоззренческую стратификации.

А. К. Маркова выделяет следующие уровни профессионального развития педагога: стажер, транслятор знаний, учитель-мастер, новатор, исследователь, учитель-профессионал, стремящийся к постоянному саморазвитию и владеющий компетентностями предыдущих уровней [10].

С нашей точки зрения, выделенные профессиональные позиции отражают освоение определенной проектной позиции в разработке и реализации определенного социально-культурного проекта: потребитель, ученик, исполнитель, организатор, интерпретатор, автор проекта. Также профессиональные позиции отражают уровни развития человека (интегральные жизненные позиции): иждивенец, имитатор, исполнитель, деятель, новатор, классик.

Профессиональные позиции отвечают на вопрос «что?» и позволяют осуществлять определенные функции в коллективно организованной деятельности. Проектные позиции отвечают на вопрос «как?» и задают тип мышления, который находится в ситуации соответствия с функциональными позициями. Так, позиция «потребитель» характеризуется отсутствием логического мышления, «ученика» отличает непродуктивное мышление, «исполнителя» — репродуктивное, «организатора» — продуктивное, «интерпретатора» — эвристическое, «автора проекта» — творческое. Жизненные позиции отвечают на вопрос «зачем?» и определяются тем, что человек считает смыслом своей жизни. Профессиональное и личностное развитие педагога можно представить (в этом и есть суть предлагаемого подхода) как переход на более высокий уровень профессиональной позиции и освоение им новых способов действия, мышления, понимания и, соответственно, новых функциональных, проектных и жизненных позиций в рамках социально-культурного проектирования.

Только в рамках социально-культурного проекта, его кризиса в логическом развитии в течение «своей жизни» возможен шаг саморазвития конкретного человека в нем находящегося, определяемый нами как гуманитарный проект. М. Хайдеггер считал, что всякий человеческий индивид полностью сформирован своей культурой. Не имея контроля над «заброшенностью» в свое социальное окружение, человек вырастает внутри своего социально-культурного проекта ее частицей, и все его поведение, речь, мышление запрограммированы им. Это значит, что сознание конкретного человека является, как и он сам, элементом социально-культурного проекта. М. Хайдеггер считал, что нет никакой «самости». Черты, которые мы склонны приписывать человеческой природе, на самом деле являются характеристиками социально-культурного проекта, в который человек заброшен [15].

Разработанное нами понятие социально-культурного проекта включает в себя следующие основные характеристики:

1) наличие места и времени его рождения;

2) наличие определенной системы ценностей, правил, собственного языка, специфических для этого сообщества терминов и понятий, *оформленных в каноническом тексте;*

3) наличие определенной специфической деятельности;

4) наличие автономного сообщества со своим укладом жизни;

5) наличие постоянного согласования целей, норм взаимодействия и баланса интересов субъектов этого сообщества в рамках принятой ими системы ценностей с возможностью инновационного обновления периферии или ядра проекта.

Управляемое саморазвитие конкретного человека возможно только в ситуации кризиса социально-культурного проекта, в котором он находится. Представим только один кризисный цикл в логическом и историческом развитии в течение «своей жизни» социально-культурного проекта. И относительно него гуманитарный проект или проект саморазвития конкретного человека, находящегося в нем. Социально-культурный проект, преодолевающий кризис развития, состоит из нескольких этапов.

1. Функционирование социально-культурного проекта. Рефлексивный анализ ситуации, включающий в себя состояние социально-культурного проекта: основные ценности, нормы, систему социальных отношений и организацию функционально-деятельностных позиций. В результате становится понятным, как реализуется проект относительно своего же идеального образца.

2. Проблематизация. Обнаружение не реализующейся должным образом ценности проекта.

3. Разработка способа решения обнаруженной проблемы на основе нового способа понимания.

4. Принятие ответственного решения.

5. Переструктурирование позиций. Обновление социально-культурного проекта.

6. Функционирование социально-культурного проекта по новым правилам в новой системе отношений.

Гуманитарным проектом мы назовем проектирование человеком изменения способа своего понимания в процессе социально-культурного проектирования. В гуманитарном проекте на этих этапах будут запускаться следующие процессы:

1) выявление занимаемой жизненной позиции в социально-культурном проекте;

2) вскрытие ценностного конфликта своей и другой, также претендующей на ваше жизненное время-пространство позиции;

3) выявление в рефлексии своего способа понимания, его возможностей и ограничений;

4) культурно-ценностное самоопределение как основание развития своего способа понимания;

5) трансценденция в новую жизненную позицию с новым способом понимания;

6) функционирование в новой жизненной позиции.

Восхождение на более высокий уровень развития происходит при помощи только присущей человеку способности трансцендирования, что связано с изменением им способа понимания или, другими словами, способа смыслообразования в проблемной ситуации.

Изменение ценностно-смыслового основания коррелирует с развитием у проектировщика способности трансцендирования из одного социально-культурного проекта в другой, а также возможностей развития или даже создания нового социально-культурного проекта.

Итак, развитие жизненной позиции человека определяется типом трансцендирования, понимаемого нами как переход человека с более низкого на более высокий уровень нахождения в социально-культурном проекте. Нами выделяются семь способов трансцендирования как типов переходов с одного уровня жизненной позиции к другой, более высокого уровня.

1. Осознание чуждости и выход из чужого социально-культурного проекта.

2. Переход в другой социально-культурный проект.

3. Ограничение ответственности в чужом социально-культурном проекте.

4. Включение в подлинный проект.

5. Восстановление подлинного социально-культурного проекта.

6. Обновление подлинного социально-культурного проекта.

7. Открытие нового социально-культурного проекта.

Нами выделяется семь стратегий изменения способов понимания проблемных ситуаций. Они позволяют педагогу либо совершить восхождение на более высокий уровень развития профессионально-деятельностной, проектной и жизненной позиций, либо деградировать на более низкий: смыслоотрицание, смыслоискание, смыслозаимствование, смыслообнаружение, смысловосстановление, переосмысление, смыслопорождение [10].

Таким образом, гуманитарное проектирование предполагает «интервенцию» проектировщика в собственное сознание для перепроектирования в соответствии с собственным жизненным опытом внедренных туда в результате домашнего воспитания, государственного образования, социализации в ровеснических группах, индоктринации государственных СМИ и других подобных программ.

Результаты исследования

Нами разработаны средства организации перехода педагога от позиции «имитатор» к позиции «автор собственного проекта». Переход с позиции «имитатор» к позиции «исполнитель» начинается с призыва «Себе не врать».

Огромное значение для самовоспитания в учителе инновационной личности имеет формирование у нее самой установки на саморазвитие, то есть интенциональной позиции, направленности сознания на смыслотворение.

Нами была разработана схема формирования интенциональной позиции, которая содержит пять элементов: ощущение «что-то-не-так», переключение из мира причинности в мир личной ответственности, переживание ценности, генерализация смысла, взятие ответственности за реализацию сформулированного смысла.

1. Ощущение «что-то-не-так». Практически всем людям знакомое, появляющееся время от времени ощущение, описание которого похоже на исповедальный монолог. Время от времени

бывает ощущение, что что-то не так. Не в семье, не в работе, не в друзьях. А где? Может, в самом себе? Ощущение недолгое, но неприятное. Оно заставляет задуматься, но выхода не предлагает. Именно в этом месте человеку показывается вероятность или начать разбираться с самим собой, или дальше плыть по течению.

2. «Переключение» из мира причинности, обыденности, где все состоялось, движется по кругу и ничего нового сделать нельзя, в мир возможностей, в мир личной ответственности. Переключение восстанавливает ситуацию неопределенности, но и проявления собственных возможностей. М. Хайдеггер считает, что такой переход можно как-то истолковать, лишь указав на два возможных способа существования бытия-сознания: неподлинный, предполагающий обращенность к миру вещей, и подлинный — обращенность к своим возможностям. Эти два способа выводятся из структуры бытия интенциональности, которая исследуется в его книге «Бытие и время». Открытость бытия он называет трансценденцией. Человеческое сознание у него трансцендирует, то есть постоянно выходит за свои собственные пределы, постоянно забегает вперед самого себя, оно «всегда находится впереди самого себя», и в этом смысле есть своя возможность.

3. Процедура переживания ценности подробно описана в феноменологии Э. Гуссерля [8]. Главное достижение Э. Гуссерля в том, что он открыл в сознании человека возможность занятия им, как говорил М. Мамардашвили трансцендирующей позиции. Ее функция от любого представляемого сознанию феномена отталкиваться, «выводить за скобки», критиковать, «ничтожить», оставляя в последней инстанции только то, что волнует.

4. Генерализация смысла. Интенциональность, согласно Э. Гуссерлю, является основным атрибутом «сознания, которое благодаря этому есть не только переживание, но и переживание, обладающее смыслом». Именно поэтому, полагает он, «если мы будем рассматривать и описывать реальные переживания, мы никогда не найдем в них предмета: он не содержится в них как таковых». Интенциональное содержание не является имманентной предметностью, как это считал Брентано, оно трансцендентно переживанию. «Объективный мир действительных вещей и процессов (или интенциональных предметов, что в терминологии Гуссерля означает то же самое) — все это суть трансценденции». За нашими переживаниями скрыт мир духовной культуры человечества, социально-культурных проектов и ценностей, их определяющих. Какая ценность имеет для меня смысл? За какой социально-культурный проект я несу личную ответственность?

5. Взятие ответственности за реализацию сформулированного смысла. Собственный смысл, сформулированный как один из принципов, устанавливающих смысл жизни, определяет в свою очередь жизненную цель и ведущую деятельность. При появлении собственной цели впервые оформляется субъект деятельности и потенциальный автор своего социально-культурного проекта. Автор в смысле не только творца художественного, научного или иного любого произведения, но и, прежде всего, автора собственной жизни. Кроме того, что еще важнее, берется ответственность именно за такой путь смыслообразования в течение всей последующей жизни. И если по какой-либо причине человек начинает некритично заимствовать чужие смыслы или заниматься чем-то, что его не волнует, то внутренним, автономным от его воли регулировщиком, указывающим ему на необходимость возвращения к «своему пути в жизни», является совесть. Итак, человек и педагог должен заниматься тем и только тем, что его волнует само по себе. И если он начинает делать какое-либо дело, которое его не волнует, или он делает его не ради него самого, а, например, ради денежного вознаграждения, обеспечения семьи, повышения социального статуса и тому подобного, то у него есть контролирующий орган возвращения к своему смыслу жизни — совесть.

Итак, первый шаг к призванию — ценностное отношение к жизни и необходимость ценностного самоопределения к одному из реализующихся социально-культурных проектов.

Проектирование, возможно, и обеспечивает переход на более высокий уровень с позиции «исполнитель» на позицию «деятель» в рамках коллективно организованной деятельности и коллективной рефлексии.

Жизненная позиция «деятель» появляется, когда педагог последовательно осваивает три ступени своего профессионального развития «специалист — профессионал — мастер». Специалист — с внедренной в его сознание программой деятельности. Профессионал — способный обсуждать и менять способ профессионального мышления. Мастер — способный выходить за границы сво-

его социально-культурного проекта. Обнаруживая другие социально-культурные проекты, педагог начинает видеть и работать с целями, лежащими за пределами его профессионального социально-культурного проекта. Работа с целями и позициями и есть управленческая деятельность, суть которой в способности проводить позиционный анализ ситуации и брать на себя ответственность за принятие решения. Педагог в жизненной позиции «деятель» становится управленцем, когда сам ставит цели, исходя из проанализированного им набора окружающих его профессиональных, проектных и жизненных позиций.

Механизмом восстановления педагогами своего социально-культурного проекта и нормального функционирования программы собственного сознания является, по Н. Г. Алексееву, рефлексивное мышление [1]. Понятие и технологии коллективной рефлексии ввел в нашей стране в научный дискурс и управленческую практику развития организаций Г. П. Щедровицкий, опираясь на деятельность и результаты Московского методологического кружка (Г. П. Щедровицкий, О. И. Генисаретский, Б. А. Грушин, И. С. Ладенко, В. А. Лефевр, Э. Г. Юдин и др.) [2]. Он ставит следующую проблему: каким образом формируется проект новой деятельности и, соответственно, субъект этого проекта? Он предлагает схему рефлексивного выхода, которая включает в себя следующие компоненты:

1) занятие и освоение новой внешней позиции как по отношению к прежним, выполняемым человеком деятельностям (и, мы бы добавили, жизненным ситуациям в широком смысле), так и по отношению к будущей проектируемой деятельности;

2) новая рефлексивная позиция поглощает и превращает в материал для анализа и переработки и старые, и вновь проектируемые деятельности.

Суть развития деятельности состоит именно в том, что рефлексивная позиция и поглощаемые ею деятельности выстраивают новые кооперации. Существенным отличием освоения именно проектного мышления от овладения проектной деятельностью является, кроме способности достраивания социально-культурного проекта до полного необходимого набора позиций, также и переход от деятельности по соорганизации функционально-деятельностных позиций к деятельности по освоению и кооперированию чисто проектных позиций, как то: аналитика, критика, генератора новых идей, интегратора, систематизатора, оформителя, организатора коммуникаций.

Переход с позиции «деятель» на позицию «новатор» возможен в ситуации организации творческой коммуникации [3]. *Творческая коммуникация* — это расширение человеком горизонта собственного смыслового потенциала в результате его диалога, имеющего для него ценностный характер, с иными ценностными позициями из других социально-культурных проектов, сопровождающийся коллективной рефлексией, постоянной корректировкой и настройкой к пониманию другого.

Творческая коммуникация является способом преодоления замкнутости своего социально-культурного проекта, выходом к пониманию ценностей и смыслов иных социально-культурных проектов. Поэтому основная функция творческой коммуникации — увеличение возможных траекторий развития человека за счет проблематизации социально-культурного проекта ценностями и нормами других социально-культурных проектов.

С точки зрения организации проектного сознания процесс творческой коммуникации можно представить как дискурс канонического текста и проблематизирующего его контекста. Канонический текст как устойчивая, логически представленная структура отражает основную ценность своего социально-культурного проекта. Контекст привносит новый смысл из другого социально-культурного проекта, который сначала вносит путаницу в структуру сознания, но и побуждает субъекта трансцендировать за пределы своего жизненного мира, своего социально-культурного проекта, рационализируя и упорядочивая собственное сознание в связи с появившимися новыми возможностями.

Нами была разработана схема организации ситуации творческой коммуникации, которая включает в себя следующие компоненты.

1. Необходимо наличие как минимум двух открытых к диалогу позиций из разных социально-культурных проектов.

2. Активность в отстаивании собственной точки зрения каждой из позиций должна неизбежно привести к «ценностной сшибке» и к неопределенной ситуации, неизвестности.

3. Организация коллективной рефлексии как способа преодоления неизвестности, в процессе которой происходит понимание границ своего социально-культурного проекта за счет обнаруже-

ния смысла и средств другого социально-культурного проекта, обосновывающих ценностное основание оппонента.

4. Признание «своей правды» за оппонируемой позицией, справедливость ее критики и заимствование смысла и средств позиции другого социально-культурного проекта.

5. Введение заимствованной позиции в свой социально-культурный проект, нового смысла и средства — в программу собственного сознания.

Переход с позиции «новатор» на позицию «автор» возможен в ситуации проектирования педагогом особого способа понимания [4]. Выделенные нами условия проектирования педагогом своего способа понимания ситуаций саморазвития позволяют ввести новое понятие понимания как *«трансцендирующего понимания»* [9]. Схема трансцендирующего понимания включает в себя следующие компоненты: распривычивание, размыкание, потенцирование, набрасывание к новым возможностям, самопреобразование [10].

Попробуем свести все ранее разобранные схемы в единую таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Общее и различия в схемах формирования интенциональной позиции, рефлексивного выхода, творческой коммуникации и трансцендирующего понимания

Различия				Общее
Схема формирования интенциональ-ной позиции (совести)	Схема рефлексивного выхода	Схема творческой коммуникации	Схема трансцендирующего понимания	
Ощущение, что «что-то-не-так»	***Остановка.*** Необходимо осознание проблемности ситуации	Понимание наличия двух открытых к диалогу позиций из разных социально-культурных проектов	**Распривычивание.** Отказ от использования старого опыта	Понимание и ощущение тупика
Переключение из мира причинности в мир личной ответственности	***Отстранение.*** Исследование себя действующего	Активность в «ценностной сшибке»	**Размыкание.** Сопереживание	Переключение внимания на исследование себя либо как бывшего, либо настоящего, либо как возможного будущего
Переживание ценности	***Фиксация.*** Регистрация наиболее важных моментов	Коллективная рефлексия, обнаружение смысла и средств другого социально-культурного проекта	**Потенцирование.** Экспериментирование с собой возможным	Интеллектуальное, интуитивное или эмоциональ-ное выделение существенного
Генерализация смысла	***Объективация.*** Переконструирование образа ситуации	Признание «своей правды» за оппонируемой позицией	**Набрасывание.** Проект себя возможного	Появление нового представления о себе и ситуации
Взятие ответственности за реализацию сформулированного смысла.	***Оборачивание.*** Возвращение в деятельность с новыми возможностями. Возможны циклические повторения	Введение заимствованной позиции в свой социально-культурный проект	**Самопреобразо-вание.** Выход в другой мир. Возвращение обратно и повторение невозможно	Начало действий в соответствии с новым представлением

Предложенная таблица в какой-то степени приоткрывает таинственную завесу развития самосознания. Видимо, сначала у человека формируется совесть как этическая самоконтролирующая инстанция, организующая постоянное возвращение человека к жизненному вектору выбранных им нравственных ориентиров. Наиболее ярким примером жизни по совести в истории является подвижническая деятельность древнегреческого философа Сократа (VI в. до н. э.). Рационализация совести, исключение эмоциональной и этической составляющих компонентов приводит к ее чисто интеллектуальной модификации — рефлексии. Эту работу проделал Джонн Локк — английский философ и педагог (XVII в.). Следующим шагом в развитии самосознания является способность человека оперировать знаками — заменителями реальных объектов, строить идеальные модели, отрываясь от реальной ситуации. Так возникает рациональное научное мышление. (Галилео Галилей, XVII в.). И наконец, производимые в огромном количестве артефакты духовной культуры требуют расшифровки, толкования. На первый план выходит проблема понимания смысла, герменевтика. Наиболее фундаментальная работа, тщательно разрабатывающая эту проблематику,— «Истина и метод» Х.-Г. Гадамера — появляется только в 1960 г. [7].

Заключение

Таким образом, выстраивается следующая логика гуманитарного проектирования педагогом пути к собственному призванию.

Человек, в нашем случае педагог, в сознательном возрасте, «вдруг», обнаруживает себя заброшенным в неупорядоченную и случайным образом для него сложившуюся систему социально-культурных проектов, которые полностью определяют его сознание, мышление и поведение. Он может не согласиться с таким положением дел и, набравшись окаянства, захотеть поучаствовать в строительстве мира, культуры и себя (собственного сознания). Для этого ему необходимо принять ценностное основание проектного сознания, что мир человека, язык, культура и его собственное сознание искусственного происхождения окружены неопределенностью, другими словами, находятся под вопросом и в любой момент могут быть переделаны.

Педагог должен соизмерить пространство и время отведенной ему жизни и пространство совокупной культуры всего человечества. Всю человеческую культуру ему, к сожалению, не переделать. Поэтому первым и, наверное, самым главным шагом в его жизни является ценностное включение только в один из существующих социально-культурных проектов в области образования. Ему необходимо ответить на вопрос «Ради чего стоит жить?». Осуществить акт самоидентификации, самоотождествления с ним. Взять ответственность за его воспроизводство и дальнейшую трансляцию от предыдущего поколения к последующему. Так человек занимает позицию ответственного «исполнителя».

В проблемных ситуациях разрушения этого социально-культурного проекта он учится его *восстанавливать,* организуя коллективную рефлексию. В ней он впервые обнаруживает полную структуру функциональных, проектных и жизненных позиций своего социально-культурного проекта и осваивает позицию «деятель». Фактически при помощи рефлексии происходит выход в управление прошлым. Эту метафору следует понимать как продление ценностного для педагога образовательного социально-культурного проекта в настоящем и будущем.

Но это продление не бывает беспроблемным. Проблемная ситуация образуется в результате столкновения своего социально-культурного проекта с другим. И тогда возможна ситуация развития, обновления за счет заимствования смыслов и средств из другого социально-культурного проекта. Педагог осваивает позицию «новатор» и учится в творческой коммуникации управлять настоящим, переосмысливая ценность своего социально-культурного проекта. Управление настоящим — это организация процесса постоянной актуализации ценности своего социально-культурного проекта для других ценностных позиций.

Научившись заимствовать позиции других социально-культурных проектов, педагог может теперь это делать не только в непосредственном живом диалоге, но и в результате интерпретации текстов, поступков людей. Теперь он может непрерывно творить новые смыслы и собрать из них в конце концов свой собственный образовательный социально-культурный и жизненный проект. Занимая позицию «автор», педагог учится управлять своим будущим. Благодаря способности трансцендирующего понимания, он интегрирует из актуальных смыслов — элементов разных социально-культурных проектов свой новый социально-культурный

проект. Вводит в пространства культуры и социальной практики новый смысл, новую систему понятий, новую жизненную позицию. Вводит новый язык, на котором будут говорить будущие поколения людей.

Когда вы, уважаемый мною читатель, сможете сказать, что социально-культурный проект, в который вы включились ценностным образом, который вы ежедневно в своей профессиональной деятельности восстанавливаете, обновляете и даже заново творите, является подлинным, открытым, своим и новым, то, вероятно, вы идете правильной дорогой.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дис. ... д-ра. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. Алексеев Н. Г., Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как форма и метод комплексной подготовки и развития руководителей и специалистов // 3-й Всесоюзный научно-практический семинар по психологическому обеспечению АСУ. Тбилиси,1985. С. 89–96.
3. Алексеев Н. Г., Юдин Э. Г. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Наука, 1971. С. 151–203.
4. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
5. Бердяев Н. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Париж: Современные записки, 1931. 318 с.
6. Вебер М. Избранные сочинения. М., 1990. С. 644–675.
7. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М. : Прогресс,1992. 704 с.
8. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб. : Наука, 2001. 265 с.
9. Краснов С. И. Формирование индивидуального способа понимания в проектных ситуациях как условие профессионального развития педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 92–103.
10. Краснов С. И. Модель самоидентификации личности в гуманитарном проекте // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2. С. 89–101.
11. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. : Прогресс : Культура,1993. 352 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 257 с.
13. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Изд-во политической литературы, 1992. 543 с.
14. Фихте И. Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии. Попытка принудить читателей к пониманию. Ленанд, 2016. 112 с.
15. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

References

1. Alekseev N. G. Designing conditions for the development of reflexive thinking [Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo mishleniya]. dissertation ... doctors of psychological sciences. Moscow, 2002. 41 p. (In Russian).
2. Alekseev N. G., Schedrovickii G. P. Organizational-activity game as a form and method of integrated training and development of managers and specialists [Organizacionno-deyatelnostnaya igra kak forma i metod kompleksnoi podgotovki i razvitiya rukovoditelei i specialistov]. *3rd All-Union scientific and practical seminar on the psychological provision of automated control systems [3-i Vsesoyuznii nauchno-prakticheskii seminar po psihologicheskomu obespecheniyu ASU]*. Tbilisi.1985. P. 89–96. (In Russian).
3. Alekseev N. G., Yudin E. G. On the psychological methods of learning creativity [O psihologicheskih metodah izucheniya tvorchestva]. *Problems of scientific creativity in modern psychology [Problemi nauchnogo tvorchestva v sovremennoi psihologii]*. Ed. M. G. Yaroshevsky. Moscow: Science, 1971. P. 151–203. (In Russian).
4. Alekseeva L. N. Reflection as a means of creative understanding [Refleksiya kak sredstvo tvorcheskogo ponimaniya] : dissertation ... candidate of psychological sciences. Moscow, 1988. (In Russian).
5. Berdyaev N. On the appointment of a person. Experience of paradoxical ethics [O naznachenii cheloveka. Opyt paradoksal'noj ehtiki]. Paris: Contemporary notes, 1931. 318 p. (In Russian).
6. Veber M. Selected works [Izbrannye sochineniya]. Moscow, 1990. P. 644–675. (In Russian).
7. Gadamer H.-G. Truth and method [Istina i metod]. Moscow: Progress, 1992. 704 p. (In Russian).
8. Gusserl› E. Cartesian Reflections [Kartezianskie razmyshleniya]. Saint Petersburg: Science, 2001. 265 p. (In Russian).
9. Krasnov S. I. Formation of an individual way of understanding in project situations as a condition for professional development of a teacher [Formirovanie individual›nogo sposoba ponimaniya v proektnyh situaciyah kak uslovie professional›nogo razvitiya pedagoga]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 1. P. 92–103. (In Russian).
10. Krasnov S. I. Model of self-identification of a person in a humanitarian project [Model' samoidentifikacii lichnosti v gumanitarnom proekte]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2017. № 2. P. 89–101. (In Russian).
11. Mamardashvili M. K. Cartesian Reflections [Kartezianskie razmyshleniya]. Moscow: Progress : Culture, 1993. 352 p. (In Russian).
12. Markova A. K. Psychology of professionalism [Psihologiya professionalizma]. Moscow: Knowledge, 1996. 257 p. (In Russian).
13. Sorokin P. Human. Civilization. Society [Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo]. Moscow: Publishing of political literature, 1992. 543 p. (In Russian).
14. Fichte I. G. Clear, like the sun, a message to the general public about the true essence of modern philosophy. An attempt to force readers to understand [Yasnoe, kak solnce, soobshchenie shirokoj publike o podlinnoj sushchnosti novejshej filosofii. Popytka prinudit› chitatelej k ponimaniyu]. Lenand, 2016. 112 p. (In Russian).
15. Hajdegger M. Being and time [Bytie i vremya]. Kharkiv: Folio. 2003. 503 p. (In Russian).

УДК/UDC 377

И. Е. Скобелева

I. Skobeleva

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIAGNOSTICS OF MEDIA-CULTURE DEVELOPMENT LEVEL OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Введение. В настоящее время, когда влияние медиа на профессиональную и повседневную жизнь становится все активнее и даже агрессивнее, развитие необходимого уровня медиакультуры у подрастающего поколения становится важной педагогической задачей.

Методология. В работе используются методы теоретического ретроспективного, структурного анализа для определения содержания понятия медиакультуры, для выявления и обоснования ее критериев и показателей. Проведению эмпирического исследования послужили методы анкетирования, педагогического эксперимента, экспертной оценки, самооценки. Для обработки и интерпретации полученных результатов применялись методы осмысления, математической обработки.

Результаты. В статье анализируются результаты констатирующей оценки наличного уровня медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования. Полученные результаты подтверждают, что констатирующий уровень медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования не достаточный; большинство обучающихся продемонстрировали репродуктивный уровень медиакультуры

Заключение. Решить задачу развития определенного уровня медиакультуры у подрастающего поколения предполагается на основе полученных результатов и определения проблемных полей в педагогическом процессе, в дальнейшем — путем разработки необходимых программ, педагогических условий и средств, обеспечивающих формирование медиакультуры обучающихся.

Introduction. At present, when the influence of the media on the professional and everyday life is becoming more active and even more aggressive, the development of the necessary level of media culture in the younger generation is becoming an important pedagogical task.

Materials and Methods. The methods of theoretical retrospective, structural analysis are used to determine the content of the media culture concept to identify and substantiate its criteria and indicators. Empirical research was conducted using methods of questioning, pedagogical experiment, peer review, self-evaluation. To process and interpret the obtained results, methods of comprehension and mathematical processing were applied.

Results. The article analyzes the results of the assessing evaluation of the current level of students' media culture of secondary vocational education. The obtained results confirm that the ascertaining level of students' media culture of secondary vocational education is insufficient; most students demonstrated the reproductive level of media culture.

Conclusions. The solution of the task of developing a certain level of media culture in the younger generation presupposes on the basis of the obtained results and the identification of problem fields in the pedagogical process, and further development of the necessary programs, pedagogical conditions and other pedagogical means that ensure the formation of the media culture of students.

Ключевые слова: медиакультура, педагогическое исследование, обучающиеся, среднее профессиональное образование, критерии оценки.

Keywords: media culture, pedagogical research, students, secondary vocational education, evaluation criteria.

Введение

Различные вопросы, связанные с развитием и становлением информационного общества, влиянием на социум и общественное мнение медиакультуры во всех ее проявлениях, не теряют своей актуальности в научном сообществе уже несколько десятилетий. Исследователи различных направлений — филологи, культурологи, социологи, психологи и политологи — обращаются к фак-

торам и механизмам медиакультуры как одного из влиятельных векторов развития современного информационного общества. Особое место медиакультура занимает в педагогической науке и образовательном пространстве. Область образования, призванная готовить подрастающие поколения к активной социальной и трудовой жизни, не может не учитывать значимость данного феномена. В педагогической науке активно разрабатывается понятие медиапедагогики, включающее всю совокупность содержания, влияния и педагогического обеспечения развития у обучающихся медиакультуры как личностного качества, гарантирующего успешную социализацию в информационном обществе. Поскольку одними из признаков информационного общества являются свободный доступ к информации и свобода ее распространения, постольку информационная компетентность сегодня является очевидным и необходимым качеством личности. Лоббирование понятия «медиакультура» в педагогической науке вполне оправдано. Начиная с 90-х годов прошлого века в науке и публицистике рассматривалось понятие «информационная культура», но сегодня данное понятие кажется излишне прагматичным и достаточно широким. Современное общество, жизнь отдельного человека пронизаны медиа во всех возможных проявлениях: информационные источники, информационные средства, медиакоммуникации, в том числе множество виртуальных социальных сетей, профессиональная деятельность и повседневная жизнь. Кроме того, современная медиакультура активно интегрирует все имеющиеся ресурсы социального, профессионального, культурного значения за весь период цивилизации человечества. Созданные цифровые и виртуальные базы библиотек, музеев, географических ландшафтов, технологий производства продукции активно используются в образовательном пространстве. Так, по мнению педагогов, сегодня стоит вопрос уже не о том, где найти информацию, а том, как ее оценить, выбрать, использовать. Немаловажны в информационной культуре пользователя и правовые вопросы. Таким образом, понятие медиакультуры, помимо инструментальных, технических умений, включает этическую, эстетическую, ценностную и правовую составляющие понимания. Медиакультура может рассматриваться как часть информационной культуры человека, но при этом интегрирует содержание с общей культурой человека. В то же время нельзя игнорировать и техническую сторону медиакультуры, поскольку новые медиасредства входят в жизнь с ошеломляющей скоростью. Следовательно, развитие медиакультуры как личностного качества современного специалиста является актуальной педагогической задачей современности. Современные будущие специалисты должны не просто овладеть новейшими средствами, методами и технологиями работы с медиасредствами и медиаинформацией. Сегодня важно создать такие образовательные условия, которые позволят им осознать широчайшую зависимость человека от информации, ее доминирующее влияние на жизнь и картину мира в целом. Так, по мнению М. Г. Кашкиной, будущим специалистам «надо научиться такой технологии работы с информацией, которая подготовит человека принимать решения на основе коллективного информационного знания» [5]. По мнению В. А. Возчикова, И. В. Григорьевой, А. А. Гука, М. Г. Кашкиной, Н. Б. Кирилловой, Е. И. Кузнецовой и других исследователей, современный человек должен иметь определенный уровень культуры взаимодействия с информацией, информационно-коммуникационными средствами, осознавать влияние медиа, то есть обладать развитой медиакультурой, быть способным «воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, усваивать знания в области медиа» [2–6; 8].

Первоочередной задачей нашего исследования стала констатирующая оценка имеющегося уровня медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования.

Методология

Для решения данной задачи необходимо определиться с содержанием понятия медиакультуры и критериями ее уровневой оценки. В работе используются методы теоретического ретроспективного, структурного анализа для определения понятия медиакультуры, выявления и обоснования ее показателей. Проведению эмпирического исследования послужили методы анкетирования, педагогического эксперимента, экспертной оценки, самооценки. Для обработки и интерпретации полученных результатов применялись методы осмысления, математической обработки.

Результаты

На основе изученных источников под медиакультурой мы понимаем часть общей культуры человека, проявляющуюся в определенном способе взаимодействия с применением медиасредств и медиатехнологий в информационном обществе и информационном пространстве.

Критериями оценки уровня развития медиакультуры обучающихся на основе теоретического анализа имеющихся педагогических исследований в данной области нами выбраны: мотивационно-ценностный, информационно-содержательный, интерактивно-операционный, оценочно-критический, проектно-творческий [1; 2; 7; 9].

Для оценки уровня развития медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования было проведено исследование на базе Нижневартовского нефтяного техникума (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Югорский государственный университет». В исследовании, которое осуществлялось в течение четырех лет (с 2013 по 2017 г.), приняли участие 112 обучающихся техникума и 10 преподавателей. В результате осмысления, обработки и интерпретации полученных данных мы пришли к следующим выводам.

С позиции мотивационного критерия почти две трети обучающихся продемонстрировали репродуктивный уровень развития медиакультуры (68 %). Данный критерий оценки позволяет заключить, что молодые люди не задумываются о качестве и смысле содержания, о контекстах используемых ими медиатекстов. Они не анализируют найденную информацию, осуществляя информационную деятельность ситуативно или по алгоритму. Основными мотивами использования медиапродуктов и медиасредств для обучающихся являются развлекательные, рекреационные; обучающиеся не проявляют интереса к изучению новых медиатехнологий и возможностей медиа.

По результатам экспертной оценки преподавателя информационных дисциплин, показатели информационно-содержательного критерия говорят о том, что 43 % обучающихся в своем развитии медиакультуры находятся также на репродуктивном уровне. Данный уровень характеризуется удовлетворительным знанием основных информационно-коммуникационных технологий и средств, основных программ, применяемых в образовательном процессе. Знания обучающихся носят фрагментарный характер, не подкреплены познавательной активностью, отражают необходимость ситуативных практических действий в работе с информацией. Собственно медиакультуру сами обучающиеся понимают как умение работать с техникой, применять информационно-коммуникационные средства в общении с другими людьми, при этом они не осознают необходимости и значимости развития личностной медиакультуры. Любую найденную информацию в Интернете обучающиеся не оценивают с позиций достоверности, не знают автора публикации, не подвергают сомнению найденные (нередко по первой ссылке) факты. Анализ данных выявил продуктивный (41 % респондентов) и творческий (18 %) уровни у остальных студентов. Студенты, у которых был определен продуктивный уровень, характеризуются достаточно выраженным познавательным интересом: они изучают и применяют новые информационные технологии, самостоятельно совершенствуют свои знания. Но вместе с тем используемую информацию не оценивают критически, на занятиях чаще всего применяют уже знакомые технологии работы с информацией. Молодые люди с творческим уровнем (менее пятой части респондентов) активно и самостоятельно развиваются, приобретают новые знания, применяют медиатворчество. Например, к занятиям они готовят презентации, микрофильмы, подборку интересующих материалов из различных источников.

Интерактивно-операционный критерий позволяет оценить степень сформированности навыков и умений взаимодействия обучающихся с информационно-коммуникационными средствами и с другими людьми посредством данных средств и различных программ. В числе данных умений были оценены не только умения работать с техникой и необходимыми программами (MS Office — Word, Excel, PowerPoint, Visio и др.), практические умения самостоятельной работы в текстовых, графических редакторах, умения создавать медиатексты; навыки структурирования и сохранения информации; навыки представления и презентации информации; знание структурных составляющих информации (в Интернете — веб-страница, сайт, портал, блог, др.), но и оценивались знание техники безопасности, основные задачи обслуживания технических устройств. Оценка по данному критерию указывает на вполне достаточный уровень развития медиакультуры студентов среднего профессионального образования. Современные молодые люди весьма активно применяют информационно-коммуникационные технологии, средства, покупают и осваивают новые модели гаджетов, обладающих широкой функциональностью.

Наибольший интерес представляет оценочно-критический критерий развития медиакультуры, который позволил оценить сформированность навыков аналитического, критического вос-

приятия, интерпретации и контекстного понимания медиатекстов обучающимися среднего профессионального образования. Полученные результаты свидетельствуют о несформированности у них критического мышления. Так, на вопросы «Кто создает медиатексты?», «Какова цель создания медиатекста?», «Что такое медиапрезентация?», «Какова цель медиапрезентации в сетях?» обучающиеся преимущественно ответили «Не знаю», «Не задумывался»; небольшая группа обучающихся дала вообще несоответствующий ответ.

Вопрос о манипулировании посредством медиа более половины обучающихся поставил в недоумение (52 %). На вопросы, позволяющие оценить степень развития своего критического мышления, обучающиеся ответили, к сожалению, отрицательно: они не сравнивают найденную информацию с другими источниками и медиатекстами, не интересуются автором используемого или найденного ими материла. При поиске нужной информации через поисковые системы (преимущественно Google, Yandex) обучающиеся полностью доверяют найденной информации и не обращаются за информацией к профессиональным сайтам. Так, согласно экспертной оценке преподавателей техникума, данный критерий, позволяющий оценить информационно-аналитический компонент медиакультуры, свидетельствует, что данный компонент медиакультуры развит у обучающихся наиболее слабо. Данные по проектно-творческому критерию также показали недостаточный уровень развития соответствующего компонента медиакультуры у обучающихся. Их самооценка проектно-творческого критерия совпала с мнением педагогов. Так, сами обучающиеся считают, что данный компонент медиакультуры у них преимущественно развит на репродуктивном уровне (68 %), четверть обучающихся считают, что владеют медиатворчеством на поисково-продуктивном (25 %), и только 8 человек определили у себя творческий уровень (7 %).

Заключение

Осмысление полученных результатов позволяет сделать вывод, что констатирующий уровень медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования недостаточный. Согласно теоретически обоснованным критериям, медиакультура обучающихся по данным большинства показателей соответствует репродуктивному уровню. Безусловно, полученные результаты легли в основу формирующего этапа педагогического эксперимента, обусловили создание необходимых педагогических условий в образовательном процессе техникума. Вместе с тем актуализация проблемы развития медиакультуры у обучающихся среднего профессионального образования обнаружила дополнительный социально-педагогический эффект — рост мотивации педагогов техникума к развитию медиакультуры у обучающихся. Как отмечают сами педагоги: «раньше я и сама не задумывалась, как мои обучающиеся ищут информацию»; «оказывается, совсем немного времени на занятии требуется для уточнения источника информации, оформления найденного материала»; «интерес обучающихся к занятиям по моему предмету значительно вырос, когда я и сам стал использовать различные возможности техники, информации, медиа в целом».

Таким образом, первый этап педагогического эксперимента решил все поставленные задачи: был определен констатирующий уровень развития медиакультуры у обучающихся среднего профессионального образования, обеспечена мотивация к дальнейшему эксперименту по развитию медиакультуры как у обучающихся, так и у педагогов.

Литература

1. Вартанова Е. Л. К вопросу о медиаисследованиях как актуальной области научного знания // Меди@льманах. 2015. № 2 (67). С. 8–10.
2. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2007. 48 с.
3. Григорьева И. В. Медиаобразовательное пространство как условие развития современного специалиста в области образования [Электронный ресурс] // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 2. URL: http://mic.org.ru/.
4. Гук А. А. Теория отечественной медиакультуры в контексте самоопределения культурологии как системной дисциплины // Вестник КемГУКИ. 2016. № 36. С. 25–32.
5. Кашкина М. Г. Медиакультура в социокультурном поле информационного социума // Аналитика культурологии. 2012. № 24. С. 152–154.
6. Кириллова Н. Б. «Media syudies» в контексте теоретических исследований прикладной культурологии // Человек в мире культуры. 2012. № 4. С. 35–42.
7. Коновалова Н. А. Медиакультура человека в информационном обществе. Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2013. 44 с.
8. Кузнецова Е. И. Медиакультура в коммуникативном пространстве цивилизаций. Нижний Новгород : ГОУ ВПО НГЛУ, 2008. 272 с.
9. Ломакина Т. Ю., Сергеева М. Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Среднее профессиональное образование. 2014. № 8. С. 6–14.

References

1. Vartanova E. L. On the issue of media research as an actual area of scientific knowledge [K voprosu o mediaissledovaniyah kak aktualnoy oblasti nauchnogo znaniya]. *Medi@lmanah [Medi@l'manah]*. 2015. № 2 (67). P. 8–10. (In Russian).
2. Vozchikov V. A. Philosophy of Education and Media Culture of the Information Society [Filosofiya obrazovaniya i mediakultura informatsionnogo obschestva] : abstract of the dissertation ... doctor of philosophy. Saint Petersburg, 2007. 48 p. (In Russian).
3. Grigoreva I. V. Media education space as a condition for the development of a modern specialist in the field of education [Mediaobrazovatelnoe prostranstvo kak uslovie razvitiya sovremennogo spetsialista v oblasti obrazovaniya]. *Media. Information. Communication [Media. Informatsiya. Kommunikatsiya]*. 2012. № 2. Available at: http://mic.org.ru/. (In Russian).
4. Guk A. A. The Theory of Russian Media Culture in the Context of Self-Determination of Cultural Studies as a Systemic Discipline [Teoriya otechestvennoy mediakulturyi v kontekste samoopredeleniya kulturologii kak sistemnoy distsiplinyi]. *Vestnik of the Kemerovo state university of culture and arts [Vestnik KemGUKI]*. 2016. № 36. P. 25–32. (In Russian).
5. Kashkina M. G. Media culture in the sociocultural field of the information society [Mediakultura v sotsiokulturnom pole informatsionnogo sotsiuma]. *Analytics of Culturology [Analitika kulturologii]*. 2012. № 24. P. 152–154. (In Russian).
6. Kirillova N. B. "Media syudies" in the context of theoretical studies of applied cultural studies [«Media syudies» v kontekste teoreticheskih issledovaniy prikladnoy kulturologii]. Man in the world of culture [Chelovek v mire kulturyi]. 2012. № 4. P. 35–42. (In Russian).
7. Konovalova N. A. Human media culture in the information society [Mediakultura cheloveka v informatsionnom obschestve]. Vologda: VIFE FSIN of Russia, 2013. 44 p. (In Russian).
8. Kuznetsova E. I. Media culture in the communicative space of civilizations [Mediakultura v kommunikativnom prostranstve tsivilizatsiy]. Nizhniy Novgorod: GOU VPO NGLU, 2008. 272 p. (In Russian).
9. Lomakina T. Yu., Sergeeva M. G. Modern technologies of professional training in conditions of transition to competency-oriented education [Sovremennyie tehnologii professionalnogo obucheniya v usloviyah perehoda na kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie]. *Secondary vocational education [Srednee professionalnoe obrazovanie]*. 2014. № 8. P. 6–14. (In Russian).

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

BASED ON THE EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

УДК/UDC 378:811

Н. А. Антонова, Т. С. Игнатьева

N. Antonova, T. Ignatieva

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

INDICATORS OF THE FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE LAW FACULTY

Введение. Значимость иноязычной коммуникативной компетенции особенно возрастает в рамках развития современных международных отношений, в частности при установлении межличностных контактов. Современные условия экономической, политической и социокультурной ситуации требуют от специалиста знания хотя бы одного иностранного языка. Наряду с формированием профессиональной компетентности специалиста необходимо совершенствовать еще и иноязычную коммуникативную компетенцию, что и должно являться неотъемлемой частью высшего образования. В статье представлено исследование, связанное с формированием иноязычной коммуникативной компетенции специалиста в области юриспруденции. Цель статьи — показать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов первых и вторых курсов юридического факультета по специальностям «юриспруденция» и «правоохранительные органы».

Методология. Обучающимся были предложены тесты на множественный выбор, где из четырех предложенных ответов необходимо было выбрать один правильный.

Результаты. Были выделены следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковая, речевая, социокультурная компетенции. Данные виды компетенций наиболее полно отражают содержание иноязычной коммуникативной компетенции и соответствуют целям обучения иностранному языку в высших профессиональных образовательных учреждениях.

Заключение. В результате исследования выявлено, что студенты второго курса в большей степени владеют и языковой, и речевой компетенцией, по сравнению с первым курсом. Социокультурная компетенция развита у первого и второго курсов в равной степени. Также был представлен анализ результатов и были выявлены причины затруднения при выполнении заданий, связанных с чтением, аудированием, лексико-грамматическим блоком, а также говорением.

Introduction. The importance of foreign communicative competence is especially growing within the framework of the development of modern international relations, in particular, in the establishment of interpersonal contacts. The modern conditions of the economic, political and sociocultural

situation today require the specialist to know at least one foreign language. Along with the formation of the professional competence of a specialist, it is also necessary to improve the foreign language competence, which should be an integral part of higher professional education. The article presents a study related to the formation of foreign communicative competence of a specialist in the field of jurisprudence. The purpose of the article is to measure the indicators of the foreign communicative competence formation of the first and second-year students of the law faculty in the specialties "Jurisprudence" and "Law enforcement activities".

Materials and Methods. The students were offered a multiple choice test, where one of the four suggested answers was correct.

Results. The authors identified the following components of foreign communicative competence: linguistic; speech; sociocultural competence. These types of competencies most fully reflect the content of foreign communicative competence and correspond to the objectives of teaching a foreign language in higher professional educational institutions.

Conclusions. It was found that second-year students are more proficient in both linguistic and speech competence compared to the freshmen. The socio- cultural competence has been developed both of the first and second-year students. An analysis of the results was also presented the reasons for the difficulty in carrying out assignments related to reading, listening, lexico-grammatical block, and speaking.

Ключевые слова: студенты юридического факультета, иноязычная коммуникативная компетенция, показатель сформированности компетенции, языковая, речевая и социокультурная компетенции.

Keywords: students of the law faculty, foreign communicative competence, level of formation, language, speech and sociocultural competences.

Введение

Повышение качества образования всегда являлось актуальной проблемой мирового педагогического сообщества. В современных условиях остро стоит проблема модернизации содержания образования, а также переосмысления целей и результатов образования. После присоединения России к Болонскому процессу, а также после входа в Единое образовательное пространство в системе высшего образования произошли существенные изменения во многих дисциплинах. Эти изменения также затронули и «иностранный язык». Для решения данной проблемы предлагается модернизация содержания образования, в том числе переоценка цели и результата образования. Именно компетентностный подход был выдвинут Европейским научно-педагогическим сообществом в качестве основного требования при подготовке специалистов и для улучшения качества образования [14, с. 114].

Компетенция — это готовность специалиста, в нашем случае юриста, использовать свои навыки, знания, опыт осуществлять успешную профессиональную деятельность в определенной профессиональной области.

Достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетенции, и юриста в том числе, является целью любого профессионального образования. Именно адекватная подготовка в вузе необходима для реализации этой цели.

На современном этапе развития высшей школы для формирования профессиональной компетенции юриста необходима интеграция в общую систему подготовки языкового образования. Для эффективной организации образовательной деятельности необходимо учитывать особенности предметной области специалиста, осуществлять грамотный отбор содержания обучения иноязычному общению, а также брать во внимание профессиональную специфику. Предъявляемой к будущей профессиональной деятельности спецификой содержания профессионально ориентированного общения на иностранном языке на юридическом факультете является ориентация на реальные интересы и потребности обучающихся.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть корректное владение иностранным языком в рамках тем юридической специальности вуза, в повседневной жизни и профессиональной сфере,— цель обучения иностранному языку студентов юридических специальностей [2, с. 96].

Для измерения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов первых и вторых курсов юридического факультета Чувашского государственного универ-

ситета им. И. Н. Ульянова и для выявления высокомотивированных на лучшее владение английским языком студентов, склонных к научно-исследовательской деятельности и имеющих творческие способности, было проведено тестирование на знание английского языка под названием «Полиглот» [3, с. 12].

Цель нашего исследования заключается в определении уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой и социокультурной) студентов юридического факультета первого и второго курсов обучения.

В тестировании приняли участие 156 студентов первого курса, из них по специальности «юриспруденция» — 82 и по специальности «правоохранительная деятельность» — 74 человека. Среди 89 обучающихся второго курса участвовали 46 студентов по специальности «юриспруденция» и по специальности «правоохранительная деятельность» — 43 человека.

Методология

Для измерения показателей *языковой компетенции* у студентов юридического факультета (владение фонетикой, лексикой и грамматикой) были использованы такие виды заданий, как задания на множественный выбор, на восстановление пропусков [9, с. 68]. Для измерения показателей *речевой компетенции,* обусловливающей владение такими видами речевой деятельности, как чтение, письмо, аудирование и говорение, использовались следующие виды заданий: понимание текста с извлечением основной информации из прослушанного, установление соответствия приведенных утверждений прочитанному тексту [10, с. 825]. *Социокультурная компетенция* подразумевает знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и владение навыками их применения в процессе общения с ними [5, с. 5]. Развитие этих компетенций обусловливает во взаимодействии между собой уровень иноязычной коммуникативной компетенции [7]. Студентам были предложены тесты на множественный выбор (multiple choice), где из четырех предложенных ответов необходимо выбрать один правильный. Оценивались уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов первого и второго курсов по специальностям «юриспруденция» и «правоохранительные органы».

Так как студенты первого курса еще не в полной мере владеют терминами своей специализации, преподавателями английского языка было принято решение включить в тест задания по общим темам [4, с. 1214], а студентам второго курса были предложены задания, связанные со специализацией.

Все студенты при выполнении теста были поставлены в равные условия. За каждый правильный ответ насчитывался один балл. Максимальное количество баллов, которое можно было набрать при прохождении теста, — 33 балла.

Результаты исследования

Тест включал восемь заданий по аудированию (речевая компетенция), где необходимо было понять текст с извлечением основной информации из дважды прослушанного. 65 % студентов первого и 40 % второго курса испытывали затруднения с выполнением этого вида задания. 35 % обучающихся не смогли написать услышанное по буквам, а у 30 % — затруднения вызвало написание цифр. Оставшиеся 35 % студентов первого курса с легкостью справились с данным видом задания и смогли показать высокие результаты. 60 % студентов второго курса с заданием справились достаточно быстро и показали высокие результаты. Лишь 15 % студентов испытывали затруднения при написании слов, произносимых диктором по буквам. 10 % обучающихся испытывали затруднения при написании цифр, 5 % — продемонстрировали очень низкий показатель по данному виду задания.

Лексико-грамматический материал (языковая компетенция) включал в себя двадцать заданий. Основные трудности у студентов первого курса (45 %) были вызваны при выборе видовременных форм, артиклей, предлогов, модальных глаголов, при согласовании времен и образовании отрицательных форм глаголов. 30 % студентов продемонстрировали неплохие знания при выполнении данного задания. Они смогли правильно употребить пассивный залог, порядковое числительное, сравнительную и превосходную степень прилагательных. 25 % студентов набрали баллы ниже среднего и допустили значительное количество ошибок в лексическом блоке. Студенты второго курса показали неплохие результаты по сравнению с первым курсом. 65 % обучающихся смогли правильно употребить видовременные формы и формы страдательного залога и получили

баллы выше среднего показателя. 25 % обучающихся второго курса набрали баллы ниже среднего, и лишь 15 % — не справились с данным видом задания.

Задания по чтению (речевая компетенция) были направлены на установление соответствия приведенных утверждений прочитанному тексту, правильности высказываний (True/False). В этом виде задания, где максимально можно было набрать десять баллов, многие студенты и первого (65 %) и второго курса (75 %) успешно справились с поставленной задачей и дали правильные ответы. Остальные, а это 35 % первого и 25 % студентов второго курса, к сожалению, не смогли продемонстрировать такие умения, как правильно догадываться о значении слова по контексту, а также не обращать внимания на незнакомые слова, которые не препятствуют пониманию текста. В итоге они получили один-два балла. С заданиями по социокультурной компетенции студенты первого и второго курса справились на 90 %. По результатам первого письменного тура студенты, которые получили максимальное количество баллов, смогли пройти во второй тур. В данном виде задания перед студентами ставилась задача раскрыть тему за определенное время. Проверялись такие умения, как строить грамотное монологическое высказывание, участвовать в диалоге, отвечать на вопросы [6, с. 97]. Студентам первого курса предлагалось раскрыть тему «If I were the President I would...». По данному виду речевой компетенции у многих студентов возникли определенные трудности [11, с. 726]. К типичным ошибкам можно отнести неправильный порядок слов в предложении, неправильное употребление видовременных форм, отсутствие артикля, неправильное употребление сказуемого в придаточных предложениях условия и времени, а также неправильное употребление предлога. Также здесь стоит отметить, что не все студенты смогли правильно определить коммуникативную задачу [13, с. 169]. Что касается студентов второго курса, им предлагалась тема «The priorities of my life». Многие справились с данным заданием на достаточно высоком уровне. Они смогли продемонстрировать богатый лексический запас, грамматически правильно строили предложения, а также проявили высокую познавательную активность [8, с. 117].

Заключение

В итоге было выявлено, что у студентов второго курса уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выше, чем у студентов первого.

В целом анализ результатов и причин затруднения при прохождении теста выявил ошибки, которые допустили студенты:

— в задание по чтению был включен определенный процент незнакомых слов, и обучающиеся не смогли правильно догадаться о значении слова по контексту [13];

— в задании по аудированию студентам не хватило навыков восприятия устной речи на слух [12, с. 70]. Выяснилось, что они в недостаточном объеме владеют лексическим материалом и не умеют выделять ключевые слова в аудиотекстах [15, p. 153];

— в задании по чтению студентами были допущены ошибки из-за невнимательного прочтения текста и ограничения времени [16, p. 1330].

— в лексико-грамматическом тесте большое количество ошибок было допущено из-за недостаточной сформированности грамматических навыков и из-за скудного лексического словаря;

— в задании по говорению многие студенты не знали, что конкретно сказать по заданной теме, делали долгие паузы, испытывали некоторые трудности при подборе лексики [17, p. 431]. Либо ввиду недостатка времени на подготовку, либо на родном языке нет достаточной сформированности коммуникативной компетенции [18, p. 43]. На самих занятиях по английскому языку используются готовые речевые фразы с опорой на текст, и по этой причине у многих студентов отсутствуют навыки говорения. При ограничении времени многие студенты теряются и часто не готовы к самостоятельному высказыванию на незнакомую тему.

Таким образом, можно сделать вывод, что преподавателям в процессе преподавания необходимо усилить взаимосвязь грамматики со всеми видами речевой деятельности, то есть сосредоточиться на грамматическом материале при обучении аудированию, чтению, письменной и устной речи. При обучении говорению необходимо изменить форму и содержание контрольных срезов по говорению, так как, будучи ориентированы на пересказ заученной темы как форму контроля, студенты, как правило, предлагают заранее подготовленную тему, не учитывая формат высказывания [19]. Также необходимо у студентов развивать умения видеть и выполнять поставленную в заданиях коммуникативную задачу [20].

Литература

1. Андреева Е. В. К вопросу о двойном отрицании в английском и чувашском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1-1 (55). С. 87-90.
2. Антонова Н. А. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной технологии обучения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 96.
3. Антонова Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 4-1 (80). С. 11–16.
4. Антонова Н. А., Игнатьева Т. С. О проблеме адекватности перевода английской авторской сказки // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1214.
5. Архипова О. В. О проблемах обучения аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в медицинском вузе // Научные тенденции: Педагогика и психология : материалы междунар. науч. конф. СПб., 2017. С. 4–6.
6. Архипова О. В., Степанова Т. А. Обучение монологической речи студентов-химиков на основе текста // Проблемы повышения качества образования в условиях модернизации общества : материалы регион. науч.-метод. конф. Чебоксары, 2004. С. 97-100.
7. Демьянова Т. В. Проблемы обучения студентов устной речи // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2015. С. 200–206.
8. Емельянова М. В. Аргументация в политическом дискурсе на материале русского и английского языков // Вестник Чувашского университета. 2006. № 7. С. 116–119.
9. Игнатьева Т. С., Антонова Н. А. Об использовании тестовой методики контроля при обучении иностранному языку студентов медицинских вузов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 68–71.
10. Игнатьева Т. С. О некоторых видах работы по формированию интереса к чтению на иностранном языке // Форум молодых ученых. 2017. № 6 (10). С. 823–827.
11. Игнатьева Т. С. Применение рейтинговой системы контроля при оценке усвоения модуля // Аллея науки. 2017. Т. 3, № 10. С. 726–730.
12. Карева Л. А. Самостоятельная работа студентов неязыковых направлений подготовки в изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-2 (40). С. 70-77.
13. Федорова И. Н., Чернова Л. В. Мнемонические приемы при изучении латинского языка на медицинском факультете // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2014. Вып. 1. С. 166–170.
14. Шпарева Г. И. Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 113-118.
15. Bergan S. Qualifications – Introduction to a concept. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2007. 274 p.
16. Follman J. Teachers' judgments of students' achievement and students' actual achievement // Perseptual and Motor Skills. 1990. V. 71. P. 1330.
17. Larseingue M., Sawyer C. R., Finn A. N. Components of students' grade expectations for public speaking assignments // Communication education. 2012. V. 61, № 4. P. 428–447.
18. Shekhtman B., Lord N., Kuznetsova E. Complication Exercises for Raising the Oral Proficiency Level of Highly Advanced Students // Journal for Distinguished Studies. 2003. № 1. P. 32–50.
19. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA : MSI Press, 2003. 124 p.
20. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students. Salinas, CA : MSI Press, 2003. 116 p.

References

1. Andreeva E. V. On the double negation in the English and Chuvash languages [K voprosu o dvojnom otricanii v anglijskom i chuvashskom jazykah]. *Philology. Questions of theory and practice [Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki]*. 2016. № 1-1 (55). P. 87–90. (In Russian).
2. Antonova N. A. Pedagogical conditions of foreign language communication competence formation of medical high school students on the basis of module technology education [Pedagogicheskie uslovija formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov medicinskih vuzov na osnove modul'noj tehnologii obuchenija]. *Modern problems of science and education [Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya]*. 2014. № 1. P. 96. (In Russian).
3. Antonova N. A. Forming foreign language communicative competence at medical students on the basis of module program for «Foreign Language» discipline [Formirovanie inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov medicinskih vuzov na osnove modul'noj programmy uchebnoj discipliny «Inostrannyj jazyk»]. *Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University [Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. YA. Yakovleva]*. 2013. № 4-1 (80). P. 11–16. (In Russian).
4. Antonova N. A., Ignatieva T. S. About the problem of translation adequacy of English author's tale [O probleme adekvatnosti perevoda anglijskoj avtorskoj skazki]. *Modern problems of science and education [Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya]*. 2015. № 1-1. P. 1214. (In Russian).
5. Arhipova O. V. About annotation and references training problems of foreign literature on specially in the medical university [O problemah obuchenija annotirovaniju i referirovaniju inostrannoj literatury po special'nosti v medicinskom vuze]. *Scientific trends: Pedagogy and psychology [Nauchnyye tendentsii: Pedagogika i psikhologiya]* : materials of the international scientific conference. Saint Petersburg, 2017. P. 4–6. (In Russian).
6. Arhipova O. V., Stepanova T. A. Training of monologic speech training of chemists-students on the basis of the text [Obuchenie monologicheskoj rechi studentov-himikov na osnove teksta]. *Problems of improving the quality of education in the context*

of modernizing society [Problemy povysheniya kachestva obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii obshchestva] : materials of the regional scientific and methodological conference. Cheboksary, 2004. P. 97–100. (In Russian).
7. Demyanova T. V. Problems of teaching students oral speech [Problemy obuchenija studentov ustnoj rechi]. *Linguistics, didactics, translation studies Current issues and prospects of the research [Lingvistika, lingvodidaktika, perevodovedenie Aktual'nyye voprosy i perspektivy issledovaniya]* : a collection of materials of the international scientific and practical conference. Cheboksary, 2015. P. 200–206. (In Russian).
8. Emelyanova M. V. Argumentation in political discourse on the material of Russian and English languages. *Vestnik Chuvashskogo universiteta. [Bulletin of the Chuvash University]*. 2006. № 7. P. 116–119. (In Russian).
9. Ignatieva T. S., Antonova N. A. On the use of test methodology of control in training foreign language of medical university students [Ob ispol'zovanii testovoj metodiki kontrolja pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov medicinskih vuzov]. *Alma mater (Bulletin of High school) [Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)]*. 2017. № 1. P. 68–71. (In Russian).
10. Ignatieva T. S. About some work types for the formation of interest in a foreign language reading [O nekotoryh vidah raboty po formirovaniju interesa k chteniju na inostrannom jazyke]. *Forum of young scientists [Forum molodykh uchenykh]*. 2017. № 6 (10). P. 823–827. (In Russian).
11. Ignatieva T. S. The application of the rating system of control in assessing the assimilation of the module [Primenenie rejtingovoj sistemy kontrolja pri ocenke usvoenija modulja]. *Alley of Science [Alleya nauki]*. 2017. V. 3, № 10. P. 726-730. (In Russian).
12. Kareva L. A. Selfguided work of nonlinguistic training course students in learning foreign language [Samostojatel'naja rabota studentov nejazykovyh napravlenij podgotovki v izuchenii inostrannogo jazyka]. *Philology. Questions of theory and practice [Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki]*. 2014. № 10-2 (40). P. 70–77. (In Russian).
13. Fedorova I. N., Chernova L. V. mnemonic means of latin language studying at the medical faculty [Mnemonicheskie priemy pri izuchenii latinskogo jazyka na medicinskom fakul'tete]. *Linguistics, didactics, translation studies Current issues and prospects of the research [Lingvistika, lingvodidaktika, perevodovedenie Aktual'nyye voprosy i perspektivy issledovaniya]* : a collection of materials of the international scientific and practical conference. Cheboksary, 2014. Issue 1. P. 166–170. (In Russian).
14. Shpareva G. I. Problems of intercultural communication in modern society [Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v sovremennom obshhestve]. *Linguistics, didactics, translation studies Current issues and prospects of the research [Lingvistika, lingvodidaktika, perevodovedenie Aktual'nyye voprosy i perspektivy issledovaniya]* : a collection of materials of the international scientific and practical conference. Cheboksary, 2016. P. 113–118. (In Russian).
15. Bergan S. Qualifications – Introduction to a concept. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2007. 274 p. [Translated from English].
16. Follman J. Teachers' judgments of students' achievement and students' actual achievement. *Perseptual and Motor Skills*. 1990. V. 71. P. 1330. [Translated from English].
17. Larseingue M., Sawyer C. R., Finn A. N. Components of students' grade expectations for public speaking assignments. *Communication education*. 2012. V. 61, № 4. P. 428–447. [Translated from English].
18. Shekhtman B., Lord N., Kuznetsova E. Complication Exercises for Raising the Oral Proficiency Level of Highly Advanced Students. *Journal for Distinguished Studies*. 2003. № 1. P. 32–50. [Translated from English].
19. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA : MSI Press, 2003. 124 p. [Translated from English].
20. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students. Salinas, CA : MSI Press, 2003. 116 p. [Translated from English].

УДК/UDC 378.147:004

С. И. Бабина, А. О. Акулов,
А. Ю. Нестеров, В. В. Халиулина

S. Babina, A. Akulov,
A. Nesterov, V. Khaliulina

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

THE ROLE OF DISTANT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE MASTER'S DEGREE PROGRAMME

Введение. В статье представлены результаты исследования, определяющие роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества обучения в магистратуре. Стремительное внедрение в современную практику организации учебного процесса дистанционных образовательных технологий обусловлено их преимуществами, способствующими решению многих проблем для обучающихся и тем самым повышению качества их обучения.

В работе рассмотрены принципы, этапы разработки, структура электронного учебно-методического комплекса, а также дистанционные образовательные технологии, которые использо-

вались авторами при разработке курса «Компенсационный менеджмент» в дистанционном формате. Взаимосвязь рассмотренных в статье элементов представляет организационную и методическую основы интерактивного взаимодействия и использования интерактивных образовательных технологий посредством дистанционных ресурсов.

Методология. Исследование проводится с помощью методов научной теории познания, анализа и синтеза теории и практики обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, взаимосвязи процессов объективной действительности, общенаучных принципов целостности и логического изложения, социальной обусловленности изучения педагогических и социально-экономических явлений, направленных на решение проблем повышения качества обучения. Исследование основывается на изучении литературы по рассматриваемой проблеме и обобщении опыта практической работы, в том числе личного, полученного авторами в процессе реализации проекта, ставшего победителем в грантовом конкурсе Фонда В. Потанина «Разработка системы дистанционного преподавания курса «Компенсационный менеджмент» студентам магистратуры направления 38.04.02 Менеджмент в Институте экономики и управления Кемеровского государственного университета».

Результаты заключаются в обобщении практики использования дистанционных образовательных технологий; выявлении факторов и процессов, которые обусловливают ведущую роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества обучения в магистратуре в условиях всеобщей информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности в обществе. Определены основные принципы и требования к разработке дистанционного формата учебных курсов.

Заключение. Использование дистанционных образовательных технологий в организации процесса обучения — это объективное требование, отвечающее вызовам нового времени, позволяющее сделать его наиболее гибким и социально ориентированным. Особенно это актуально для студентов магистратуры, которым дистанционные образовательные технологии помогают преодолевать логистические, временные и другие барьеры, тем самым способствуя повышению качества обучения.

Раскрыты принципы, этапы разработки и структура электронного учебно-методического комплекса, а также описаны дистанционные образовательные технологии, которые использовались авторами при разработке курса «Компенсационный менеджмент» в дистанционном формате.

Introduction. The article presents the results of the research which reveal the role of distant educational technologies in improving the quality of Master's degree programme. The rapid introduction into the modern practice of the educational process organization of distant educational technologies is due to their advantages that can solve many problems for students and, thereby, improve the quality of their education.

The principles, stages of development, the structure of the electronic educational and methodological complex, as well as distant educational technologies which were used by the authors in the development of the course "Compensation Management" in a distant format, are considered in the work. The set of interrelated elements considered in the article represents the organizational and methodological basis for the development of interactive interaction and the use of interactive educational technologies through distant interaction in the educational process.

Materials and Methods. The research is conducted with the use of the methods of the scientific theory of cognition, analysis and synthesis of the theory and practice of teaching using distant educational technologies, the interrelations between the processes of objective reality, general scientific principles of integrity and logical presentation, social conditioning of the study of pedagogical and sociological-economic phenomena aimed at problems of improving the quality of learning. The study is based on a reviewing of the literature on the problem under consideration and generalization of the practical experience, including the personal experience gained by the authors in the process of project implementing, which became the winner of the V. Potanin Foundation Grant competition "Development of a distance learning system" for the course "Compensation Management" for students getting their Master's degree of the 38.04.02 Management in the Economics and Management Institute of the Kemerovo State University".

Results. The results summarize the practice of using distant educational technologies; the identification of factors and processes that determine the leading role of distant educational technologies in improving of the quality of Master's degree programme in conditions of

universal informatization and computerization of all spheres of activity in society. The main principles and requirements for the development of the distant format of training courses are defined.

Conclusion. The authors note that the use of distant educational technologies in the organization of the learning process is an objective requirement that meets the challenges of the new time, allowing it to be made more flexible and socially-oriented. This is especially true for magistracy students, for whom distant educational technologies help to overcome logistical, temporary and other barriers, thereby contributing to improving the quality of education.

The principles, stages of development and the structure of the electronic teaching and methodological complex are disclosed, and distant educational technologies that were used by the authors in the process of course development "Compensation Management" in a distance format are described.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, электронный учебно-методический комплекс, магистратура.

Keywords: distant educational technologies, electronic teaching and methodological complex, magistracy.

Введение

Задачи повышения качества обучения специалистов для народного хозяйства России в настоящее время стоят как никогда остро. Это объясняется вызовами современного времени, требованиями, вытекающими из Стратегии экономического развития России на период до 2030 г., основой которого должно стать инновационное развитие экономики. Последнее рассматривается учеными и государственными деятелями как условие сохранения национальной безопасности, повышения статуса нашей страны в мировом сообществе. Совершение прорыва в переходе к экономике нового типа невозможно без глубокой модернизации системы образования, способной обеспечить народное хозяйство страны высококвалифицированными кадрами, адекватными по уровню развития компетенций стратегическим целям развития и поставленным задачам.

Улучшение качества образования и повышение уровня его соответствия требованиям экономики может существенно повысить рост производительности труда. В инновационном сценарии стратегии экономического развития в среднем за 2013–2030 гг. фактор образования должен обеспечивать ежегодный рост ВВП на 0,7 % [15].

Вместе с тем, как показывает опрос руководителей компаний, трудно утверждать, что инновации в России осваиваются активно и динамично [14]. В числе основных причин низкой инновационной активности называются: нехватка квалифицированных кадров, недостаточный уровень качества подготовки выпускников высших учебных заведений, слабое развитие у молодых специалистов таких компетенций, как системность мышления, работа в команде, инициативность, способность самостоятельно принимать решения, потребность в постоянном развитии. Таким образом, сегодня повышение качества образования рассматривается как важный рычаг, способный поднять экономику России на новый уровень, обеспечить ее инновационное развитие.

Следует отметить, что необходимость кардинального повышения конкурентоспособности выпускников высшей школы и качества образования обусловлено также процессом интеграции России в мировое образовательное пространство. Анализ зарубежного опыта показывает, что организация процесса обучения в университетах в развитых странах и используемые при этом формы и технологии обучения являются более гибкими, в большей степени ориентированными на потребности обучающихся, а качество подготовки специалистов в большей мере соответствует требованиям работодателей, чем в России.

Реформы в высшем образовании последних лет доказывают целевую направленность всех принимаемых государственных решений, постановлений в сфере образования на повышение его качества, доступности, социальной направленности. Огромное значение во всех программных документах в области образования отводится дистанционным образовательным технологиям как наиболее перспективным, гибким, социально ориентированным формам обучения, адекватным вызовам нового времени.

В статье представлены обобщенные результаты исследования, цель которого — показать роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества обучения в магистра-

туре и на основе обобщения практического опыта предложить принципы и конкретные образовательные технологии перевода учебного курса в дистанционный формат преподавания.

Методология

В нормативно-правовых актах и документах, регулирующих деятельность в сфере образования, в научных статьях, освещающих проблемы обучения с использованием современных средств передачи и получения информации, содержатся следующие термины: *дистанционное образование, дистанционное обучение, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.*

В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.). Дистанционное образование является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации [7].

Рассмотрим данное определение во взаимосвязи с базовым для педагогики понятием «образование». В общепринятом понимании и по законодательству РФ категория «образование» — это целенаправленный процесс воспитания, получения и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней (полученной совокупности знаний в результате обучения) [8; 11]. Процесс получения знаний может быть организован через обучение или самообучение. Обучение, как специально организованный, управляемый процесс, всегда построено на взаимодействии учителей и учеников, целевой направленностью которого являются передача знаний от обучаемого и усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей у обучаемых, выработка и закрепление у них навыков самообразования. Таким образом, понятие «образование» значительно шире понятия «обучение» и не предполагает полноценной реализации в условиях дистанционного взаимодействия.

Обучение, в свою очередь может быть полностью или частично реализовано в дистанционной форме, то есть дистанционное обучение является *формой* получения образования, при которой в образовательном процессе используются дистанционные образовательные технологии, представляющие лучшие традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, которые позволяют осуществлять целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя независимо от места их нахождения и распределения во времени [10–12].

Проведенный авторами анализ научных работ по исследуемой проблеме свидетельствует о том, что большинство авторов вполне справедливо оперируют понятиями «дистанционное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» [4; 5; 16; 18]. При этом дистанционные образовательные технологии являются основным инструментом организации дистанционного обучения, от которых зависит его эффективность и результаты.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» определены задачи по созданию условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего современному инновационному социально ориентированному развитию Российской Федерации. В соответствии с этими задачами дистанционные образовательные технологии в преподавании дисциплин должны стать обязательными элементами организации обучения [11].

Стремительное внедрение в современную практику организации учебного процесса дистанционных образовательных технологий обусловлено их преимущественными характеристиками [1; 2; 16].

— *Персонифицированность и доступность.* Технологии и формы дистанционного обучения позволяют каждому человеку самостоятельно определять время, место и темп изучения материала, выбирать источники литературы и прочее, что позволяет учиться постоянно, без специальных отпусков, командировок, в наиболее удобное время (например, вечернее время, выходные дни), совмещать процесс обучения с основной работой.

— *Модульность и адаптивность.* Каждый курс, создаваемый для дистанционного обучения, состоит из модулей; включает большое количество разнообразных дистанционных технологий и методических материалов, обеспечивающих образовательную деятельность. При дистанционном обучении педагог в большей степени, по сравнению с другими формами, выполняет функции консультанта и координатора учебного процесса. Модульность курса позволяет преподавателю адаптировать учебный и методический материалы курса с учетом индивидуальных и групповых потребностей обучающихся.

— *Социальная ориентированность.* Дистанционные образовательные технологии обучения создают равные возможности для различных слоев населения, в том числе для людей с ограниченными возможностями.

— *Доступность образования.* Стираются территориальные границы при получении образования. Дистанционные образовательные технологии позволяют получать образование в любом вузе страны и мира, имеют значение лишь предпочтения самого обучающегося.

— *Более низкая стоимость обучения.* Сокращаются или исключаются некоторые статьи расходов как у вуза, организующего обучение, так и обучающегося.

— *Массовость охвата. И*нтернет, телекоммуникационные системы позволяют создавать коммуникационные площадки для общения и взаимодействия большого числа преподавателей и обучающихся, работодателей.

— *Технологичность.* Учебно-методические материалы для дистанционного обучения разрабатываются с использованием современных интернет- и телекоммуникационных технологий, что позволяет вовлекать студентов в интерактивное взаимодействие с обучающей системой.

Таким образом, дистанционные образовательные технологии привносят в процесс обучения творческий и индивидуальный характер, открывают новые возможности для повышения качества образовательной деятельности.

В России эта форма обучения приобрела еще большее значение с развитием двухуровневого высшего образования: бакалавриата и магистратуры. Увеличение численности обучающихся в магистратуре за последние пять лет выросло более чем в 2,44 раза [3, с. 144].

Рост числа обучающихся по программам магистратуры объясняется не только изначально понятными преференциями образования в магистратуре, но и принятием профессиональных стандартов и их обязательным соблюдением в практической деятельности компаний с 1 июля 2016 г. [9; 13].

Требования профессиональных стандартов используются при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования; при разработке профессиональных образовательных программ; учебно-методических материалов, а также при выборе форм и методов обучения в системе профессионального образования и внутрикорпоративного обучения персонала. Они определяют объем знаний и умений, которые должны получить обучающиеся в образовательной организации, и которые необходимы для качественного выполнения должностных (профессиональных) обязанностей определенного содержания и соответствующей сложности и ответственности по категориям и разрядам.

В профессиональных стандартах выделено 9 уровней квалификации, по каждому из них определены требования к знаниям, умениям и навыкам. Уровни квалификации 7, 8 и 9, к которым относятся руководящие должности, соответствуют уровню квалификации, получаемому в магистратуре. Без сомнения, внедрение профессиональных стандартов вызовет необходимость повышения квалификации определенной группы должностных лиц, в частности путем получения высшего уровня образования в магистратуре, что вызовет приток обучающихся и обострит проблему повышения качества обучения по магистерским программам.

Внедряемые с 2017 г. новые федеральные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3 (++)) разработаны с учетом требований профессиональных стандартов. Так, например, во всех программах магистратур согласно ФГОС ВО 3 (++) и независимо от направления установлены одинаковые группы универсальных компетенций, соответствующие 7, 8, 9-му уровням квалификации профессиональных стандартов (уровням управленческих должностей): системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие [17].

В настоящее время задача учебных образовательных учреждений заключается в приведении образовательных программ, учебных курсов и форм организации учебного процесса в соот-

ветствие с требованиями профессиональных и новых образовательных стандартов. Важно также с целью адаптации образовательных программ к потребностям обучающихся использовать разные формы обучения (очную, очно-заочную, заочную с использованием дистанционных образовательных технологий, заочно-дистанционное обучение). Все нововведения в образовании в конечном итоге направлены на повышение качества обучения, на формирование у специалистов компетенций, адекватных стратегическим задачам компаний в условиях инновационного развития экономики России.

В соответствии с ФГОС ВО 3 (++) дистанционные образовательные технологии являются обязательным элементом организации процесса обучения. Для магистерских программ данное требование играет ключевую роль в повышении качества обучения. Это объясняется отличительными особенностями контингента обучающихся в магистратуре и, соответственно, необходимостью адаптации организации учебного процесса и используемых образовательных технологий к этим особенностям. Преподаватели, работающие по магистерским программам, сталкиваются с проблемой дефицита времени у обучающихся, который с каждым годом ощущается все острее. Большинство магистрантов совмещают обучение с работой, некоторые из них занимают управленческие должности, имеют ненормированный рабочий день, часто бывают в командировках. В настоящее время все большее распространение получает трудовая миграция. Использование дистанционных образовательных технологий позволяет устранить логистические барьеры в обучении, тем самым повысить качество и доступность получения высшего образования.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что методологической основой использования и развития дистанционных образовательных технологий как инструмента повышения качества обучения в высшей школе, в частности в магистратуре, является передовая отечественная и зарубежная практика, современная нормативно-законодательная база в сфере образования.

Результаты

К дистанционным образовательным технологиям относятся образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [11]. Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейс-, интернет- и телекоммуникационная технологии и их комбинирование [12].

Кейсовая технология сочетает в себе такие качества, как интерактивность, мультимедийность, содержит большой объем информации и за счет этого в значительной степени оптимизирует процесс дистанционного обучения.

Кейсы, как дидактический метод, стали использоваться в России в начале 1990-х гг. Кейс, как правило, представляет собой конкретную, реальную ситуацию, в нем содержится большое количество информации, которую обучающийся должен уметь структурировать, анализировать, на основе полученных выводов формулировать проблему и предлагать варианты ее решения. В процессе работы над кейсовой ситуацией происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей обучающихся. Работа над кейсом может быть организована индивидуально или в группах. Последнее развивает навыки командной работы.

Интернет-технология основана на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к электронной информационно-образовательной системе, которая в соответствии с ФГОС ВО 3 (++) должна функционировать в вузе. Важным в данной технологии является наличие автоматизированного электронного сервиса, обеспечивающего возможность постоянного удаленного доступа к учебно-методическим материалам и общения с преподавателем вне зависимости от места нахождения обучающегося.

Телекоммуникационная технология заключается в организации общения между преподавателем и обучающимися с использованием интернет-телевидения. Есть два варианта использования этой технологии. В первом случае лекции оцифрованы заранее, студент просматривает их в удобное для себя время, а затем использует видеочат для связи с преподавателем и обсуждения отдельных моментов. Во втором случае общение студента и преподавателя идет полностью в реальном времени, причем может быть организована массовая видеоконференция, в которой могут участвовать несколько обучающихся. К данной группе технологий относятся вебинары, чаты. Запись вебинаров позволяет многократно и в любое удобное для слушателя время просматривать материал.

Рассмотрим принципы, этапы разработки и структуру электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), а также дистанционные образовательные технологии, которые использовались нами при разработке курса «Компенсационный менеджмент».

ЭУМК представляет собой совокупность методических и дидактических материалов в электронном формате, предназначенных для овладения знаниями в соответствующей научно-практической области знаний. Подача материала с использованием современных интернет- и телекоммуникационных технологий делает изучение курса более творческим, практико-ориентированным; формирует мотивацию у обучающихся к более глубокому и качественному изучению материала курса.

Принципы разработки ЭУМК дают возможность обоснованно определить цели обучения, отобрать учебный материал и структурировать его по модулям и блокам, выбрать адекватные целям формы и методы обучения, сформировать систему интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми на основе использования электронных и дистанционных образовательных систем и технологий. В таблице 1 представлены принципы, которым, с нашей точки зрения, надо следовать при разработке ЭУМК.

В процессе создания ЭУМК можно выделить следующие этапы.

Определение цели и задач учебного курса. Данный этап является очень важным в плане получения конечного результата, от правильности сформулированной цели будет зависеть качество знаний студентов по итогам изучения курса. При определении цели необходимо учитывать целе-

Таблица 1

Принципы разработки электронных учебно-методических комплексов

Принцип:	Суть принципа
соответствия	Содержание ЭУМК, его учебные и методические материалы должны соответствовать требованиям ФГОС ВО, что прописывается в рабочей программе по дисциплине
научности	Материал ЭУМК должен соответствовать последним научным разработкам в предметной области
системности	ЭУМК представляет собой электронную систему, включающую различные учебные и методические материалы, которые являются ее подсистемами. Это модули, в рамках модулей темы; лекции; практические материалы; фонд оценочных средств и др. Каждая подсистема сама является системой более низкого уровня и также состоит из совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Используемые дидактические приемы должны сформировать у обучающегося систему компетенций (теоретические знания, умения и навыки), позволяющую выполнять профессиональные действия
модульности	Материал разбивается на модули, включающие темы, относящиеся к одному разделу курса
комплексности	Материал каждого модуля должен содержать совокупность учебно-методических материалов, использование которых основано на различных дидактических приемах, позволяющих получить определенный результат в обучении, соответствующий цели этапа, модуля, изучаемой темы и т. п.
ветвления	Модули и разделы курса должны быть связаны между собой гиперссылками, а также иметь ссылки на материалы, размещенные в Интернете (нормативно-законодательные материалы, словари, научные публикации и т. п.)
наглядности	В структуру ЭУМК должны быть включены не только текстовые материалы, но и аудио- и видеоматериалы, рисунки, графические материалы, например записи вебинаров, видеоситуации, мультивидеокейсы и т. п.
доступности и последовательности	Материал ЭУМК по своей сложности должен быть понятен для обучающихся, но в то же время способствовать последовательному развитию и накоплению знаний обучающихся
профессиональной направленности	Развитию профессиональной и учебной мотивации способствует включение в ЭУМК практико-ориентированного дидактического материала: деловых игр с моделированием профессиональных проблемных ситуаций, задач прикладного характера
адаптивности	Материал ЭУМК должен допускать его адаптацию к нуждам конкретных обучающихся, варьировать глубину изучения материала, его прикладную направленность, формы контроля и др.

вую аудиторию, характеристики дисциплины в соответствии с программой обучения по направлению и учебным планом. Цель должна быть конкретной и понятной студентам; напряженной, но реалистичной; достижимой в рамках отведенного времени на изучение дисциплины. Цель определяет структуру курса, его наполнение различными дидактическими материалами; формами контроля знаний.

В нашем проекте цель и задачи дисциплины «компенсационный менеджмент» были сформулированы как формирование у обучающихся умений и навыков в рамках компетенции — способность разработать компенсационную политику организации, обеспечивающую ей конкурентные преимущества на рынке труда. Цель отражена в рабочей программе дисциплины и методических рекомендациях по ее изучению для студентов.

Разбиение материала курса на модули. На данном этапе материал структурируется по модулям, которые включают тему или несколько тем, логически объединяемых единой проблематикой.

Наполнение модулей определяется целями и задачами курса. В структуру модулей нами были включены следующие учебно-методические материалы:

— лекционный материал. В каждом конкретном случае лекционный материал может быть написан специально для ЭУМК, быть ранее изданным или заимствованным из учебников других авторов, доступ к которым осуществляется через гиперссылки;

— список рекомендуемых источников по изучаемой проблеме, в том числе размещенных в электронных библиотеках в сети Интернет;

— слайды к лекциям;

— практические задания для самостоятельной работы и самоконтроля знаний;

— практические задания для работы в аудитории;

— фонды оценочных средств, включающие тесты по модулям, деловые ситуации, кейсы, тематику рефератов.

Пример содержания модуля приведен в таблице 2.

Таблица 2

Пример структуры модуля и содержания его блоков по дисциплине «компенсационный менеджмент»

Название модуля и его основные разделы	Содержание блоков модуля
Тема 1 «Базовые понятия компенсационного менеджмента»	
Лекция	Компенсационные и некомпенсационные измерения вознаграждения Взаимосвязь понятий «вознаграждение», «компенсация», «заработная плата» Экономическая сущность и классификация компенсаций Понятие и структура компенсационного пакета
	Список источников
	Тест для самоконтроля
	Приложения
Презентация	Слайды лекции
Практические задания	Вопросы для обсуждения
	Практические задания (деловые ситуации, кейсы)
	Практические задания для обучающихся дистанционно
Контроль знаний по модулю	Зачетный тест (онлайн-тестирование или кейс)

В структуру ЭУМК включен также блок итогового контроля знаний, содержащий кейс «Разработка компенсационной политики организации» (составленный на основе алгоритма процесса разработки компенсационной политики организации, предложенного авторами [6, с. 170]), онлайн-тестирование по всем модулям курса, тематику магистерских диссертаций по проблемам компенсационного менеджмента. В отдельный блок выделен глоссарий.

Определение дистанционных образовательных технологий и технических средств обучения, программных продуктов, которые используются при создании ЭУМК и ведении курса дистанционно.

В рамках вышеназванного проекта для создания дистанционной системы преподавания курса «Компенсационный менеджмент» нами были использованы онлайн-системы, технологии, программные продукты и оборудование, которые имеются в Кемеровском государственном университете (КемГУ), или к которым предоставляется доступ (табл. 3).

Таблица 3

Виды интерактивного общения и их ресурсное обеспечение

Виды интерактивного общения	Используемые электронные ресурсы, технологии, оборудование
Интерактивная среда взаимодействия «преподаватель — обучающийся»	Электронная информационно-образовательная среда, размещенная на сервере университета; электронная система поддержки учебного процесса на платформе Moodle
Проведение вебинаров	Система вебинаров сети RUNNet; ноутбук либо компьютер, оборудованные веб-камерой и микрофоном
Проведение видеоконференций	Сервер Avaya с использованием любых терминалов, ноутбуков, компьютеров, оборудованных веб-камерой и микрофоном
Создание электронного учебно-методического комплекса	Microsoft Office 2010 (для подготовки и редактирования учебных материалов); Microsoft Front Page 2010 (для создания электронного учебного пособия в гипертекстовом виде); Adobe Flash CS5 (для создания программного кода и анимаций в электронном учебном пособии); Adobe Photoshop CS5 (для работы с графическими материалами в электронном учебном пособии)

Прохождение экспертизы в структурах вуза, получение рекомендаций для регистрации в НТЦ «Информрегистр» и использование ЭУМК в учебном процессе.

ЭУМК должен пройти несколько видов (этапов) экспертиз на соответствие требованиям ФГОС ВО, образовательных программ направлений, учебных планов и техническим; на полноту и грамотность изложения учебных и методических материалов. В каждом вузе система прохождения экспертизы электронных учебных изданий разрабатывается самостоятельно [5]. В Кемеровском государственном университете система экспертизы включает следующие ее виды и этапы:

— на первом этапе ЭУМК проходит учебно-дидактическую экспертизу на выпускающей кафедре. В заключении кафедры должны найти отражение такие моменты, как: 1) соответствие рабочей программы дисциплины, содержания и структуры ЭУМК целям, задачам и требованиям основной образовательной программы ВО по направлению, учебному плану; 2) полнота раскрытия вопросов в лекционном материале; 3) грамотность, логичность изложения материала; 4) используемые дидактические приемы и материалы. В случае положительного решения кафедра рекомендует ЭУМК к регистрации и использованию в учебном процессе;

— на втором этапе учебно-дидактическую экспертизу осуществляют специалисты учебно-методического управления КемГУ, после чего ЭУМК утверждается методическом советом КемГУ;

— на третьем этапе проводится издательская экспертиза. Все материалы, входящие в ЭУМК, проходят редактуру и корректуру в редакционно-издательском отделе КемГУ;

— на четвертом этапе проводится техническая экспертиза, целью которой является проверка соответствия ЭУМК техническим требованиям используемых телекоммуникационных технологий, электронной информационно-образовательной среды, оборудования и др.

После прохождения всех видов экспертиз и получения положительных заключений от всех экспертов ЭУМК отсылается на регистрацию в ФГУП НТЦ «Информрегистр», а затем размещается в системах образовательных и информационных ресурсов на сервере КемГУ.

Итак, представленные нами принципы, этапы разработки электронных учебно-методических комплексов, виды экспертиз, порядок их прохождения, характеристики дистанционных образова-

тельных технологий создают организационную и методическую основы формирования интерактивного взаимодействия и использования интерактивных образовательных технологий посредством дистанционного взаимодействия в образовательном процессе. Создание ЭУМК является базовым элементом в организации обучения студентов с использованием дистанционных образовательных технологий

Заключение

В работе рассмотрена роль дистанционных образовательных технологий в организации процесса обучения в магистратуре, способствующих повышению его качества. Повышение качества подготовки специалистов рассматривается в настоящее время как важнейшее условие инновационного развития России, роста ее конкурентоспособности в мировом сообществе. Повышение качества обучения актуально для всех уровней и форм образования, но особое значение данная проблема имеет для магистратуры, на которую возлагается миссия обеспечения отраслей экономики страны специалистами высшей квалификации, способными эффективно выполнять управленческие функции.

Развитие интернет- и телекоммукационных технологий создает возможности для использования в образовательном процессе новых интерактивных методов обучения, позволяющих вести обучение дистанционно, тем самым устраняются логистические и временные барьеры для обучающихся. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий делает образование более доступным и при соответствующей мотивации обучаемого способствует повышению его качества.

В качестве методологической основы исследования выступает нормативно-законодательная база в области образования и использования дистанционных образовательных технологий, а также накопленный опыт дистанционного обучения. В ФГОС ВО 3 (++) дистанционные образовательные технологии выступают как обязательный элемент системы организации процесса обучения, способствующие повышению его качества.

Стремительное внедрение в современную практику организации учебного процесса дистанционных образовательных технологий обусловлено их преимущественными характеристиками, способными ослабить многие проблемы для обучающихся и тем самым повысить качество их обучения.

Литература

1. Албегова И. Ф., Шаматонова Г. Л., Албегов Ф. Г. Электронные инструменты коммуникаций в учебно-воспитательном процессе современного вуза и проблемы их использования // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 4 (106). С. 5–12.
2. Зайцева М. А. Использование современных форм и методов обучения студентов направления «Организация работы с молодежью» // Педагогические и психологические проблемы современного образования : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ч. 2. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015.
3. Индикаторы образования: 2017 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина и др. М. : НИУ ВШЭ, 2017.
4. Калашникова С. Б., Сухлоев М. П. Приемы повышения продуктивного потенциала электронных образовательных ресурсов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 4 (1080). С. 25–28.
5. Козлова А. В., Леган М. В. Разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплинам учебного плана в НГТУ // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 1 (53). С. 74–81.
6. Компенсационный менеджмент / под общ. ред. С. И. Бабиной ; Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2016. 463 с.
7. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России : утверждена Постановлением Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.05.1995 № 6 // КонсультантПлюс: Высшая Школа: Программа информационной поддержки российской науки и образования: Специальная подборка правовых документов и учебных материалов для студентов : учеб. пособие. М., 2007.
8. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
9. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : федер. закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru /document /cons_doc_LAW_178864/ (дата обращения: 05.11.2017).
10. Об использовании дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.05.2005 № 137. URL: http://www.coursemarket.ru/info/prikaz.pdf (дата обращения: 11.12.2017).
11. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 01.12.2017).
12. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Феде-

рации [Электронный ресурс] : приказ Минобразования РФ от 18.12.2002 № 4452. URL: http://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-18122002-n-4452 (дата обращения: 01.12.2017).
13. Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [Электронный ресурс] : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.04.2013 № 148н. URL: http://base.garant.ru/70366852 (дата обращения: 01.12.2017).
14. Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ : информационный бюллетень. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016. 44 с. (Мониторинг экономики образования; № 4 (93)).
15. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития России) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/ (дата обращения: 11.12.2017).
16. Ребышева Л. В., Васильченко Е. В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22704 (дата обращения: 09.10.2017).
17. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры [Электронный ресурс] / Портал Федерального государственного стандарта высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25 (дата обращения: 08.12.2017).
18. Шашкина И. Образование на всю жизнь: как онлайн превращает образование в элемент личной «инфраструктуры» [Электронный ресурс]. URL: https://ra-kurs.spb.ru/2/0/1/1/?id=106 (дата обращения: 22.12.2017).

References

1. Albegova I. F., Shamatonova G. L., Al'begov F. G. Electronic communication tools in the teaching and educational process of a modern university and the problems of their use [Jelektronnye instrumenty kommunikacij v uchebno-vospitatel'nom processe sovremennogo vuza i problemy ih ispol'zovanija]. *Remote and virtual learning [Distancionnoe i virtual'noe obuchenie]*. 2016. № 4. P. 5–12. (In Russian).
2. Zaitseva M. A. Use of modern forms and methods of teaching students of the direction «Organization of work with youth» [Ispol'zovanie sovremennyh form i metodov obuchenija studentov napravlenija «Organizacija raboty s molodezh'ju»]. *Pedagogical and psychological problems of modern education: materials of the scientific-practical conference "Ushinsky's Reading" [Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovanija : materialy nauchno-prakticheskoj konferencii «Chtenija Ushinskogo»]*. Part 2. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2015. (In Russian).
3. Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu. et al. Indicators of education: 2017 [Indikatory obrazovanija: 2017] : statistical collection. Moscow: National Research University «Higher School of Economics», 2017. (In Russian).
4. Kalashnikova S. B., Sukhloyev M. P. Techniques to increase the productive potential of electronic educational resources [Priemy povyshenija produktivnogo potenciala jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov]. *Remote and virtual learning [Distancionnoe i virtual'noe obuchenie]*. 2016. № 4 (1080). P. 25–28. (In Russian).
5. Kozlova A. V., Legan M. V. Development of electronic educational and methodological complexes (EUMK) in the disciplines of the curriculum at the NSTU [Razrabotka jelektronnyh uchebno-metodicheskih kompleksov (JeUMK) po disciplinam uchebnogo plana v NGTU]. *Open and distance education [Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie]*. 2014. № 1 (53). P. 74–81. (In Russian).
6. Compensation management. Under the general ed. S. I. Babina. Kemerovo: Kemerovo State University, 2016. 463 p. (In Russian).
7. The concept of creating and developing a unified system of distance education in Russia [Koncepcija sozdanija i razvitija edinoj sistemy distancionnogo obrazovanija v Rossii] : approved by the Decree of the State Committee for Higher Education of May 31, 1995, № 6 // ConsultantPlus: Higher School: Program of Information Support of Russian Science and Education: A Special Compilation of Legal Documents and Training Materials for students: a study guide. Moscow, 2007. (In Russian).
8. Novikov A. M. Pedagogy: dictionary of basic concepts [Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij]. Moscow: IET Publishing Center, 2013. 268 p.
9. On Amendments to the Labor Code of the Russian Federation and Articles 11 and 73 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" [O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii i stat'i 11 i 73 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»] : Federal Law № 122 of 02.05.2015. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/. (accessed 05.11.2017). (In Russian).
10. On the use of distance educational technologies [Ob ispol'zovanii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij] : Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 6, 2005 № 137. Available at: http://www.coursemarket.ru/info/prikaz.pdf. (accessed 11.12.2017). (In Russian).
11. On education in the Russian Federation [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii] : Federal Law № 273 of December 29, 2012. Available at: http://base.garant.ru/70291362/. (accessed 01.12.2017). (In Russian).
12. On the approval of the methodology of using distance educational technologies (distance learning) in educational institutions of higher, secondary and additional vocational education of the Russian Federation [Ob utverzhdenii Metodiki primenenija distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij (distancionnogo obuchenija) v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah vysshego, srednego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Rossijskoj Federacii] : Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 18, 2002 № 4452. Available at: http://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-18122002-n-4452/. (accessed 01.12.2017). (In Russian).
13. On the approval of skill levels for the development of draft professional standards [Ob utverzhdenii urovnej kvalifikacii v celjah razrabotki proektov professional'nyh standartov] : Order Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of April 12, 2013 № 148n. Available at: http://base.garant.ru/70366852/. (accessed 01.12.2017). (In Russian).
14. Assessment of general economic conditions in enterprises and demand for labor. Employment of graduates of the main professional educational programs [Ocenka obshhejekonomicheskih uslovij na predprijatijah i sprosa na rabochuju silu. Naem na rabotu vypusknikov osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm] : news bulletin. Moscow: National Research University «Higher School of Economics», 2016. 44 p. (Monitoring of the Economics of Education, № 4 (93)). (In Russian).
15. Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2030 (developed by the Ministry of Economic Development of Russia) [Prognoz dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj

Federacii na period do 2030 goda (razrabotan Minjekonomrazvitija Rossii)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/. (accessed 11.12.2017). (In Russian).
16. Rebysheva L. V., Vasilchenko E. V. Problems of distance education at the present stage [Problemy distancionnogo obrazovanija na sovremennom jetape]. *Modern problems of science and education [Sovremennye problemy nauki i obrazovanija]*. 2015. Vol. 2. № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22704. (accessed 09.10.2017). (In Russian).
17. The federal state educational standard of higher education (3 ++) in the directions of the magistracy [FGOS VO (3++) po napravlenijam magistratury]. Portal of the Federal State Standard of Higher Education. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25. (accessed 08.12.2017). (In Russian).
18. Shashkina I. Education for life: how online turns education into an element of personal «infrastructure» [Obrazovanie na vsju zhizn': kak onlajn prevrashhaet obrazovanie v jelement lichnoj «infrastruktury»]. Available at: https://ra-kurs.spb.ru/2/0/1/1/?id=106 (accessed 22.12.2017). (In Russian).

УДК/UDC 378.147

Е. В. Богданова

E. Bogdanova

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

MODEL OF THE PROCESS OF FORMING INCLUSIVE COMPETENCY OF STUDENTS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION

Подготовка компетентностного специалиста становится ключевой проблемой высшей школы, в частности педагогических вузов, выпускающих специалистов в образовательное профессиональное сообщество. Стратегической задачей вуза является формирование набора профессиональных компетентностей у студента, будущего педагога, в котором одной из важнейших, на наш взгляд, является инклюзивная компетентность. Она формируется в информационно-образовательной среде вуза для обеспечения кадрами «Школы для всех» согласно идеям внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство.

В статье представлена авторская модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Рассмотрены основные идеи моделирования педагогических процессов, описаны все структурные элементы модели и содержание каждого элемента. Разработана структурно-функциональная модель, которая рассматривается как целостная система. Данная структурно-функциональная модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза может применяться в профессиональной подготовке специалистов к инклюзивному обучению.

Preparation of a competent specialist becomes a key problem of the higher school, in particular, pedagogical universities, training specialists for the educational professional community. The most important goals is the development of a set of professional competencies among future teachers. In our opinion, one of the most important competencies is an inclusive one which is formed in the information-educational environment of the university as the university prepares specialists for the «School for All», according to the ideas of inclusive education implementation in the educational space. The article presents the author's model of formation of students' inclusive competence in the information educational environment of the university. The basic ideas of the teaching processes' modeling have been considered, all the structural elements of the model and the content of each element have been described. A structural-functional model which is regarded as a holistic system has been developed. This structural-functional model of process of students' inclusive competence

formation in the information educational environment of the university can be used in professional training of specialists for inclusive education.

Ключевые слова: модель, педагогическое моделирование, компоненты, структура, образовательный процесс, компетентность, компетенция, инклюзия, структурные элементы, студенты вузов, образование.

Keywords: model, pedagogical modeling, components, structure, pedagogical process, competency, competence, inclusion, structural elements, students, education.

Инклюзивное образование широко внедряется в систему образования на всех уровнях. Высшая школа не стала исключением. Подготовка компетентного специалиста, способного работать в инклюзивной школе, становится первостепенной задачей. Формирование такого специалиста рассматривается как развитие гибкой личности с определенным набором компетенций, способной успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям педагогической деятельности. На наш взгляд, наличие сформированной инклюзивной компетентности у студентов будет способствовать реализации идей инклюзии в их профессиональной деятельности. Под инклюзивной компетентностью студентов в информационно-образовательной среде вуза мы понимаем интегративное личностное образование, которое обусловливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе отечественной инклюзии в условиях информационно-образовательной среды и информатизации образования, состоящее из мотивационного, рефлексивного, когнитивно-информационного и духовно-нравственного компонентов.

Целью данной статьи является описание структурно-функциональной модели процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

При разработке данной модели мы опирались на идеи моделирования педагогических процессов. В качестве основы для педагогического моделирования процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза в настоящем исследовании выступают следующие положения:

— моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике;

— метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть при изучении педагогического объекта сочетать эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Как способ познания, моделирование в педагогических науках нашло применение достаточно интенсивно с 80-х гг. XX в. Так, И. Алексашина констатирует, что в последнее десятилетие проблемы моделирования, становления и функционирования воспитательных систем также не остаются без внимания педагогов-исследователей. Ученая указывает, что моделированию как научному методу посвящены работы философов Б. Глинского, Б. Грязнова, Е. Никитина, В. Штоффа и педагогов А. Архангельского, А. Беляева, В. Беспалько, В. Журавлева, А. Кирсанова, В. Краевского, И. Логинова и др. [1].

Исследователь В. Штофф понимает моделирование как «построение моделей, их изучение и проверку в процессе доказательства истинности и поисков истинного знания» [2]. Данное определение содержит четыре признака:

1) модель — мысленно представленная или материально реализуемая система;

2) отражает объект исследования;

3) способна замещать объект;

4) ее изучение дает новую информацию об объекте.

В целом моделирование — это исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. Модель (от лат. *modulus*) — образец, норма, мера. В толковых словарях понятие «модель» рассматривается как изображение, схема, описание какого-либо объекта, отражающее в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между его элементами, облегчающее процесс получения информации о нем. Модель предполагает прежде всего воплощение заложенных в ней идей. Вместе с тем модель является также и прогнозом, и средством реализации авторской идеи достижения целей и задач программы, так как отвечает на вопросы, что и как нужно для этого делать [3]. Основная

цель педагогического моделирования — получение нового педагогического знания об объекте, которое и определяет весь набор требований к каждой конкретной модели. С. Архангельский под моделью учебного процесса понимает «мысленное отображение структуры и связей изучаемого процесса» [4]. Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме. С учетом структуры, особенностей изучаемого процесса и принципа системного подхода была предпринята попытка моделирования такой структурно-функциональной модели, которая позволила бы эффективно осуществлять формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. При выборе и создании модели мы опирались на различные подходы к проектированию педагогических процессов.

Привлечение понятия «педагогическая система» к анализу образования означает использование для его изучения системного подхода. Этот подход позволяет изучать сложные системы, состоящие из связанных компонентов (внутренние связи), с учетом влияния внешних воздействий. Системный подход «способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения». Системный подход должен быть положен в основу любого педагогического процесса, воспроизводимость и проектируемая эффективность которого полностью зависит от системности и структурированности данного процесса (В. Беспалько, В. Загвязинский, В. Сластенин и др.) [5–7], а модель педагогической системы должна целостно описывать процесс обучения с учетом всех возможных и важных связей, его составляющих. Педагогический процесс можно представить «как систему из пяти элементов: 1) цель обучения (для чего учить); 2) содержание учебной информации (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить); 4) преподаватель; 5) учащийся» [8].

Также в процессе построения структурно-функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза использовался и компетентностный подход. По мнению В. Байденко, данный подход предполагает, что обучающийся овладевает отдельными друг от друга знаниями и умениями в комплексе, при этом цели образования являются наиболее приближенными к ситуациям профессиональной сферы [9].

При обобщении подходов к моделированию обучения можно выделить основные составляющие модели обучения: субъекты обучения, преподавание, учение, взаимодействие субъектов обучения, в основе которого находятся передача и прием учебной информации, осуществляемые средствами методической системы.

Разработана структурно-функциональная модель, рассматриваемая как целостная система, состоящая из *целевого, содержательно-процессуального, контрольно-оценочного, результативных компонентов,* взаимосвязанных между собой. Под структурно-функциональной моделью понимается совокупность закономерных, функционально связанных компонентов определенной целостной системы. Компоненты данной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза (цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов), отвечают за адекватное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообусловливают друг друга за счет функционального назначения. При этом происходит целостный процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Каждый компонент имеет содержательное наполнение исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Обязательным элементом модели являются системообразующие связи, способствующие взаимодействию элементов и образованию единого целого.

При разработке модели мы основывались на понимании цели как осознанного образа планируемого результата, который выступает в качестве главного системообразующего компонента, определяет структуру и функции модели. С точки зрения системного подхода, который прочно занял свое место в методологии современной педагогики, цель вместе с результатом рассматривается как системообразующий компонент педагогической деятельности на любом уровне (от макроуровня системы образования к микроуровню деятельности преподавания и обучения как систем на отдельном занятии) [10]. Процесс целеполагания, являясь основой построения любой деятельности, имеет как минимум три основных этапа: определение целей, их формулировка и кон-

кретизация. Источником целеполагания в данной модели является педагогический запрос общества [11]. Новые стандарты предъявляют требования не только к структуре и результатам освоения основной образовательной программы, но и к ее условиям. Одним из таких условий является уровень подготовки педагогических кадров.

Целью разрабатываемой структурно-функциональной модели является повышение уровня формируемой инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Данная цель определяет содержательную и технологическую стороны образовательной деятельности в вузе, обеспечивающей формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Целевой компонент (блок) данной модели представляет фундаментальные принципы и практические задачи. Следует отметить, что компоненты данного блока определяют методы, с помощью которых исследуется эта проблема, и детерминируют средства эффективного воздействия на процесс. Это фактически первый этап модели. На этом этапе, который условно можно назвать прогностическим, предлагается теоретическое обоснование модели.

При разработке целевого блока мы опирались на принципы целеполагания — социальной обусловленности, прогнозируемости, принцип реальности цели в трактовке В. Кагана и И. Сиченикова [11, с. 26–27]); дидактические принципы педагогики, а также принципы информационного и компетентностного подходов. Целевой компонент нашей структурно-функциональной модели ориентирует на достижение цели — формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза — путем решения определенных задач.

Следующий компонент разработанной модели — ***содержательно-процессуальный.*** Он раскрывается через основные направления деятельности по формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. В соответствии с определенной целью, принципами и задачами процесс формирования инклюзивной компетентности студентов рассматривается как специфический вид учебной деятельности, направленный на самого обучаемого с целью развития и формирования его личности как профессионала и представляющий целостную систему, включающую в себя компоненты: мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивный и духовно-нравственный.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза содержит мотивационную компетенцию, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников [12].

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности включает в себя рефлексивную ключевую компетенцию. Рефлексивная компетенция обеспечивает результативность педагогической деятельности, является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности и может рассматриваться как качество личности, которое позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексию, что способствует развитию и саморазвитию, творческому подходу к учебной и будущей профессиональной деятельности студента.

Когнитивно-информационный компонент инклюзивной компетентности включает в себя когнитивную и информационную компетенции. Под когнитивной компетенцией мы понимаем качество личности, обусловливающее ее готовность и способность к самообразованию, личностному и профессиональному росту. Когнитивная компетенция характеризует целостность представлений о педагогической деятельности, активизирует познавательную деятельность личности, способствует развитию и обогащению компонентов когнитивного опыта и определяется как способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить для решения тех или иных теоретических и практических задач информацию.

Информационную компетенцию мы рассматриваем как сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о современных информационных технологиях и особенностях их применения в образовательном процессе, уровень конкурентоспособности специалиста образования на рынке труда в условиях перехода современного общества от индустриального к информационному этапу развития. Информационная компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами информационных технологий, необходимых для реализации инклюзивного обучения.

Духовно-нравственный компонент инклюзивной компетентности будущих педагогов включает в себя способность к духовно-нравственному воспитанию детей, росту своего духовно-нравственного потенциала; интерес к духовной культуре и святоотеческому наследию, признание его значения для духовно-нравственного воспитания и готовность заниматься им; уважение к профессии педагога, работающего в условиях инклюзии; желание заниматься воспитанием детей, которое будет опираться на святоотеческие традиции и принципы гуманизма [13; 14]; знания о мировоззренческих системах и направлениях такого воспитания; представления о духовно-нравственной сфере личности; антропологическое представление о человеке как триединой иерархически устроенной сущности «дух — душа — тело», знание закономерностей духовно-нравственного развития и программ духовно-нравственного воспитания; душевная чуткость, внимательное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, терпеливость; чувство профессионального долга и призвания, доброжелательность и честность.

Содержательно-процессуальный компонент включает описание форм и методов обучения, наиболее адекватно отражающих цель функционирования модели, а также этапов формирования инклюзивной компетентности студентов. Мы выделили такие подэтапы: ценнностно-смысловой, информационно-когнитивный, профессионально-деятельностный. Каждый из подэтапов имеет свои цели и задачи, на каждом их них мы использовали различные формы и методы педагогического воздействия.

Для решения определенных задач на каждом подэтапе нами предлагаются свои методы и средства обучения. В основном это интерактивные методы, поскольку внедрение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода актуализировало значимость применения образовательных технологий и интерактивных методов в процессе обучения [15]. На первом подэтапе — ценностно-смысловом, который направлен на формирование мотивационной компетенции и духовно-нравственного компонента, будем применять диалогические методы работы со студентами в рамках внеаудиторной работы, кураторских часов и при проведении семинаров, круглых столов и различных мероприятий. На втором подэтапе — информационно-когнитивном, направленном на формирование рефлексивной и когнитивно-информационной компетенции, применяли инструментальные средства (кейс-метод, тесты), имитационные (деловые игры: имитационные, ролевые). На третьем подэтапе (профессионально-деятельностном) применяли педагогические проблемные ситуации, практикумы.

Контрольно-оценочный компонент структурно-функциональной модели включает в себя критерии и уровни сформированной инклюзивной компетентности и педагогические условия для ее формирования. Нами выделены мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивный, духовно-нравственный критерии и низкий, средний, высокий уровни.

Нами рассматриваются также и педагогические условия как важные факторы, способствующие формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза и являющиеся компонентом предложенной нами структурно-функциональной модели. В теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий, как организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия и т. д. Поскольку педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов (содержанием, обучением, преподаванием и воспитанием), то для эффективного формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза важнейшим условием является построение учебного процесса, в котором содержание, организационные формы и методы учебной работы совпадают с целью воспитания и обучения. Данные компоненты педагогического процесса должны быть основой для формирования организационно-педагогических условий, которые в дальнейшем обеспечат получение компетентного специалиста [16–18].

При выявлении педагогических условий, необходимых для формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, будем учитывать методологические и теоретические основы педагогического исследования [19–20].

В рамках данного исследования были разработаны организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Данная категория педагогических условий наиболее полно отражает процесс формирования названной компетентности, а определяющим условием является активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Таким образом, создаваемые организационно-педагогические условия должны быть направлены на дости-

жение оптимального уровня информативности и осознанности знаний, на стимулирование самообразования в профессиональной сфере.

Организационно-педагогические условия, при которых процесс инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза будет осуществляться наиболее эффективно:

1) соответствие содержания обучения основным направлениям развития современного информационного общества, в котором и протекает процесс инклюзивного образования;

2) обеспечение реализации компетентностного подхода в процессе формирования инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза, предполагающей формирование и оценивание уровня сформированности способности и готовности применить полученные знания и умения к решению реальных профессиональных задач в условиях инклюзии.

Результатом реализации данной модели является высокий уровень сформированной инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

В данной статье была рассмотрена модель формирования инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза в процессе профессиональной подготовки и определены педагогические условия, способствующие эффективному протеканию моделируемого процесса. Предлагаемая модель может служить для успешного управления процессом формирования актуальной в современных образовательных условиях инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Литература

1. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Штофф В. Моделирование и философия. М. ; Л. : Наука, 1966. 302 с.
3. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М. : Педагогика, 1986. 150 с.
4. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. : Высш. шк., 1976. 200 с.
5. Беспалько В. П. Основы теории педагогической системы. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
6. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке // Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 15–27.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Академия, 2002. 576 с.
8. Кузьмина Е. М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 24 с.
9. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
10. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. М. : СпецЛит, 2000. 223 с.
11. Каган В. И., Сыченков И. А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института: теория и практика). М. : Высш. шк., 1987. 143 с.
12. Общая и профессиональная педагогика: в 2 кн. Кн. 1 / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. 174 с.
13. Чижов П. Г. Интернациональное и национальное в духовности человека и общества // Общечеловеческое и национальное в философии : Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.) ; II Междунар. науч.-практ. конф. КРСУ (27–28 мая 2004 г.) : материалы выступлений / под общ. ред. И. И. Ивановой. Бишкек, 2004. С. 308–312.
14. Четверикова О. Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М., 2015.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf.
16. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.
17. Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы. СПб.,1994. 280 с.
18. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
19. Мурованая Н. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. Севастополь: Рибэст, 2006. 20 с.
20. Драгнев Ю. В. Информационно-образовательное пространство: персонификация профессионального образования будущего учителя физической культуры на основе применения информационных технологий в учебном процессе // Актуальные аспекты многоуровневой подготовки в ВУЗе. Кн. 5. Георгиевск: Георгиевский технологический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», 2012. С. 115–124.

References

1. Kozyreva O. A. The creation of inclusive educational environment as a social-pedagogical problem [Sozdanie inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy kak social'no-pedagogicheskaja problema]. *Tomsk state pedagogical university bulletin [Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta]*. 2014. № 1. P. 112–115. (In Russian).
2. Shtoff V. . Modeling and philosophy [Modelirovanie i filosofija]. Moscow ; Leningrad: Nauka, 1966. 302 p. (In Russian).
3. Skatkin M. N. Methodology and methods of pedagogical research [Metodologija i metodika pedagogicheskih issledovanij]. Moscow: Pedagogika, 1986. 150 p. (In Russian).

4. Arkhangelsk S.I. Lectures on the scientific organization of educational process in higher school [Lekcii po nauchnoj organizacii uchebnogo processa v vysshej shkole]. Moscow: High school, 1976. 200 p. (In Russian).
5. Bespalko V. P. Foundations of the theory of pedagogical systems [Osnovy teorii pedagogicheskoj sistemy]. Voronezh: Voronezh University press, 1977. 304 p. (In Russian).
6. Zagvyazinsky V. I. Innovative processes in education and pedagogical science [Innovacionnye processy v obrazovanii i pedagogicheskoj nauke]. *Innovative processes in education [Innovacionnye processy v obrazovanii]*. Tyumen, 1990. P. 15–27. (In Russian).
7. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogy [Pedagogika]. Moscow: Academy, 2002. 576 p. (In Russian).
8. Kuzmina E. M. Formation of communicative competence of University students [Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza] : abstract of dissertations ... candidate of pedagogical sciences. Nizhny Novgorod, 2006. 24 p. (In Russian).
9. Baydenko V. I. Competences in professional education (To the development of competence-based approach) [Kompetencii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniju kompetentnostnogo podhoda)]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii]*. 2004. № 11. P. 3–13. (In Russian).
10. Aleksashina I. Y. Pedagogical idea: the origin, meaning and embodiment: a Practical methodology for the solution of pedagogical tasks [Pedagogicheskaja ideja: zarozhdenie, osmyslenie, voploshhenie: Prakticheskaja metodologija reshenija pedagogicheskih zadach]. Moscow: Spetslit, 2000. 223 p. (In Russian).
11. Kagan V. I., Sachenkov I. A. Bases of optimization of training process in high school (a unified methodological system of the Institute: theory and practice) [Osnovy optimizacii processa obuchenija v vysshej shkole (edinaja metodicheskaja sistema instituta: teorija i praktika)]. Moscow: High school, 1987. 143 p. (In Russian).
12. General and professional pedagogics [Obshhaja i professional'naja pedagogika] : In 2 books. Book 1. Edited by V. D. Simonenko, M. V. Zealous. Bryansk: Publishing house of Bryansk state University, 2003. 174 p. (In Russian).
13. Chizhov P. G. International and national spirituality of man and society [Internacional'noe i nacional'noe v duhovnosti cheloveka i obshhestva]. *Universal and national in philosophy [Obshhechelovecheskoe i nacional'noe v filosofii]* : Kantian reading of KRSU (22 April 2004) ; the II international scientific-practical conference KRSU (27-28 may 2004). The presentations Under the General editorship of I. I. Ivanova. Bishkek, 2004. P. 308-312. (In Russian).
14. Chetverikova O. N. The destruction of the future. Who and how to destroy sovereign entity in Russia [Razrushenie budushhego. Kto i kak unichtozhaet suverennoe obrazovanie v Rossii]. Moscow, 2015. (In Russian).
15. Federal state educational standard of primary education of students with disabilities [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja]. Available at: http://www.1Ospb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf. (In Russian).
16. Frumin I. D. Competence-based approach as natural stage of updating the content of education [Kompetentnostnyj podhod kak estestvennyj jetap obnovlenija soderzhanija obrazovanija]. *Pedagogics of development: key competences and their formation [Pedagogika razvitija: kljuchevye kompetentnosti i ih stanovlenie]*. Krasnoyarsk, 2003. (In Russian).
17. Trapezina A. P. Theory of design of educational programs [Teorija proektirovanija obrazovatel'nyh programm]. *Petersburg school. Theory and practice of formation of a multiple-choice educational system [Peterburgskaja shkola. Teorija i praktika formirovanija mnogovariantnoj obrazovatel'noj sistemy]*. Saint Petersburg,1994. 280 p. (In Russian).
18. Tatur Yu. G. Competence in the structure of the model the quality of training [Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov]. *Higher education today [Vysshee obrazovanie segodnja]*. 2004. № 3. P. 20-26. (In Russian).
19. Murovanye N. N. The competence of the teacher as an important condition for the success of his professional activities [Kompetentnost' pedagoga kak vazhnoe uslovie uspeshnosti ego professional'noj dejatel'nosti]. Sevastopol: Ribest, 2006. 20 p. (In Russian).
20. Dragnev Yu. V. Information-educational space: the personification of professional education of future teacher of physical culture on the basis of application of information technologies in the educational process [Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo: personifikacija professional'nogo obrazovanija budushhego uchitelja fizicheskoj kul'tury na osnove primenenija informacionnyh tehnologij v uchebnom processe]. Actual aspects of multilevel training in the University [Aktual'nye aspekty mnogourovnevoj podgotovki v VUZe]. Book 5. Georgievsk: George technological Institute (branch) FSAEI VPO «North-Caucasian state technical University», 2012. P. 115–124. (In Russian).

УДК/UDC 372.852

Т. Ю. Дробчик, Б. П. Невзоров

T. Drobchik, B. Nevzorov

ПРЕПОДАВАНИЕ АСТРОНОМИИ ШКОЛЬНИКАМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

TEACHING ASTRONOMY TO SCHOOLCHILDREN: PROBLEMS AND PROSPECT

Введение. В статье представлен анализ современного состояния в системе школьного образования в России, в частности астрономического, в ситуации исключения предмета из обязательной школьной программы. Рассмотрены аспекты (плюсы и минусы) потенциального массового возвращения предмета в школы. Обоснована актуальность астрономического просвещения в условиях современного мира.

Методология. Методологической основой данного исследования определено положение о фундаментальности астрономических знаний, являющихся базовым компонентом естественно-научной картины мира, культуры человека и человеческого общества в целом. К важнейшим методологическим основам мы относим теорию деятельности и теорию естественно-научного образования. Основой исследования выступают концепции непрерывного естественно-научного образования и воспитания в общеобразовательной школе. Исследование опирается на психолого-педагогическую теорию деятельности, использование деятельностного, личностно ориентированного подходов к организации образования, системного и модульного подходов к отбору содержания и организации процесса астрономического образования и просвещения.

Результаты. Показаны основные возможности, имеющиеся у школьников, для получения астрономических знаний. Авторами описан опыт Центра по работе с одаренными детьми при администрации г. Кемерово и Кемеровского государственного университета по созданию астрономического кружка для школьников с 8-го по 11-й класс. Показаны структура курса, средства обучения. Предложены пути переподготовки учителей физики и географии с целью преподавания основ астрономии в возвращающемся в учебные программы предмете. Указаны предполагаемые направления развития образовательных программ. Авторы подчеркивают роль реализации различного рода астрономических проектов для школьников в контексте непрерывного естественно-научного образования и формирования качественного контингента будущих студентов вузов.

Заключение. В связи с успехами астрономии на мировой арене и даже в условиях введения ее в обязательную школьную программу развитие дополнительного астрономического образования школьников в современной России приобретает особенную актуальность и значение в формировании их научного мировоззрения и культурного уровня.

Introduction. The paper presents an analysis of the current state of the school education system in Russia. It concentrates on the problem of teaching astronomy, as a subject that has been excluded from the compulsory school curriculum. The article touches upon various aspects, such as pros and cons of the potential return of the subject to school curriculum. The authors stress the urgency of astronomical education in the modern world.

Methodology. The methodological basis of the study is the fundamental character of astronomy, which is the basic component of the scientific worldview, human culture and human society in general. The authors define the theory of activity and the theory of natural science education as the most important methodological foundations. The research is based on the concepts of continuous natural science education and upbringing at the comprehensive school. The research is based on the psychological and pedagogical theory of activity, the use of activity-oriented and personality-oriented approaches for the organization of education, systematic and modular approaches for the content selection and organization of the astronomical education process and enlightenment.

Results. The paper demonstrates the main opportunities available for schoolchildren to obtain astronomy knowledge. The authors describe the experience of the Center for Intellectually Gifted Children at Kemerovo Administration, as well as the experience of Kemerovo State University in creating an astronomy club for senior pupils. The paper describes the structure of the course and the possible training tools. It gives some ideas about retraining physics and geography teachers for teaching the basics of astronomy as the subject which is gradually returning to the school curriculum; it indicates some directions of the educational programs' development. The authors emphasize the role of implementing various types of astronomical projects for schoolchildren in the context of continuous natural science education and the formation of quality contingent of future university students.

Conclusion. Taking into consideration the worldwide success of astronomy, even if the subject is included in the compulsory national curriculum, the development of astronomy as a subject beyond the classroom is getting more and more relevant and significant as a tool of scientific and cultural worldview formation.

Ключевые слова: современное естествознание, астрономические знания, преподавание астрономии, ликвидация астрономической неграмотности.

Keywords: modern natural science, astronomy knowledge, teaching of astronomy, elimination of astronomical illiteracy.

Введение

Несколько лет назад профессор Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) К. Поливанова озвучила концепцию двойного негативного отбора, который характерен, по ее мнению, для российского образования. Суть концепции: в педагогические вузы идут не по призванию, а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные учебные заведения, а в силу низкой привлекательности условий труда (заработная плата, отсутствие пространства карьерного роста и т. д.) лучшие выпускники педвузов не идут работать по специальности [9].

На концепцию отреагировала общественность, ее часто приводят в СМИ как оправдание неуспешности детей в школе. Ребенок, по мнению большинства, не сможет успешно учиться, если учителя академически и методически плохо образованы. Мы считаем, что изначально проблема коренится и в другом — в абсолютном равнодушии управляющих структур (от государственных до семейных) к выстраиванию взаимоотношений «ребенок — учитель».

Роль учителя прописывается различными культурами на протяжении тысячелетий. В доисторические времена учитель — носитель жизненно необходимых знаний. Он выжил во многих охотах на мамонтов и шерстистых носорогов, научился технологиям охоты и собирательства и научил этому своих учеников.

Совсем другие роли на основании таких форм мировоззрения, как мифологическая, мистическая, религиозная, научная, выстраивала культура общества в дальнейшем. Но каждый раз управляющим сообществам было важно, что именно скажет учитель своему ученику и чему научит. Вспомните, какие замечательные художественные фильмы снимались о конфликте ролей «учитель» — «ученик» в советской школе, чести и репутации, достоинстве и подлости, какие замечательные образы учителей создавались пером сценаристов. Это были не плакатные образы. Нас учили похожие на них люди, бесконечно влюбленные в свой предмет и горящие желанием передать эту любовь своим ученикам. В период исключения астрономии из числа обязательных дисциплин общеобразовательной школы (с конца 80-х — начала 90-х годов прошлого века) в стране было потеряно большое число учителей, обладающих даром передать ученикам «доброе, вечное» о строении Вселенной, окружающем мире, современных методах познания этого загадочного мира. Из-за малого количества часов в школах вузы стали готовить учителей с общей специальностью — по физике и астрономии, что привело к перекосу преподавания в сторону физики. При этом методика обучения астрономии упускалась, не говоря об ее развитии.

Сегодня в вузах России, ведущих подготовку учителей, по причине невостребованности не сохранились (за редким исключением) направления подготовки учителей астрономии. Когда ставится вопрос о необходимости преподавания астрономии в школе, то оппоненты, чаще всего из «руководства» («чиновничества»), задают встречный вопрос: «А для чего простому работяге в его практической жизни понадобится астрономия?.. Навигация, ориентация, ориентирование по звездам... Так ведь этим занимается очень небольшое число людей, которых специально к этому готовят! Вот пусть они и изучают астрономию!».

В последние два с половиной десятилетия внешнее окружение участников образовательной деятельности (чиновники, родители) лишь негативно и деструктивно влияет на образование, тем самым определяя его политику, ориентированную на рыночные отношения (внедрение принципов Болонского процесса, как бы обеспечение уровневого образования, а по сути — экономия средств на образовании; введение ЕГЭ — под видом борьбы с коррупцией и якобы обеспечения доступности высшего образования; крен на изучение экономики, права и иностранных языков — как панацея обеспечения успешности в условиях рынка). Ведь это чиновники, родители, а с их подачи и СМИ, а не учителя, закладывают в неокрепшие умы капиталистические ценности, что и сказывается на выборе жизненной траектории молодым поколением россиян. Нам известно большое число эрудированных, умных молодых людей, которые могли бы стать педагогами, но которые уважают свою личную свободу и не терпят подчинения перед родителями и чиновниками. Именно в этой ситуации теряется один из главных принципов личностно ориентированного подхода — собственный выбор образовательной траектории, а не учеба в угоду будущей карьере.

Реальные позиции миропонимания формируются на научных достижениях, и среди них исключительно важное место занимают астрономические наблюдения и понимание механизмов развивающейся Вселенной, в настоящее время определяющих развитие передовых направлений не только физики, но и всех естественных наук. В космических объектах можно наблюдать процессы и при огромных давлениях, и в условиях вакуума; тела и системы огромного диапазона плот-

ности; сверхвысокие температуры и близкие к абсолютному нулю; джеты — струи сверхбыстрых электронов («ускорители для бедных» — так их называют сами физики). В последнее время возникла и активно развивается целая серия смежных с астрономией наук: астрогеология, астробиология, астроэкология, в некоторых переводах они получили приставку «космо». Кроме того, существование современной цивилизации невозможно представить без космонавтики, тесно связанной с астрономией: в околоземном космическом пространстве люди живут непрерывно, человек уже побывал на Луне, и готовятся экспедиции к Марсу.

Поэтому осознание современным российским обществом того, что изучение астрономии наряду с другими учебными предметами способствует естественно-научной грамотности и развитию познавательных способностей обучающихся, служит не только формированию научного мировоззрения, но и повышению эффективности использования приобретенных знаний и умений для решения задач как в повседневной жизни, так и при достижении стратегических целей миропонимания и ведет к практическим действиям.

В июне 2017 г. приказом [17] и письмом [18] Минобрнауки РФ с целью организации эффективной работы по изучению учебного предмета «Астрономия» как обязательного с 2017/18 уч. г. внесены изменения в Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, в результате которых в школьную программу введен учебный предмет «Астрономия».

Методология

Принципиально важным, на наш взгляд, в педагогической деятельности является своевременное научное представление об окружающем мире, сформированное у каждого ребенка. Методологической основой настоящего исследования определено положение о фундаментальности астрономических знаний, являющихся базовым компонентом естественно-научной картины мира, культуры человека и человеческого общества в целом. При этом основой исследования выступают концепции непрерывного естественно-научного образования и воспитания в общеобразовательной школе и за ее пределами. Исследование опирается на психолого-педагогическую теорию деятельности, деятельностный, личностно ориентированный подходы к организации образования, системный и модульный подходы к отбору содержания и организации процесса астрономического образования и просвещения. Как отмечал Е. П. Левитан, они «способствуют развитию интеллекта учащихся, формируют научное представление о Вселенной, являются мотивом к учебе и непрерывному образованию, создают иммунитет к восприятию повсеместно распространяемого оккультизма и откровенного мракобесия» [6, с. 41–42]. Формирование у школьников и студентов знаний о строении и эволюции Вселенной — одна из основных, но, пожалуй, не главная цель астрономического образования. Е. П. Левитан сформулировал ее следующим образом: «... В эпоху непрерывного опережающего образования надо стимулировать... стремление к более высоким уровням образования» [7, с. 61]. Астрономия очень сложна и требовательна в представлении и интерпретации астрономических и астрофизических наблюдений. Огромное количество всевозможных условий должно учитываться, предусматриваться, более того, нужно прекрасно владеть аппаратом математики. Не стоит забывать, что именно астрономия вызывала к жизни практически все разделы математики вплоть до XX в., да и в настоящее время она дает множество задач для математического моделирования ненаблюдаемых, но предполагаемых явлений.

С 1991 года предмет «Астрономия» в российских школах перестал быть базовым, что привело к его постепенному вытеснению из школьного расписания. С 2008 года данный предмет официально не был рекомендован Минобрнауки России (приказ № 349) для включения в школьную программу. Символично, что предмет «Астрономия» в российских школах был вытеснен из учебных программ накануне Года астрономии. 2009 год — Год астрономии — был приурочен к 400-летнему юбилею: в 1609 году Галилео Галилей первым использовал телескоп для наблюдения за астрономическими объектами. Год астрономии проводился в целях *«Помочь гражданам всего мира вновь открыть свое место во Вселенной через созерцание дневного и ночного неба, и тем самым поощрять способность людей делать открытия и удивляться. Все люди должны осознать роль астрономии и других наук в нашей повседневной жизни и понять, каким образом научные знания могут способствовать созданию более справедливого и мирного общества».*

Если в 90-х гг. в России, когда началось сворачивание преподавания астрономии в школе и вузах, а также подготовки учителей и преподавателей астрономии, а выход видели в поисках оптимального и методически обоснованного подхода к изложению астрономии в интегрирован-

ных курсах, то в это время в США, где астрономия исторически не входила в образовательный стандарт, пытаются ввести этот предмет в программу образования, что определялось не только мировоззренческой ролью астрономии, но и огромным интересом к этой науке. Изучение естествознания через астрономию — вот лейтмотив работы ученых и педагогов, добивающихся введения астрономии в школах США [13–15].

За более чем двадцать лет забвения астрономии российские школьники получали и получают знания по предметам «Окружающий мир», «Естествознание», «География» и «Физика» [10]. Лишь в некоторых школах наука о Вселенной осталась в виде самостоятельного школьного предмета [2]. В условиях так называемой культурологами клиповой культуры знания ее носителей редко собраны в систему и представляют собой случайный набор фактов, укорененных в памяти, а отсутствие отдельно выделенной дисциплины «Астрономия» только препятствует формированию комплексной картины мира. Все это происходит на фоне неутешительной картины астрономической безграмотности среди студентов вузов (недавних старшеклассников) [3; 12].Для решения этой задачи важно курс астрономии читать в выпускном 11-м классе.

В недавних документах [16; 17] предусматриваются изменения в законодательстве в части изучения учебного предмета «Астрономия» в качестве обязательного на уровне среднего общего образования, а это, безусловно, будет существенно содействовать созданию фундаментальной научной базы образования в России в целом.

Результаты

Многие преподаватели астрономии на протяжении последних лет уделяют указанным выше проблемам повышенное внимание [7; 10], поэтому в целях астрономической грамотности были задействованы ресурсы дополнительного астрономического образования школьников: как разовые мероприятия, так и долгосрочные непрерывные курсы. В контексте непрерывного естественнонаучного образования подобные школьные проекты способствовали формированию качественных знаний у будущих студентов вузов, обеспечивая тем самым преемственность в системе «школа — вуз».

Как уже отмечалось, в некоторых школах преподавание астрономии сохранилось в виде самостоятельного обязательного предмета до сих пор в рамках регионального или школьного компонента государственного стандарта общего образования. В некоторых регионах России на базе школ и вузов созданы астрономические комплексы. Как правило, это специальные помещения, оборудованные планетариями, теллуриумами, другими материальными моделями.

Так, в Кемеровском государственном университете работает Планетарий КемГУ. Для вузовского образовательного комплекса это уникальное явление. Планетарий оборудован малым Цейсом, есть обсерватория, множество стендов, макетов. Сотрудники планетария проводят экскурсии для школьников и студентов, устраивают конкурсы и наблюдательные площадки для всех желающих.

В ряде случаев вопросы о создании научно-образовательных комплексов на базе вузов только обсуждаются на различных конференциях и форумах, а Планетарию КемГУ уже 63 года. С 1954 года менялось его местоположение и оборудование, но не менялись его образовательные и популяризационные цели, оставаясь привлекательными для населения Кузбасса всех возрастов. На протяжении многих лет с момента его появления им руководил К. П. Мацуков. Кузьмой Петровичем и одним из авторов настоящей статьи о Планетарии КемГУ и чудесном мире астрономии написаны популярные брошюры и статьи: «Космос на службе человеку»: методические рекомендации для учителя (1988); «Время и календарь» (2001); «Маяки и масштабы Вселенной» (2002); «Планетарий КемГУ» (2002); «Астрономия в Кузбассе» («Вестник КемГУ». 2004. № 3) и др.

По задумкам менеджеров образования, участвовать в работе научно-образовательных комплексов смогут не только студенты и преподаватели вуза, но и студенты других учебных заведений города, в том числе и школьники, для которых подобное участие может стать дополнительным стимулом для поступления в университет. Для школьников среднего звена сотрудники планетария проводят экскурсии. Деятельность планетария курирует Центр довузовской подготовки КемГУ. Проявившие активный интерес ребята в Центре работы с одаренным детьми при администрации г. Кемерово, в астрономическом учебном сообществе (руководитель Т. Ю. Дробчик), могут изучать астрономию на более глубоком уровне, участвовать в различных астрономических олимпиадах. Так, например, два года назад призером Всероссийской олимпиады по астрономии стал участник этого учебного сообщества М. А. Атепаев.

Несмотря на то, что астрономия была исключена из числа обязательных школьных предметов, ежегодные олимпиады по астрономии до сих пор проводятся на школьном, районном, региональном и всероссийском уровнях. Победители и призеры всероссийских олимпиад имеют право на поступление в вузы на астрономию или другие специальности физико-математического профиля.

Исследовательская деятельность астрономического учебного общества носит многоаспектный характер. Так, например, Екатерина Маркина в подготовленной на научную конференцию работе «Астрономия и астрология» обратилась к интернет-ресурсам и привела интересную статистику запросов за 2007–2017 гг. в поисковой системе Google по словам «астрономия» и «астрология». Статистика показала, что до 2008 года запросы по слову «астрономия» лидировали, но потом уступили первенство «астрологии». Результаты опроса среди учащихся Городского классического лицея г. Кемерово говорят о том, что об астрологических понятиях и концепциях лицеистам известно больше, чем об астрономических.

В связи с удручающим качеством современного школьного астрономического образования Минобрнауки РФ предприняты шаги по изменению ситуации внутри самих школ: в школьную программу возвращается астрономия [16; 17]. Это вызывает удовлетворение у научной общественности и в педагогической среде. Однако в педагогической литературе можно встретить определенные аргументы против возвращения астрономии в школу как отдельного предмета. Ключевые доводы приведены в работе [8].

По мнению многих преподавателей, в первую очередь следует стремиться к тому, чтобы астрономические знания были максимально представлены в рамках существующих обязательных школьных предметов (окружающий мир, природоведение, естествознание, география, физика). Вместе с тем административными усилиями необходимо развивать школьные факультативы за счет школьного компонента образовательного стандарта, конечно, в тех случаях, когда есть учителя-энтузиасты и любители астрономии. Если же этого нет, как показывает опыт нашей области и других территорий, можно экскурсии по астрономии на регулярной основе организовывать в обсерватории, планетарии, университеты, проводить массовые астрономические наблюдения для школьников. Небольшой любительский телескоп сейчас является настолько доступным, что его может позволить себе иметь каждая школа. При этом экскурсии доступны жителям прежде всего крупных городов, а наблюдения — жителям небольших населенных пунктов, где небо над головой в меньшей степени засвечено. Важным элементом обучения астрономическим знаниям является и популяризация достижений науки в целом и астрономии в частности. Это направление развито в других странах, в то время как в России, к сожалению, практически отсутствует связь между академическими институтами и средствами массовой информации (прежде всего, научно-популярными изданиями). Для решения этого вопроса требуется незамедлительно создать в научных организациях пресс-службы, которые бы могли заниматься оперативной популяризацией достижений этих организаций в общедоступных СМИ [12].

Привлечь внимание к астрономическим знаниям можно и посредством научно-популярной литературы. Важной задачей поддержки следует считать создание научно-популярной, красочно оформленной литературы для взрослых и особенно детей [10], которая сейчас если и издается, то очень малыми тиражами с учетом многочисленного населения России. Например, замечательная научно-популярная серия из шести книг под редакцией автора учебных изданий по астрономии В. Г. Сурдина издана суммарным тиражом только несколько тысяч экземпляров. Уместно вспомнить и про стотысячные тиражи научно-популярных книг в СССР. Так, четвертое издание (1980) очень известной книги Ф. Ю. Зигеля «Сокровища звездного неба» было выпущено тиражом 100 тысяч экземпляров. Однако и спрос на научно-популярные издания сейчас на порядок ниже. Изменение приоритетов населения, прежде всего молодежи, и интеллектуальное напряжение затмили другие интересы.

В 2014 году в Кемеровском государственном университете начались занятия в рамках дополнительной образовательной программы «Азбука неба», реализуемой Центром работы с одаренными детьми администрации г. Кемерово. Целью данной модульной программы является необходимость собрать в единую систему и значительно расширить отрывочные знания по математике, физике и астрономии, полученные в школе; помочь обучающемуся в формировании целостного представления об окружающем мире. Курс проводится на базе учебной аудитории современного естествознания КемГУ, оснащенной оборудованием и материалами для преподавания студентам и школьникам дисциплины «Астрономия».

Контингент обучающихся — школьники 8–11-х классов. Для них разработана программа обучения, рассчитанная на один год. Ежегодно в программу вносятся обновления, и уже обучившиеся ребята становятся помощниками руководителя, углубляют свои знания и в свою очередь помогают осваивать астрономию новичкам. Часто к школьникам на занятиях присоединяется и более старшее поколение.

Темы курса раскрывают не только фундаментальные основы астрономии (вопросы общей астрономии, сведения об устройстве Солнечной системы, Галактики и Вселенной), но и затрагивают ее современные, бурно развивающиеся направления. Так, определенное количество занятий посвящено проблематике поиска планет около других звезд (экзопланет), астробиологии и жизни в Солнечной системе и Вселенной в целом, инфракрасной, радио-, ультрафиолетовой, рентгеновской, гамма-астрономии (в том числе обсуждаются вопросы, связанные с гамма-всплесками), современным методам астрономических наблюдений. Уделяется внимание и вопросу астероидно-кометной опасности.

Для обеспечения образовательной деятельности используются материально-технические средства: авторские мультимедийные презентации по всем темам курса; сборники количественных и качественных задач по астрономии под редакцией В. Г. Сурдина [11], Е. Б. Гусева [4], учебное пособие А. В. Засова и Э. В. Кононовича «Астрономия» (2011). Книги из серии «Астрономия и астрофизика», посвященные различным разделам астрономии под редакцией В. Г. Сурдина — «Солнечная система» (2012), «Звезды» (2009), «Галактики» (2013), «Небо и телескоп» (2009), «Путешествия к Луне» (2009), «Разведка далеких планет» (2014). Важную роль играет том «Астрономия» Энциклопедии для детей издательства «Аванта+» (1998).

Используется также большое количество иллюстративного материала (фотографии небесных объектов, полученные известными астрофотографами мира, а также снимки, сделанные на крупнейших обсерваториях, особенно изображения космического телескопа «Хаббл» и т. п.). Используются и фотографии неба и отдельных небесных объектов, полученные ребятами.

У школьников есть возможность полноценно работать с новейшим оборудованием для проведения визуальных астрономических наблюдений — небольшие рефлекторы (Sky-Watcher). Для ПЗС-наблюдений есть возможность использовать удаленные телескопы, установленные в обсерваториях мира. Снимки звезд, комет, астероидов, объектов далекого космоса можно делать ПЗС-камерами.

Основной формой работы являются практические занятия продолжительностью 180 минут с элементами лекции и обсуждением изученного материала. Школьники выполняют практические работы, учатся работать с малыми звездными атласами, подвижной картой звездного неба, астрономическими справочниками.

Во время наблюдений можно прикоснуться к тем объектам, о которых говорили педагоги на теоретической части занятия. Наиболее простыми с организационной точки зрения являются наблюдения за Солнцем, что помогает при освоении тем «Солнце», «Солнечно-земные связи», «Жизнь звезд». Доступными в городских условиях объектами наблюдений являются Луна, планеты, некоторые яркие астероиды и кометы, то есть «живой» иллюстративный материал к темам раздела «Солнечная система». Несложно подобрать для наблюдений и объекты к темам, связанным с изучением звезд и галактик. Это могут быть яркие цветные звезды (например, красные гиганты), двойные звездные системы, шаровые и рассеянные звездные скопления, некоторые галактики. Во время загородных наблюдений школьники могут наблюдать полосу Млечного Пути, то есть почувствовать себя частью нашей Галактики.

В астрономическом учебном обществе создана благоприятная среда для индивидуальной научно-исследовательской работы школьников под руководством преподавателей университета. Уже сейчас отдельные школьники участвуют в региональных олимпиадах по астрономии, занимаются научной работой, выступают на научно-исследовательских конференциях. В ходе этой работы они знакомятся с методами научных исследований, а также получают возможность углубленного изучения определенных областей астрономии.

В ходе первых лет деятельности были выявлены определенные проблемы:

1. Разный уровень подготовки школьников.

2. Выбранный возрастной диапазон слишком широк. Более приемлемым выглядит разделение школьников на две возрастные группы: младшая (с 8-го по 9-й класс), старшая (с 10-го по 11-й класс), что, к сожалению, невозможно пока устроить по финансовым причинам.

3. Сложности организации практических занятий, в частности визуальных наблюдений небесных объектов. Эта проблема включает несколько компонентов:

— большинство астрономических наблюдений должны проводиться в позднее время, что особенно затруднительно для младшей группы. Решать проблему можно привлечением родителей к участию в астрономических наблюдениях, что и было реализовано при наблюдении ряда лунных затмений, парада планет. В современных условиях в период с октября по начало марта наблюдения можно проводить во время занятий или сразу после них;

— из-за отсутствия доступной и удобной наблюдательной площадки наблюдения приходится проводить или рядом со вторым корпусом КемГУ (где мешает яркий свет окон, фонарей, а также деревья и здания) или на окраине в жилом районе г. Кемерово — п. Кедровка (что значительно осложняется проблемой трансфера школьников к месту проведения наблюдений);

— мощная городская засветка, которая мешает наблюдениям, особенно объектов далекого космоса и комет. Решать эту проблему можно путем организации выездных наблюдательных школ выходного дня, в которых могли бы принимать участие и родители учеников;

— невозможность прогнозировать наблюдения даже за несколько дней (из-за нестабильности погоды). Эта проблема решается посредством оперативной информационной смс-рассылки;

— ясная погода обычно коррелирует с похолоданием, в связи с чем невозможно длительное время находиться на открытом воздухе.

4. Одной из самых серьезных проблем является значительный отсев учащихся. Многие (в разные годы от 20 до 35 %) посещают только одно или несколько занятий. К тому же лишь немногие слушатели посещают занятия на протяжении нескольких лет.

Тем не менее через регулярные занятия по астрономии в КемГУ за три учебных года (2014–2017) прошло более 30 школьников. При этом наблюдается рост численности в группах, в основном обусловленный участниками, оставшимися с прошлых лет. Важным является тот факт, что данный курс интересен не только школьникам, но и студентам. Некоторые (в том числе те, которые уже закончили обучение в университете) приходят на занятия по темам, которые им интересны и теперь. В астрономических наблюдениях при научном астрономическом обществе участвуют не только школьники, но и целые семьи, а это способствует укреплению взаимосвязи между родителями и детьми, повышению астрономической грамотности у обеих сторон. Таким образом, реализуется основная идея непрерывного образования.

Еще одной немаловажной стороной существования астрономического школьного сообщества при КемГУ явилось появление преподавателей, способных и популяризировать науку астрономию, и решать с ребятами разнообразные и сложные задачи, готовить их к участию в олимпиадах, а это, помимо всего прочего, требует и от преподавателей, и от ребят недюжинной математической и «физической» подготовки.

Руководство КемГУ обратилось к руководителю астрономического общества школьников с проектом программы профессиональной переподготовки учителей и ее последующей реализацией. Совершенно очевидно, что люди, умеющие решать астрономические задачи и непосредственно контактирующие с современными школьниками, способны научить передавать астрономическую информацию в системном, синергетическом, эволюционном подходах. Особенно это актуально в связи с введением учебного предмета «Астрономия» в обязательную программу среднего общего образования в общеобразовательных организациях России в ближайшие два года.

Заключение

В связи с успехами астрономии на мировой арене и отсутствием ее в обязательной школьной программе до недавнего времени (2017) развитие дополнительного астрономического образования школьников в современной России приобретает особенную актуальность. К решению проблемы передачи астрономических знаний можно подходить разными путями, в том числе путем организации экскурсий по астрономии, внеклассных мероприятий, школьных астрономических кружков или даже астрономических комплексов. Как показывает опыт КемГУ, хорошим вариантом является создание астрономического сообщества для школьников при университете, работа которого в рамках дополнительного астрономического образования приведет еще больше детей и подростков в астрономические кружки, а абитуриентов в соответствующие вузы.

Литература

1. Бартунов О. С., Самодуров В. А. Астрономия и Интернет: история взаимоотношений // Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 49–59.
2. Винник М. А. К вопросу о роли астрономического образования в обучении и развитии учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2010. № 2. С. 169–173.
3. Волков А. Детям до 16 запрещается астрономия // Знание-сила. 2009. № 9. С. 7–13.
4. Гусев Е. Б. Качественные задачи по астрономии [Электронный ресурс]. URL: http://www.astronet.ru/db/msg/1179964 (дата обращения: 01.03.2015).
5. Колодкин И. В., Царьков И. С., Чеботарев П. Н. Школьный астрономический комплекс // Земля и Вселенная. 2010. № 2. С. 84–92.
6. Левитан Е. П. Быть или не быть школьной астрономии // Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 41–48.
7. Левитан Е. П. Современная концепция астрономического образования // Земля и Вселенная. 2003. № 1. С. 54–61.
8. Новичонок А. О., Скорикова Н. С. Состояние и перспективы астрономического образования школьников в России: проблемы непрерывности и вариативности [Электронный ресурс]. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2724 (дата обращения: 28.09.2017).
9. Поливанова К. Что не так в нашей школе [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusrep.ru/article/2012/11/27/scool (дата обращения: 28.09.2017).
10. Серебрякова С. С. Астрономия и ее общекультурное значение // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Физика, математика, техника, технология. 2009. № 2. С. 148–155.
11. Сурдин В. Г. Астрономические задачи с решениями. М. : Едиториал УРСС, 2012. 240 с.
12. Язев С. А., Комарова Е. С. Уровень астрономических знаний в обществе // Земля и Вселенная. 2009. № 5. С. 74–83.
13. Kaufman III N. J. Discovering the Universe. Second edition. New York: W. H. Freeman and Company, 1990.
14. Picover Clifford A. Black holes (A travelers guide). USA, John Willey @Son. Inc., 1996. 210 p.
15. Zeilik Michael. Conceptual Astronomy. USA, John Willey @Son. Inc., 1993.
16. О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2017 г. № 506. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71597416/ (дата обращения: 01.02.2018).
17. Об организации изучения учебного предмета «Астрономия» (вместе с «Методическими рекомендациями по введению учебного предмета «Астрономия» как обязательного для изучения на уровне среднего общего образования») [Электронный ресурс] : письмо Минобрнауки России от 20.06.2017 № ТС-194/08. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_222602/ (дата обращения: 01.12.2018).

References

1. Bartunov O. S., Samodurov V. A. Astronomy and the Internet: the history of relationships [Astronomija i internet: istorija vzaimootnoshenij]. *Earth and the Universe [Zemlia i Vselennaia]*. 2010. № 1. P. 49–59. (In Russian).
2. Vinnik M. A. On the role of astronomical education in the teaching and development of students [K voprosu o roli astronomicheskogo obrazovanija v obuchenii i razvitii uchashhihsja]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Pedagogy [Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Se.: Pedagogika]*. 2010. № 2. P. 169–173. (In Russian).
3. Volkov A. Children under 16 are prohibited astronomy [Detjam do 16 zapreshhaetsja astronomija]. *Knowledge is power [Znanie-sila]*. 2009. № 9. P. 7–13. (In Russian).
4. Gusev E. B. Qualitative problems in astronomy [Kachestvennye zadachi po astronomii]. Available at: http://www.astronet.ru/db/msg/1179964 (accessed 01.03.2015). (In Russian).
5. Kolodkin I. V., Tsarkov I. S. Chebotarev PN School astronomical complex [Shkol›nyj astronomicheskij kompleks]. *Earth and the Universe [Zemlia i Vselennaia.]*. 2010. № 2. P. 84-92. (In Russian).
6. Levitan E. P. To be or not to be a school astronomy [Byt› ili ne byt› shkol›noj astronomii]. *Earth and the Universe [Zemlia i Vselennaia]*. 2010. № 1. P. 41–48. (In Russian).
7. Levitan E. P. The Modern Concept of Astronomical Education [Sovremennaja koncepcija astronomicheskogo obrazovanija]. *Earth and the Universe [Zemlia i Vselennaia]*. 2003. № 1. P. 54-61. (In Russian).
8. Novichonok A. O., Skorikova N. S. The state and prospects of astronomical education of schoolchildren in Russia: the problems of continuity and variability [Sostojanie i perspektivy astronomicheskogo obrazovanija shkol›nikov v Rossii: problemy nepreryvnosti i variativnosti]. Available at: http: //lll21.petrsu.ru/journal/article.php? Id = 2724. (accessed 28.09.2012). (In Russian).
9. Polivanova K. What›s wrong with our school [Chto ne tak v nashej shkole]. Available at: http://www.rusrep.ru/article/2012/11/27/scool. (accessed 28.09.2012). (In Russian).
10. Serebryakova S. S. Astronomy and its general cultural significance [Astronomija i ee obshhekul'turnoe znachenie]. *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Ser .: Physics, Mathematics, Engineering, Technology [Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Fizika, matematika, tehnika, tehnologija]*. 2009. № 2. P. 148-155. (In Russian).
11. Surdin V. G. Astronomical problems with solutions [Astronomicheskie zadachi s reshenijami]. Moscow: Editorial URSS, 2012. 240 p. (In Russian).
12. Yazev S. A., Komarova E. S. The level of astronomical knowledge in society [Uroven› astronomicheskih znanij v obshhestve]. *Earth and the Universe [Zemlia i Vselennaia]*. 2009. № 5. P. 74-83. (In Russian).
13. Kaufman III N. J. Discovering the Universe. Second edition. New York: W. H. Freeman and Company, 1990. (In English).
14. Picover Clifford A. Black holes (A travelers guide). USA, John Willey @Son. Inc., 1996. 210 p. (In English).
15. Zeilik Michael. Conceptual Astronomy. USA, John Willey @Son. Inc., 1993. (In English).
16. On Amendments to the Federal Component of State Educational Standards for Primary General, Basic General and Secondary (Complete) General Education, approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 5, 2004

№ 1089 [O vnesenii izmenenij v federal›nyj komponent gosudarstvennyh obrazovatel›nyh standartov nachal›nogo obshhego, osnovnogo obshhego i srednego (polnogo) obshhego obrazovanija, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 5 marta 2004 g. № 1089] : the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 7, 2017 № 506. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71597416/. (accessed 01.02.2918). (In Russian).

17. On the organization of the study of Astronomy (together with theMethodological recommendations on the introduction of the academic subject «Astronomy» as compulsory for studying at the secondary general education level) [Ob organizacii izuchenija uchebnogo predmeta «Astronomija» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami po vvedeniju uchebnogo predmeta «Astronomija» kak objazatel›nogo dlja izuchenija na urovne srednego obshhego obrazovanija»)] : letter № TS-194/08 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 20, 2017. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_222602/. (accessed 01.12.2018). (In Russian).

УДК/UDC 377

И. А. Маврина, Т. Р. Закирзянов, В. А. Николаев, О. А. Масюков, Д. В. Янькин

I. Mavrina, T. Zakirzyanov, V. Nikolayev, O. Masyukov, D. Yankin

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КЛАСТЕРА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL PRODUCTION CLUSTER WITHIN THE FRAMEWORK OF IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF CUTTING-EDGE TRAINING

Введение. Актуальность статьи обусловлена необходимостью привлечения внимания научной педагогической общественности и практического сообщества преподавателей учреждений СПО к проблеме развития образовательно-производственных кластеров в условиях моногорода. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание организации и результатов взаимодействия учреждения СПО и производственной организации в процессе создания образовательно-производственного кластера в малом моногороде, экономика которого обусловливает специфику образовательных учреждений с основным спектром специальностей в сфере обслуживания предприятий нефте- и газодобычи.

Методология. В статье использованы методы теоретического анализа, прогнозирования и моделирования.

Результаты. Проведен анализ ключевых категорий (опережающее обучение, малый моногород, образовательно-производственный кластер), рассмотрены проблемы создания новых моделей профессиональной подготовки специалистов для экономики малого моногорода. Представлены результаты апробации образовательно-производственного кластера на основе социального партнерства и концепции опережающей подготовки кадров на примере моногорода Урай Тюменской области. Полученные результаты подтверждают актуальность вопросов, связанных с опережающей подготовкой кадров в системе СПО и необходимостью разворачивания образовательно-производственного кластера на территории малых городов Кемеровской, Новосибирской и других областей.

Заключение. Авторами отмечается необходимость развития социального партнерства внутри города, выраженного в организации взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и предприятий, создании модели образовательно-производственного кластера.

Introduction. The relevance of the article is due to the need to draw the attention of the scientific pedagogical community and the practical community of teachers of STR institutions to the study of the problem of developing educational and production clusters in a single-industry city. The purpose of the article is the theoretical justification and description of the organization and results of

the interaction between the institution of the STR and the production organization in the process of creating an educational and production cluster in a small monocity, whose economy determines the specifics of educational institutions with the main spectrum of specialties in the sphere of servicing oil and gas enterprises.

Materials and Methods. The methods of theoretical analysis, forecasting and modeling are used in the article.

Results. The analysis of key categories (cutting-edge training, a small monotown, an educational-production cluster), the problems of creating new models of professional training of specialists for the economy of a small single-industry city are considered. The results of approbation of the educational and production cluster on the basis of social partnership and the concept of cutting-edge of personnel on the example of the mono-city Urai of the Tyumen region are presented. The results confirm the relevance of issues related to cutting-edge training of personnel in the STR system and the need to deploy an educational and production cluster in the small towns of Kemerovo, Novosibirsk and other regions.

Conclusions. The authors note the need for the development of social partnership within the city, expressed in the organization of interaction between institutions of secondary vocational education and enterprises, creating a model of an educational and production cluster.

Ключевые слова: малый моногород, опережающее обучение, образовательно-производственный кластер.

Keywords: a small monotown, cutting-edge training, an educational and production cluster.

Введение

Концепция опережающей подготовки профессиональных кадров ориентирована на устойчивое повышение профессиональной занятости выпускников профессиональных образовательных организаций с ориентацией на постоянный карьерный рост в процессе реализации основных приоритетов научно-технологического развития регионов Сибири [2].

В этой связи для анализа процесса профессионального образования молодежи в условиях малого моногорода Западной Сибири нами были избраны пространственно-деятельностный и организационный методологические подходы.

Пространственно-деятельностный подход является интегрированным образованием, сочетающим в себе два методологических подхода — деятельностный (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков) и пространственно-средовой (И. Батракова, А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицина и др.). Пространственно-деятельностный подход позволяет структурировать исследование образовательной и производственной среды малого города, проанализировать факторы влияния моногорода на развитие учреждений среднего профессионального образования, а также выявить условия и особенности развития образовательно-производственного кластера, включающего колледж и производственные организации, предоставляющие стажировочные площадки и участки производственного обучения для учащихся колледжа.

Организационный подход, опирающийся на теории деятельности социальных структур в обществе, взаимодействия человека и общества (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Г. Щедровицкий и др.), дает возможность выявить и систематизировать ресурсы, которые могут быть привлечены к организации кластерной модели профессионального обучения будущих специалистов, а также выстроить алгоритм развития образовательно-производственного кластера.

В задачи данной статьи входит анализ ключевых категорий изучаемой проблемы: малый город, моногород, опережающее обучение, образовательно-производственный кластер.

Малый город — это форма поселения людей, которая характеризуется относительно небольшой численностью жителей (до 50 тыс.), недостаточным разнообразием форм трудовой занятости и досуга населения, традиционным и провинциальным укладом его жизни.

В России насчитывается свыше 750 малых городов с численностью населения до 50 тысяч жителей. Они составляют три четверти всех российских городов и формируют «низовую» сеть территориальной структуры хозяйства России, осуществляя экономическую и социокультурную взаимосвязь сельской местности с крупными городами.

Малые города функционально дополняют экономическую базу региональных центров, развиваясь как транспортно-распределительные центры, специализированные центры науки и научного обслуживания, в них размещаются филиалы или подразделения предприятий крупных центров.

К особенностям малого города можно отнести благоприятную экологическую среду, так как, как правило, он расположен вдалеке от промышленных центров, в нем отсутствуют экологически вредные производства, защищен лесами и т. д.; наличие исторического прошлого (малый город обычно возникает в древние или средневековые времена, с ним связаны события, повлиявшие на развитие всей страны); компактность расположения основных групп населения на территории города, связанной транспортной инфраструктурой или пешеходной доступностью.

Население малых городов встречается с определенными трудностями, среди которых следует отметить территориальную удаленность от больших городов и особенно от столицы (малый город, как правило, расположен вдалеке от больших городов, возможность быстрого перемещения часто отсутствует); зависимость от одного или нескольких градообразующих предприятий (основу промышленности малого города, как правило, составляют одно или два градообразующих предприятия, успех или неуспешность которых определяет благополучие населения); недостаточное разнообразие форм трудовой занятости и досуга (малый город характеризуется недостатком рабочих мест, культурно-развлекательных учреждений, площадок и форм организации досуга); отсутствие высших учебных заведений и культурно-просветительских учреждений; провинциализм (малый город, как правило, объявляется провинцией, что отражается в менталитете его жителей, они считают себя отсталыми, зависимыми от жителей других городов, особенно столицы); недостаточное число личностей-пассионариев, которые могут выступить инициаторами развития города (активные жители малого города, как правило, уезжают в большие города, так как не находят возможности реализовать себя в нем); наличие ряда социальных болезней (алкоголизация некоторых групп населения, возрастание риска психологических депрессий) и т. д.

Моногород представляет собой населенный пункт, экономическая деятельность в котором тесно связана с единственным предприятием или группой тесно интегрированных между собой предприятий.

Понятие «моногород» обозначает тесную связь между существованием населенного пункта и достаточно крупным предприятием. При этом предприятие, вокруг которого формируется город, называют градообразующим. Однако в законодательной базе Российской Федерации понятие «моногород» не фигурирует, а лишь подразумевается в нормативных актах, контекст которых содержит упоминания о градообразующих предприятиях.

Распоряжением Правительства РФ от 29.07.2014 № 1398-р утвержден перечень монопрофильных муниципальных образований РФ (моногородов) [8]. В данном перечне муниципальные образования поделены на три категории в зависимости от социально-экономической ситуации: первая — моногорода с наиболее сложным социально-экономическим положением (в том числе во взаимосвязи с проблемами функционирования градообразующих организаций), вторая — моногорода, в которых имеются риски ухудшения социально-экономического положения, третья — моногорода со стабильной социально-экономической ситуацией.

Моногород являет собой сложную структуру, характеризующуюся множественными связями между предприятием (или несколькими предприятиями одного профиля) и населенным пунктом. На такое предприятие возлагаются нагрузки социального характера, что позволяет обеспечивать все необходимые условия жизнедеятельности, качество и уровень жизни людей в данном населенном пункте.

В качестве существенных признаков моногорода можно рассматривать следующие:

— в городе работает одно или несколько однотипных предприятий, имеющих одинаковую отраслевую принадлежность. При этом все остальные хозяйствующие субъекты такого города выпускают продукцию только для нужд его населения;

— имеется цепочка предприятий, которые имеют между собой технологические связи и работают на один определенный конечный рынок (кроме тех, кто выпускает продукцию для нужд города);

— доходы местного бюджета в значительной степени (до 70–80 %) зависят от работы одного или нескольких предприятий;

— население на 40 % обладает однородным профессиональным составом.

Кроме того, российский моногород в 60 % случаев расположен в значительной удаленности от других городов, не имеет развитых связей с внешним миром в виде дорог, устойчивых телефонных сетей и т. д.

Для нашего исследования характеристики малого города и моногорода оказались весьма важными, поскольку одной из задач исследования стала систематизация условий и ресурсов создания и развития образовательно-производственного кластера в соответствии с Концепцией опережающей подготовки кадров в системе среднего профессионального образования.

Опережающее обучение — новая и недостаточно исследованная научная категория, связанная с категориями опережающего непрерывного образования и опережающего профессионального образования, а также опережающей подготовки кадров [3].

В основе идеи опережающей подготовки кадров лежит изменение отношения к человеку как ценности, субъекту собственной деятельности, осуществляемой в условиях постоянного обновления техники и технологий, изменений в социальной и экономической жизни общества, необходимости освоения работником новых видов профессиональной деятельности, постоянного повышения квалификации и уровня профессиональной подготовки [1].

К основным составляющим идеи опережающего непрерывного образования относятся: опережающая подготовка кадров для социально-экономического развития регионов; саморазвитие, самоопределение личности, самозанятость обучающегося; базовое фундаментальное образование, создающее основу для дальнейшего движения человека в образовательном пространстве по самым различным направлениям; многоуровневость образовательных программ; дополнительность (взаимодополнение) базового и последипломного образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов, развитие системы неформального образования взрослых); маневренность образовательных программ («стыковка» содержания образовательных программ разных профилей, уровней и ступеней, преемственность и интеграция образовательных программ; гибкость организации форм образования (развитие очной, заочной, вечерней, дистанционной форм обучения, системы открытого образования и пр.) [5].

Передовой опыт российских предприятий показал высокую значимость опережающей подготовки кадров для предприятий различной принадлежности. Так, например, для нефтегазохимического комплекса Татарстана разработана организационно-структурная модель системы опережающей профессиональной подготовки кадров. В модели определена теоретико-методологическая база моделирования (подходы, принципы и функции), структура многоуровневого учебно-воспитательного процесса, отличающегося введением дополнительного допрофессионального образования в школе, организацией профессионально направленного психологического сопровождения, дополнительного образования и интегрированных производственных практик на профессиональном этапе, учитывающая соответствие результатов подготовки кадров требованиям производства [6].

Образовательно-производственный кластер как научное понятие имеет две составляющих.

Ведущим посылом развития научного потенциала данной категории становится потребность создания и разворачивания образовательно-производственных кластеров в малых моногородах, характеризующихся рядом признаков: место расположения, пространственная сосредоточенность и концентрация, концентрация одновекторных производственных объединений, численность населения не более 100 тысяч человек, невысокая вариабельность востребованности профессиональных кадров, компактность и пр.

Образовательный кластер представляет собой научно-производственно-образовательный комплекс, сформированный на базе территориальной концентрации поставщиков (образовательная организация, производственное объединение) и потребителей (обучающиеся, работодатели) образовательных услуг, связанных единой инновационной цепочкой подготовки и повышения квалификации кадров, а также развития научных и прикладных знаний для отраслей экономики и социальной сферы [4].

Ядром образовательного кластера является образовательная организация профессионального образования, накопившая определенный инновационный потенциал, который позволяет рассматривать его как головной центр, способный содействовать ускорению и интенсификации системной интеграции инновационной активности в пределах определенной территории.

Образовательно-производственный кластер заключает в себе систему сетевого взаимодействия образовательных, производственных и иных организаций, объединенных по принципу

социального партнерства, которая направлена на повышение качества профессиональной подготовки кадров в интересах развития приоритетных социально-экономических отраслей региона или муниципалитета, в интересах развития молодого поколения.

Методология

Исследование проводилось в малом моногороде Урае (население — 45 тыс. чел.), расположенном на территории Кондинского района Ханты-Мансийского автономного округа — Югры Тюменской области. Город имеет несколько градообразующих предприятий, относящихся к нефтегазовой отрасли. Наиболее крупными из них являются сервисные предприятия ООО «ЛУКОЙЛ»: ООО «НПО-Сервис» — специализирующееся на ремонте нефтепромыслового оборудования, сервисный центр «Урайэнергонефть» Западно-Сибирского регионального управления «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ» — обеспечивающее энергетические ресурсы и др.

Данные предприятия заинтересованы в притоке молодых специалистов, активных, инициативных субъектов собственной жизни. Они тесно сотрудничают с ведущим учреждением среднего профессионального образования — Урайским политехническим колледжем, в стенах которого организовано профессиональное обучение по 28 специальностям и направлениям, соответствующим отраслевому назначению моногорода (электрики, буровики, наладчики и ремонтники нефтегазового оборудования, операторы и т. д.).

Исследование ресурсов и возможностей организации опережающего обучения на территории малого моногорода, в котором подготовка кадров для градообразующей системы предприятий осуществляется фактически на базе одного (единственного) образовательного учреждения среднего профессионального образования — Урайского политехнического колледжа, проводилось в сервисном центре «Урайэнергонефть», которое является заказчиком на получение кадров электротехнического профиля. Сервисный центр «Урайэнергонефть», входящий в состав Западно-Сибирского регионального управления ООО «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ», существует уже 40 лет. В настоящее время предприятие выполняет функции единого сетевого оператора организаций Группы «ЛУКОЙЛ», осуществляющего деятельность по передаче электроэнергии, эксплуатации, оперативному управлению, техническому обслуживанию, текущему ремонту, строительству, реконструкции, модернизации и капитальному ремонту электросетевого и электротехнологического оборудования нефтегазовых месторождений территориально-производственного предприятия «Урайнефтегаз».

Исследование проходило в три этапа: подготовительный, организационный и внедренческий.

В течение подготовительного этапа (2013) изучались статистические данные о трудоустройстве выпускников-электриков Урайского политехнического колледжа (УПК) в сервисном центре «Урайэнергонефть» с 2009 по 2013 г. и ротации кадров электриков на данном предприятии.

Организационный этап был посвящен формированию нормативной и договорной базы совместной деятельности и сотрудничества между сервисным центром «Урайэнергонефть» и Урайским политехническим колледжем, а также апробации различных форм организации производственной практики студентов.

Внедренческий этап включал:

— прогнозирование потребности в кадрах электриков на период до 2020 г.;

— организацию производственной практики студентов на базе предприятия;

— апробацию соглашения о социально-экономическом партнерстве сервисного центра «Урайэнергонефть» и Урайского политехнического колледжа;

— реализацию мероприятий по трудоустройству и профессиональной поддержке выпускников и молодых специалистов;

— разработку модели образовательно-производственного кластера.

В ходе подготовительного этапа было установлено, что ежегодно, уже более 25 лет, сервисным центром «Урайэнергонефть» обеспечивается прием студентов Урайского политехнического колледжа на производственную практику. Исторически взаимоотношения сервисного центра «Урайэнергонефть» и бюджетного учреждения «Урайский политехнический колледж» носили несистемный характер, выпускники профильной специальности «техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» трудоустраивались на обычных основаниях при наличии трудовых вакансий. Анализ статистических данных с 2009 по 2013 г. о трудоустройстве выпускников-электриков в сервисном центре

«Урайэнергонефть» показал, что трудовые вакансии и ротацию кадров невозможно систематизировать по одному или нескольким признакам, поскольку закономерности в данных не обнаружилось.

Итогом организационного этапа стали разработанные документы: положение о производственной практике студентов на предприятии «Сервисный центр «Урайэнергонефть», инструктивные материалы для специалистов, занятых в проведении производственной практики, договор о сотрудничестве и совместной деятельности между предприятием и колледжем, а также другие необходимые документы.

Внедренческий этап стал наиболее насыщенным по научно-практическому содержанию совместной деятельности сервисного центра «Урайэнергонефть» и Урайского политехнического колледжа.

Методом прогнозирования был избран так называемый наивный подход, основанный на предположении, что будущее лучше всего характеризуется последними изменениями. Применение данного метода основывается на предположении о том, что прогнозируемые показатели в будущем равны показателям предшествующего периода. «Наивный» прогноз позволяет работать при отсутствии исторических данных. Данный прогноз понятен, прост в подготовке и быстр в реализации.

С 2013 г. ситуация производства кадров для конкретного предприятия-заказчика, которым выступил сервисный центр «Урайэнергонефть», коренным образом поменялась. Основанием для ее изменения стала Концепция опережающего обучения, предложенная М. П. Пальяновым [1]. Согласно ей, будущие специалисты должны обучаться в условиях, приближенных к реальным производственным ситуациям, с использованием методики опережающего обучения, успешно апробированной в образовательных учреждениях различного уровня еще в СССР. К таким условиям относится, кроме всего прочего, организация блока практической профессиональной подготовки или производственного обучения на стажировочных площадках предприятий-заказчиков.

В сервисном предприятии «Урайэнергонефть» на период практики студенты закреплялись за опытными наставниками и знакомились с особенностями профессии, характерными для данного предприятия. К таким особенностям относятся:

— рабочие места находятся как в городской черте, с пятидневным восьмичасовым режимом работы, так и в сотнях километров от города Урай, непосредственно на объектах добычи нефти и газа, с вахтовым режимом работы и проживанием в общежитиях вахтовых поселков;

— работа выполняется в цехах и районах электрических сетей, которые являются производственными подразделениями сервисного центра «Урайэнергонефть», обеспечивают электроснабжением потребителей, осуществляют техническое ремонтно-эксплуатационное обслуживание и оперативно-диспетчерское управление электрическими сетями и энергообъектами на закрепленной территории;

— территория каждого района включает в себя тысячи квадратных километров, на которых расположены линии электропередач, трансформаторные подстанции, объекты транспортировки нефти и газа и электрические станции.

Студенты получили представление об основных принципах и особенностях работы по профессии «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования 3-го разряда». Основные требования к данной должности включают: выполнение несложных работ на электростанциях и трансформаторных подстанциях с полным их отключением от сети; выполнение оперативных переключений в сетях с ревизией трансформаторов, выключателей, разъединителей и приводов к ним с разборкой конструктивных элементов; проверку, монтаж и ремонт схем освещения; работы по размотке, разделке, дозировке, прокладке кабеля, монтажу вводных устройств и соединительных муфт, концевой заделке в кабельных линиях напряжением до 35 кВ; установку, подключение и обслуживание электроизмерительных приборов, электродвигателей мощностью до 100 кВт; работы по ремонту электрооборудования сушильных печей и т. д.

Во время производственной практики студенты не допускались к самостоятельной работе в действующих электроустановках, однако они могли получить полное представление об основных принципах тех или иных операций.

В ходе внедренческого этапа был разработан и применен порядок работы с молодыми специалистами: выпускники Урайского политехнического колледжа принимаются на работу в сервисный центр на должность электромонтера по ремонту и обслуживанию электрооборудо-

вания 3-го разряда; в обществе «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ», в которое входит сервисный центр «Урайэнергосети», кроме предоставления рабочих мест выпускникам учебных заведений, реализуется комплекс мер поддержки молодых специалистов и молодых работников.

Молодыми работниками считаются работники до 35 лет включительно, молодыми специалистами — не старше 30 лет, имеющие высшее или среднее профессиональное образование, приступившие к работе по профилю полученного образования в течение шести месяцев непосредственно после окончания учебного заведения или в течение трех месяцев после службы в Вооруженных силах Российской Федерации, если между окончанием учебного заведения и началом службы прошло не более шести месяцев.

Статус молодого специалиста действует в течение трех лет со дня заключения трудового договора с работодателем, но до достижения работником возраста 30 лет. Не реже одного раза в два года на предприятии проводятся научно-практические конференции молодых специалистов, слеты и конкурсы молодых работников по актуальным проблемам деятельности общества.

Выпускникам, окончившим колледж, предоставляется возможность получения первого высшего образования; профессиональной переподготовки; повышения квалификации; получения дополнительного образования; дистанционного обучения; посещения курсов, тренингов, семинаров.

Трудоустройством на предприятие работа с молодыми работниками не ограничивалась. Был разработан ряд мероприятий по оценке качеств будущих работников с целью их дальнейшего развития и карьерного роста. Так, выпускники колледжа, трудоустроенные в рамках соглашения о социально-экономическом партнерстве, успешно поступившие на заочные отделения профильных высших учебных заведений и отучившиеся не менее года, на один календарный месяц закрепляются в одном из четырех основных производственных отделов предприятия: производственно-технический отдел; оперативно-диспетчерская служба; отдел промышленной безопасности, охраны труда и окружающей среды; группа учета и реализации электро- и теплоэнергии.

По завершении практики каждый руководитель отдела оформляет отчет, в котором оценивает молодого работника по ряду компетенций как общего, так и узконаправленного значения. Согласно данной оценке, формируются рекомендации о возможностях молодого специалиста как кадрового резерва для конкретного отдела.

Кроме того, каждый из молодых работников, прошедших курс стажировки в отделе, заполняет специально разработанный опросный лист. Эта работа ограничена по времени и выполняется в присутствии работников с персоналом. Данная схема позволяет определить компетентность претендента, уровень его осведомленности о работе отдела, умение лаконично формулировать ответы на вопросы, действовать в условиях ограниченного времени и т. д.

После стажировки в каждом из четырех отделов (спустя четыре месяца) работники проходят курс практического обучения на рабочем месте, конечной целью которого является сдача экзаменов на право исполнять обязанности мастера цеха электрических сетей. Совокупность этих мероприятий позволяет оценить потенциал и возможности молодых работников.

Основной целью данного этапа является повышение профессионализма молодых работников до такого уровня, который позволит им самим участвовать в подготовке выпускников колледжа следующих лет, трудоустроенных согласно сложившимся традициям.

Лучшие студенты Урайского политехнического колледжа были приглашены на конкурсы профессионального мастерства в сервисный центр «Урайэнергонефть». Высокое качество подготовки студентов в 2016 г. было подтверждено на конкурсе профмастерства, проводимом обществом «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ». Число работников ООО «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ» составляет почти восемь тысяч человек. На конкурс были заявлены двенадцать команд от двенадцати сервисных центров, расположенных от Ставропольского края до Западной Сибири. Команда урайских студентов приняла участие на внеконкурсной основе, выполнила все конкурсные задания и заняла пятое место среди профессиональных команд. Тем самым она подтвердила высокий уровень подготовки студентов и положительный эффект от принятых мер.

Помимо прохождения оценочного тестирования, работники активно принимают участие в различных мероприятиях предприятия: вступают в совет молодых специалистов, участвуют в различных общественных акциях, спортивных соревнованиях и конкурсах самодеятельности.

Поскольку в течение последних пяти лет (2013–2017 гг.) в сервисном центре «Урайэнергонефть» возникла проблема дефицита квалифицированного персонала, в 2013 г. было заключено

соглашение о социально-экономическом партнерстве с бюджетным учреждением «Урайский политехнический колледж».

Данным соглашением о социально-экономическом партнерстве было обозначено приоритетное право на трудоустройство с предоставлением рабочего места непосредственно по окончании обучения выпускникам, имеющим: диплом об окончании колледжа с отличием, подтвержденное успешное прохождение производственной практики в «Урайэнергонефть», положительную характеристику выпускника от Урайского политехнического колледжа.

Кроме того, сервисным центром ежегодно формируется рейтинг приоритетного устройства на рабочие места данного предприятия. Выпускники, имеющие высокий средний балл и подпадающие под вышеуказанные критерии, по мере появления вакантных мест включаются в список кандидатов на трудоустройство в порядке очередности.

За период действия соглашения (четыре года) данная практика позволила трудоустроить 30 выпускников, как молодых специалистов, так и молодых работников. Поскольку предпочтение отдавалось выпускникам с высокой успеваемостью, что гарантировало трудоустройство лучшим студентам, в Урайском политехническом колледже был зафиксирован устойчивый рост числа абитуриентов, желающих поступить на профильные специальности, востребованные в сервисном центре «Урайэнергонефть».

Подтверждением положительного эффекта реализации соглашения о социально-экономическом сотрудничестве предприятия и колледжа стала победа студентов Урайского политехнического колледжа на Региональной олимпиаде профессионального мастерства среди обучающихся профессиональных образовательных организаций по направлению «Электро- и теплоэнергетика», проходившей в городе Урай в апреле 2016 г.

Результаты

Метод моделирования использовался в исследовании для формирования наиболее полного представления об образовательно-производственном кластере. Целями создания кластера стали: привлечение социальных партнеров (предприятий города и колледжа) к разработке и реализации единой стратегии развития моногорода; разработка форм проектирования и апробация технологий взаимодействия социальных партнеров — участников кластера: нормотворчество, прогнозирование, квазипрофессиональная деятельность, кластерный обмен и взаимодействие, информационный обмен, сетевое взаимодействие, PR-технологии и др.; формирование научно обоснованного, статистически достоверного прогноза потребности в профессиональных кадрах на территории моногорода (краткосрочного — 1–5 лет, среднесрочного — 5–10 лет, генерационного — 10–25 лет); проектирование учебно-научно-методической базы колледжа на основании результатов согласования профессиональных образовательных программ с целевыми ориентирами развития региона, города, территории, потребностями заказчика (работодателя) образовательных услуг; интеграция и согласованность образовательных программ; создание и развитие актуальной лабораторной, стажировочной базы и базы практик для профессиональной подготовки будущих специалистов; создание единого информационного ресурса, объединяющего образовательный, производственный и управленческий потенциал социальных партнеров — участников образовательно-производственного кластера.

Модель образовательно-производственного кластера является многомерной и структурно-функциональной: включает пять структурных модулей.

Многомерность модели образовательно-производственного кластера обеспечивается компонентными характеристиками образовательного процесса в колледже (направлениями профессиональной подготовки, предприятиями, предлагающими стажировочные площадки, образовательными технологиями, научно-методическим обеспечением). Структура модели включает, кроме компонентов, функциональные связи между ними. Функциональность связей обусловлена взаимными интересами и потребностями социальных партнеров — участников кластера и может быть описана с помощью вопросов: что ожидает колледж от сотрудничества с предприятием (социальными партнерами)? что ожидает(ют) предприятие (социальные партнеры) от взаимодействия с колледжем? В качестве социальных партнеров могут выступать не только колледж и предприятия, заинтересованные в качественной и опережающей профессиональной подготовке специалистов, но и администрация моногорода, заинтересованная в преодолении миграционных тенденций в молодежной среде, а также представители малого бизнеса, обес-

печивающие доступность и надлежащее качество социальных услуг для населения города. Образовательно-производственный кластер обладает свойствами системности, гибкости, конструктивности, является саморазвивающейся системой, которые позволяют увеличивать или уменьшать количество модулей в кластерной модели за счет новых направлений образовательной деятельности колледжа, новых образовательных организаций и пр.

Так, в настоящее время на базе Урайского политехнического колледжа решается вопрос об открытии базовой кафедры одного из вузов Урало-Сибирского региона. Открытие специальности «электроэнергетика» позволит сегодняшним студентам получать высшее образование параллельно с профессиональной подготовкой в колледже, что является свидетельством и подтверждением жизнеспособности концепции опережающего обучения. Социальным эффектом может стать благоприятное влияние на выпускников, которые будут иметь возможность получения высшего образования по профильным специальностям в городе Урай.

Кроме того, совместно с управлением образования города Урай было принято решение о создании на базе инженерного класса в школе № 6 энергетического класса с обучением в нем школьников 7–9-х классов. ООО «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ» профинансировало оснащение данного класса необходимым учебным оборудованием и расходными материалами посредством оказания благотворительной помощи.

Заключение

Теоретический анализ профессиональной подготовки специалистов для экономики малого моногорода показал необходимость развития социального партнерства внутри города, выраженного в организации взаимодействия учреждения среднего профессионального образования и предприятий, расположенных на территории города. Формы социального партнерства рассматривались на примере взаимодействия и сотрудничества Урайского политехнического колледжа и производственной организации (сервисного центра «Урайэнергосети») в рамках образовательно-производственного кластера.

В ходе внедренческого этапа исследования было осуществлено прогнозирование потребности в кадрах специалистов по технической эксплуатации и ремонту электрического и электротехнического оборудования на ближайшие пять лет, заключено соглашение о социально-экономическом партнерстве между колледжем и предприятием, в рамках которого апробирована стажировочная площадка для производственной практики студентов на базе предприятия, разработаны система мероприятий по трудоустройству и профессиональной поддержке выпускников и молодых специалистов, а также модель образовательно-производственного кластера.

В основе создания модели образовательно-производственного кластера лежит концепция опережающей подготовки кадров моногорода, позволяющей конструировать разнонаправленные формы профессиональной подготовки, профессиональной ориентации и социально ориентированной деятельности молодежи моногорода.

Разработки, связанные с опережающей подготовкой кадров в системе среднего профессионального образования, нашли применение в создании образовательно-производственных кластеров на территории малых городов Кемеровской, Новосибирской областей.

Литература

1. Бибик В. И., Лебедев В. И., Пальянов М. П. Тенденции модернизации взаимодействия социальных партнеров и учреждений профессионального образования // Профильная школа. 2013. № 5. С. 23–34.
2. Журавлева М. В. Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтехимического комплекса // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 1. С. 318–323.
3. Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях регионального рынка труда как фактор устойчивой занятости // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 31. С. 181–188.
4. Лукин Г. И., Фролков А. И. Исследование проблемы планирования опережающей подготовки кадров в крупной компании в условиях ее технологического обновления // Инновационная экономика : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань : Бук, 2016. С. 76–82.
5. Опережающая подготовка инженерно-технических кадров на основе взаимодействия университетов и производственных предприятий / А. А. Никитин, А. С. Марковичев, М. В. Морозова и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 64–67.
6. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000. 268 с.
7. Научно-методическое обеспечение инновационного развития образовательного кластера в условиях интеграции науки, образования и производства (для руководителей, преподавателей и мастеров производственного обучения учрежде-

ний системы профессионального образования, научных работников и аспирантов) : науч.-метод. пособие / Р. С. Сафин, А. Р. Масалимова, Р. Г. Зяляева, Е. Л. Матухин ; под науч. ред. Г. И. Ибрагимова. Казань : Данис, 2014. 178 с.
8. О Перечне монопрофильных муниципальных образований РФ (моногородов) [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29.07.2014 № 1398-р. URL: http://base.garant.ru/70707138/.

References

1. Bibik V. I., Lebedev V. I., Palyanov M. P. Tendencies of Modernizing the Interaction of Social Partners and Institutions of Vocational Education [Tendencii modernizacii vzaimodejstvija social'nyh partnerov i uchrezhdenij professional'nogo obrazovanija]. *Profile School [Profil'naja shkola]*. 2013. № 5. P. 23–34. (In Russian).
2. Zhuravleva M. V. System of advanced professional training of personnel for the petrochemical complex [Sistema operezhajushhej professional'noj podgotovki kadrov dlja neftehimicheskogo kompleksa]. *Bulletin of Kazan Technological University [Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta]*. 2011. № 1. P. 318-323. (In Russian).
3. Kasatkina N. E., Pakhomova E A, Rudneva E. L. Formation of professional self-determination of students in the conditions of the regional labor market as a factor of sustainable employment [Formirovanie professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja v uslovijah regional'nogo rynka truda kak faktor ustojchivoj zanjatosti]. *Vestnik of the Kemerovo state university of culture and arts [Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv]*. 2015. № 31. P. 181–188. (In Russian).
4. Lukin G. I., Frolkov A. I. Investigation of the problem of planning advanced training of personnel in a large company in the conditions of its technological renovation [Issledovanie problemy planirovanija operezhajushhej podgotovki kadrov v krupnoj kompanii v uslovijah ee tehnologicheskogo obnovlenija]. *Innovative Economics [Innovacionnaja jekonomika]* : materials of the III International scientific conference (Kazan, October 2016). Kazan: Buk, 2016. P. 76–82. (In Russian).
5. Nikitin A. A., Markovichev A. S., Morozova M. V., Nikitina O. A., Poleshchuk L. G. Advanced training of engineering and technical personnel on the basis of interaction between universities and industrial enterprises [Operezhajushhaja podgotovka inzhenerno-tehnicheskih kadrov na osnove vzaimodejstvija universitetov i proizvodstvennyh predprijatij]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2016. № 2 (22). P. 64–67.
6. Novikov A. M. Russian education in a new era: paradoxes of heritage, vectors of development [Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe: paradoksy nasledija, vektory razvitija]. Moscow: Egves, 2000. 268 p. (In Russian).
7. Safin R. S., Masalimova A. R., Zyalyaeva R. G., Matukhin E. L. Scientific and methodological support of innovative development of the educational cluster in the context of integration of science, education and production (for managers, teachers and masters of industrial training institutions system of professional education, researchers and graduate students) [Nauchno-metodicheskoe obespechenie innovacionnogo razvitija obrazovatel'nogo klastera v uslovijah integracii nauki, obrazovanija i proizvodstva (dlja rukovoditelej, prepodavatelej i masterov proizvodstvennogo obuchenija uchrezhdenij sistemy professional'nogo obrazovanija, nauchnyh rabotnikov i aspirantov)] : scientific and methodical manual. Edited by G. I. Ibragimov. Kazan: Danis, 2014. 178 p. (In Russian).
8. On the List of mono-profile municipal entities of the Russian Federation (mono-towns) [O Perechne monoprofil'nyh municipal'nyh obrazovanij RF (monogorodov)] : decree of the Government of the Russian Federation of july 29, 2014 № 1398-r. Available at: http://base.garant.ru/70707138/. (In Russian).

УДК/UDC 377

Л. Л. Сорокина

L. Sorokina

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

USE OF THE CREATIVE-TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

Введение. В статье представлено исследование по проблеме организации самостоятельной работы студентов в связи с переходом на новые образовательные стандарты и внедрением компетентностного подхода. Рассмотрены основные определения понятия «самостоятельная работа», дана ее классификация.

Методология. В ходе проведения исследования использовались такие методы, как наблюдение, тестирование, анализ продуктов самостоятельной работы студентов.

Результаты. Введено понятие «креативно-технологический подход», представлены содержание, условия реализации и результаты внедрения креативно-технологического подхода на основе электронных образовательных ресурсов. Разработан алгоритм организации самостоятельной работы студентов в рамках креативно-технологического подхода, а также выделены ее этапы.

Заключение. Автор делает основной акцент на содержании креативно-технологического подхода в среднем профессиональном образовании.

Introduction. The article is devoted to the problems of organizing independent work of students in connection with the transition to new educational standards and the introduction of a competence approach. It examines the basic definitions of the concept "Independent work", gives its classification.

Materials and Methods. During the research methods such as observation, testing, analysis of students' independent work products were used.

Results. The notion of "Creative-technological approach" was introduced, content, conditions for implementation and results of implementing the creative-technological approach based on electronic educational resources are presented. An algorithm and the phases of organization of students' independent work in the creative- technological approach are developed.

Conclusion. The author focuses on the content of the creative- technological approach in secondary vocational education.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы студентов, креативно-технологический подход, электронные образовательные ресурсы, профессиональное образование, дистанционные образовательные технологии.

Keywords: organization of independent work of students; creative-technological approach; electronic educational resources; vocational education; distance educational technologies.

Введение

Современная концепция развития профессионального образования предполагает подготовку творческих, профессионально компетентных и конкурентоспособных специалистов, способных адаптироваться к требованиям рынка труда в изменяющихся социальных условиях и способных к саморазвитию и самореализации на протяжении всей жизни, поэтому одной из значимых задач является обучение студентов способам поиска и обработки информации на основе самостоятельной исследовательской деятельности. Актуальность данной проблемы указывает на новую роль «самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом на деятельностную парадигму образования» [12, с. 184].

Совершенствованием и внедрением в учебный процесс самостоятельной работы занимаются исследователи, которые по-разному раскрывают сущность самостоятельной работы студентов (СРС). В рамках существующих определений она трактуется как:

— вид учебной познавательной деятельности (Л. Г. Вяткин, В. И. Загвязинский, Р. А. Низамов, О. А. Нильсон);

— дидактическая форма обучения (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис);

— средство организации самостоятельной деятельности (М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый);

— форма учебной деятельности (А. А. Бобров, Н. В Бордовская, А. В. Усова);

— средство обучения (Л. В. Жарова);

— форма самообразования (Ю. К. Бабанский, И. А. Зимняя, С. И. Зиновьев);

— деятельность, включающая такие элементы, как сознательность, мотивация и творчество (С. И. Архангельский, И. А. Зимняя, Г. А. Молибог).

Отсутствие точного терминологического определения объясняется многогранностью и полифункциональностью данного педагогического явления. Самостоятельная работа студентов трактуется В. И. Загвязинским как деятельность студентов, направленная на усвоение «знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им» [3, с. 155]. Той же точки зрения придерживается И. А. Зимняя. Отмечая деятельностный характер самостоятельной работы, исследователь рассматривает ее как организуемую самим обучающимся «в силу его внутренних познавательных мотивов...» деятельность [4, с. 252].

Наиболее полное определение понятия «самостоятельная работа», как нам представляется, дает ученый Л. Г. Вяткин, рассматривающий понятие «самостоятельная работа» как вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению

знаний, умений и навыков и формированию познавательной самостоятельности как черты личности.

Самостоятельная работа рассматривается М. К. Бородулиной как одна из ведущих форм обучения в виде аудиторных групповых занятий, внеаудиторной обязательной СРС под руководством преподавателя, индивидуальной СРС и индивидуальных консультаций [1, с. 81]. В свою очередь Г. М. Коджаспирова утверждает, что самостоятельная работа — это такой вид учебной деятельности, при котором самостоятельность обучающегося проявляется в ходе постановки проблемы и при осуществлении контроля, самоконтроля и коррекции [5].

Согласно мнению ряда исследователей, самостоятельная работа — это завершающий вид учебной работы, так как именно в ходе собственной деятельности знания становятся «подлинным достоянием человека» [6, с. 129]. О. Н. Щеголева указывает на самостоятельную работу как на «метод непрерывного образования», а также «средство индивидуализации процесса обучения в виде фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности», выполняемой как в аудитории, так и вне ее [15].

Такие исследователи, как Г. Большакова, Н. В. Жалкина, А. Рубаник, В. С. Сенашенко и Н. Тельных, формулируют самостоятельную работу студентов как планируемую и выполняемую «по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [10, с. 120]. Самостоятельная работа — это не только «планируемая учебная», но также и научная работа студентов «под методическим и научным руководством преподавателя» [11, с. 103].

Прямая зависимость эффективности самостоятельной работы от проблемного характера образовательных целей, предлагаемых студенту, выявляется Г. Ю. Титовой [13, с. 123]. По мнению М. А. Федоровой, СРС — это форма познавательной деятельности, осуществляемая в удобное время по личной инициативе [14].

На наш взгляд, самостоятельная работа может рассматриваться как один из видов учебной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов; она может быть управляема преподавателем или выполняться с максимальной степенью самостоятельности, предполагающей подготовку специалиста, обладающего нестандартным мышлением, высоким уровнем самоорганизации и рефлексии, способным видеть себя в виде субъекта деятельности.

Проблема эффективности организации самостоятельной работы становится все более значимой. Исследователи указывают, что успешность при выполнении самостоятельной работы обеспечивается эффективным руководством преподавателей, готовностью студентов к осуществлению самостоятельной учебной работы и их способностью самостоятельно организовывать собственную деятельность [2, с. 3].

Исследователи выделяют определенные виды самостоятельной работы, используемые в учебном процессе, опираясь на различные признаки, такие как: характер учебной деятельности обучающихся, дидактическая цель, содержание, степень самостоятельности и элемент творчества и т. д.

В приведенных выше определениях самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, активизирующий самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, стимул к дальнейшему повышению квалификации, а с другой — как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью обучающихся.

Методология

Считаем, что в условиях современного образовательного процесса необходимы: активизация самостоятельной работы для создания в студенческом коллективе мотивации познавательной деятельности; вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу; использование новых форм и методов обучения, включающих электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

По нашему мнению, наиболее результативной формой активизации самостоятельной работы является разработка и внедрение в учебный процесс креативно-технологического подхода с использованием ЭОР, которые воздействуют в полной мере на визуальный, аудиальный и кинестетический каналы восприятия человека и способствуют эффективному усвоению информации.

Результаты

Несмотря на огромное количество интернет-ресурсов, практически невозможно найти тот, который полностью соответствует содержанию определенной темы изучаемой дисциплины, поэтому в Прокопьевском электромашиностроительном техникуме (ГПОУ ПЭМСТ) в рамках креативно-технологического подхода разрабатывались на базе платформы Moodle авторские электронные образовательные ресурсы по дисциплинам профессионального и естественно-научного цикла. Данная платформа позволяет применять различные виды самостоятельной работы, а также организовывать групповую и индивидуальную работу со студентами. В рамках названного подхода преподаватели создали соответствующую содержательно-информационную среду, после чего в режиме поисковой деятельности студент сам находил информацию, определял уровень ее достоверности, выполнял самостоятельную работу и представлял ее в соответствующей форме.

С целью взаимодействия преподавателей с обучающимися в ГПОУ ПЭМСТ применяют электронное обучение и дистанционные образовательные технологии посредством двустороннего обмена информацией в форме текстов, таблиц, картинок и прочего через электронную почту или сайты преподавателей. Также осуществляется дистанционная аттестация с использованием удаленного компьютерного тестирования на сервере техникума и личного кабинета на платформе организации дистанционного обучения Moodle [9].

При разработке ЭОР педагоги руководствовались критериями оценки качества ЭОР в рамках креативно-технологического подхода (соответствие теоретического материала программе обучения; достоверность предъявляемой информации, наличие лабораторных занятий, обучающих и домашних заданий, контроль учебных достижений; интерактивность).

С учетом специфики содержания дисциплины на различных этапах обучения студенты выполняли различные виды самостоятельной работы:

— репродуктивная — для первого курса обучения: самостоятельное изучение литературы; подготовка тезисов, докладов по теме; построение таблиц и схем; конспектирование, использование сети Интернет);

— поисково-аналитическая и практическая, выполняемая на втором курсе: анализ текстовой информации (контент-анализ, написание рефератов, составление резюме и др.); поиск литературы и других информационных источников; анализ источников; моделирование разных компонентов профессиональной деятельности;

— творческая (научно-исследовательская) — для студентов третьего и четвертого курсов: участие в научно-исследовательской работе; написание научных статей и докладов, участие в подготовке проектов, в олимпиадах, конкурсах, конференциях; написание курсовых и дипломных работ, творческих заданий и т. д.

Обязательным условием, обеспечивающим эффективность самостоятельной работы, по нашему мнению, является соблюдение этапности в ее организации и проведении. Преподавателям были предложены следующие этапы организации самостоятельной работы студентов:

Первый этап — подготовительный — включает в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для самостоятельной работы; сквозное ее планирование на семестр; подготовку учебно-методических материалов; диагностику уровня подготовленности студентов.

Второй этап — организационный. На этом этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов; читается вводная лекция, проводятся индивидуально-групповые установочные консультации, во время которых разъясняются формы самостоятельной работы и ее контроля; устанавливаются сроки и формы представления промежуточных результатов.

Третий этап — мотивационно-деятельностный. Преподаватель на этом этапе обеспечивает положительную мотивацию индивидуальной и групповой деятельности; проверку промежуточных результатов; организацию самоконтроля и взаимоконтроля.

Четвертый этап — контрольно-оценочный — включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку в зависимости от дисциплины, специальности и курса обучения. Результаты представляются в виде дипломных проектов, курсовой работы, реферата, доклада, схем, таблиц, устных сообщений, отчетов и т. д. Контроль самостоятельной работы осуществляется в формах промежуточного и итогового тестирования, написания в аудитории письменных контрольных работ, сдачи отчетов, зачетов.

При выполнении самостоятельной работы студентам предоставлялись: задания, раскрывающие цель, содержание, форму отчетности и контроля выполненной работы; методические указания по самостоятельной работе, направленные на повышение ее результативности; информационные ресурсы, в том числе электронные (УМК, учебники, учебные пособия, практикумы, обучающие и прикладные программы).

Методическое обеспечение, разрабатываемое преподавателями для самостоятельной работы студентов, представлено как в виде печатных изданий, так и в виде ЭОР.

Преподаватели выполняли следующие виды деятельности при создании ЭОР:

— поиск и наполнение содержания ресурса: подбор теоретического и практического материала для закрепления и проверки знаний, различных лабораторных практикумов, домашних заданий и заданий для самообучения;

— создание базы заданий для контрольного тестирования;

— подготовка материала в электронном виде;

— корректировка содержания ресурса с учетом выявленных недостатков.

Преподаватели ГПОУ ПЭМСТ применяли различные виды электронных образовательных ресурсов: электронные учебники, сайт преподавателя, сайт дисциплины, дистанционные курсы обучения, которые размещены на сайте техникума. Преподаватели поместили информацию для выполнения самостоятельной работы студентов: темы рефератов, зачетные вопросы, учебная информация различных форм (графика, текст, видео), кроссворды, тесты, творческие задания.

В ходе реализации креативно-технологического подхода было выявлено, что разработанные электронные образовательные ресурсы обладают следующими достоинствами:

— наглядностью и интерактивностью учебного материала;

— возможностью самопроверки, самоконтроля;

— привлекательным интерфейсом;

— гибкостью, которая позволяет организовать многовариантные лабораторные, контрольные и домашние работы;

— организацией работы студента по индивидуальной траектории дистанционно;

— обеспечением мотивации к самостоятельной работе.

Использование креативно-технологического подхода в образовательном процессе дало возможность:

— индивидуализировать и дифференцировать обучение за счет персонального выбора скорости усвоения информации;

— визуализировать процесс обучения;

— осуществлять обратную связь;

— способствовать творчеству в самообучении студентов и закладыванию основ информационной культуры будущим специалистам;

— сформировать самостоятельность мышления и способствовать более осознанному получению знаний;

— осуществлять самоконтроль и самокоррекцию.

Среди используемых видов электронных ресурсов, которые позволили организовать и контролировать результаты самостоятельной работы студентов, в рамках креативно-технологичекого подхода были выявлены следующие предпочтения:

1) веб-сайт преподавателя;

2) группы в социальных сетях;

3) электронный учебник;

4) дистанционные курсы.

Заключение

Таким образом, использование ЭОР в рамках креативно-технологического подхода обладает достоинствами, дающими им преимущества перед традиционными методами и формами организации СРС, а именно: возможность реализации принципа индивидуализации учебной деятельности; предъявление наглядного материала; наличие быстрой обратной связи; вариативный характер СРС, сознательная активность студентов и их самостоятельность.

Использование ЭОР помогло нам организовать самостоятельную работу обучаемых с учетом их психофизических возможностей посредством дифференциации уровня сложности учеб-

ных заданий и гибкости темпа обучения, что необходимо для решения одной из важнейших задач — индивидуализации учебной деятельности. Применение креативно-технологического подхода на практике показало, что он позволяет в значительной степени повысить эффективность и результативность самостоятельной работы студентов.

Литература

1. Бородулина М. К. Обучение иностранным языкам как специальности. М. : Высшая школа, 1982. С. 81.
2. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 345 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. М. : Академия, 2007. 192 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2003. 383 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. 176 с.
6. Основы педагогики и психологии в высшей школе / под ред. А. В. Петровского. М., 1986. С. 129.
7. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М. : Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
9. Положение по организации образовательного процесса с применением элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий ДОТ в Государственном профессионально образовательном учреждении «Прокопьевский электромашиностроительный техникум» [Электронный ресурс]. URL: http://pemstprk.ru/images/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D0%BE_%D0%AD%D0%9E_%D0%B8_%D0%94%D0%9E%D0%A2.pdf.
10. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 120–124.
11. Сенашенко В. С., Жалкина Н. В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109.
12. Современные образовательные технологии. М. : КНОРУС, 2011. 432 с.
13. Титова Г. Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 1(91). С. 123–126.
14. Федорова М. А. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 88–90.
15. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 66–71.

References

1. Borodulina M. K. Teaching foreign languages as a specialty [Obuchenie inostrannym jazykam kak special'nosti]. Moscow: High School, 1982. P. 81. (In Russian).
2. Graf V. Fundamentals of self-organization of educational activities and independent work of students [Osnovy samoorganizacii uchebnoj dejatel'nosti i samostojatel'naja rabota studentov]. Moscow: Publishing house of Moscow University, 1981. 345 p. (In Russian).
3. Zagvyazinsky V. I. Theory of learning: Modern interpretation [Teorija obuchenija: Sovremennaja interpretacija]. Moscow: Academy, 2007. 192 p. (In Russian).
4. Zimnyaya I. A. Pedagogical psychology [Pedagogicheskaja psihologija]. Moscow: Logos, 2003. 383 p. (In Russian).
5. Kodzhaspirova G. M. Pedagogical dictionary [Pedagogicheskij slovar']. Moscow: Academy, 2000. 176 p. (In Russian).
6. Fundamentals of pedagogy and psychology in higher education [Osnovy pedagogiki i psihologii v vysshej shkole]. Ed. A. V. Petrovsky. M., 1986. P. 129. (In Russian).
7. Pidkasistyi P. I. Psychological-didactic reference book of a teacher of higher education [Psihologo-didakticheskij spravochnik prepodavatelja vysshej shkoly]. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 1999. 354 p. (In Russian).
8. Pidkasistyi P. I. Independent cognitive activity of schoolchildren in teaching [Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' shkol'nikov v obuchenii]. Moscow Pedagogika, 1980. 240 p. (In Russian).
9. Regulations on the organization of the educational process using elements of e-learning and distance educational technologies in the State Educational Institution «Prokopyevsky Electric Machine Building Technical School» [Polozhenie po organizacii obrazovatel'nogo processa s primeneniem jelementov jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij DOT v Gosudarstvennom professional'no obrazovatel'nom uchrezhdenii «Prokop'evskij jelektromashinostroitel'nyj tehnikum»]. Available at: http://pemstprk.ru/images/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D0%BE_%D0%AD%D0%9E_%D0%B8_%D0%94%D0%9E%D0%A2.pdf. (In Russian).
10. Rubanik A., Bolshakova G., Telnykh N. Independent work of students [Samostojatel'naja rabota studentov]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii]*. 2005. № 6. P. 120–124. (In Russian).
11. Senashenko V. S., Zhalkina N. V. Independent work of students: actual problems [Samostojatel'naja rabota studentov: aktual'nye problemy]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii]*. 2006. № 7. P. 103–109. (In Russian).
12. Modern educational technologies [Sovremennye obrazovatel›nye tehnologii]. Moscow: KNORUS, 2011. 432 p. (In Russian).
13. Titova G. Yu. About technology of organization of independent work of students [O tehnologii organizacii samostojatel'noj raboty studentov]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University [Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta]*. 2010. № 1 (91). P. 123–126. (In Russian).

14. Fedorova M. A. Model of organization of extracurricular independent work [Model' organizacii vneauditornoj samostojatel'noj raboty]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii]*. 2007. № 10. P. 88–90. (In Russian).
15. Schegoleva O. N. Role and place of independent controlled work in a new education paradigm [Rol' i mesto samostojatel'noj kontroliruemoj raboty v novoj paradigme obrazovanija]. *Foreign languages in school [Inostrannye jazyki v shkole]*. 2007. № 8. P. 66–71. (In Russian).

УДК/UDC 378.147.88

И. В. Тимонина, С. В. Мильситова, Н. А. Шмырева

I. Timonina, S. Milsitova, N. Shmireva

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

TEACHING PRACTICE AS THE MEANS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SAMPLE (AS AN EXAMPLE OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF EDUCATION OF KEMEROVO STATE UNIVERSITY)

Введение. В статье представлено исследование проблемы организации учебной практики студентов, обучающихся в Институте образования Кемеровского государственного университета по направлению «Педагогическое образование», профилю подготовки «Дошкольное образование и иностранный язык». Цель статьи — рассмотреть учебную практику как средство профессиональной пробы, позволяющей студентам оценить свои возможности и способности к педагогической деятельности в качестве воспитателей дошкольной образовательной организации.

Методология. Исследование проводилось с использованием совокупности методов: теоретических (анализ, обобщение научных положений психологической и педагогической литературы); эмпирических (педагогическое наблюдение, анкетирование; статистического (количественная обработка данных).

Результаты исследования представлены в количественных и качественных данных (доказана целесообразность содержания дескрипторных характеристик к компетенциям, позволяющих определить уровневую шкалу оценки деятельности студента). Доказана эффективность учебной практики студентов, рассматриваемой авторами как средство профессиональной пробы и формирования опыта педагогической деятельности.

Заключение. Авторы отмечают, что проведенное исследование позволило расширить существующее представление об изучаемом вопросе: учебная практика как средство профессиональной пробы есть составная часть траектории формирования опыта педагогической деятельности бакалавров, будущих педагогов-воспитателей ДОО.

Introduction. This paper presents a study of the problem of teaching practices of students enrolled in the Institute of Education of the Kemerovo State University in Teacher education, educational program specialization “Pre-school Education and Foreign Language”. The purpose of the paper is to consider the practice as a means of professional samples, allowing students to evaluate their abilities to pedagogical work as educators in pre-school educational organization.

Materials and Methods. The study was conducted using a set of methods: theoretical (analysis, synthesis of the scientific provisions of psychological and pedagogical literature on the issue of the problem); empirical (pedagogical observation, questioning; statistical (quantitative experimental data processing).

Results. Research presented in quantitative and qualitative research results (content expedient of descriptive characteristics to the competencies to determine tiered scale of student’s activity estimation). Proven effective organization of students’ teaching practices considered as a means of professional sample and shaping of teaching activity experience.

Conclusions. The authors note that the study made it possible to expand the existing view on the studied matter: teaching practices as a means of professional sample is an integral part of the trajectory of the forming of pedagogical activity experience of bachelors, the future educators of PEO.

Ключевые слова: педагогическое образование, дошкольное образование, учебная практика, студенты вуза.

Keywords: pedagogical education, preschool education, teaching practice, students.

Введение

В настоящее время профессия педагога-воспитателя востребована в силу социального заказа, обращенного к педагогике, который выражается в виде требований к подготовке педагогов, способных к саморазвитию, самостоятельной ориентации в инновационных образовательных процессах в образовании детей дошкольного возраста. В институте образования Кемеровского государственного университета конкурс на направление «Педагогическое образование» среди абитуриентов в последние годы значительно вырос. Профессия педагога по профилю «Дошкольное образование и иностранный язык» стала привлекать не только девушек, но и юношей. Насколько такой выбор сделан осознанно, позволяет определить первая учебная практика студентов.

Данная публикация имеет целью представить результаты первой учебной практики *по получению первичных профессиональных умений и навыков, педагогической деятельности.*

В своей работе мы опирались на исследования ученых З. С. Жирковой, Е. В. Кетриш, Н. А. Кильдишовой, О. А. Полежаевой, И. В. Поставневой, И. В. Тимониной, И. В. Харитоновой в области организации практик для студентов педагогических специальностей [1–6].

В процессе организации учебной практики, а в дальнейшем и производственной, решаются задачи по закреплению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, развиваются профессионально-педагогические качества личности: педагогическое мышление, познавательная творческая активность студента-бакалавра.

В профессиональном становлении будущих педагогов в контексте компетентностного подхода главную роль играет практико-ориентированная подготовка, под которой мы понимаем особую форму учебной деятельности студентов, взаимосвязанной с теоретической подготовкой и практической деятельностью. Она позволяет сформировать у студентов профессиональные умения и навыки целесообразных действий на основании полученных знаний и дает им возможность самостоятельно решать профессиональные задачи, оценивать результаты своей практической деятельности [6].

Педагогическая практика — неотъемлемая часть учебного процесса вуза по направлению «Педагогическое образование». В процессе педагогической практики студенты приобретают не только знания и умения, но и сталкиваются с определенными профессиональными проблемами, что приводит к необходимости планирования, моделирования, анализа и прогнозирования собственной педагогической деятельности.

В образовательной деятельности по направлению «Педагогическое образование», профиль обучения «Дошкольное образование и иностранный язык», вуз предполагает несколько видов педагогической практики, каждый из которых имеет свои особые цели и задачи. Все предполагаемые виды педагогической практики должны преследовать одну общую цель — формирование профессиональных компетенций и, как следствие, профессиональную компетентность педагога. Поэтому мы считаем, что виды педагогической практики должны рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций и позволяющий решать выпускнику профессиональные задачи в области педагогической, проектной и научно-исследовательской деятельности.

Анализ учебно-методической документации и опыт педагогической деятельности показали, что непрерывная педагогическая практика может считаться одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций педагога [2, с. 12].

Непрерывная педагогическая практика понимается нами как связующее звено между теоретическим обучением будущих воспитателей и их профессиональной деятельностью в дошкольных образовательных организациях. В процессе непрерывной педагогической практики решаются задачи по углублению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развитию педагогического мышления и профессионально-педагогических качеств личности, познавательной творческой активности.

Методология

Формирование профессиональных умений и навыков у студентов в процессе практики, как показали результаты нашего исследования, наиболее эффективно происходит при соблюдении следующих педагогических условий:

• содержание практики разрабатывается в тесной взаимосвязи с теоретическим и практическим обучением студентов, в соответствии с основными направлениями их будущей профессиональной деятельности;

• при подготовке к практике используются активные и интерактивные формы и методы обучения, обеспечивающие реализацию субъектной позиции студента;

• учебная практика студентов развивает их мотивацию к будущей профессиональной деятельности.

Наше исследование проводилось в институте образования Кемеровского государственного университета (КемГУ) в 2014/15 и 2015/16 уч. гг. Мы провели опрос студентов (51 чел.), обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование и иностранный язык».

Результаты

Опрос показал, что отношение студентов к их первой учебной практике неоднозначно. Большинство из опрошенных нами бакалавров стремятся попробовать свои силы на практике и убедиться в правильности сделанного выбора будущей профессии — 46,7 % (24 чел.); некоторые студенты с большим волнением ожидают момента начала практики, боясь разочароваться в выбранной специальности — 27 % (14 чел.). Ряд респондентов считают, что это совсем им не нужно, так как работать воспитателем в дошкольных организациях они не собираются, просто нужен диплом о высшем образовании — 15,6 % (8 чел.). Немногочисленная группа студентов еще стоит перед дилеммой: быть или не быть педагогом дошкольного учреждения — 10,5 % (5 чел.).

Основная *цель* учебной практики — дать представление студентам об особенностях функционирования дошкольных образовательных организаций (МБДОУ, МАДОУ и других), познакомить их с основным содержанием работы дошкольных образовательных организаций, с особенностями профессиональной деятельности педагога-воспитателя, а также других специалистов различного профиля, работающих в данных дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Нами были намечены следующие *задачи,* которые необходимо решить студентам в процессе прохождения учебной практики:

• получить представление о работе дошкольных образовательных организаций;

• познакомиться с направлениями работы данных образовательных организаций, особенностями их функционирования и опытом деятельности, нормативно-правовой базой данных организаций, проблемами их становления и развития на современном этапе;

• осуществить знакомство с функциональными обязанностями педагогов-воспитателей в дошкольных образовательных организациях;

• содействовать адаптации бакалавров к условиям будущей профессиональной деятельности;

• создать условия для формирования компетенций и развития профессионально значимых качеств личности будущих педагогов-воспитателей.

На учебной практике бакалавры прежде всего включались в те виды деятельности, которые способствуют формированию у них педагогических умений.

Эта деятельность позволяла студентам:

• познакомиться со спецификой деятельности дошкольной образовательной организации, с программами воспитания и обучения в ДОО; с документацией, регламентирующей деятельность ДОО, и работой администрации данной образовательной организации;

• познакомиться с условиями развития детей в образовательной организации, зонированием групповых комнат и других помещений: спортивным залом, живым уголком и др.;

• наблюдать различные виды деятельности детей в ДОО (режимные моменты, игровую деятельность детей, организованную образовательную деятельность, досуг и т. п.);

• составить отчет на основе наблюдения и обобщения педагогического опыта воспитателя, работающего в данной ДОО, анализа учебно-методической литературы и т. д.;

• развивать профессионально значимые качества, определять перспективы профессионального роста и др.

Выбор баз практик для ее проведения очень значим, так как должен соответствовать требованиям, обеспечивающим выполнение программы практики в полном объеме. При выборе баз практик мы руководствовались следующими критериями:

• укомплектованностью образовательных организаций высококвалифицированными педагогическими кадрами, обладающими высоким профессиональным уровнем и мастерством (98,6 %);

• уровнем оснащенности материально-технической базы практики (93,4 %);

• наличием технической инфраструктуры (технических средств обучения, компьютерной техники и средств телекоммуникации) (87,7 %).

Мы учитывали и тот факт, что продуманность форм отчетной документации позволит нам оценить уровень сформированности ряда компетенций у студента со стороны руководителя практикой от ДОО. На данной практике мы использовали следующие формы отчетной документации студентов:

• ежедневный план работы, который позволял спланировать, организовать работу практиканта и контролировать его деятельность в течение всей практики;

• отчет по практике, который представлял собой развернутый и подробный анализ:

— наблюдаемых режимных моментов и разных видов деятельности, а также нормативно-правовой документации:

— общее представление о дошкольной образовательной организации;

— общий анализ программы, по которой осуществляется воспитательно-образовательный процесс в ДОО;

— общее представление об имеющейся пространственно-образовательной среде в ДОО;

— анализ проведенной практической работы в качестве помощника воспитателя;

• разработка сценария игр с детьми и его практическое воплощение в группе, на прогулке.

Оценка деятельности студентов на практике складывалась из двух основных составляющих: отзыва руководителя практики от ДОО и анализа отчетной документации со стороны руководителя практики от КемГУ.

Руководители практики от ДОО использовали подготовленные нами методические рекомендации, позволяющие им четко представлять свою роль наставника в руководстве деятельностью студентов и оценивать педагогические успехи будущих воспитателей с учетом требований современных стандартов образования. Разработанные в методических рекомендациях матрицы с эталоном набора дескрипторных характеристик «идеального педагога-воспитателя» позволяли руководителю практики от ДОО проводить сравнительную характеристику компетенций студентов по уровням сформированности с учетом их общего отношения к практике, решения профессиональных задач и других индикаторов.

Педагогам ДОО предлагалось дать общую характеристику деятельности студента-практиканта и оценить сформированность ряда компетенций по пятибалльной шкале на основании проделанной работы студентом во время учебной практики.

Например, ОК-7 «владеет *способностью использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности»* — руководитель практики от ДОО оценил, как «студент продемонстрировал знание основных нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность дошкольной образовательной организации: знает *устав, положения о профессиональной этике, о календарном планировании, о внутренней системе оценки* на уровне репродуктивной деятельности,— на «хорошо»; ПК-6 «владеет *готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса»* — руководитель практики от ДОО оценил, как «студент знает принципы и формы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса в условиях образовательной организации; умеет взаимодействовать с участниками образовательного процесса и конструктивно решать вопросы профессионального характера на уровне исполнительской деятельности, на «отлично».

Несмотря на короткий срок практики (две недели), руководитель практики от ДОО (педагог-наставник) имел возможность взаимодействовать со студентом в течение всего рабочего дня и объективно судить о его деятельности. Общий анализ сформированности компетенций и ряда дескрипторных характеристик позволил нам сделать вывод об уровне подготовленности студентов к учебной практике и ее возможностях в аспекте формирования комплекса компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Оценка руководителя практики от ДОО сформированности компетенций у студентов направления подготовки 44.03.05. Педагогическое образование, направленность (профиль) «Дошкольное образование и иностранный язык»

Коды компетенций по ФГОС	Компетенция	Планируемые результаты обучения (дескрипторы)	Сформированность компетенций («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично») N-51	
			Отметка	%
ОК-7	Способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности	**Знать:** основные нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность образовательной организации	«Отлично»	94,1
			«Хорошо»	5,8
			«Удовлетворительно»	0
ОПК-1	Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	**Знать:** компоненты профессиональной компетентности педагога; **уметь:** проявлять педагогические способности в практической деятельности	«Отлично»	90,1
			«Хорошо»	7,9
			«Удовлетворительно»	1,9
ОПК-5	Владение основами профессиональной этики и речевой культуры	**Знать:** кодекс профессиональной этики педагога конкретного образовательного учреждения; **уметь:** этически грамотно общаться с субъектами образовательных отношений	«Отлично»	100
			«Хорошо»	0
			«Удовлетворительно»	0
ОПК-6	Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся	**Знать:** общие основы охраны жизни и здоровья ребенка; **уметь:** использовать здоровьесберегающие технологии во внеурочной деятельности	«Отлично»	92,1
			«Хорошо»	3,9
			«Удовлетворительно»	3,9
ПК-6	Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	**Знать:** принципы и формы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса в условиях образовательной организации; **уметь:** взаимодействовать с участниками образовательного процесса и конструктивно решать вопросы профессионального характера; **владеть:** способами организации взаимодействия с обучающимися во время реализации сценария игровой деятельности	«Отлично»	88,2
			«Хорошо»	11,7
			«Удовлетворительно»	0

Анализ данных, приведенных в таблице 1, свидетельствует, что большинство руководителей практики от ДОО оценили сформированость компетенций у студентов на уровне «отлично», уровень «удовлетворительно» имеет низкие процентные показатели. В целом педагоги-наставники отметили прозрачность дескрипторных характеристик, позволяющих дать общую оценку деятельности студента-практиканта.

Со стороны практикантов также была дана оценка организации учебной практики. В своих аналитических отчетах студенты отметили, что дошкольные образовательные организации, на базе

которых проходила педагогическая практика в 2014/15 и 2015/16 уч. гг., имеют высококвалифицированные педагогические кадры и хорошую или достаточную материальную базу. Посещение и анализ различных образовательных ситуаций в ДОО позволил студентам ощутить всю сложность и радость педагогического труда воспитателя. Будущие педагоги-воспитатели на практике убедились, что организованная образовательная деятельность в дошкольных образовательных организациях проводится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, происходит чередование умственной и физической деятельности, учитываются гигиенические и физиологические требования к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста.

Заключение

В ходе практики студенты закрепили теоретические знания по таким учебным дисциплинам, как «Профессиональная этика», «Социокультурные аспекты образования», «Педагогическая акмеология», «Педагогическое мастерство», «Валеологическое сопровождение образования», «Педагогическая риторика», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Этнопедагогика», «Семейное воспитание», «Теория и технология физического воспитания детей дошкольного возраста», «Педагогика», «Психология», «Методика обучения детей дошкольного возраста», сформировалось понимание необходимости постоянно совершенствовать свои знания и умения, возник более устойчивый интерес к профессии.

Проведенный опрос студентов показал, что данная практика помогла сделать первый шаг в профессию воспитателя. На вопрос *«Открыли ли Вы для себя что-то новое о дошкольных организациях в ходе учебной практики и чему научились?»* мы получили следующие ответы: «Получил неоценимый педагогический опыт в общении с детьми младшей группы»; «Научился наблюдать и анализировать педагогический процесс, направленный на познавательное развитие дошкольника»; «Теперь умею устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и разрешать их конфликты»; «Я точно знаю, какие реформы надо провести в образовании на уровне дошкольной ступени»; «Детский сад очень современный, материально-техническая база просто поразила своим разнообразием, все педагоги отличаются высокой квалификацией, настоящие профессионалы»; «После практики я поняла, что значит любить детей и правильно их воспитывать»; «Никогда не думала, что захочу работать в детском саду, как здорово видеть улыбки детей и чему-то их учить».

Анализ результатов ежегодного опроса студентов после прохождения учебной практики свидетельствует о правильно выбранной нами стратегии построения процесса обучения педагогическим специальностям. Первая фаза профессионального становления будущего воспитателя дошкольного образования должна проходить не только в вузе, но и непосредственно в условиях их будущей профессиональной деятельности. Именно в ДОО можно наглядно увидеть организацию деятельности детей дошкольного возраста в процессе дня и весь спектр работы воспитателя.

Авторский вклад в исследование был следующим: разработка программы практики и опрос студентов, руководителей практики, литературный обзор проводились И. В. Тимониной; литературный обзор, опрос руководителей от баз практики, руководство практикой от КемГУ проводились С. В. Мильситовой, Н. А. Шмыревой. Статья была написана в процессе совместной работы.

Литература

1. Жиркова З. С. Педагогическая практики студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-2. С. 360–364. URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29992 (дата обращения: 22.10.2015).
2. Кетриш Е. В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 24 с.
3. Кильдишова Н. А., Харитонова И. В. Организация педагогической практики студентов университета [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 1998. № 3–4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-pedagogicheskoy-praktiki-studentov-universiteta (дата обращения: 22.04.2016).
4. Полежаева О. А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 482–485.
5. Поставнева И. В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 52–59.
6. Тимонина И. В. Подготовка педагогических кадров в условиях организации учебной (ознакомительной) практики на базе дошкольных образовательных организаций // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. М. ; Челябинск : ЧИППКРО, 2016. С. 76–80.

References

1. Zhirkova Z. S. Pedagogical practice of students – preparation for the main types of professional activity [Pedagogicheskaja praktiki studentov – podgotovka k osnovnym vidam professional'noj dejatel'nosti]. *Fundamental research [Fundamental'nye issledovanija]*. 2012. № 6-2. P. 360–364. Available at: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29992 (accessed 22.10.2015). (In Russian).
2. Ketrish E. V. Formation of the design competence of future teachers in the process of continuous pedagogical practice [Formirovanie proektirovochnoj kompetencii budushhih pedagogov v processe nepreryvnoj pedagogicheskoj praktiki] : abstract of dissertations ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Ekaterinburg, 2013. 24 p. (In Russian).
3. Kildishova N. A., Kharitonova I. V. Organization of pedagogical practice of university students [Organizacija pedagogicheskoj praktiki studentov universitet]. *Integration of education [Integracija obrazovanija]*. 1998. № 3–4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-pedagogicheskoy-praktiki-studentov-universiteta (accessed 22.04.2016). (In Russian).
4. Polezhaeva O. A. Modern aspects of professional training of students in the pedagogical practice [Sovremennye aspekty professional'noj podgotovki studentov v ramkah pedagogicheskoj praktiki]. *Young Scientist [Molodoj uchenyj]*. 2012. № 5. P. 482–485. (In Russian).
5. Pitaneva I. V. Pedagogical practice as a means of forming the professional orientation of students of pedagogical universities [Pedagogicheskaja praktika kak sredstvo formirovanija professional'noj napravlennosti studentov pedagogicheskih vuzov]. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology [Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija]*. 2009. № 1. P. 52–59. (In Russian).
6. Timonina I. V. Training of pedagogical staff in the conditions of the organization of educational (informational) practice on the basis of preschool educational organizations [Podgotovka pedagogicheskih kadrov v uslovijah organizacii uchebnoj (oznakomitel'noj) praktiki na baze doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij]. *Modernization of the system of professional education on the basis of regulated evolution [Modernizacija sistemy professional'nogo obrazovanija na osnove reguliruemogo jevoljucionirovanija]* : materials of the XIV International Scientific and Practical Conference: in 2 parts. Part. 1. Moscow ; Chelyabinsk: ChIP PKRO, 2016. P. 76–80. (In Russian).

УДК/UDC 378.147:614.8

М. Л. Фукс

M. Fux

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

CASE-TECHNOLOGY AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE APPROACHES TO TEACHING DISCIPLINE "SAFETY OF LIFETIME"

Введение. Данная статья посвящена проблеме качества преподавания и освоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Цель статьи — рассмотреть эффективные подходы к изучению и преподаванию данной учебной дисциплины, доказать актуальность и перспективность применения кейс-технологий как одного из наиболее эффективных подходов к учебно-методической деятельности.

Методология. Проводился эксперимент с участием студентов, в котором у контрольной группы использовались традиционные методы преподавания, а у экспериментальной — кейс-технологии. После проведения занятий было проведено анкетирование студентов обеих групп.

Результаты. Проведенный эксперимент и последующее анкетирование показали, что при использовании кейс-технологии студенты гораздо эффективнее усваивают учебные материалы, что, в свою очередь, отражается на результатах контрольных срезов.

Заключение. Автор пришел к выводу, что применение кейс-технологии является одним из наиболее перспективных методов повышения качества образовательных услуг, который, в свою очередь, дает возможность подготовки высококвалифицированных кадров для различных отраслей экономики.

Introduction. This article is devoted to the problem of the quality of teaching and mastering the academic discipline "Safety of Lifetime". The purpose of the article is to consider effective approaches to studying and teaching this discipline, to prove the relevance and prospects of using case technologies as one of the most effective approaches to teaching and methodological activity.

Materials and Methods. An experiment was conducted with the participation of students, in which the traditional methods of teaching were used in the control subgroup, while in case of the experimental subgroup, case studies were used. After the training, students from both subgroups were questioned.

Results. The conducted experiment and the subsequent questioning showed that using case technology, students learn the materials much more qualitatively, which, in turn, gives greater confidence at the control points and allows to hand over those with good results.

Conclusions. The author came to the conclusion that the application of case technology is one of the most promising methods of improving the quality of educational services, which in turn makes it possible to train highly qualified personnel for various sectors of life.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, эффективный подход, кейс-технологии, новые информационные технологии, опросы.

Keywords: safety of lifetime, effective approach, case technologies, computer facilities, new information technologies, questionnaires.

Введение

Развитие высшего образования должно опережать развитие всех сфер жизни общества. Следовательно, ключевой целью вузов является обеспечение будущих кадров знаниями, навыками и умениями, актуальными на момент выпуска. Одними из перспективных способов решения данной проблемы являются выбор и применение наиболее эффективных подходов к изучению и преподаванию различных учебных дисциплин. Это касается как профилирующих, лежащих в основе выбранного направления обучения (например, проектирование систем автоматизации), так и общеобразовательных, изучаемых на всех направлениях обучения дисциплин, в том числе и безопасности жизнедеятельности.

Проблема безопасности во всех сферах жизни общества была, есть и будет одной из ключевых и наиболее острых. Причем в последнее время в связи с внедрением новых технологий и непрерывным совершенствованием производственного и учебного оборудования актуальность обеспечения безопасности становится все выше, так как с развитием науки и техники увеличивается количество различных вредных и опасных факторов в тех или иных отраслях экономики. Следовательно, данная учебная дисциплина является одной из наиболее важных при подготовке кадров для всех отраслей, в том числе для образовательной, научной и производственной областей. Отсюда можно сделать вывод, что преподавание данной дисциплины также требует непрерывного совершенствования и внедрения различных эффективных методик и подходов. Одними из таких способов совершенствования выступают кейс-технология, средства вычислительной техники и новые информационные технологии.

Из вышеизложенного следует, что по окончании изучения данной дисциплины студенты должны иметь максимально подробные и точные представления о вредных и опасных факторах в предполагаемой отрасли, а также о средствах защиты от этих факторов. Следовательно, на соответствующих кафедрах вузов необходимо внедрять новые, более эффективные методы преподавания данной дисциплины. Следует также сказать, что некоторые дисциплины для многих студентов могут показаться не интересными. Отсюда и возникает проблема, как заинтересовать студентов в изучении такой дисциплины.

Методология

Одним из наиболее эффективных, а следовательно, и наиболее перспективных методов преподавания тех или иных учебных дисциплин можно назвать кейс-технологию в обучении. При организации образовательной деятельности необходимо учитывать возможности и потребности каждого студента. Традиционная методика преподавания базируется на объяснительно-иллюстративном материале, не позволяющем преподавателю заинтересовать студентов, раскрыть все их способности, что, в свою очередь, отрицательно влияет на качество знаний, навыков и умений [1].

В современных условиях при непрерывном увеличении объема информации обучение должно быть личностно ориентированным, развивающим, мотивированным. Отсюда возникает вопрос — как сделать процесс изучения безопасности жизнедеятельности интересным, привлекательным, а значит, запоминающимся?

Один из путей решения данной проблемы — использование кейс-технологии. Смысл кейс-технологии заключается в усвоении знаний, формировании навыков и умений. Это результаты активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, что способствует творческому овладению профессиональными знаниями, навыками и умениями, а также развитию мыслительных способностей [5].

Впервые данная технология была применена еще в 1920-е гг. в США, в Гарвардской школе бизнеса. Далее она стала набирать популярность во всем мире. В конце 1990-х гг. кейс-технология стала применяться и в Российской Федерации, а с начала 2000-х кейс-метод стал использоваться для преподавания как экономических, так и естественно-научных и технических дисциплин. Привлекательность данной образовательной технологии объясняется ее ориентированностью на развитие учебной и познавательной деятельности обучающихся, повышение мотивации к учению, уровня самозанятости на занятии, индивидуальный подход к обучению.

Кейс (англ. *case* — обстоятельства) представляет собой реальную ситуацию, на которой анализируются теоретические идеи. Сущность кейс-технологии состоит в анализе каких-либо проблемных ситуаций. В данной образовательной технологии объединяются метод проектов, системный анализ и ролевые игры. При ее использовании одну из ключевых ролей играет анализ конкретной ситуации, при котором необходимо поднять пласт полученных знаний, навыков и умений для применения их на практике. Каждый кейс имеет свою структуру.

Структурированные кейсы — короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Для такого типа кейсов существует определенное количество правильных ответов. Они предназначены для оценки знания и/или умения использовать одну формулу, навык, методику в определенной области знаний.

Неструктурированные кейсы представляют собой материал с большим количеством данных. Они предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного, навыков работы в определенной области. Для них существует несколько правильных вариантов ответов, и обычно не исключается возможность нахождения нестандартного решения.

Первооткрывательские кейсы могут быть как очень короткие, так и длинные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое обсуждение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить ее и использовать на практике [2].

Аналитические кейсы построены с использованием технологии анализа функциональных ситуаций, находящихся в четко определенной функционально-предметной области.

Обучающие кейсы основаны на анализе нормативных ситуаций [4].

В *контролирующих кейсах* предусмотрены однозначные ответы, разные подходы к оцениванию, при ответах на вопросы к кейсам студент использует только имеющиеся знания [6].

Основные мотивы применения кейс-технологии в образовательном процессе:

- гарантированность достижения хороших результатов обучения;
- возможность для обучающихся работать в парах и даже в группах;
- паритет между преподавателем и студентом;
- возможность обучения с товарищами;
- возможность работать в индивидуальном темпе;
- знание конечных результатов изучения модуля;
- контроль в процессе освоения учебного материала.

Чем же привлекательна данная методика? Наверное, убежденностью в том, что каждому преподавателю необходимо не только давать знания, но и учить обучающихся добывать знания, объективно оценивать себя и свои возможности, работать самостоятельно, помогать тому, кто нуждается в помощи, учить общаться друг с другом и отвечать за результаты своего труда.

При традиционном объяснительно-иллюстративном методе преподаватель лишь объясняет и спрашивает, контролирует и оценивает, а студенты работают в одном заданном ритме. Такая работа однообразна и скучна, а главное — не дает возможности развивать у студентов навыки самостоятельной работы. Деятельность преподавателя в данном варианте сводится к двум основным функциям: выдаче новой информации и проверке на контрольных точках ее усвоения (защита контрольных, курсовых, лабораторных, практических и расчетно-графических работ, коллоквиум, зачет, экзамен). Активность студентов при таком обучении оставляет желать лучшего.

Содержание программы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» включает в себя раздел «Пожарная безопасность», в котором изучаются основные понятия: пожар, взрыв, противопожарный режим, требования пожарной безопасности, профилактика пожаров и т. д. Умение грамотно действовать при пожарах и иных чрезвычайных ситуациях должно стать неотъемлемой частью жизни каждого гражданина. Задача преподавателя безопасности жизнедеятельности заключается в том, чтобы не только дать определенные знания студентам в этой области дисциплины, но и научить конкретным действиям, чтобы уровень полученных теоретических знаний и практических навыков и умений был достаточно высок. Достигнуть этой цели можно за счет использования кейс-технологии.

Планируя занятия с применением кейс-технологии в данном разделе дисциплины, выделяем следующие блоки:

- «Основные понятия»,
- «Статистика и причины пожаров»,
- «Организация пожарной охраны»,
- «Физико-химические основы процессов горения и взрыва»,
- «Взрывчатые газы и пыли и профилактика взрывов»,
- «Оценка пожарной опасности,
- «Оценка пожарного риска и мероприятия по его снижению»,
- «Профилактика пожаров»,
- «Спасение людей при пожаре»,
- «Тушение пожаров. Огнетушащие вещества, пожарная техника, автоматические установки и первичные средства пожаротушения» [7].

Сочетание концентрированного изложения основного материала темы с самостоятельной деятельностью каждого студента дают определенное преимущество такому изучению материала. Это позволяет яснее представить материал в целостности, ощутить практическую значимость изучаемых знаний, овладеть навыками, действиями и приемами при ликвидации пожара, включиться в самостоятельный поиск и обсуждение полученных результатов.

На занятиях с применением данной технологии студенты приобретают уверенность в своих возможностях, овладевают (особенно при работе в парах или малых группах) организационными и коммуникативными навыками. Кроме того, у них исчезает страх получения неудовлетворительных оценок. И, пожалуй, самое главное — даже отстающие студенты постепенно вовлекаются в учебную деятельность.

С учетом особенностей работы преподавателя и студента при использовании кейс-технологии в функции преподавателя входит обеспечение всех участников обучения дидактическим материалом. Каждый обучающийся должен иметь перед собой алгоритмическое предписание, учебный материал и контрольный лист. Преподаватель так же составляет кейс, как раньше составлял план и конспект занятия. Так как теперь его основные функции управляющие, то приходится планировать время на организацию самостоятельной деятельности студентов и собственную консультирующую работу.

После работы группы на занятии преподаватель проверяет контрольные задания, проводит рефлексию и работает с оценочными листами. Нововведением является рефлексия. Студенты должны оценить свою работу на занятиях, определить, что эта работа им дала. Рефлексию следует проводить в трех измерениях — «дело», «я», «мы».

1. Как я усвоил материал? — «дело»: получил прочные знания, усвоил весь материал — 9–10 баллов. Усвоил новый материал частично — 7–8 баллов. Мало что понял, необходимо еще поработать — 4–6 баллов.

2. Как я работал? Где допустил ошибки? Удовлетворен ли я своей работой? — «я»: со всеми заданиями справился сам, удовлетворен своей работой — 9–10 баллов. Допустил ошибки — 7–8 баллов.

3. Как работала группа, учебная пара? — «мы»: дружно, совместно разбирали задания — 9–10 баллов. Не все активно участвовали в обсуждении — 7–8 баллов. Работа была вялая, неинтересная, много ошибок — 4–6 баллов [1].

На интегрированной базовой кафедре профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Кемерово был проведен эксперимент по применению кейс-технологии для преподавания безопасности жизнедеятельности у студентов направления «Дизайн интерьера». В эксперименте участвовали 30 студентов, которые вошли в две одинаковых группы (по 15 человек) — экспериментальную и контрольную.

У студентов контрольной группы лекционные занятия проводились в традиционной объяснительно-иллюстративной форме, практические — путем решения задач на бумажных носителях и на аудиторной доске с последующей проверкой правильности решения.

У студентов экспериментальной группы занятия проводились по кейс-технологии. Подача текстового материала студентам сопровождалась наводящими вопросами. Некоторые студенты дополняли материал, передаваемый преподавателем с мест. Если эти ответы оказывались правильными, студенты записывали их в свои конспекты. Кроме того, на лекционных занятиях с помощью мультимедиапроектора, подключенного к компьютеру, осуществлялся показ видеоматериалов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» — документальных и научно-популярных фильмов, а также демонстрировались фрагменты видеоинструктажей по тем или иным видам безопасности. Это значительно помогло как преподавателю, так и студентам на практических занятиях и при внеаудиторной работе.

У экспериментальной группы занятия проводились по следующему регламенту:

1. Изучение основ пожарной безопасности — работа с кейсом.

1.1. Подготовительный этап (внеаудиторный). Преподаватель: заготовил кейс; раздал материалы кейса студентам для внеаудиторного изучения; выдал рекомендации по работе с основной и дополнительной литературой, а также с электронными ресурсами; провел необходимые консультации.

Студенты: изучили материалы кейса; проработали рекомендованные источники информации; подготовили ответы на поставленные вопросы.

1.2. Основной этап (аудиторный).

1.2.1. Преподаватель ознакомил студентов с регламентом занятия; студенты разбились на три команды (по 5 человек), обсудили прочитанные материалы, проанализировали возникшие вопросы; далее преподаватель и студенты ответили на сложные вопросы, вызвавшие затруднения при обсуждении темы.

1.2.2. Преподаватель раздал ситуационные задачи из кейса; студенты обсудили задания в течение 10 минут; далее предложенные решения обсуждались всей группой.

2. Оценка пожарного риска и мероприятия по его снижению.

2.1. Основной этап.

2.1.1. Преподаватель выступил с вводной речью; каждая из команд получила по три задания, в которых фигурировали объекты, подлежащие обследованию для последующих оценки и снижения пожарного риска.

2.1.2. Для выполнения предложенных заданий понадобились знания требований нормативно-технической документации, регламентирующей деятельность по обеспечению пожарной безопасности; а также алгоритма обследования объектов [7].

2.1.3. Команды представили выполненные задания с обоснованиями; после чего результаты обсуждались всей группой.

2.2. Итоговый этап.

2.2.1. Преподаватель подводит итоги работы экспериментальной группы с кейсом, студентам выставляются оценки за участие в обсуждении и внеаудиторную работу.

2.2.2. Проводится рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад; процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; в обучении — мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности) [3]. Преподаватель предлагает студентам закончить фразу: «Самым важным из изученных материалов является...» [4]. Большинство студентов предложили окончание: «... освоение общих основ пожарной безопасности и приобретение навыков по оценке и снижению пожарного риска».

На практических занятиях оценивалось активное участие в учебном процессе, а именно — решение ситуационных задач, дополнения с мест, выполнение контрольных работ. При этом ставилась цель — вовлечь в учебный процесс как можно больше студентов, заинтересовать их выбранными разделами безопасности жизнедеятельности как науки, показать важность составления цепочки логических утверждений [8].

Результаты

На зачете у студентов экспериментальной группы результаты изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» оказались гораздо более высокими, чем у студентов контрольной.

В конце эксперимента было проведено анкетирование. Положительную оценку кейс-технологии дали 94 % студентов, традиционной же системе отдали предпочтение всего 6 %. Отсюда следует вывод: кейс-технология значительно повышает интерес к изучаемым дисциплинам, а значит, и мотивацию к их изучению. При анкетировании подавляющее большинство обучающихся отдает предпочтение кейс-технологиям, только 0,9 % опрошенных отдали предпочтение традиционной системе обучения. Студенты постепенно привыкают к кейс-технологии в обучении и дают объективную оценку как своей деятельности, так и деятельности своих товарищей.

На анкетировании рассматривались следующие вопросы:

1. Что дает Вам обучение по методу кейсов?
2. Отвлекаетесь ли Вы на занятии?
3. Хотели бы Вы и дальше работать по этой системе?

На поставленные вопросы студенты отвечали, что занятия проходят интересно, легко работается, глубоко усваивается содержание материала. Ответы студентов, результаты обучения (успеваемость — 100 %, качество — 84 %) позволяют сделать вывод, что данная технология повышает как уровень преподавания, так и уровень обучаемости студентов; у них формируется и развивается креативность (творческие способности).

Однако с применением кейс-технологии связаны проблемы. Это большие затраты на ксерокопирование материалов для занятий, а также недостаточная подготовка студентов к самостоятельной работе. Кроме того, структурирование учебной информации требует огромных трудозатрат, нужно пересмотреть большое количество иллюстративного материала.

Кейс-технология обучения имеет следующие преимущества:

- значительно повышается качество подготовки (компетентность) студентов как по теоретическим, так и практическим аспектам обучения;
- обеспечение высокой мотивации к процессу обучения;
- изменяются функции преподавателя, его деятельность становится более творческой, консультативной; значительно снижается объем речевой работы;
- гибкость и открытость — форма организации учебного процесса.

Первый опыт проведения кейсовых занятий по безопасности жизнедеятельности показал перспективность этой образовательной технологии.

При изучении данной дисциплины по кейс-методу необходимы следующие условия:

1) четкая организация учебного процесса;
2) постановка целей и задач обучения всего блока;
3) сочетание словесных и наглядных методов;
4) широкое вовлечение студентов в различные виды самостоятельной деятельности;
5) комбинированный способ контроля: письменный ответ, устное изложение, взаимоконтроль;
6) вера преподавателя в способности студентов.

Заключение

Кейс-технология при применении ее в образовательной деятельности интересна и эффективна. Она относится к интерактивным методам обучения. Методика ее на первый взгляд кажется сложной, требующей сосредоточенной работы преподавателя и студентов. Но как раз настойчивая и сосредоточенная работа обеспечивает эффективное развитие компетентности как будущих кадров, так и преподавателя по дисциплине. Как показывает опыт, данный метод вполне может быть применен при изучении любого раздела изучаемой дисциплины, включая «Пожарную безопасность».

Кейс-технология ориентирована на достижение конечного результата, то есть получение теоретических знаний, практических навыков и умений, соответствующих требованиям государственных стандартов и другой нормативной документации.

Литература

1. Мясоедова О. А. Модульный подход в преподавании дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» [Электронный ресурс]. URL: http://krirpo.ru/anketa/etc.htm?id=565.
2. Кейсы: какие бывают и где их взять? // Кадры предприятия. 2006. № 12.
3. Рефлексия в обучении [Электронный ресурс]. URL: http://studopedia.org/7-124028.html.
4. Судиловская Н. Н., Никульникова М. В. Применение технологии кейс-метода в преподавании предмета БЖД [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 5. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1803.

5. Толочина (Демьянчук) О. Г. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov.
6. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Учебные кейсы в преподавании дисциплины «Методика обучения химии» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 11 (164). С. 57–61.
7. Фролов А. В., Бакаева Т. Н. Безопасность жизнедеятельности. Охрана труда. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 750 с.
8. Фукс М. Л. Повышение мотивации студентов направления «Правозащитная деятельность» к изучению информатики и вычислительной техники // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 4 (20). С. 186–191.

References

1. Myasoedova O. A. Modular approach in the teaching of the discipline «Fundamentals of life safety» [Modul'nyj podhod v prepodavanii discipliny "Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti"]. Available: http://krirpo.ru/anketa/etc.htm?id=565.
2. Cases: what are and where to get them? [Kejsy: kakie byvajut i gde ih vzjat'?]. *Personnel of the enterprise [Kadry predprijatija]*. 2006. № 12.
3. Reflection in teaching [Refleksija v obuchenii]. Available: http://studopedia.org/7-124028.html.
4. Sudilovskaya N. N., Nikulnikova M. V. Application of case-method technology in the teaching of the object of the Belarusian Railway [Primenenie tehnologii kejs-metoda v prepodavanii predmeta BZhD]. *Modern problems of science and education [Primenenie tehnologii kejs-metoda v prepodavanii predmeta BZhD]*. 2009. № 5. Available: http://www.science-education.ru/en/article/view?id=1803.
5. Tolochin (Demyanchuk) O. G. Case technology as one of the innovative methods of the educational environment [Kejs-tehnologii kak odin iz innovacionnyh metodov obrazovatel'noj sredy]. Available: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov.
6. Shabanova I. A., Kovaleva S.V. Training cases in the teaching of the discipline «Methods of teaching chemistry» [Uchebnye kejsy v prepodavanii discipliny "Metodika obuchenija himii"]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University [Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta]*. 2015. № 11 (164). P. 57–61.
7. Frolov A. V., Bakaeva T. N. Safety of lifetime. Occupational safety [Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. Ohrana truda]. Rostov-na-Donu: Phoenix, 2008. 750 p.
8. Fux M. L. Increase of motivation of students of the direction "Human rights activity" to the study of computer science and computer science [Povyshenie motivacii studentov napravlenija "Pravozashhitnaja dejatel'nost'" k izucheniju informatiki i vychislitel'noj tehniki]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*. 2015. № 4 (20). P. 186–191.

УДК/UDC 331.548

Ю. Г. Волгин, И. П. Шлее

Y. Volgin, I. Shlee

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ ПРОФЕССИИ «СЛЕДОВАТЕЛЬ, ОПЕРУПОЛНОМОЧЕННЫЙ»

SELECTED QUESTIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TESTS PROFESSION OF AN INVESTIGATOR, OPERATIVE

Введение. В статье на основе практики профориентационной деятельности рассматриваются вопросы структуры профессиональной пробы, имеющей целью формирование осознанного и обоснованного выбора профессий следователя и оперуполномоченного. Проблеме профориентационной деятельности и профессиональной пробы посвящены труды И. В. Кузнецовой, С. И. Сергеева, Е. А. Никодимовой, В. Ф. Белова, И. Ю. Вершинина, И. А. Килиной, Н. Т. Рыловой.

Методология. Исследование проводится на основе методов сравнительно-правового анализа, системного анализа. Использование данных методов позволяет комплексно охватить проблему и верно сформулировать общие требования к содержанию профессиональной пробы профессии «следователь, оперуполномоченный».

Результаты заключаются в формировании общих требований к содержанию профессиональной пробы профессии «следователь, оперуполномоченный», которые учитывают ряд особенностей:

— основу данной профессиональной деятельности составляют несколько систем отношений: «оперуполномоченный — следователь», «следователь — подозреваемый», «следователь — свидетель», «оперуполномоченный — разрабатываемый» и так далее. Все типы отношений в предлагаемых обстоятельствках относятся к системе «человек — человек»;

— на исполнительском (практическом) этапе профессиональной пробы возможно выполнение заданий по следующим направлениям: технологическому — использование средств криминалистической техники; ситуационному — оценка тактической ситуации, складывающейся в процессе раскрытия и расследования преступлений; по функциональному — выполнение служебных обязанностей в соответствии с требованиями законодательства;

— целесообразно проводить профессиональную пробу профессии «следователь, оперуполномоченный» с учащимися 10-х классов средних общеобразовательных школ;

— профессиональные пробы должны включать в себя основные ключевые стадии уголовного судопроизводства.

Опыт профориентационной деятельности авторов статьи позволил сформулировать рекомендации по формированию содержания профессиональной пробы профессии «следователь, оперуполномоченный».

Заключение. Для того чтобы описанная авторами форма профориентационной деятельности позволила учащимся средней общеобразовательной школы испытать себя в качестве лиц, осуществляющих предварительное расследование преступлений, а также оперативно-розыскное обеспечение процесса расследования, необходимо включение в ее содержание четырех основных взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блоков (циклов): основы уголовного права; основы уголовно-процессуального права; основы криминалистики; основы оперативно-розыскной деятельности.

Introduction. The article, based on the practice of career guidance, deals with the structure of a professional test, which aims to form an informed and reasonable choice of being an investigator and an operative. The works of I. V. Kuznetsova, S. I. Sergeeva, E. A. Nikodimova, V. F. Belova, I. Yu. Vershinina, I. A. Kilina, N. T. Rylova are devoted to the problems of vocational guidance and professional testing.

Materials and Methods. The research is conducted on the basis of methods of comparative legal analysis, the method of system analysis. The use of these methods makes it possible to cover the problem comprehensively and formulate the general requirements for the content of the professional test "Profession of an investigator, operative" correctly.

Results. The results are the formation of general requirements for the content of the professional test of "Profession of an investigator, operative", which takes into account some secularities:

— the basis of this professional activity is formed by several systems of relations: "operative — investigator", "investigator — suspect", "investigator — witness", "operative — suspect" and so on, but they all belong to the "man — man" system;

— in the performing (practical) stage of the professional test, it is possible to perform assignments in the following areas: in technological — use of forensic equipment; in situational — assessment of the tactical situation that develops in the process of disclosure and investigation of crimes; in functional — performance of official duties, in accordance with the requirements of legislation;

— it is advisable to conduct a professional test "Professions of an investigator, operative" with pupils in 10th grade of secondary comprehensive schools;

— professional tests should include the main key stages of criminal proceedings.

The authors' practice in the implementation of vocational guidance has made it possible to formulate recommendations on the content formation of a professional test "Professions of an investigator, operative".

Conclusions. To allow students of the secondary comprehensive school to test themselves as persons conducting preliminary investigation of crimes, as well as operative-search support for the investigation process, it is necessary to include four main interrelated and mutually complementary blocks (cycles) in the content of a professional orientation form formulated by the authors: the basis of criminal law; the basis of criminal procedure law; the basics of forensics; bases of operative-search activity.

Ключевые слова: профессиональная проба, выбор профессии, следователь, оперуполномоченный.

Keywords: professional test, choice of a profession, investigator, detective.

Введение

Любой вид профессиональной деятельности, включая криминалистику, всегда носит практический характер и тем самым отличается от привычной для школьника учебной деятельности,

которая основана на усвоении материала. В подобных условиях, когда у обучающихся отсутствует опыт практической деятельности, выбор будущей профессии становится для них весьма сложной жизненной задачей. С целью осознанного выбора будущей профессии с обучающимися средних общеобразовательных учебных заведений ведется профориентационная работа.

В последнее время значительное внимание при профориентационной работе стало уделяться такой ее форме, как профессиональная проба. Характеризуя данную форму профориентационной деятельности, И. В. Кузнецова, С. И. Сергеев и Е. А. Никодимова отмечают, что «первая (ближнесрочная) цель профессиональных проб — обеспечить процесс профессионального выбора обучающихся объективным основанием, связанным с пробным опытом реализации «себя в профессии» и последующей оценкой успешности этого опыта. Результаты прохождения комплекса профессиональных проб представляют собой наиболее объективное и наглядное основание для профессионального выбора. Вторая (долгосрочная) цель профессиональных проб — создать условия для формирования у школьника, в случае положительного выбора, долговременной, перспективно-прогностической мотивации к профессиональной деятельности в данной сфере» [4, с. 2–3].

Основная цель проведения профессиональной пробы — формирование осознанного и обоснованного выбора в качестве будущей профессиональной деятельности борьбы с преступностью, что предполагает решение ряда задач. При определении таких задач представляется целесообразным взять за основу позицию И. Р. Сорокиной [5, с. 81]. При данном подходе можно выделить следующие задачи:

— накопление начальных специальных юридических знаний, овладение некоторыми умениями и навыками в рамках профессиональной деятельности лиц, проводящих предварительное расследование преступлений, а также лиц, осуществляющих оперативно-розыскное обеспечение процесса расследования;

— осознание сущности и социальной значимости профессий следователя и оперуполномоченного;

— овладение задатками речевой профессиональной культуры юриста;

— формирование опыта общеучебной и познавательной деятельности;

— формирование интереса и положительного отношения деятельности лиц, решающих задачи борьбы с преступностью;

— формирование потребности в собственной реализации личности в социуме посредством выбираемой профессии следователя, оперуполномоченного.

Обращение к научным публикациям последних лет позволяет определиться с сущностью рассматриваемой нами формы профориентационной работы. Так, И. В. Кузнецова, С. И. Сергеев и Е. А. Никодимова под понятием «профессиональная проба» предлагают понимать практико-ориентированную форму «профориентационной работы, которая в настоящее время рассматривается как центральное звено в системе сопровождения профессионального самоопределения учащихся школ и как системообразующий фактор формирования готовности школьников к выбору профессии» [4, с. 2]. В. Ф. Белов, И. Ю. Вершинин, И. А. Килина и Н. Т. Рылова предлагают под понятием «профессиональная проба» понимать «профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершенный вид, способствующее сознательному, обоснованному выбору обучающимися профессии» [3, с. 7].

Методология

Для осознанного выбора будущей профессии юриста, чья деятельность связана с борьбой с преступностью, также должны проводиться профессиональные пробы профессий следователя, оперуполномоченного. Следует обозначить, что под данным термином в рассматриваемом нами контексте понимается профессиональная деятельность лиц, проводящих предварительное расследование преступлений и осуществляющих оперативно-розыскное обеспечение процесса расследования. Речь идет о сознательном выборе профессии следователя и оперативного сотрудника.

Соответственно, профессиональная проба профессий «следователь», «оперуполномоченный», по нашему глубокому убеждению, должна представлять собой профессиональное испытание, моделирующее элементы профессиональной деятельности следователя и оперуполномоченного.

В формировании общих требований к содержанию рассматриваемой профессиональной пробы следует учитывать следующие особенности деятельности:

— основу профессиональной деятельности в рамках единой системы «человек — человек» составляют несколько систем отношений: «оперуполномоченный — следователь», «следова-

тель — подозреваемый», «следователь — свидетель», «оперуполномоченный — разрабатываемый» и т. д.;

— на исполнительском (практическом) этапе профессиональной пробы возможно выполнение заданий по следующим направлениям: *технологическому* — использование средств криминалистической техники; *ситуационному* — оценка тактической ситуации, складывающейся в процессе раскрытия и расследования преступлений; *функциональному* — выполнение служебных обязанностей в соответствии с требованиями законодательства;

— проводить профессиональную пробу «криминалист» с учащимися 10-х классов средних общеобразовательных школ;

— профессиональные пробы должны включать в себя основные ключевые стадии уголовного судопроизводства.

Результаты

Практика использования рассматриваемой формы профориентационной деятельности позволила авторам статьи сформулировать некоторые рекомендации по формированию содержания профессиональной пробы «следователь», «оперуполномоченный».

В структуре профессиональной пробы выделяются следующие блоки (циклы):

— основы уголовного права;

— основы уголовно-процессуального права;

— основы криминалистики;

— основы оперативно-розыскной деятельности.

Изучение основ уголовного права должно, с одной стороны, дать возможность обучающимся, проходящим профессиональные пробы, получить общее представление о данной отрасли права, а с другой — приобрести первичные навыки оценки конкретной ситуации, отнесения или неотнесения ее к преступлению и определения вида совершенного преступления.

В основах уголовно-процессуального права заложено общее представление об уголовном судопроизводстве, его стадиях и общих законодательно закрепленных правилах.

Криминалистика как наука дает основания для установления истины в судопроизводстве [1]. Следовательно, изучение отдельных тем блока «Основы криминалистики» позволит обучающимся получить реальное представление о деятельности правоохранительных органов, лиц, осуществляющих предварительное расследование. Выполнение практических заданий, связанных с применением средств криминалистической техники, проведением отдельных следственных действий и выстраиванием в целом процесса расследования, позволит школьникам в полной мере испытать себя в профессии следователя.

Вместе с тем результативность работы следователя зависит от надлежащей вспомогательной деятельности оперативных сотрудников, которые, используя силы и средства оперативно-розыскной деятельности, имеющей «разведывательно-поисковый характер», помогают раскрыть преступление [2, с. 18]. Изучая темы из блока «Основы оперативно-розыскной деятельности», обучающиеся получают представление о профессии оперуполномоченного.

Следует также обратить внимание на внутреннее формирование каждого из ранее указанных блоков (циклов). На основе опыта проведения профессиональных проб целесообразно сформулировать общие требования к содержанию блоков (циклов) без перечня тем.

Каждый предлагаемый нами блок (цикл) содержит ключевые темы, в достаточной мере раскрывающие значение каждой сферы юридической деятельности (уголовно-правовой, уголовно-процессуальной, криминалистической и оперативно-розыскной). В качестве рекомендуемых для различных блоков могут выступать:

1. Основы уголовного права (уголовно-правовой блок): понятие и признаки преступления. Состав преступления: понятие и элементы. Система уголовных наказаний. Преступления против жизни и здоровья. Преступления против собственности.

2. Основы уголовно-процессуального права: понятие и стадии уголовного судопроизводства. Стадия предварительного расследования. Рассмотрение дела в суде.

3. Основы криминалистики: понятие и роль криминалистики в расследовании и раскрытии преступлений. Отдельные разделы криминалистической техники. Общие вопросы криминалистической тактики. Методика расследования преступлений.

4. Основы оперативно-розыскной деятельности: сущность оперативно-розыскной деятельности. Оперативно-розыскные мероприятия.

Целесообразно выбрать такой вариант моделирования профессиональной деятельности лиц, проводящих предварительное расследование преступлений, а также лиц, осуществляющих оперативно-розыскное обеспечение процесса расследования, который предполагает ее изучение от начала деятельности до получения конечного результата.

Порядок рассмотрения тем в программе «Основы профессий следователя и оперуполномоченного» должен в полной мере воспроизводить уголовное судопроизводство: с момента принятия решения о возбуждении уголовного дела до момента вынесения судебного решения. С этой целью тему «Система уголовных наказаний» целесообразно рассматривать непосредственно перед темой «Рассмотрение дела в суде». По этой же причине блок «Основы оперативно-розыскной деятельности» должен изучаться после тем криминалистического цикла.

Каждая из рассматриваемых тем должна включать в себя: доведение теоретических основ и положений законодательства; рассмотрение алгоритма применения на практике теоретических знаний и положений законодательства либо рассмотрение технологии применения средств криминалистической техники; собственно применение на практике изученного алгоритма.

Заключение

В завершении рассмотрения отдельных вопросов разработки профессиональной пробы следователя, оперуполномоченного следует отметить следующее.

1. Для того чтобы предлагаемая форма профориентационной деятельности позволила учащимся средней общеобразовательной школы испытать себя в качестве лиц, осуществляющих предварительное расследование преступлений, а также оперативно-розыскное обеспечение процесса расследования, необходимо включение в ее содержание четырех взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков (циклов): основы уголовного права; основы уголовно-процессуального права; основы криминалистики; основы оперативно-розыскной деятельности.

2. Порядок рассмотрения тем должен в полной мере воспроизводить весь процесс уголовного судопроизводства: с момента принятия решения о возбуждении уголовного дела до момента вынесения судебного решения.

3. Каждая из рассматриваемых тем должна включать в себя: доведение теоретических основ и положений законодательства; рассмотрение алгоритма применения на практике теоретических знаний и положений законодательства либо рассмотрение технологии применения средств криминалистической техники; собственно применение на практике изученного алгоритма.

Литература

1. Криминалистика: учебник для вузов / Т. В. Аверьянова, Р. С. Белкин, Ю. Г. Корухов, Е.Р. Россинская. М. : НОРМА – ИНФРА-М, 2001. 990 с.
2. Волгин Ю. Г. Основы оперативно-розыскной деятельности : курс лекций. Кемерово : Кемеровский институт (филиал) РГТЭУ, 2012. 244 с.
3. Организация профессиональных проб для старшеклассников в профессиональных образовательных организациях : метод. рекомендации / И. А. Килина, Н. Т. Рылова, И. Ю. Вершинин, В. Ф. Белов. Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», 2016. 88 с.
4. Сергеев С. И., Кузнецова И. В., Никодимова Е. А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 6. С. 2–9.
5. Сорокина И. Р. Профессиональная проба как один из способов организации профориентации в системе дополнительного образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 79–84.

References

1. Averyanova T. V., Belkin R. S., Korukhov Yu. G., Rossinskaya E. R. Forensic science [Kriminalistika] : a textbook for universities. Moscow: NORM – INFRA-M, 2001. 990 p. (In Russian).
2. Volgin Yu. G. Fundamentals of operational-search activity [Osnovy operativno-rozysknoj dejatel'nosti] : a course of lectures. Kemerovo: Kemerovo Institute (branch) of RGTEU, 2012. 244 p. (In Russian).
3. Kilina I. A., Rylova N. T., I. Vershinin Yu., Belov V. F. Organization of professional samples for high school students in professional educational organizations [Organizacija professional'nyh prob dlja starsheklassnikov v professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah] : methodical recommendations. Kemerovo: GBU DPO «KRIRPO», 2016. 88 p. (In Russian).
4. Sergeyev S. I., Kuznetsova I. V., Nikodimova E. A. Professional tests in questions and answers [Professional'nye proby v voprosah i otvetah]. *Professional education. Capital [Professional'noe obrazovanie. Stolica]*. 2016. № 6. P. 2–9. (In Russian).
5. Sorokina I. R. Professional test as one of the ways to organize vocational guidance in the system of additional education [Professional'naja proba kak odin iz sposobov organizacii proforientacii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija]. *Pedagogical Education in Russia [Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii]*. 2013. № 5. P. 79–84. (In Russian).

НАУЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

SCIENTIFIC EVENTS

ИТОГИ II РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ»

RESULTS OF II SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE "CIVIL SOCIETY AND NON-PROFIT ORGANIZATIONS: NEW CHALLENGES AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT"

С целью обмена опытом по практике и тенденциям развития гражданского общества, обсуждения путей и перспектив взаимодействия профессиональных образовательных организаций, некоммерческих организаций и государства, разработки совместных программ развития социальной активности молодежи 21 декабря 2017 г. в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования состоялась II Региональная научно-практическая конференция «Гражданское общество и некоммерческие организации: новые вызовы и тенденции развития».

Организаторами конференции выступили Общественная палата и департамент образования и науки Кемеровской области, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования и Ресурсный центр поддержки общественных инициатив.

В работе конференции приняли участие: председатель комиссии по развитию инноваций, науки и образования Общественной палаты Кемеровской области Е. Г. Казанцева, заместитель начальника департамента образования и науки Кемеровской области С. А. Пфетцер, заместитель председателя совета Кемеровской региональной общественной организации «Ресурсный центр поддержки общественных инициатив» В. Н. Дзюба.

На конференции участники обсудили современные концепции социально-проектной деятельности, технологии и особенности социаль-

In order to exchange experience of practice and tendencies development of civil society, discuss the ways and prospects of interaction between vocational educational organizations, non-profit organizations and the state, develop cooperative programmes of youth social activity development, II Scientific and Practical Conference "Civil Society and Non-profit Organizations: New Challenges and Tendencies of Development" took place in Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development on the 21st of December 2017.

The organizers of this conference were the Public Chamber, the Department of Education and Science of the Kemerovo Region, Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development and Resource Center of Non-governmental Initiatives' Support.

E. G. Kazantseva the chairman of Innovations, Science and Education Development Commission of the Public Chamber of the Kemerovo Region, S. A. Pfettser the deputy manager of the Department of Education and Science of the Kemerovo Region and V. N. Dziuba the council vice-chairman of the Kemerovo regional social organization "Resource Center of Non-governmental Initiatives' Support" took part in this conference.

At the conference the participants discussed the modern concepts of social and project-oriented activity, technologies and peculiarities of social project planning in edu-

ного проектирования в образовательных организациях, оценили эффективность социальных проектов и программ.

Работа конференции велась по трем направлениям.

— Секция «Социальные проекты в сфере профилактики социально значимых заболеваний» — модератор: Ольга Андреевна Чеканова, ведущий тренер Кемеровского благотворительного регионального общественного фонда «Кузбасс против наркотиков и СПИДа», заведующая отделом развития социальных программ Кемеровского центра молодежных инициатив.

— Секция «Развитие социальной активности молодежи через выполнение экологических проектов» — модератор: Елена Николаевна Шарифулина, член комиссии по охране здоровья, экологии и развитию спорта Общественной палаты Кемеровской области, председатель правления Кемеровской региональной общественной организации «Детско-юношеский экологический парламент».

— Секция «Основы социального проектирования. Социальные проекты и профессиональные образовательные организации» — модератор: Татьяна Анатольевна Шахова, тренер по социальному предпринимательству автономной некоммерческой организации «Центр содействия социальным инициативам «Точки роста», преподаватель Ленинск-Кузнецкого горнотехнического техникума.

В конференции участвовали 62 представителя общеобразовательных, профессиональных образовательных организаций, высших учебных заведений, учреждений дошкольного и дополнительного образования, общественных организаций.

Работа конференции была признана удовлетворительной и плодотворной: состоявшийся обмен мнениями и накопленный опыт способствуют развитию гражданского общества и результативному сотрудничеству образовательных и общественных организаций.

Отметив наметившиеся положительные тенденции в развитии НКО в Российской Федерации, участники согласились с необходимостью дальнейшего совершенствования механизмов взаимодействия профессиональных образовательных и некоммерческих организаций, распространения технологий социального проектирования среди обучающихся профессиональных образовательных организаций.

cational organizations and estimated the effectiveness of social projects and programs.

There were three sections.

Section “Social Projects in the Sphere of Social Important Diseases’ Prevention” — moderator: O. A. Chekanova the leading trainer of Kemerovo regional social charity fund “Kuzbass against Drugs and AIDS”, the head of Social Programs Development Department of Kemerovo Center of Youth Initiatives.

Section “Youth Social Activity Development through the Implementing of Ecological Projects” — moderator: E. N. Sharifulina the member of the Commission for the Protection of Health, Ecology and Sport Development of the Public Chamber of the Kemerovo Region, the chairman of the Board of Kemerovo regional social organization “Pre-adolescent Ecological Parliament”.

Section “The Basis of Social Project Planning. Social Projects and Vocational Educational Organizations”. — moderator: T. A. Shakhova the trainer of social entrepreneurship of an autonomic non-profit organization “Non-governmental Initiatives Assistance Center” “The Growing-Point”, lecturer of Leninsk-Kuznetsk Mine Technical Training College.

There were 62 representatives of general education institutions, vocational education organizations, higher education institutes, institutions of primary and additional education, public organizations.

The work of the conference was admitted as satisfying and productive: accomplished opinions’ exchange and gathered experience contribute the development of civil society and meaningful cooperation between educational and social organizations.

Stressing apparent positive tendencies in the non-profit organizations’ development in the Russian Federation, the participants agreed with the necessity of further improvement of interaction mechanisms of vocational education and non-profit organizations, spread of social project planning technologies among the students of vocational education organizations.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАНЯТОСТЬ МОЛОДЕЖИ: XXI ВЕК. ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ НА ОСНОВЕ ШИРОКОГО ВНЕДРЕНИЯ ПЕРЕДОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

(11 АПРЕЛЯ, Г. КЕМЕРОВО, КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “PROFESSIONAL EDUCATION AND YOUTH EMPLOYMENT: THE 21ST CENTURY. TRAINING SPECIALISTS FOR INNOVATIVE ECONOMY BASED ON THE LARGE-SCALE IMPLEMENTATION OF ADVANCED TECHNOLOGIES”

(11TH OF APRIL, KEMEROVO, KUZBASS REGIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION)

Цель конференции — обсуждение направлений и механизмов модернизации системы профессионального образования как необходимого условия устойчивого экономического развития России и государств СНГ.

К участию приглашаются ученые и специалисты-практики в области профессионального образования и профориентации, занятости и молодежной политики, руководители, педагогические работники и студенты образовательных организаций, представители работодателей, общественных организаций и объединений.

Проблемное поле конференции:

— проблема развития педагогической науки и практики профессионального образования в фокусе модернизации российской системы образования (управление и оценка качества образования, обновление содержания профессионального образования, пути развития кадрового потенциала системы профессионального образования; современные технологии формирования компетенций, педагогические и организационные стратегии внедрения новых профессиональных и образовательных стандартов (Ворлдскиллс Россия, ТОП-50, ТОП-регион, дуальное обучение), новых механизмов промежуточной и итоговой аттестации (демоэкзамен); создание условий для непрерывного образования людей с ограниченными возможностями здоровья и «третьего возраста»; новые формы и технологии образования взрослых);

— профессиональная ориентация обучающихся, воспитанников и их родителей: проблемы и перспективы (теоретико-методологические основания профессиональной ориентации обучающихся, их социально-профессиональной адаптации; психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и социально-профессиональной адаптации обучающихся; специфика профориентации воспитанников и обучающихся разных категорий (дети-сироты, обучающиеся с ограничен-

The goal of this conference is to discuss the directions and mechanisms of the vocational education system modernization as a necessary condition for sustainable economic growth in Russia and CIS countries.

The conference can be attended by scientists and scholar-practitioners in the field of vocational education and guidance, employment and youth policy, chiefs, teaching staff and students of educational institutions, representatives of employers, social organizations and associations.

The issues that are planned to be discussed:

— the problem of pedagogical science development and practice of vocational education which is the focus of Russian education system modernization (management and estimation of education quality, updating of vocational education, ways of human recourses’ development in vocational education system; modern technologies of competences’ development, pedagogical and organizational strategies of new vocational and educational standards’ implementing (Worldskills Russia, TOP-50, TOP-region, dual education), new mechanisms of interim and assessment (test version of an exam); providing the continuing education conditions for disabled and ‘”third age ‘people; new forms and technologies of adults’ education);

— vocational guidance of students, foster-children and their parents: problems and prospects (theoretic-methodological bases of students’ vocational guidance, their social and vocational adaptation; psychological and pedagogical support of vocational self-determination and their social and vocational adaptation; particularity of vocational guidance of foster-children and students of different categories (orphaned children, disabled students, incapacitated students, gifted children etc.)); consideration of age

ными возможностями здоровья, инвалиды, одаренные и др.); учет возрастных особенностей обучающихся (дошкольники, младшие школьники, подростки, юношеский возраст) в профориентационной работе; организация предпрофильного и профильного обучения школьников; организация и проведение профессиональных проб; профессионально-образовательное портфолио как технология формирующего оценивания; ресурсы дошкольного и дополнительного образования в профориентации воспитанников и обучающихся; организация взаимодействия субъектов профориентации; инновационные подходы к подготовке педагогических кадров к профориентационной работе; опыт внедрения современных профориентационных практик, развитие тьюторства в системе образования);

— организация воспитательной работы с молодежью в системе образования: комплексный подход (традиционные и инновационные подходы к сохранению морального и физического здоровья молодежи, воспитанию патриотизма, общественных качеств личности; обеспечение педагогических условий для социализации обучающихся в образовательных организациях; продуктивные методологические подходы и педагогические технологии в сфере работы с детьми и молодежью; студенческое самоуправление и волонтерство как механизмы стимулирования и развития социально значимых качеств личности; особенности создания и реализации программ по противодействию идеологии экстремизма и терроризма в профессиональных образовательных организациях; развитие социо-культурной среды образовательной организации для формирования творческой личности; военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, развитие детских и молодежных объединений патриотической направленности, военно-исторических клубов, музеев);

— опыт и результаты системного внедрения современных информационно-коммуникационных технологий в сфере профессионального образования (использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе; дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования; механизм внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в ПОО; подготовка педагогических работников к внедрению современных информационно-коммуникационных технологий).

Ответственный секретарь оргкомитета —
Повесина Татьяна Николаевна,
тел.: (8–3842) 37–81–20.

particularities (pre-school children, juniors, teenagers, adolescents) in vocational orientation; organization of pre-specialized and specialized students' education; organization and realization of conducting professional tests; vocational and educational portfolio as a technology of formative estimation; resources of pre-school and additional education in vocational guidance of foster-children and students; organization of cooperation between vocational guidance subjects; innovative approaches to pedagogical staff preparation for vocational orientation; experience of modern vocational guidance practices implementing; tutoring development in the educational system);

— character building organization with youth in the educational system: complex approach (traditional and innovative approaches to preservation of mental and physical health of youth, education of patriotism and social characters of a personality; provision of pedagogical conditions for students' socialization in the educational organizations; productive methodological approaches and pedagogical technologies in the sphere of working with children and youth; student self-governance and volunteering as the mechanisms of stimulation and development of socially important personality characters; particularities of creation and realization of anti-extremism and terrorism ideology programmes in the vocational educational organizations; socio-cultural environment development of an educational organization for creative personality development; military-patriotic education of children and youth, child and youth patriotic associations development, war-historical clubs, museums);

— experience and results of system implementation of information and communication technologies in the vocational education (using of electronic educational resources in education process; distant technology as a condition of improving the quality in the system of continuous education; mechanism of e-learning and distant educational technologies' implementing in vocational educational organizations; pedagogical staff preparation for modern information and communication technologies implementation).

Executive secretary of the committee —
Povesina Tatiana Nikolaevna
phone number: (3842) 37–81–20.

НОВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

NEWS OF EDUCATION

С 13 по 15 февраля на площадке ВДНХ в Москве прошел первый Всероссийский форум «Наставник — 2018», направленный на развитие профессиональной среды наставничества в Российской Федерации.

Форум проводился с целью формирования государственной программы поддержки наставничества, а также выбора лучших практик для их внедрения в регионах страны.

В стартовой дискуссии форума приняли участие помощник президента РФ Андрей Белоусов, первый заместитель руководителя администрации президента РФ Сергей Кириенко, председатель совета директоров ЧТПЗ Андрей Комаров, заслуженный летчик испытатель СССР и России, Герой Советского Союза Виктор Пугачев, генеральный директор холдинга ESforce Антон Черепенников, двукратная олимпийская чемпионка по спортивной гимнастике, первый заместитель начальника ЦСКА Светлана Хоркина, генеральный директор Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов (АСИ) Светлана Чупшева, руководитель фонда «Талант и успех» Елена Шмелева.

В рамках форума были подведены итоги Всероссийского конкурса «Лучшие практики наставничества». В шорт-лист номинации «Наставничество в социальной сфере» вошел проект «Мы вместе» МКУ «Центр содействия семейному устройству детей «Радуга» (г. Юрга, Кемеровская область). Таким образом, этот проект вошел в 100 лучших из 4000 практик, заявленных на конкурс. На церемонии награждения дипломы финалиста получили лидер практики педагог-психолог Миляева Алена Сергеевна и наставник в практике методист Шпак Наталья Александровна.

Основные задачи проекта «Мы вместе» — подготовка воспитанников к проживанию в замещающей семье, помощь в адаптации к новым условиям, развитие социально значимых качеств личности. Результатами этого проекта стали увеличившееся число воспитанников, успешно адаптировавшихся в замещающих семьях, существенное снижение количества возвратов детей в Центр содействия семейному устройству детей «Радуга».

From 13 to 18 February the all-Russian Forum “Mentor-2018” at the Exhibition of Economic Achievements devoted to the development of professional sphere of mentoring in the Russian Federation.

The aim of this forum was to form the governmental programmes of mentoring support and choose the best practices for implementing them in the regions of the country.

Andrey Belousov the presidential adviser of the Russian Federation, Sergei Kirienko the first deputy head of the Administration of the President of the Russian Federation, Andrey Komarov the chairman, Board of Directors of Chelyabinsk Tube Rolling Plant, Victor Pugachev the honored test-pilot of the USSR and Russia, hero of the Soviet Union, Anton Cherepennikov the director general of the holding group “ESforce”, Svetlana Khorkina the two-time olimpic champion in artistic gymnastics, first deputy head of CSKA, Svetlana Chupsheva the director general of Agency for Strategic Initiatives, Elena Shmeleva the head of the fund “Talent and Success” took part in the beginning discussion of the forum.

In this forum there was the taking stock of all-Russian competition “The Best Monitoring Practices”. The project “We are together” of Municipal Public Institution “Centre for Promotion the Placement in Foster Families of Children “Rainbow”” (Iurga, Kemerovo region). So this project was in the TOP-100 out of 4000 practices submitted for competition. Miliaeva Alena Sergeevna the leader of practice and pedagogical phycologist and Shpak Natalia Aleksandrovna the mentor in practice and methodist got the diploma of the finalist at the award ceremony.

The main goals of the project “We are Together” are preparation of the foster children for living with a substitute family, help with the adaptation to new conditions, development of social important characters of personality. The results of this project was the increasing number of foster children successfully adapted to substitute families and degreasing the number of children’s return to “Centre for Promotion the Placement in Foster Families of Children “Rainbow”.

НОВЫЕ ИЗДАНИЯ ИНСТИТУТА

Серия «Профориентация»

Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся

Монография. И. А. Килина, Н. В. Осипова, Е. В. Понамарева, Д. В. Траут ; под ред. Е. Л. Рудневой

В монографии изложены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Обобщен и представлен опыт деятельности Ленинск-Кузнецкого городского округа как соисполнителя федеральной экспериментальной площадки ФГАУ «ФИРО». Проанализированы аспекты проблемы самоопределения, опыт сопровождения профессионального самоопределения, предложены и обоснованы организационная структура и модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Монография предназначена для педагогических работников, ответственных за профориентацию в муниципалитете, образовательных организациях.

Сопровождение профессионального самоопределения школьников

Методические рекомендации. И. А. Килина, Е. В. Понамарева, Н. Т. Рылова, Д. В. Траут ; под ред. Е. А. Пахомовой, Е. Л. Рудневой

В методических рекомендациях раскрываются особенности сопровождения профессионального самоопределения школьников, применения современных форм и методов профориентационной работы, представлены практические материалы и методические разработки по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций. Описан алгоритм работы ответственного за профориентацию, предложены диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности профессионального самоопределения, формы и методы сопровождения профессионального самоопределения школьников. Данные методические рекомендации могут быть использованы в профориентационной работе педагогами общеобразовательных организаций, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дополнительного образования, а также для обеспечения учебного процесса по повышению квалификации специалистов, ответственных за профориентацию обучающихся.

Серия «Региональная методическая служба»

Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования

Монография. М. А. Гуляева ; под науч. ред. Е. Л. Рудневой

В монографии раскрыты требования к методической культуре педагога в современных условияхпрофессионального образования. Внимание уделено необходимости обеспечения интеграции возможностей системы повышения квалификации, методической работы в профессиональных образовательных организациях и профессионального самообразования педагога на основе принципов взаимодополнения и преемственности; реализации сетевого взаимодействия педагогов в рамках специально созданной региональной информационно-методической среды; осуществлению научно-методического и экспертно-консультационного сопровождения методической деятельности педагога. Монография адресована специалистам организаций дополнительного профессионального образования, работникам методических служб, руководителям методических объединений, преподавателям профессиональных образовательных организаций.

Серия «Управление качеством образования»

Инновационные механизмы развития региональной системы профессионального образования (на примере Кемеровской области)

Монография. А. Г. Апухтина, Л. А. Богданова, Л. Н. Вавилова и др. ; отв. ред. Е. Л. Руднева

В монографии отражены результаты исследования актуальных проблем развития региональнойсистемы профессионального образования, ключевые подходы и механизмы ее адаптации к современным социально-экономическим реалиям. Представлен опыт Кемеровской обла-

сти по реализации программы развития региональной системы профессионального образования, поддержанной в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (подпрограмма «Совершенствование комплексных региональных программ развития профессионального образования с учетом опыта их реализации»). Исследование ориентировано на ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, руководителей профессиональных образовательных организаций, а также представителей региональных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования.

Внедрение профессиональных стандартов в образовательную деятельность профессиональных образовательных организаций

Методические рекомендации. Авт.-сост.: С. В. Филипьева, А. Ю. Казаков, Т. Н. Повесина, Н. Г. Пастор

В издании рассматриваются нормативно-правовые основы внедрения профессиональных стандартов в образовательную деятельность, предлагается алгоритм разработки вариативной части основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования, рассматриваются особенности структуры основной программы профессионального обучения для разработки программ, реализуемых на платной основе, показаны механизмы гармонизации стандартов WorldSkills, ФГОС СПО, профессиональных стандартов и оценивания сформированности общих и профессиональных компетенций. Рекомендации адресованы заместителям директора, руководителям ресурсных центров, ответственным за организацию платных образовательных услуг, преподавателям, методистам, мастерам производственного обучения профессиональных образовательных организаций, слушателям курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании», «Педагог профессионального образования».

Серия «Молодые профессионалы»

Подготовка и проведение региональных чемпионатов по стандартам WorldSkills

Методические рекомендации. Авт.-сост.: А. Ю. Казаков, И. П. Попов

В издании описаны основные условия и требования к организации конкурсов профессионального мастерства для обучающихся профессиональных образовательных организаций по стандартам движения WorldSkills. Методические рекомендации адресованы руководителям, методистам, преподавателям, мастерам производственного обучения, специалистам, отвечающим за развитие конкурсного движения, профессиональных образовательных организаций.

Серия «История профессионального образования в Кемеровской области»

История начального и среднего профессионального образования Кузбасса: металлургия и химическая промышленность

Монография. А. В. Блинов, А. Н. Ермолаев, А. А. Зеленин, В. А. Овчинников; отв. ред. Е. Л. Руднева; науч. ред. В. А. Овчинников

Монография посвящена истории развития образовательных организаций, готовящихрабочих и специалистов среднего звена для металлургической и химической промышленности на территории Кемеровской области в XX в. Издание ориентировано на ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, а также руководителей образовательных организаций, представителей региональных органов исполнительной власти и всех, интересующихся историей промышленности и профессионального образования Кузбасса. Монография может быть использована в образовательной деятельности в организациях различного типа.

АВТОРЫ

AUTHORS

Акулов Анатолий Олегович
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента им. И. П. Поварича,
Институт экономики и управления Кемеровского государственного университета, г. Кемерово
Akulov Anatolij O.
PhD in Economics, Associate Professor, Management Department named after I. P. Povarich,
Institute of Economics and Management, Kemerovo State University, Kemerovo
akuanatolij@yandex.ru

Антонова Надежда Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2,
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары
Antonova Nadezhda A.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department № 2,
Chuvash State University n. a. I. N. Ulyanov, Cheboksary
nejda@rambler.ru

Ашрапова Диана Дамировна
аспирант Российской академии музыки имени Гнесиных, г. Москва
Ashrapova Diana D.
Postgraduate Student, the Gnesins Russian Academy of Music, Moscow
diana5@bk.ru

Бабина Светлана Ивановна
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента им. И. П. Поварича,
Институт экономики и управления Кемеровского государственного университета, г. Кемерово
Babina Svetlana I.
PhD in Economics, Associate Professor, Management Department named after I. P. Povarich,
Institute of Economics and Management, Kemerovo State University, Kemerovo
babina-si@rambler.ru

Баканов Евгений Анатольевич
кандидат экономических наук, доцент, профессор Кузбасского регионального института
развития профессионального образования, г. Кемерово
Bakanov Evgenii A.
PhD of economic Sciences, Docent, Professor of Kuzbass Regional Institute
of Vocational Education Development, Kemerovo
bakanov1956@yandex.ru

Богданова Елена Виталиевна
аспирант кафедры педагогики, заведующая отделом реабилитации,
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск
Bogdanova Elena V.
Postgraduate Student, Pedagogy Department, Head of
Rehabilitation Department, State Educational Institute of Higher Professional Education
of Luhansk People Republic «Luhansk National University named after Taras Shevchenko», Luhansk
Bogdanova-elena-70@rambler.ru

Ведута Ольга Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень
Veduta Olga V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department,
Industrial University of Tyumen, Tyumen
o_veduta@mail.ru

Веревкин Артем Леонидович
адъюнкт, факультет подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург
Verevkin Artem L.
Postgraduate Student, Training of Highly Qualified Personnel and Additional Professional Education Department, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg
artem_verevkin@mail.ru

Волгин Юрий Геннадьевич
кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой уголовного права и процесса, Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, г. Кемерово
Volgin Yuri G.
PhD in Law, Associate Professor, Head of Criminal Law and Process Department,
Kemerovo Institute (branch) of Plekhanov Russian University of Economics, Kemerovo
volgin384@mail.ru

Дробчик Татьяна Юрьевна
кандидат химических наук, доцент кафедры генетики, Институт биологии, экологии и природных ресурсов Кемеровского государственного университета, г. Кемерово
Drobchik Tatyana Yu.
PhD in Chemistry, Associate Professor, Department of Genetics, Institute of Biology, Ecology and Natural Resources, Kemerovo State University, Kemerovo
belayad@ngs.ru

Закирзянов Тимур Раисович
начальник сервисного центра «Урайэнергонефть» Западно-Сибирского регионального управления «ЛУКОЙЛ-ЭНЕРГОСЕТИ», г. Урай
Zakirzianov Timur R.
Head of the Service Centre “Urajenergoneft”, West-Siberian Regional Office “LUKOIL-ENERGOSETI”, Urai
timur@mail.ru

Игнатьева Татьяна Станиславовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2,
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары
Ignatieva Tatiana S.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department № 2,
Chuvash State University n. a. I. N. Ulyanov, Cheboksary
tatius67@yandex.ru

Касаткина Наталья Эмильевна
доктор педагогических наук, профессор, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Kasatkina Natalya E.
DSc in Pedagogy, Professor, Inter-University General and Intercollegiate Pedagogy Department, Kemerovo
kasatkina@kemsu.ru

Колесникова Гульнара Григорьевна
заведующая отделом информатизации и мониторинга, Центр развития образования, г. Ковров, Владимирская область
Kolesnikova Gulnara G.
Head of the Department of Informatization and Monitoring, Municipal Budgetary Institution "Center of Education Development", Kovrov, Vladimir Region
kolesnikova_gulnara@mail.ru

Краснов Сергей Иванович
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра управления инновационными проектами, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
Krasnov Sergey I.
PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Centre of Innovation Projects Management, Institute for Strategy of Education Development of RAE, Moscow
ksi1962@mail.ru

Красношлыкова Ольга Геннадьевна
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово
Krasnoshlykova Olga G.
DSc in Pedagogy, Professor, Rector, Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Kemerovo
ipk@kuz-edu.ru

Кузнецова Алеся Анатольевна
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск
Kuznetsova Alesya A.
PhD in Psychology, Senior Lecturer, Health Psychology and Correctional Psychology Department, Kursk State Medical University, Kursk
kuznetsova.a80@mail.ru

Лазаренко Виктор Анатольевич
доктор медицинских наук, профессор, ректор, Курский государственный медицинский университет, г. Курск
Lazarenko Victor A.
DSc in Medicine, Professor, Rector, Kursk State Medical University, Kursk
kurskmed@mail.ru

Маврина Ирина Андреевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, г. Омск
Mavrina Irina A.
DSc in Pedagogy, Professor, Social Pedagogy and Social Work Department, Omsk State Pedagogical University, Omsk
irina-mavrina@yandex.ru

Макаренко Юлия Борисовна
старший преподаватель, Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Новороссийск

Makarenko Julia B.
Senior Lecturer, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Novorossiysk branch), Novorossiysk
juliamak@hotbox.ru

Мальцева Татьяна Вячеславна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, Академия управления МВД России, г. Москва
Maltseva Tatyana V.
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Human Resources Management, the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow
mtv-psy@mail.ru

Масюков Олег Анатольевич
старший преподаватель, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк
Masiukov Oleg A.
Senior Lecturer, Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, Novokuznetsk
magic-88@list.ru

Мильситова Светлана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Milsitova Svetlana V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Inter-University General and Intercollegiate Pedagogy Department, Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo
kasatkina@kemsu.ru

Невзоров Борис Павлович
доктор педагогических наук, профессор кафедры генетики Института биологии, экологии и природных ресурсов, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Nevzorov Boris P.
DSc in Pedagogy, Professor, Department of Genetics, Institute of Biology, Ecology and Natural Resources, Kemerovo State University, Kemerovo
nevzorov@kemsu.ru

Нестеров Алексей Юрьевич
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента им. И. П. Поварича, Институт экономики и управления Кемеровского государственного университета, г. Кемерово
Nesterov Alexey Yu.
PhD in Economics, Associate Professor, Management Department named after I. P. Povarich, Institute of Economics and Management, Kemerovo State University, Kemerovo
nesterov.rf@gmail.com

Никитин Михаил Валентинович
доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования ФГБНУ Института стратегии развития образования Российской Академии образования Министерства образования и науки РФ (ИСРО РАО МОН РФ), г. Москва
Nikitin Mikhail V.
DSc in Pedagogy, Professor, Leading Researcher, Research Center of Continuous Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow
niki5.53@mail.ru

Никишина Вера Борисовна
доктор психологических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации, заведующая кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск
Nikishina Vera B.
DSc in Psychology, Professor, Dean, Advanced Training Department, Head of Health Psychology and Correctional Psychology Department, Kursk State Medical University, Kursk
vbnikishina@mail.ru

Николаев Валерий Анатольевич
генеральный директор, Образовательный комплекс «Наша Школа», г. Новосибирск
Nikolayev Valery A.
Director-General of "Nasha Shkola" the Educational Complex, Novosibirsk
mdlab@nshkola.ru

Новикова Светлана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологического и социально-педагогического сопровождения общего и специального (коррекционного) образования, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово
Novikova Svetlana V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, the Department of Psychological and Socio-Pedagogical Support of General and Special Education, Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Kemerovo
ssttll@yandex.ru

Природова Ольга Федоровна
кандидат медицинских наук, проректор по послевузовскому и дополнительному образованию, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова, г. Москва
Prirodova Olga F.
PhD in Medicine, Vice-rector for Postgraduate and Additional Education, Russian National Research Medical University named after N. I. Pirogov, Moscow
olgaprirodova@yandex.ru

Руднева Елена Леонидовна
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово
Rudneva Elena L.
DSc in Pedagogy, Professor, Rector, Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kemerovo
elena_rudneva@rambler.ru

Сахарова Валентина Ивановна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово
Sakharova Valentina I.
DSc in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kemerovo
vis@krirpo.ru

Сепиашвили Екатерина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии,
Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва
Sepiashvili Ekaterina N.
PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «K.G. Razumovsky
Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)»,
Moscow
sepi-ekaterina@mail.ru

Скобелева Ирина Ефимовна
аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования,
Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск
Skobeleva Irina E.
Postgraduate Student, Pedagogy, Social and Teacher Training Department,
Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk

Сорокина Лариса Леонидовна
аспирант, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования,
преподаватель английского языка, Прокопьевский электромашиностроительный техникум,
г. Прокопьевск
Sorokina Larisa L.
Postgraduate, Kemerovo Regional Institute of Vocational Education Development, Teacher,
Prokopyevsk Electrical Engineering College, Prokopjevsk
larasorokina@mail.ru

Тимонина Ирина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, методист Центра издательско-полиграфической
деятельности, Кузбасский региональный институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, г. Кемерово
Timonina Irina V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Methodist, Centre of Publishing and Printing Activities,
Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Kemerovo
kasatkina@kemsu.ru

Фукс Михаил Леонидович
кандидат технических наук, старший преподаватель, Удаленная интегрированная базовая
кафедра профессионально-педагогического образования Российского государственного
профессионально-педагогического университета, г. Кемерово
Fux Mikhail L.
PhD in Technical Sciences, Senior Lecturer of Remote Integrated Basic Department
of Professional and Pedagogical Education, Russian State Professional and Pedagogical University,
Kemerovo
mlfux@mail.ru

Халиулина Валентина Владимировна
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента им. И. П. Поварича,
Институт экономики и управления Кемеровского государственного университета, г. Кемерово
Khaliulina Valentina V.
PhD. in Economics, Associate Professor, Management Department named after I. P. Povarich,
Institute of Economics and Management, Kemerovo State University, Kemerovo
gulia710@mail.ru

Харисова Людмила Алексеевна
доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник,
Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
Kharisova Liudmila A.
DSc in Pedagogy, Professor, Leading Researcher Institute for Strategy of Education Development of RAE, Moscow
sun227@yandex.ru

Чурекова Татьяна Михайловна
доктор педагогических наук, профессор, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Churekova Tatyana M.
DSc in Pedagogy, Professor, Inter-University General and Intercollegiate Pedagogy Department, Kemerovo State University, Kemerovo
churekova_t@mail.ru

Шлее Инесса Петровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры уголовного права и процесса,
Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, г. Кемерово
Shlee Inessa P.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Criminal Law and Process Department,
Kemerovo Institute *(branch) of Plekhanov Russian University of Economics, Kemerovo*
shleeip@mail.ru

Шмырева Наталья Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Shmireva Natalya A.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Inter-University General and Intercollegiate Pedagogy Department, Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo
kasatkina@kemsu.ru

Шукаева Тезата Магометовна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
Shukaeva Tezata M.
PhD in Pedagogy, Senior Research, Institute for Strategy of Education Development of RAE, Moscow
tezata@yandex.ru

Янькин Дмитрий Валерьевич
директор, Средняя общеобразовательная школа № 60, г. Новокузнецк
Yankin Dmitriy V.
Principal, Secondary School № 60, Novokuznetsk
jyankin@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

EDITORIAL COUNCIL

Алмазова Надежда Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
директор Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург
Almazova Nadezhda
DSc in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, Director of the Humanities Institute Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

Бозиев Руслан Сахитович
доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика», г. Москва
Boziev Ruslan
DSc in Pedagogy, Professor, Chief Editor of the journal “Pedagogics”, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик РАО,
ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва
Bondyreva Svetlana
DSc in Psychology, PhD in Pedagogy, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (RAE), Rector of the Moscow Psychologic-Social University, Moscow

Деркач Анатолий Алексеевич
доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, член Президиума РАО,
академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО, г. Москва
Derkach Anatoly
DSc in Psychology, Professor, Full Member of RAE, Member of Presidium of RAE, Academician-Secretary, Department of Psychology and Age-Specific Physiology, RAE, Moscow

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань
Ibragimov Gasangusein
DSc in Pedagogy, Professor, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technical University, Kazan

Иванова Светлана Вениаминовна
доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, Государственный советник Российской Федерации I класса, директор Института стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
Ivanova Svetlana
DSc in Philosophy, PhD in Pedagogy, Professor, State Counsellor of the Russian Federation class I, Director of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (RAE), Moscow

Конторович Алексей Эмильевич
доктор геолого-минералогических наук, профессор, академик РАН, научный руководитель Федерального исследовательского центра угля и углехимии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Кемерово
Kontorovich Alexey
DSc in Geography and Mineralogy, Professor, Academician Russian Academy of Sciences (RAS),

Scientific Adviser of the Federal Research Center for Coal and Coal Chemistry of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Kemerovo

Левицкий Михаил Львович
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института менеджмента Московского городского педагогического университета, г. Москва
Levitskiy Mikhail
DSc in Pedagogy, Professor, Academician of RAE, Director of the Institute of Management, Moscow Pedagogical University, Moscow

Лойко Ольга Тимофеевна
доктор философских наук, профессор, профессор кафедры культурологии и социальной коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск
Loyko Olga
DSc in Philosophy, Professor, Department of Culture and Social Communication, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва
Smirnov Igor
DSc in Philosophy, Professor, Corresponding Member of RAE, Moscow

Ткаченко Евгений Викторович
доктор химических наук, профессор, действительный член РАО, член Президиума РАО, г. Москва
Tkachenko Evgeny
DSc in Chemistry, Professor, Full Member of RAE, Member of Presidium of RAE, Moscow

Халяпина Людмила Петровна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», заместитель директора Гуманитарного института по методической работе, г. Санкт-Петербург
Khalyapina Lyudmila
DSc in Pedagogy, Professor, professor at the department of Linguodidactics and interpretation at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Deputy Director of the Methodological Work of the Humanities Institute, St. Petersburg

Чистякова Светлана Николаевна
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, академик-секретарь отделения профессионального образования РАО, г. Москва
Chistyakova Svetlana
DSc in Pedagogy, Professor, Full Member of RAE, Academician-Secretary, Department of Professional Education, RAE, Moscow

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Зинсер Ричард
профессор отделения профессионального и технического образования Западно-Мичиганского Университета, г. Каламазу, США
Zinser Richard
Professor, Department of Professional and Technical Education, Western Michigan University, Kalamazoo, USA

Извеков Влад
доктор наук, профессор, директор департамента сравнительного анализа образования Европейского института планирования образования, Польша
Izvekov Vlad
DSc, Professor, Director of the Department of Comparative Analysis in Education, European Institute of Education Planning, Poland

Кошманова Татьяна
доктор наук, профессор кафедры педагогики, обучения и образовательных исследований Западно-Мичиганского Университета, США
Koshmanova Tatiana
DSc, Professor, Department of Education, Training and Educational Research, Western Michigan University, USA

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (РАО), лауреат Государственной премии Республики Казахстан, Республика Казахстан
Kusainov Askarbek
Doctor of Engineering in Germany, DSc in Pedagogy, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of RAE, Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Майер Михель
доктор наук, профессор, Венский университет прикладных наук, Австрия
Mayer Michael
DSc, Professor, Vienna University of Applied Sciences, Austria

Павон Вазкез Виктор
доктор наук, профессор, Университет Кордобы, Испания
Pavon Vazquez Victor
PhD, Professor, University of Cordoba, Spain

Тарговски Эндрю
доктор наук, профессор, директор Центра устойчивых бизнес-практик Западно-Мичиганского университета, президент Международного общества сравнительного изучения цивилизаций, США
Targowski Andrew
PhD, Professor, Director of the Centre of Sustainable Business-Practice Western Michigan University, President of International Society for Comparative Study of Civilizations, USA

Фрицлер Наталья
доктор педагогических наук, профессор, университет Райн-Рур, Бохум, Германия
Natalia Fritsler
PhD, professor, Rurh University Bochum, Germany

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

EDITORIAL BOARD

Вавилова Лидия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Vavilova Lidia
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Education and Psychology, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (РАО), лауреат Государственной премии Республики Казахстан, Республика Казахстан
Kusainov Askarbek
Doctor of Engineering in Germany, DSc in Pedagogy, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of RAE, Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Овчинников Владислав Алексеевич
доктор исторических наук, профессор, проректор по науке ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Ovchinnikov Vladislav
DSc in History, Professor, Vice-rector for Scientific Affairs, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Павон Вазкез Виктор
доктор наук, профессор, Университет Кордобы, Испания
Pavon Vazquez Victor
PhD, Professor, University of Cordoba, Spain

Руднева Елена Леонидовна
доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Rudneva Elena
DSc in Pedagogy, Professor, Rector of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Фрицлер Наталья
доктор педагогических наук, профессор, университет Райн-Рур, Бохум, Германия
Fritsler Natalia
PhD, professor, Rurh University Bochum, Germany

Чекалина Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово
Chekalina Tatyana
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Educational, General Professional and Professional Subjects, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo

Шерайзина Роза Моисеевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород
Sheraizina Rosa
DSc in Pedagogy, Professor, Head at the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Novgorod State University n.a. Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя. Публикация для аспирантов бесплатна. Подробнее с условиями публикации статей вы можете познакомиться на сайте журнала в разделе «Авторам» / «Требования к рукописям».

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Имя, отчество, фамилия автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город, электронный адрес.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина заглавия статьи — 10–12 слов.

4. Аннотация к статье (200–250 слов) должна включать постановку проблемы, методологию, результаты исследования, заключение.

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты исследования

Заключение

8. Список литературы на русском языке (15–20 источников).

9. Список литературы на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названием журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.

2. Гарнитура — Times New Roman, размер шрифта (кегль) — 14.

3. Межстрочный интервал — 1,5.

4. Абзацный отступ — 1,25.

5. Поля — все по 2 см.

6. Выравнивание текста по ширине.

7. Без переносов.

8. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

10. Дефис должен отличаться от тире.

11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

12. Не допускаются пробелы между абзацами.

13. Рисунки только черно-белые, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.

15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Михаил Константинович Романченко, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Mikhail K. Romanchenko, PhD, deputy director on scientifically methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk, rmk2010@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме… Цель статьи — …

Методология. Исследование проводится на основе методов…

Результаты заключаются в…

Заключение. Автором отмечается, что…

Introduction…

Materials and Methods…

Results…

Conclusions…

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов; ресурсный центр; образовательное учреждение; непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists; resource center; educational institution; continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи… обзор научной литературы по проблеме…

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования…

Результаты

Подробное описание проведенного исследования…

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад…

Литература

1. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.

References

1. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self education of the future teacher in the process of vocational training in the university. Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]. 2012. № 1. P.77–80. (In Russian).

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: *prof-obr42.ru/article.php*
После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 450 руб. (с учетом НДС (10%)) по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на *magazine@krirpo.ru* и указать адрес, по которому отправить журнал.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: *prof-obr42.ru/article.php*
After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 450 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail *magazine@krirpo.ru.* Point out an address to which the journal should be send.

Банковские реквизиты:
ИНН 4205041252
КПП 420501001
УФК по Кемеровской области (ГБУ ДПО «КРИРПО», л/с 20396У01990)
Банк отделение Кемерово, г. Кемерово
Расчетный счет 40601810300001000001
БИК 043207001
ОКТМО 32701000
КБК 00000000000000000130 (доходы от платных услуг)
Ректор Руднева Елена Леонидовна, действует на основании Устава

Banking details:
TIN 4205041252
RRC 420501001
Recipient: Directorate of the Federal Treasury for the Kemerovo region (KRIRPO, client account 20396У01990)
Beneficiary bank: Main Settlement and Encashment Center, Bank Kemerovo branch, Kemerovo
Settlement account: 40601810300001000001
Russian Central Bank identifier code: 043207001
OKTMO (Russian Classification of Territories of Municipal Formations) 32701000
Budgetary classification code 00000000000000000130 (income from paid services)
Rector Rudneva Elena Leonidovna, acts in accordance with the Charter of the institute

Ф.СП-1

АБОНЕМЕНТ на ~~газету~~ / журнал

41931
(индекс издания)

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»
(наименование издания)

Количество комплектов 1

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому
(фамилия, имя, отчество)

ПВ	место	литер

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на ~~газету~~ / журнал

41931
(индекс издания)

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»
(наименование издания)

стоимость	подписки	___ руб. __ коп.	**Количество комплектов**	1
	переадресовки	___ руб. __ коп.		

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому
(фамилия, имя, отчество)

Подписку на научно-образовательный журнал «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ» можно оформить по Объединенному каталогу «Пресса России».
Вы можете оформить подписку на 2018 г. в любом отделении связи.
Журнал выходит четыре раза в год.
Стоимость одного экземпляра — 450 руб. Стоимость полугодовой подписки — 900 руб.
Стоимость годовой подписки — 1800 руб. Цены указаны с учетом НДС (10 %).
Подписной индекс: 41931.
Для оформления подписки через почтовое отделение необходимо:
1. Вырезать бланк подписного абонемента.
2. Вписать свою фамилию и адрес доставки журнала.
3. Готовый абонемент можно использовать для оформления подписки в любом отделении связи.

По всем вопросам можно обращаться по телефону в Кемерове:
8 (3842) 31-09-72 (Чекалина Татьяна Александровна)
If you have any question, you can call: +7 (3842) 31-09-72 (Chekalina Tatyana)

Ответственный секретарь: Т. А. Чекалина
Технический секретарь: А. В. Огнева
Редактура: О. В. Баталова, М. П. Олейникова
Перевод: А. Г. Фомин
Компьютерная верстка и дизайн: Д. А. Гойкалов, Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 30.03.2018
Формат 60x84⅛. Бумага офсетная. Гарнитура Europe
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,46. Тираж 1000 экз. Заказ № 486
Дата выхода в свет 03.04.2018
Стоимость одного экземпляра — 450 руб.

Адрес редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 37-85-19
E-mail: **magazine@krirpo.ru**
Сайт: **www.prof-obr42.ru**

Адрес издателя:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИРПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИРПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А